

PEDAGOGIA, LETRAS, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE

Interculturalidade e interdisciplinaridade:
traços da docência contemporânea

Volume 2



Douglas Vaz
Hildegard Susana Jung
Lúcia Regina Lucas da Rosa
Isabel Cristina da Silva Azeredo
(Orgs.)

UNIVERSIDADE
LaSalle ★

Pedagogia, letras, epistemologia e prática docente

Volume II

Douglas Vaz

Hildegard Susana Jung

Lúcia Regina Lucas da Rosa

Isabel Cristina da Silva Azeredo

(Orgs.)

SUMÁRIO

PARTE 1:	6
TEORIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	6
CAPÍTULO 1	7
A PERSONALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTINGÊNCIAS E PERSPECTIVAS	7
CAPÍTULO 2	26
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DO FUTURO PEDAGOGO	26
CAPÍTULO 3	36
A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE COMO EDUCAÇÃO À AUTONOMIA E À LIBERDADE	36
CAPÍTULO 4	54
EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS EM DELEUZE E GUATTARI	54
CAPÍTULO 5	82
MÉTODO MONTESSORIANO: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	82
PARTE 2:	97
EDUCAÇÃO SOCIAL	97
CAPÍTULO 1:	98
A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO PERÍODO PÓS ABOLIÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PRIMEIROS ANOS	98
CAPÍTULO 2:	114
O EDUCADOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	114
CAPÍTULO 3:	134
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	134
CAPÍTULO 4:	156
AS POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE	156
CAPÍTULO 5:	179
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DO CRAS PRIMAVERA NOVO HAMBURGO	179
CAPÍTULO 6:	201
DESAFIOS E APRENDIZAGENS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PANDEMIA	201

CAPÍTULO 7	232
O PROCESSO DE INSERÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	232

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I61in Interculturalidade e interdisciplinaridade [recurso eletrônico] : traços da docência contemporânea / Douglas Vaz, Hildegard Susana Jung, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Isabel Cristina da Silva Azeredo (orgs.) – Dados eletrônicos. – Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022. – (Série pedagogia, letras, epistemologia e prática docente; v. 2).

ISBN: 978-65-00-65145-4.

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <www.repositorio.unilasalle.edu.br>

1. Educação. 2. Professores – Prática docente. 3. Interculturalidade. 4. Interdisciplinaridade. I. Vaz, Douglas. II. Jung, Susana Hidegard. III. Rosa, Lúcia Regina Lucas da. IV. Isabel Cristina da Silva Azeredo.

CDU: 37

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

Edição e Revisão: Daniela Tonietto

PARTE 1:
TEORIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 1

A PERSONALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTINGÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Bruna Willers Calvett¹
Hildegard Susana Jung²

1 INTRODUÇÃO

A palavra inteligência tem origem no latim, da união de duas palavras, *inter* e *legere*, que significam *entre* e *escolher*. Assim, é correto traduzir literalmente inteligência como “escolher entre”. Ao mesmo tempo, o termo também está relacionado com *intellegentia*, igualmente do latim, que significa “discernir”, “entender”, “compreender”, “perceber”. Dessa forma, contextualizando a tradução como um todo, pode-se resumir para “escolher com entendimento”. Olhando por esse viés etimológico, parece simples a tarefa de descrever o que é inteligência. Porém, questões epistemológicas têm sido debatidas há longos anos, e qualquer tema ligado à definição, origem, desenvolvimento e manifestações de inteligência não são consensuais até hoje. Estudiosos como Alfred Binet, Jean Piaget, Jerome Bruner e outros pesquisaram, de alguma forma, os processos e relações de natureza cognitiva. Cada um criou suas teorias, conduziu pesquisas e projetos, formulou hipóteses e obteve reconhecimento no mundo científico. Dentre esses grandes nomes do estudo da inteligência encontra-se o de Howard Gardner, professor de psicologia de Harvard. Seu notável trabalho possui fortes influências na área educacional, ganhando visibilidade a partir da concepção da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983), visto a correlação direta existente entre a educação e a psicologia cognitiva. Além disso, sua Teoria inovou ao trazer um novo olhar para o próprio ser humano, dando-lhe uma imagem mais completa e ao mesmo tempo individual de suas faculdades. Sendo assim, o respectivo artigo pesquisa a Teoria das Inteligências Múltiplas e a personalização da prática educativa, buscando responder a seguinte

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Dra. Hildegard Susana Jung. E-mail: bruna.calvett@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente e coordenadora do curso de Pedagogia. Pesquisadora do PPG Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

pergunta: “De que forma a Teoria das Inteligências Múltiplas pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação personalizada, pluralista, integral e significativa?” Objetiva-se, então, analisar as possibilidades da Teoria promover uma educação que contemple e valorize os diferentes saberes.

Portanto, além das contribuições nos âmbitos acadêmico-científico e educacional, esta pesquisa justifica-se em torno de outra razão: A pessoal. O tópico Teoria das Inteligências Múltiplas é de forte interesse por parte da autora, que vê na temática em questão importantes conceitos e fundamentos para se aprofundar e compartilhar com a comunidade de sua área de conhecimento, e como consequência, contribuir para o progresso da prática docente. Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 46) alertam para a importância da afetividade e o alto grau de interesse pessoal em relação ao tema, reforçando que o autor deve ter um mínimo de prazer em tal atividade, e que então, a escolha do tema está vinculada ao gosto pelo assunto a ser trabalhado. Ainda conforme os autores, “Trabalhar um assunto que não seja do agrado do pesquisador tornará a pesquisa um exercício de tortura e sofrimento.” (2010, p. 46). Assim sendo, o presente artigo, de metodologia qualitativa e cunho bibliográfico, versa a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas, com enfoque principal na individualização da aprendizagem, visto que esse aspecto específico foi abordado de modo mais generalizado em trabalhos anteriores.

Para uma melhor organização do texto, o mesmo arquitetou-se da seguinte forma: Após esta introdução, há a descrição da metodologia pela qual o trabalho foi concebido, seguida dos componentes do referencial teórico, que estão estruturados em dezesseis tópicos. Em ordem sequencial, é feita uma breve apresentação do autor Howard Gardner; uma nota de contextualização da criação da Teoria das Inteligências Múltiplas; o conceito e caracterização da Teoria; a descrição das nove inteligências e considerações sobre a escola tradicional no século XXI, a condição de aluno, o futuro do professor e uma nova educação. Após, a autora analisa e discute os dados obtidos e profere suas palavras finais sobre o estudo. Finalizando, estão as referências utilizadas.

2 METODOLOGIA

Sobre os caminhos metodológicos deste artigo, o mesmo ancorou-se nos estudos de Kauark, Manhães e Medeiros (2010) para caracterizá-lo como uma pesquisa básica, pois “objetiva gerar novos conhecimentos úteis para o avanço da

ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p. 26). Os autores também fundamentam a metodologia em relação à abordagem do problema, asseverando que uma pesquisa qualitativa é aquela em que o “processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p. 26). Por sua vez, Gil (2008, p. 41) embasa o perfil objetivo do respectivo estudo, afirmando que o foco da pesquisa exploratória é a busca de maior familiaridade acerca do tema, explicitando-o ou levantando hipóteses. O mesmo autor ainda assegura a classificação bibliográfica quanto aos procedimentos técnicos, pois foi “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 44).

Com relação às fases da pesquisa bibliográfica, Gil (2008, pg. 59) define o delineamento do roteiro em nove etapas: Escolha do tema; Levantamento bibliográfico preliminar; Formulação do problema; Elaboração do plano provisório de assunto; Busca de fontes; Leitura do material; Fichamento; Organização lógica do assunto; Redação do texto. Cabe aqui destacar que a autora adaptou o roteiro para a forma que melhor coube em sua organização pessoal, sem anular, apenas mesclar etapas. Dessa forma, uma vez escolhido o tema, a autora buscou em livros da biblioteca da Universidade La Salle, na qual estuda, autores que fizessem parte da divisão intitulada de “autores secundários”, que nessa específica pesquisa aparecem como os estudiosos e pesquisadores que tiveram de alguma forma influência sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. Os nomes de Jean Piaget, Alfred Binet, Erik Erikson, Jerome Bruner e Nelson Goodman foram os escolhidos, porém, apenas o nome de Piaget constava no acervo da Universidade. O autor primário para o artigo, Howard Gardner, de quem a Teoria origina, também foi buscado na biblioteca da La Salle. Por sua vez, os autores terciários foram utilizados apenas nos artigos científicos acessados nas seguintes plataformas digitais: CAPES, SciELO, BDTD, BVSalud, Produção USP e Google Acadêmico. Na sequência, a próxima etapa seria a formulação do problema, mas esta já estava pronta juntamente com a escolha do tema. A elaboração do plano provisório de assunto também foi feita de modo simultâneo com a leitura do material, combinando atividades, assim como o fichamento e a organização lógica do assunto. Por último, restou redigir o texto.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Apresentando Howard Gardner

No ano de 1943, no estado norte-americano da Pensilvânia, nasceu Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional que ganhou notoriedade mundial após a criação da “Teoria das Inteligências Múltiplas”, em 1983. De família judaica, seus pais foram para os Estados Unidos depois da perseguição nazista na Alemanha.

Já no continente americano, o jovem Gardner entra para a renomada Universidade de Harvard, e vai redirecionando seu campo de estudo sob influências dos psicólogos Erik Erikson e Jerome Bruner, além do biólogo Jean Piaget, respectivamente. Após a conclusão de seu doutorado, inicia uma parceria com Nelson Goodman em um grupo de pesquisa nomeado *Project Zero*, no qual estudam as relações entre criatividade, artes, cognição e educação. Foi nessa mesma época em que começa a projetar sua Teoria das Inteligências Múltiplas, obra que lhe rendeu reconhecimento global. Também fundou, com colaborações, na década de 90, o *The Good Project*, outro grupo de pesquisa que objetiva preparar estudantes para se tornarem bons cidadãos e trabalhadores, por meio da ética, engajamento e excelência.

Howard Gardner segue até hoje trabalhando ativamente nos seus grupos de pesquisa, bem como em seus estudos acerca das Inteligências Múltiplas. Atualmente, é professor nas universidades de Harvard e Boston. Como frutos do seu trabalho e publicações, recebeu inúmeros prêmios, bolsas e títulos de diversos países do mundo.

3.2 A Teoria das Inteligências Múltiplas

Foi na década de 1980 que o psicólogo Howard Gardner lançou o livro *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Segundo o autor (GARDNER, 1995), a obra mudaria para sempre o rumo de sua vida, pois desse ponto em diante, sua carreira ganhou prestígio internacional. Iniciou-se, então, uma série de convites para palestras e entrevistas, a fim de mais explicações sobre os princípios de sua teoria.

No entanto, seu maior público era composto por profissionais da área da educação e a “comunidade em geral”, ao invés de seus colegas da psicologia. Visto

isso, tanto Gardner quanto os educadores começaram a enxergar na Teoria das Inteligências Múltiplas uma nova forma de conceber a escola, e a partir de então, os estudos do próprio autor e da comunidade escolar voltaram-se para as suas contribuições e aplicações práticas na área educacional. Assim, Gardner publicou outros livros sobre as relações entre as inteligências e a educação.

3.2.1 O conceito

A Teoria das Inteligências Múltiplas é uma crítica à visão padronizada e unilateral de inteligência, na qual apenas as capacidades linguísticas e lógico-matemáticas são consideradas. Segundo o autor, apenas testes rápidos com papel e caneta não são suficientes para avaliar o intelecto humano (GARDNER, 1994). Dessa forma, a Teoria inicial descreve sete habilidades cognitivas distintas e significativas, sendo Linguística, Musical, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal Cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal (GARDNER, 1983). Mais tarde, Gardner recomendou a combinação das inteligências Interpessoal e Intrapessoal em uma só, chamando-a de Inteligências Pessoais. Além disso, adicionou a inteligência Naturalista e sugeriu a inteligência Existencial, porém essa última não foi acrescentada de fato à Teoria (GARDNER, 2000).

3.2.2 Inteligência Linguística

É a capacidade de dominar palavras, idiomas, símbolos, significados e linguagens, estando diretamente ligada com a escrita, leitura, oralidade e comunicação. Essa habilidade é comum em escritores, jornalistas, políticos, advogados, poetas e diplomatas. Como exemplos de pessoas famosas com esse domínio, pode-se citar Machado de Assis e Mário Quintana.

3.2.3 Inteligência Musical

Essa sensibilidade permite o domínio de ritmos, timbres, tons, composições e reproduções musicais. O indivíduo com essa habilidade reconhece e compreende as sutilezas entre sons e melodias. Esse conhecimento é típico de cantores, compositores, regentes, músicos e instrumentistas. Mozart e Michael Jackson são exemplos de pessoas que dominam essa inteligência.

3.2.4 Inteligência Lógico-Matemática

Essa competência intelectual consiste na capacidade de constatar padrões, resolver equações, sistematizar, calcular, realizar operações numéricas e dedutivas, ordenar. A pessoa dotada dessa inteligência baseia-se na razão. Engenheiros, matemáticos, contadores e físicos são profissões que utilizam muito desse conhecimento. Ilustres como Albert Einstein e Stephen Hawking são exemplos da inteligência lógico-matemática.

3.2.5 Inteligência Espacial

Essa forma de conhecimento permite manipular formas em espaços de grande ou pequena escala, perceber precisamente o mundo espacial e visual, reconhecer as transformações no espaço à sua volta. Está relacionada com a criação e interpretação de imagens visuais. É própria de arquitetos, pilotos, artistas plásticos, fotógrafos e navegadores. Nomes como Oscar Niemeyer e Ayrton Senna são exemplos dessa inteligência.

3.2.6 Inteligência Corporal Cinestésica

A inteligência Corporal Cinestésica pode ser entendida como uma capacidade de utilizar o corpo ou suas partes para resolver problemas e/ou criar produtos, usando movimentos especializados na resolução de algo. A pessoa com essa inteligência consegue, de maneira competente, se equilibrar, coordenar e expressar corporalmente. Essa habilidade é típica de dançarinos, atletas, atores e mímicos. Pelé e Charles Chaplin exemplificam a respectiva inteligência.

3.2.7 Inteligência Interpessoal

Uma das inteligências Pessoais, a inteligência Interpessoal se refere à capacidade de interagir de maneira eficiente com os outros. O indivíduo possui extrema compreensão de sentimentos, motivações, desejos, comportamentos, intenções, humores e temperamentos. Está relacionada com o trabalho em equipe, lideranças, resoluções de conflitos e interações sociais. Sensibilidade comum em

professores, psicólogos, profissionais de Recursos Humanos e Serviço Social. Freud e o próprio Howard Gardner são exemplos de inteligência Interpessoal.

3.2.8 Inteligência Intrapessoal

A competência cognitiva Intrapessoal é a outra inteligência Pessoal, que contempla pessoas com capacidade de reconhecerem a si mesmas, compreendendo-se mais facilmente. Esse autoconhecimento e autocontrole permite uma melhor orientação de suas próprias ações, impedindo comportamentos instintivos e impulsivos. Quando trabalhada, essa inteligência auxilia no alcance de objetivos pessoais, pois o sujeito age à luz de suas características. Logo, não é relacionada a nenhuma área profissional.

3.2.9 Inteligência Naturalista

A última inteligência oficialmente reconhecida por Gardner se caracteriza pela habilidade de compreensão para com o mundo natural. A pessoa dotada dessa inteligência identifica e classifica espécies e padrões da natureza, tais como plantas, animais e formações climáticas. Essa forma de conhecimento possui relação com profissões como biólogos, oceanógrafos, botânicos e veterinários. Os biólogos Darwin e Jacques Cousteau exemplificam a respectiva inteligência.

3.2.10 Inteligência Existencial

A Inteligência Existencial ainda não foi classificada oficialmente por Howard Gardner, porém, no livro *Inteligência: Um conceito reformulado* (GARDNER, 2000) o autor menciona a ideia de uma inteligência que se refere às questões existenciais e espirituais. A mesma está intimamente ligada à reflexões, preocupações e hipóteses acerca do universo, vida e morte. Essa é uma capacidade cognitiva de líderes espirituais, religiosos e filósofos. Nietzsche e Chico Xavier possuíam essa inteligência.

3.3 A escola tradicional no século XXI

Foi Alfred Binet o responsável pela popularização dos testes de QI (quociente de inteligência), após ser convidado pelo governo francês para criar um instrumento de medição do intelecto de crianças em idade escolar. A partir de então, o tipo de teste foi universalizado, sendo aplicado em diversas áreas, tais como educacional, clínica e profissional. No entanto, apesar da contribuição científica, o teste de QI não contemplava a multipluralidade da mente humana:

Binet contribuiu de forma significativa para o conhecimento psicológico, mas ainda havia limitações nos instrumentos que ele utilizava, por exemplo, o teste de Q.I verificava a inteligência percebendo-a como um fator único e geral, também, a avaliação que era realizada se voltava mais para o conhecimento da linguagem e matemática, desconsiderando assim outras faces do conhecimento humano [...]. (LOPES et al., 2016, p. 158)

Embora hoje em dia o teste já não seja mais tão solicitado, o seu legado foi o que mais deixou marcas. A educação foi quem mais sentiu com a ideologia por trás do respectivo teste: “Nós atualmente temos centenas de testes padronizados de lápis e papel utilizados para vários propósitos, desde a educação especial até a admissão na faculdade [...]” (GARDNER, 1995, p. 64). Além do tipo de instrumentalização avaliativa, outro fator também é desfavorável para uma educação que pretenda abranger a diversidade cognitiva dos alunos. Oliveira e Ferreira (2018, p. 94) afirmam que ainda hoje as “instituições de ensino normalmente tratam de duas inteligências: linguística e lógico-matemática, deixando de lado outras seis inteligências, que, apesar de comporem os estudantes, não são trabalhadas ou avaliadas.”. Dessa forma, pode-se presumir que a herança deixada pela disseminação dos testes de QI assombra as instituições escolares até hoje, pois “quando a inteligência é compreendida como um fator inato e geral, as práticas educacionais podem vir a ter um cunho mais classificatório do que a de estimular as habilidades intelectivas dos indivíduos [...]” (LOPES et al., 2016, p. 163).

As críticas acerca da visão unilateral que as escolas ainda possuem sobre seus estudantes encontram respaldo em ideias como a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. O autor censura o modelo atual de educação, considerando necessária uma reforma em todo o sistema. Mas, para tal, é preciso primeiro corrigir a raiz do problema, mudando a concepção de inteligência:

[...] parte da motivação para usar este termo é meu desejo de propor um modelo de inteligência mais viável: busco substituir a noção corrente

grandemente desacreditada da inteligência como um único traço herdado (ou conjunto de traços) que pode ser confiavelmente avaliado através de uma entrevista de uma hora de duração ou de um teste com papel e lápis. (GARDNER, 1994, p. 219)

Outros autores se juntam à Gardner nessa filosofia de uma escola que vê o aluno como um ser complexo, com interesses, aptidões, características e inteligências variadas, e que assim, precisa ser compreendido em sua totalidade pelo professor. O próprio Piaget (2003, p. 20), ao descrever os três problemas centrais acerca do ensino, afirma que o educador precisa conhecer as leis do desenvolvimento mental - que nesse caso, pode-se substituir pela Teoria das Inteligências Múltiplas - para então encontrar métodos mais pertinentes ao tipo de formação educativa que se deseja. Não é uma tarefa fácil, mas extremamente necessária para tornar a educação inclusiva para a pluralidade de mentes que se encontram nas salas de aula. Ainda segundo Piaget (2003, p. 21), “[...] a pedagogia é, entre outras, uma ciência, e das mais difíceis, devido à complexidade dos fatores em jogo.”.

Dessa forma, para planejar um remodelamento da instituição escola, deve-se olhar com cuidado para as questões que não estão dando certo na educação atual. Dentre os elementos que demonstram não funcionar, a forma de avaliação é citada como um dos principais. Rodrigues et al. (2018, p. 7) ilustram um cenário típico da educação brasileira:

Um exemplo atual de teste compatível com esta realidade é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que busca englobar os conhecimentos ensinados pela escola. Quem obtiver pontuações maiores ingressará nas melhores universidades. De fato, tal procedimento reforça ainda mais a ideia de aferir a inteligência, fato que é notado a partir de frases recorrentes na sociedade, tal como: “Ele é inteligente, pois teve nota alta no Enem”.

Apesar do discurso pronto sempre ser em prol de uma educação de qualidade e voltada para todos, o que se observa é que “[...] a maioria das escolas se satisfaz em aceitar desempenhos mecânicos, ritualizados ou convencionalizados; isto é, desempenhos que de certa maneira apenas repetem ou devolvem o que o professor modelou.” (GARDNER, 1995, p. 145). Conforme o próprio exemplo, essa situação não se refere somente às escolas, mas sim ao próprio sistema de ensino no país, apontando uma grave realidade. Sobre isso, Silva e Silva (2016, p. 4) questionam como a avaliação, o qual deveria ser o momento de refletir a construção da

aprendizagem, se reduz a um modo mecanicista em que cobra do avaliado apenas conhecimento técnico acerca dos temas abordados?

E os obstáculos enfrentados no caminho a uma avaliação justa não param por aí. Silva e Silva ainda asseveram que “a avaliação deveria ocorrer de forma natural no processo de aprendizagem, e não impor datas para aquele momento o aluno ser avaliado. A avaliação não precisa ser uma atividade separada das atividades de sala de aula.” (2016, p. 7). Por sua vez, Gardner menciona outra crítica à forma tradicional de avaliar, que também revela mais uma falha do ensino arcaico. O autor comenta que as disciplinas que não se adaptam bem à testagem formal, como as artes, são ainda menos valorizadas na escola clássica (1995, p. 143).

Eis que surge outro empecilho para a educação democrática: A desigualdade entre as áreas de conhecimento, ou, no caso da Teoria das Inteligências Múltiplas, as próprias inteligências. Rodrigues et al. (2018, p. 2) especifica que “a escola precisa ampliar as possibilidades de formação, a fim de que o aluno desenvolva seu espectro de inteligências, atentando para os interesses e potencialidades de cada um.”. Aqui, porém, emerge a seguinte problemática, evidenciada por Oliveira e Ferreira (2018, p. 103). Os autores questionam de que forma um educador que não teve as próprias inteligências estimuladas pode se sentir em relação a isso. Ou seja, aí está o próximo ponto de adversidade para uma educação qualificada: A formação de professores. Já era destacado por Piaget (2003, p. 71), de forma severa, que um dos fatores que dificultava a evolução da educação era o recrutamento de professores competentemente formados. Oliveira e Ferreira (2018, p. 103) completam o pensamento: “O professor vinha da formação e da experiência profissional ainda com as ideias de transmissão e recepção passiva dos conteúdos, o que exigiu reformas na formação inicial e continuada dos professores.”. Sendo assim, é correto afirmar que os problemas relacionados ao estilo de escola tradicional do século XXI não são poucos e nem fáceis de serem resolvidos. E é exatamente nessa parte que entra novamente a Teoria das Inteligências Múltiplas e a sua relação com os alunos.

3.4 A condição de aluno

O objetivo maior da educação é - ou deveria ser - a formação do estudante em seu sentido integral. Todavia, a realidade é bem diferente disso. E apesar dos inúmeros julgamentos que a comunidade de alunos recebe por não se interessar e/ou

não ter um bom desempenho na escola, o professor precisa centralizar seu foco no educando. Acerca disso, Oliveira e Ferreira (2018, p. 94) reiteram que

O termo fracasso escolar genericamente parece fazer referência ao discente, pois nessa equação escolar o aluno é visto como o lado da aprendizagem e o professor/instituição é o lado do ensino, assim a falha na aprendizagem é direcionada ao aluno, que acaba responsabilizado pelos maus resultados. Entretanto, o mais adequado é usar o termo dificuldades de ensino-aprendizagem para incluir também o docente e a instituição, que também têm seus problemas, e muitas vezes estão cientes deles, e só precisam do apoio adequado para prover uma solução.

Sendo assim, o alunado leva uma boa parcela de culpa a mais que o professor, mesmo sendo o docente o maior responsável pela condução da educação. Para tal situação, Gardner (1995, p. 18) tem uma solução que é baseada em sua Teoria das Inteligências Múltiplas:

Se pudermos mobilizar o espectro das capacidades humanas, as pessoas não apenas se sentirão melhores em relação a si mesmas e mais competentes; é possível, inclusive, que elas também se sintam mais comprometidas e mais capazes de reunir-se ao restante da comunidade mundial para trabalhar pelo bem comum.

Posto isto, para que esse fato realmente ocorra é imprescindível uma notável mudança de paradigma na prática educativa. Essa transformação, porém, não se inicia logo na ação. Ela começa na concepção que o professor tem a respeito da estruturação e funcionamento cognitivo do aluno. No momento em que o educador enxerga o aluno como um leque de possibilidades, aprimora sua práxis em direção a uma educação personalizada e pluralista. Dessa forma, o que foi dito por Gardner realmente se efetiva, pois os

estudantes se sentem mais engajados e competentes, e, portanto, mais inclinados a servirem à sociedade de uma maneira construtiva e significativa, pois estarão agindo de acordo com o seu próprio grau de inteligência e maneira de aprender. (GARDNER, 1995, p. 183)

Em relação às competências intelectuais dos educandos,

Sabe-se também que, embora a inteligência seja considerada como uma herança genética, ela pode ser alterada com estímulos significativos aplicados em momentos cruciais do desenvolvimento humano. Nesse sentido, acredita-se que as atividades desenvolvidas na escola podem ser muito importantes no desenvolvimento de certas Inteligências. (BASSOTTO; BECKER, 2020, p. 11)

Portanto, a interferência positiva do educador na trajetória escolar de crianças e jovens é fundamental. Aliás, quanto antes o professor identificar o perfil dos processos de pensamento do aluno, melhor será para que ele consiga planejar atividades que estimulem as inteligências daquele sujeito. Gardner (1994, p. 8) acredita ser possível “identificar o perfil (ou inclinações) intelectuais de um indivíduo numa idade precoce e então utilizar este conhecimento para aumentar as oportunidades e opções educacionais da pessoa.”. De acordo com sua Teoria, essa possibilidade não só existe como auxilia para uma aprendizagem mais significativa, visto que a educação a partir da individualização se torna mais natural para o aluno. E, conforme Piaget (2003, p. 44), o desenvolvimento da inteligência ocorre por meios espontâneos e naturais, podendo ser utilizada e acelerada pela educação familiar ou escolar, e é, inclusive, condição prévia para a eficiência do ensino. Quanto a essa questão, Gardner (1994, p. 293) finaliza:

É uma suposição essencial desse estudo que os indivíduos não são todos iguais em seus potenciais cognitivos e em seus estilos intelectuais e que a educação pode ser mais adequadamente efetuada se for talhada para as capacidades e necessidades dos indivíduos particulares envolvidos.

Para tornar a educação o ideal que Gardner imagina, um papel é essencial nesse cenário. O do professor.

3.5 O professor do futuro

A profissão docente é um misto de sentimentos e percepções. No senso comum, possui a fama de ser inferior, devido aos baixos salários e condições de trabalho. Assim, é correto afirmar que muitos que entram nessa carreira acabam se arrependendo, ou então alegam que formaram-se em licenciaturas porque foi a opção mais viável. Contudo, o trabalho do educador é um dos mais importantes e recompensadores que existe. Quando o professor verdadeiramente compreende o seu compromisso e objetivo dentro da escola, pode alterar o curso da vida de seus alunos. É com essa percepção que o professor que adota a Teoria das Inteligências Múltiplas planeja o seu fazer pedagógico.

O professor ao adotar o referencial da Teoria das Inteligências Múltiplas como base teórica do seu fazer docente pode romper não só com o

paradigma de hipervalorização das competências verbais e lógico-matemática, mas também com o ciclo de ações pedagógicas não significantes e reprodutivas. Pois, na medida em que a teoria de Gardner desconstrói o conceito de inteligência proposta por Binet, uma nova forma de ensino e aprimoramento das inteligências tem que ser pensada pelo docente. Tal reformulação não é simples, mas é possível e necessária. (SILVA, 2019, p. 40)

Deste modo, inúmeras outras modificações deverão ser feitas em relação ao ensino-aprendizagem escolar. Uma vez mudada a concepção sobre o aluno em sua totalidade, a prática educativa se altera de maneira a impulsionar o desenvolvimento integral do educando.

E para que tais ações sejam efetivas no desenvolvimento das inteligências múltiplas do aluno, é de suma importância que o educador trace seu caminho pedagógico a partir de encaminhamentos norteadores que deem, a sua prática, coerência e facilite a criação de estratégias de ensino. (SILVA, 2019, p. 36)

Então, ao contrário do que acontece em um ensino tradicional, a primeira atitude a ser tomada pelo educador é avaliar os alunos. Aqui, abre-se parênteses para a diferença entre avaliar e examinar.

Então, durante as avaliações dos alunos, os educadores não devem utilizá-las de forma punitiva ou burocrática, devendo ser efetuada por todo o período de trabalho, sugerindo-se que sejam empregados diversos instrumentos a fim de se obter uma resposta satisfatória do processo de aprendizagem, como a autoavaliação, que possibilita uma ótica mais humanista, explorando as capacidades psicológicas do indivíduo. (ALMEIDA et al., 2017, p. 98)

Portanto,

o educador observará melhor seus educandos para identificar suas habilidades e deficiências e, com base no resultado das observações, buscará formas diversificadas para apresentar os componentes curriculares e estimular o maior número possível de competências, permitindo que os alunos aprendam usando os pontos fortes de cada um. (SILVA, 2016, p. 118)

Nesse contexto de uma sala de aula baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas, o inverso ocorre, fazendo-se o novo comum. O docente, antes de mais nada, avalia os alunos, conferindo suas aptidões, interesses, facilidades, e dificuldades, para então começar a planejar as suas aulas com base nessas informações. Feito isso, ele estará buscando uma dinâmica pedagógica de acordo com os ritmos dos próprios alunos, variando métodos conforme a demanda dos estudantes. E assim, diversificando metodologias com o respaldo da Teoria das Inteligências Múltiplas, estará contemplando o desenvolvimento de todas as

inteligências dos indivíduos e, desse jeito, contribuindo para fomentar uma educação pluralista (ALMEIDA et al., 2017, p. 100).

Quanto às metodologias, Rodrigues et al. (2018, p. 2) salientam o dever do professor em proporcionar experiências que atendam às necessidades do grupo e às individualidades dos alunos, oferecendo situações de aprendizagem semelhantes às situações reais de seu cotidiano. Por fim, o educador deve ter em mente que “Na Teoria das Inteligências Múltiplas, uma inteligência serve tanto como o conteúdo da instrução quanto como o meio para comunicar aquele conteúdo.” (GARDNER, 1995, p. 35). Ou seja, as formas de conhecimentos são tanto a *fonte de* temáticas quanto a *ponte para* temáticas. Essa nova forma de pensar a escola se configura em um outro tipo de educação.

3.6 Uma nova educação

Até aqui, foram explanados meios de contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas para com a educação. Por conseguinte, a partir de agora será descrito o paradigma educacional resultante da teoria de Gardner.

Nesse viés, torna-se necessário buscar uma nova forma de educar, com um olhar diferente para cada criança e, assim, educar para a diversidade e entender que não somos todos iguais, pois o pensar e o agir são diferentes para cada ser, as preferências, os estilos e as vontades diversas e, desse modo, a aprendizagem se constitui de maneira única e singular em cada um. (BASSOTTO; BECKER, 2020, p. 4)

O aprendizado, nesse contexto, ocupa o primeiro lugar das prioridades da educação. E aqui a Teoria das Inteligências Múltiplas encontra seu verdadeiro significado. Para que o indivíduo aprenda, é necessário que ele esteja na mesma sintonia que o objeto de aprendizagem, em outros termos, tenha o mínimo de interesse nesse conhecimento mais recente. Logo, quanto mais significativo for esse novo saber for para o aluno, mais ele irá querer aprender. Dessa maneira, ir para a escola não é mais uma tarefa maçante. É uma tarefa divertida. Com relação a isso, Silva (2019, p. 40) comenta que “a prática pedagógica tem que ser uma ação continuamente repensada diante da singularidade de cada aluno, mediando à construção de saberes, e não algo estático e monótono.”.

Ainda nessa linha de saberes relevantes, é oportuno ressaltar que o que é pertinente para um não é necessariamente pertinente para o outro. E mais uma vez,

vê-se a indispensabilidade de uma educação que contemple os diferentes saberes. Na forma educacional da Teoria das Inteligências Múltiplas, tudo o que é próprio de cada aluno, isto é, suas particularidades enquanto sujeito, são observadas e registradas para posterior análise.

Não basta apenas desenvolver o conhecimento linguístico ou lógico-matemático para sobressair na sociedade como sujeito ativo. A escola ideal deve ser centrada no educando a partir da construção dos saberes; uma escola em que o educador não privilegie o ato mecânico de memorização do conteúdo, em detrimento da valorização dos vários tipos de conhecimento, das diversas modalidades de inteligências e das várias formas de manifestação destas inteligências por parte dos educandos. Nesse contexto, o professor deve primar pela observação e diversificação dos instrumentos aplicados na avaliação. Porém, para que isso aconteça de fato, é imprescindível “quebrar” a uniformidade e as avaliações unidimensionais que as escolas hodiernas apresentam. (SILVA, 2016, p. 107)

Outras implicações da Teoria de Gardner surgem das questões: Aprender o quê? Onde? Por quê? Como? A maioria das respostas para essas perguntas são exemplificadas na situação abaixo:

Um professor de Ciências pede um trabalho em grupo para ser apresentado na forma de um cartaz sobre corpo humano. O trabalho é feito na classe. O professor atento logo nota que um dos alunos não se dedica à pesquisa nos livros em busca dos nomes e funções das partes do corpo humano, mas prontamente se oferece a fazer todos os desenhos do cartaz, no que ele capricha e até acrescenta um toque pessoal, além disso, sabe explicar as figuras e as cores. Nesse trabalho esse aluno se sairá bem na avaliação, porém, o mesmo conteúdo, solicitado em uma prova escrita, pode oferecer grande dificuldade a este aluno. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018, p. 96)

Em um cenário de educação fundamentada nas Teoria das Inteligências Múltiplas, o professor do caso acima também demonstraria para os alunos a utilidade prática de tal conhecimento, respondendo a pergunta “Por quê?”. Além disso, uma aula nesses moldes não apenas permite, como também exige que os estudantes sejam desafiados. Basta que o professor seja criativo e atento às peculiaridades de cada membro de sua classe, lembrando-se sempre que “o ambiente de sala de aula deve buscar ao máximo criar situações-problemas que se assemelham e que estejam contextualizadas com a realidade da criança.” (RODRIGUES et al., 2018, p. 14). Um dos mentores de Gardner, Jean Piaget, pensava que a inteligência tinha a função essencial de compreender, inventar e construir estruturas estruturando o real (2003, p. 36). Esse pensamento possui relação direta com a Teoria das Inteligências Múltiplas e com o suposto caso citado acima.

Enfim, a educação de um futuro onde a ideia da Teoria das Inteligências Múltiplas é aplicada contempla avaliações preliminares, planos de ação pautados em dados gerais e específicos, metodologias ativas, autoavaliações periódicas, entre outros itens. Gardner, mesmo sendo originário da Psicologia, viu na educação uma aliada para que as suas idealizações de uma sociedade pluralista e realizada em suas escolhas profissionais se tornassem realidade. Por isto, o autor assevera: “Certamente ao focalizar o processo educacional, estamos considerando um domínio da maior importância em todas as culturas, assim como uma área ideal na qual observar as inteligências em funcionamento.” (GARDNER, 1994, p. 254).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo deste artigo, foi possível compreender um pouco mais sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983) e suas aproximações com a educação. A partir dos resultados encontrados, algumas considerações podem ser feitas:

4.1 Sobre os dados

Os mais importantes achados da pesquisa apontam para uma educação ancorada em três direções: A avaliação como instrumento de sondagem contínua; A formação docente apoiada em princípios de uma educação para múltiplas inteligências; O desenvolvimento do currículo e a prática educativa alicerçados na problematização e resolução de conflitos.

Além desses principais aspectos, outras constatações foram vistas a partir da investigação da pesquisa, tal como a provável origem do problema da visão unilateral da inteligência.

4.2 Sobre o diálogo e fundamentação com os autores

Gardner, sendo o autor primário para a fundamentação teórica do artigo, embasa todos os achados da busca. O autor enxerga a avaliação como o conceito-chave da contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas à educação. Para o autor, “Essas formas de avaliação, dramaticamente diferentes dos testes padronizados de papel e lápis, permitem que os indivíduos demonstrem suas capacidades e

entendimentos de uma maneira confortável para eles [...]” (GARDNER, 1995, p. 6). Assim, todos os movimentos necessários para a mudança de paradigma educacional são realizados com base na avaliação continuada dos alunos.

Na definição do autor secundário do estudo, Piaget (2003, p. 154), “Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”. Essa asserção possui relação direta com a prática pedagógica que utiliza a problematização como metodologia de ensino-aprendizagem. Por meio da resolução de problemas em ambiente escolar, os estudantes se tornam mais preparados para lidar com as situações do mundo externo, pois diariamente experimentam na prática a autonomia para pensar e decidir como agir nas mais variadas circunstâncias.

Para o restante de autores utilizados na pesquisa, as palavras de Gardner sobre a ligação de sua Teoria com a educação são incontroversas, visto que não houve nenhuma divergência entre as concepções sustentadas pelos mesmos. Ao contrário, suas convicções sempre se complementavam. Assim sendo, os autores que abordaram a formação de professores como caminho para uma educação na perspectiva das Múltiplas Inteligências construíram em igualdade esse conceito.

4.3 Sobre a posição da pesquisadora

A Teoria das Inteligências Múltiplas é uma ideia que faz jus à área de ciências humanas e sociais. A sensibilidade, o trato e a empatia por trás desse pensamento são especificamente recomendados para a educação, independente de qual nível ela seja. Por isso, deve realmente ser incorporada ao sistema de ensino, pois de acordo com os dados apresentados no decorrer desse estudo, a visão que a instituição escola tem dos processos de pensamento do ser humano é altamente limitada. A consequência dessa visão, portanto, é uma educação homogênea, padronizada, fragmentada e superficial.

Faz-se urgente, dessa forma, uma intervenção a favor da educação para o desenvolvimento integral dos sujeitos, que acolha a cada um e a todos, explorando junto com os estudantes as inúmeras capacidades, competências e habilidades cognitivas. E assim, concebendo uma “educação centrada no indivíduo” (GARDNER, 1995).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo bibliográfico, buscou-se analisar as possibilidades da Teoria das Inteligências Múltiplas promover uma educação que contemple e valorize os diferentes saberes. Partindo de Gardner, autor da teoria, e seguido de Piaget, um de seus influenciadores, percorreu-se um longo caminho até autores que assim como muitos, enxergam aplicações reais nos princípios da Teoria. De fato, a pesquisa conseguiu confirmar que é possível, sim, promover uma educação que contemple e valorize saberes diferentes, orientando-se através de pressupostos da Teoria das Inteligências Múltiplas.

Em vista do que foi apresentado, um novo olhar pode ser lançado para a educação, pois nada do que foi sugerido neste trabalho é impossível de ser realizado. Com um passo de cada vez, pequenas mudanças de mentalidade e atitude, a escola vai aos poucos tornando-se uma referência para os alunos. A possibilidade de um sistema de ensino personalizado e pluralista é real, desde que os professores acreditem e se empenhem para tal, conforme foi verificado na pesquisa.

A mesma, porém, não aprofundou-se nos pormenores das metodologias sugeridas, como a pedagogia de projetos, nem mesmo nos métodos avaliativos específicos, a exemplo do portfólio e do processofólio. Tampouco se especializou em algum nível de ensino, tais como a aplicação da Teoria nas práticas de educação infantil, fundamental, EJA, etc.

Para finalizar o artigo, mas não o estudo, abre-se caminho para uma continuação do próprio projeto de trabalho, do ponto da prática em diante, pois o que não falta na educação são paradigmas a serem quebrados.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de et al. **Conhecimento e Educação**. Maringá: Unicesumar - Centro Universitário Cesumar, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligência: Um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: Um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

RODRIGUES, Beatriz Lemes; MELO, Jéssica Evellin Martins de; RODRIGUES, Verônica Lemes. **A aplicação da teoria das inteligências múltiplas na atual Educação Infantil brasileira**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Unida de Campinas – FacUnicamps, Goiânia, 2018.

SILVA, Edneia Fernanda da. **As possíveis contribuições da teoria das inteligências múltiplas de Gardner na prática docente**. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT. v. 9, n. 6, e76962514, 2020 (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.2514>

REVISTA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR. São Paulo, v. 1, n. 4, p. 93-108, mar. 2018/set. 2018. ISSN 2594-4800. e-ISSN 2594-4797. DOI: 10.22287/rpgm.v1i4.775

Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad. ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J -67- 2016. Volumen 2, Número 2, abril 2016.

CAPÍTULO 2

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DO FUTURO PEDAGOGO.

Cláudia Lauls Nunes³
Dirléia Fanfa Sarmiento⁴

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica⁵ é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Tal Programa está sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com a Lei Nº 11.502 de 11 de julho de 2007, em seu artigo 2º, parágrafo 2º:

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica tem, dentre seus objetivos, a qualidade da Educação Básica; ampliar as possibilidades de formação dos profissionais; a integração da Educação Básica com a formação inicial e continuada; e assegurar o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica. (BRASIL, 2009).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil,

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle.

⁴ Pós- doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve (Portugal). Pós- doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (RJ/Brasil). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS/Brasil). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

⁵ Conforme Silva e Cruz (2018, p. 227): “A questão da residência na área da Educação não é uma discussão nova no Brasil e tem surgido também sob diferentes nomenclaturas. A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria”.

2015) evidenciam a importância da articulação entre a teoria e prática no decorrer da trajetória formativa do futuro professor.

Diante disso, o futuro professor precisa ter espaços e tempos para essa articulação nos diferentes componentes que constituem a matriz curricular do curso que realiza, além do estágio supervisionado. Conforme Pimenta e Lima (2006, p. 5)

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Feitas tais considerações, o artigo tem como foco os fundamentos e as contribuições do Programa Residência Pedagógica na trajetória formativa do futuro pedagogo. Na próxima seção, apresentamos os procedimentos metodológicos do estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo, resultante de uma pesquisa documental, tem como foco o Programa Residência Pedagógica. Conforme Godoy (1995, p.21):

[...] os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. Como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa teve como questão norteadora do estudo: *Quais são os fundamentos e as contribuições do Programa Residência Pedagógica na trajetória formativa do futuro pedagogo?*

O interesse em realizar a referida pesquisa deve-se ao fato de que as autoras deste artigo atuaram, entre os anos de 2018 e 2019, no Programa Residência Pedagógica, no sub-projeto do Curso de Pedagogia, aprovado pelo Edital CAPES nº

06/2018. A primeira, na condição de residente e, a segunda, enquanto docente orientadora.

Com base em tal experiência, surgiu o desejo de aprofundar a temática em tela, tendo-se como referência a Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018). Essa Portaria é a que institui o Programa Residência Pedagógica e, a partir do que ela estabelece e com base nos pressupostos de alguns autores que discutem a temática, apresentamos nossas reflexões.

Igualmente, com o objetivo de identificar as contribuições do Programa para a trajetória formativa dos futuros pedagogos, analisamos os Relatórios Finais dos residentes do Curso de Pedagogia que participaram do projeto aprovado pelo Edital CAPES nº 06/2018. Na próxima seção, apresentamos as principais reflexões oriundas da análise documental.

3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com a finalidade de “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. (CAPES, 2018, art. 1º).

O referido Programa se destina aos “alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos” . (CAPES, 2018, art. 1º, parágrafo único).

Os objetivos do Programa Residência Pedagógica são:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

- II. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para uma Instituição de Ensino Superior participar do Programa é necessário ter projeto aprovado, o qual é selecionado por meio de um Edital público, no âmbito nacional. Tal projeto precisa estar em consonância com a proposta pedagógica da rede de ensino que receberá os licenciandos, pois o Programa pressupõe um regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Para os projetos aprovados, são destinadas bolsas remuneradas para o coordenador institucional; o docente orientador (professor da IES); os residentes (licenciandos) e o preceptor (professor da escola que acompanha os residentes). (CAPES, 2018).

No mesmo ano que o Programa foi instituído, em 2018, a CAPES lançou o primeiro Edital para selecionar projetos encaminhados por Instituições de Ensino Superior. A Universidade La Salle teve dois projetos institucionais aprovados, sendo um deles desenvolvido no âmbito do Curso de Letras e o outro, no Curso de Pedagogia.

De acordo com o Edital CAPES nº 06/2018: “A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo”. Os residentes do Curso de Pedagogia atuaram em três escolas-campo, pertencentes a rede municipal de ensino da cidade de Canoas.

Na edição de 2018, o Programa previa a realização de 440 horas de atividades, efetivadas no período de até 18 meses. No cômputo destas horas, o residente realiza ações destinadas à ambientação na escola; planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (CAPES, 2018).

Cada residente possui um plano de ação a ser realizado, elaborado de forma conjunta com o docente orientador, contendo as atividades necessárias para a execução do Programa.

Na ambientação da escola, o residente realiza um diagnóstico do contexto escolar onde irá atuar, contemplando desde a organização da escola quanto as características e especificidades da (s) turma(s) que irá atuar. Assim, por meio da

observação e da análise de documentos tais como o Projeto Político-Pedagógico, o residente tem seu primeiro contato com o ambiente da escola-campo.

Juntamente com o professor titular da turma e com o acompanhamento do preceptor e do docente orientador, o residente planeja e executa uma proposta de intervenção pedagógica. No decorrer de sua atuação junto a escola-campo, o residente participa de encontros formativos na sua Instituição formadora, coordenados pelo docente orientador. Nestes encontros, são aprofundados conhecimentos teóricos e metodológicos relativos à ação educativa cotidiana.

Também os preceptores participam de encontros na Instituição formadora para partilhar reflexões sobre o desempenho de cada residente. Ao final do percurso, cada residente apresenta um Relatório Final, contendo a descrição das ações realizadas, sua autoavaliação, dificuldades e contribuições.

Tendo por base a análise realizada na Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, fica evidente a importância da relação entre teoria e prática no processo formativo do futuro professor, sendo este um dos aspectos perseguidos pelo Programa Residência Pedagógica. Neste sentido, ao retomar a importância dessa relação, Mello (2000, p. 103) enfatiza que:

Ora, se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real.

No entender de Costa e Oliveira (2007, p. 36):

Talvez os cursos de formação inicial devessem tomar a prática dos professores com mais atenção e cuidado. É importante oportunizar a reflexão sobre a prática como espaço de produção de novos conhecimentos. Esse processo pressupõe aceitação e negação de modelos, o confronto de ideias e teorias em um movimento dinâmico que contribua para o desenvolvimento profissional do professor e para o processo de ensino e aprendizagem.

Sem dúvida, a inserção no espaço escolar e a vivência do seu cotidiano é uma das formas mais propícias para o futuro professor contextualizar e refletir sobre o que aprende e aquilo que se constata na ação educativa. Se ele está em formação, possui

a oportunidade de discutir suas experiências e sanar suas dúvidas com seus professores formadores. Conforme Costa e Oliveira (2007, p. 28):

A iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor.

Quando os futuros professores possuem oportunidade de vivenciar o *ser professor*, começam a desenvolver uma visão mais realista sobre a profissão. Nem sempre, nos cursos de licenciatura, os professores formadores conseguem, por meio de suas aulas, mostrar a realidade e a situação em que muitas escolas se encontram. Até mesmo porque, nem todos aqueles que atuam como professores nesses cursos possuem experiência na docência da Educação Básica. Não que essa seja uma condição para atuar em cursos de licenciatura, mas aqueles professores que possuem tal experiência parecem conseguir estabelecer mais relação entre aquilo que ensinam e a ação educativa.

Segundo Costa e Oliveira (2007, p. 35): “Ainda é comum na formação do professor a veiculação de uma imagem idealizada do ensino, onde a heterogeneidade, as divergências, os conflitos não são previstos”. Continuam as autoras:

Acreditamos que a formação inicial deve construir junto aos alunos a compreensão de que o saber e o saber-fazer são processos que implicam aprendizagem permanente. A partir de uma base sólida, esses saberes deverão ser reelaborados e resituados continuamente, dialogando com outros saberes e com a prática. Isso demanda do professor uma postura mais flexível diante da formação, da profissão e do conhecimento.

A escola precisa ser compreendida como um espaço em que a profissão docente se concretiza. É nesse espaço que os futuros professores vão ter o real conhecimento sobre os desafios dessa profissão. Nóvoa (2017, p. 1122):

O eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

Esse contato direto com a profissão, no universo escolar, pressupõe a observação de outro aspecto mencionado pela Portaria, ou seja, a sinergia entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, por meio da cooperação com as Secretarias de Educação. Retomando Nóvoa (2017, p. 1123):

Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes.[...] Neste sentido, a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor.

Continua o autor explicando que:

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão. É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada. (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Diante do exposto, o compromisso das Instituições de Ensino Superior com as escolas de Educação Básica pode contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação. A formação, tanto do futuro professor quanto a formação continuada daqueles que já exercem a docência, é um fator que pode interferir na qualidade educacional. Segundo Nóvoa (2017, p. 1131):

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

A adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) é uma demanda que surge após a aprovação desse documento, em 2017. De acordo com o referido documento:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao ser um documento de cunho obrigatório, a BNCC versa sobre a base comum a ser considerada na organização curricular da Educação Básica. Considerando que o Curso de Pedagogia forma os professores que irão exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que os futuros professores tenham conhecimento sobre tal documento.

A organização curricular da Educação infantil por Campos de Experiência, a mudança na estrutura interna dos componentes curriculares a serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o ideário do desenvolvimento de competências presentes na BNCC trazem novos desafios à formação inicial do futuro professor. Segundo a BNCC (Brasil, 2017, p. 13):

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.(grifo do documento).

A análise dos Relatórios Finais dos residentes do projeto institucional 2018-2019, do Curso de Pedagogia, possibilita identificar a satisfação dos residentes por terem participado do Programa Residência. Eles são unânimes em afirmar que tal participação contribuiu para que tivessem um olhar mais realista sobre a futura profissão. Destacam a importância do acompanhamento recebido tanto do docente orientador quanto do preceptor da escola-campo e do professor titular. A remuneração recebida, por meio da bolsa, também ficou evidenciado, sendo que alguns dos residentes usaram este valor para auxiliar no pagamento do seu curso.

Tendo presente as reflexões apresentadas no decorrer do artigo, passamos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como foco os fundamentos e as contribuições do Programa Residência Pedagógica na trajetória formativa do futuro pedagogo.

Conforme exposto, Programa de Residência Pedagógica tem como centralidade: a relação entre teoria e prática; a reformulação da proposta do estágio supervisionado; a sinergia entre a IES e a escola; adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto às contribuições do referido Programa, destacam-se: a inserção e a atuação do residente, de forma supervisionada, no contexto escolar; a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, relativos ao planejamento, ao ensino, ao desenvolvimento das situações de aprendizagem e a avaliação; a validação da participação no Programa como estágio supervisionado; e a realização do estágio de forma remunerada.

Apesar de não ter sido foco do presente artigo discorrer sobre as dificuldades encontradas para a efetivação dos objetivos do Programa, chamou-nos a atenção, no decorrer da análise dos relatórios finais das residentes, a necessidade de haver verbas específicas para aquisição de materiais necessários a construção dos subsídios didático-pedagógicos a serem utilizados pelas residentes. Essa observação foi uma constante nos Relatórios analisados. Talvez, esse deva ser um dos fatores a serem considerados nas próximas edições do Programa, de forma que os residentes não tenham que usar o valor de suas bolsas para a compra de materiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei Nº 11.502 de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de

pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009**, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria M. A de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10 (2): 23-46, 2007.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**. 1995, v. 35, n. 3, p. 20-29.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), p. 98-110, 2000.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis**, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SILVA; Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

CAPÍTULO 3

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE COMO EDUCAÇÃO À AUTONOMIA E À LIBERDADE

Cintia Cristina Maciel Neves⁶
Cledes Antonio Casagrande⁷

Sei que as coisas podem piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. (Paulo Freire, 2015)

1 INTRODUÇÃO

Há tempos a educação mudou, tal qual modificaram-se a sociedade e os anseios formativos das pessoas. Passamos de uma concepção do ensino tradicional, na qual o professor 'depositava' seus conhecimentos em uma classe de estudantes que o ouviam, quietos, em uma atitude passiva, para uma educação libertadora, ativa, participativa e atenta aos anseios e necessidades das novas gerações. Por ensino tradicional entende-se aquele que reproduz falas, pura transmissão de conteúdos. Segundo Brighente e Mesquida (2016), é aquele que faz uso da vigilância, da punição e do exame. Ainda segundo os autores, essa educação é pautada no autoritarismo, não busca conscientização, almejando apenas que os estudantes estejam sujeitos às regras e não permitindo questionamentos, nem dúvidas.

Por outro lado, a pedagogia libertadora, tal qual postulou Paulo Freire, propõe a tomada de consciência por parte do estudante. Este representa alguém crítico e capaz de buscar soluções por si mesmo, no diálogo e no encontro com o outro. Segundo os autores já citados “[...] é justamente na sua prática pedagógica libertadora, que o educador pode lutar contra o fatalismo que a sociedade capitalista nos traz, seja contra o desemprego, a miséria ou os altos índices de analfabetismo” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 165).

⁶ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do Prof. Cledes Antonio Casagrande. E-mail: cintianmaciel@gmail.com

⁷ Docente do PPG em Educação na Universidade La Salle. Mestre/doutor em educação. E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br

Em uma situação que privilegia somente o modelo de educação tradicional, poderiam ser perdidas muitas potencialidades formativas para os estudantes, visto que eles trazem para o ambiente escolar suas histórias de vida, seus sonhos e suas perspectivas, e o professor assume um papel de mediador. Ademais, num ambiente com uma proposta educacional renovada e transformadora, ao modelo da pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, o estudante tem a possibilidade de rever seus conceitos e construir conhecimentos junto aos seus colegas, por meio do diálogo e da interação.

Dito isso, o objetivo deste trabalho consiste em discutir as bases para a autoformação e a autonomia discente presentes nos escritos de Paulo Freire. Assim procuramos orientar-nos pelas seguintes questões: o que é a educação segundo Freire? Quais as características de uma educação dialógica? Qual a real importância que a autonomia tem na educação?

Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa, com fins exploratórios e do tipo estudo bibliográfico, com foco na leitura e análise de escritos de Paulo Freire.

A escolha por escrever sobre a autonomia deu-se em razão das minhas práticas enquanto educadora, visto que trabalho em um ambiente que proporciona a autonomia e a descoberta dos meus pequenos estudantes. Tendo a base da vivência e da prática educacional, decidi por iniciar um estudo onde pudesse aprofundar-me em teorias educacionais que me auxiliassem a melhor compreender as interfaces dos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, fez-se necessário escolher um autor para tomar como referência; já que a obra de Paulo Freire esteve presente em diversos momentos em minha caminhada acadêmica, decidi tomá-lo como base neste trabalho de conclusão.

Diante disso, iniciaremos expondo os elementos metodológicos da pesquisa que deu origem a este artigo. Na sequência, observa-se o referencial teórico que respalda esse trabalho, seguido da análise e discussão de dados intitulado de *A pedagogia de Paulo Freire como educação à autonomia e a liberdade*. Encerramos o artigo com as conclusões e as referências que fundamentaram este estudo.

2 METODOLOGIA

Este artigo tem como tema a autonomia e a autoformação segundo as bases teóricas de Paulo Freire. Ele origina-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, com análise interpretativa dos dados coletados.

Uma pesquisa de natureza qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009), consiste em um estudo que não se preocupa com a representação numérica e quantitativa dos fatos, mas sim com a compreensão de uma situação real e também com o aprofundamento do estudo teórico. Sendo assim, o pesquisador que opta por uma pesquisa de caráter qualitativo “opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Desse modo, a pesquisa de cunho qualitativo preocupa-se com aspectos que não podem ser quantificados, mas que podem ser melhor compreendidos. Ainda para Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), tem como base o material já elaborado, como os livros e artigos. Além disso, buscamos em sites de referência, dissertações, anais de encontros acadêmicos, periódicos científicos, e tivemos acesso a biblioteca da Universidade La Salle, bem como ao acervo pessoal da autora e de seu orientador. Ressaltamos, ainda,, de acordo com Gil (2008, p. 50) que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Em uma pesquisa científica, Gil (2008) explica que a primeira etapa é a formulação de um problema. Sendo assim, esta pesquisa tem como problema: Como podemos entender a autoformação e a autonomia a partir dos escritos de Paulo Freire? Este assunto, que em concordância com Gil é de interesse dos pesquisadores, é adequado à qualificação dos mesmos e possui material bibliográfico suficiente e disponível.

A relação dos materiais lidos com o campo da educação será realizada pela abordagem hermenêutica ou interpretativa, por meio da qual buscamos estabelecer um sentido amplo e atual para os dados e conceitos selecionados. Vale ressaltar que em pesquisas de cunho qualitativo, segundo Gil (2008), as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico do trabalho tem em vista pontuar as bases teóricas do presente estudo de revisão bibliográfica. Aqui apresentamos a vida e a obra de Freire, os conceitos de autonomia e autobiografia, de diálogo, presença e ética, bem como de educação bancária e de educação libertadora, que são alguns dos elementos centrais que tecem esta pesquisa.

3.1 O educador Paulo Freire: vida, obras e importância

De acordo com Ana Maria Freire⁸ (1996), Paulo Freire começou a ler orientado por sua mãe no quintal de casa, onde escreviam palavras com gravetos das mangueiras. Sua mãe fez para ele, seu filho caçula, um livro do bebê, onde registrou memórias. Dizia ela que Paulo era “naturalmente carrancudo, porém muito amável. Brinca pouco, fica sempre de largo apreciando os irmãos brincarem” (FREIRE, 1996, p. 29), e que ele não se conformava ir à aula sem as lições prontas, chorava demais, enquanto não tinha certeza que sabia, não comparecia à aula.

Segundo o próprio Freire (1994, p. 31), sua alfabetização não foi nada tediosa, “porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escrita”. Como ele mesmo relata, a escola infantil que frequentava muito se assemelhava à sua casa, então não o amedrontava nem cortava a sua curiosidade. Disse que a professora Eunice pedia que ele formasse sentenças:

Me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma. Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p. 31)

Após o fim do ensino primário e a morte de seu pai, a mãe não possuía recursos para pagar uma escola. Ela começou então a andar por Recife a procura de

⁸Mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Casou com Paulo Freire em 1988. Atualmente se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra de Paulo Freire, como sucessora legal do educador.

uma escola que a recebesse com uma bolsa de estudos. Encontrou o Colégio Oswaldo Cruz, o qual o diretor lhe fez um único pedido: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez é que você fosse estudioso”, relatou-lhe sua mãe (GADOTTI, 1996, p. 36).

Paulo Freire casou-se em 1944 com a professora primária Elza Oliveira, com quem teve cinco filhos. Ainda por esses anos tornou-se professor no Colégio Oswaldo Cruz. De 1947 a 1954 ocupou o cargo de diretor do setor de educação e cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), órgão que recém havia sido criado pelo governo Vargas. Foi nesse momento que teve contato com trabalhadores e percebeu o quanto eles precisavam da educação e também da alfabetização.

Em 1956, o prefeito Pelópidas Silveira, nomeou-o ao Conselho Consultivo de Educação do Recife. Foi no ano de 1958 que Freire se consolidou como educador progressista no II Congresso Nacional de Educação, apresentando o relatório nomeado *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos* (GADOTTI, 1996, p. 35). Com uma filosofia até então inovadora, Freire propôs que a educação de adultos na Zona dos Mocambos deveria se fundamentar na realidade por eles vivida, do contrário não passaria de um conhecer palavras e frases. Ali também afirmou que uma educação para a democracia precisava ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos.

Em 1959 obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Federal do Recife com a tese *Educação e atualidade brasileira*. Essa titulação deu-lhe o cargo de professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. No início dos anos 60 engajou-se com a educação popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular, em Recife, e trabalhou a valorização da cultura. Segundo Ana Maria Freire (1996), esse movimento contribuiu muito para sua formação política e afetiva enquanto educador.

Freire também influenciou a campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* realizada em Natal, Rio Grande do Norte. Ao realizar a campanha de alfabetização em Angicos, também no Rio Grande do Norte, ele ficou conhecido como o educador que pensava nas questões do povo. Logo depois, foi para Brasília a convite de Paulo de Tarso Santos, do governo Goulart, para que realizasse uma campanha nacional de alfabetização. Sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização pretendia alfabetizar 5 milhões de adultos. Nesse processo de alfabetização,

membros das classes populares seriam também politizados e acabariam por perceber as injustiças e a necessidade de mudar. Em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº. 53.465, o programa foi extinto pelo governo militar.

Em 1961 Freire havia sido designado para o cargo de diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife e também um dos conselheiros pioneiros do Conselho de Educação de Pernambuco. Em março de 1964, treze dos quinze conselheiros renunciaram de seus mandatos. Freire que estava em Brasília trabalhando no Programa Nacional de Alfabetização não assinou sua exoneração do cargo, mas foi afastado de suas atividades em 20 de abril de 1964 pelo vice-governador do estado, uma vez que o governador Miguel Arraes já estava preso pelas forças armadas.

Em duas ocasiões Freire teve de prestar esclarecimentos a um inquérito militar, se deslocando de Recife ao Rio de Janeiro. Por esse motivo, em setembro de 1964, sentido-se ameaçado, partiu para a Bolívia, mas um golpe de estado o levou ao Chile, onde trabalhou de 1964 a 1969 como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da UNESCO junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria do Chile. Também deu aulas nos Estados Unidos e trabalhou no Conselho Mundial das Igrejas. De abril de 1969 a fevereiro de 1970 lecionou na Universidade de Harvard como professor convidado. Em seguida, foi viver em Genebra onde trabalhou como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Segundo ele mesmo, trabalhando no Conselho “andareilhou” pela África, pela Ásia, pela Oceania e pela América, sem passar pelo Brasil, ajudando os países a sistematizarem sua educação.

Obteve seu passaporte brasileiro em junho de 1979 e em agosto voltou ao Brasil. Em setembro de 1980, após pressão de alguns estudantes e professores, tornou-se professor da Universidade de Campinas (UNICAMP), onde permaneceu lecionando até 1990. Segundo consta em sua biografia, a reitoria da UNICAMP pediu ao Conselho Diretor, na pessoa do Professor Titular Rubem Alves, um parecer sobre Paulo Freire, o que lhe fez lembrar as perseguições que Freire sofreu durante o exílio. Dizia a carta⁹ de Rubem Alves (1985):

⁹Parecer datado de 25 de maio de 1985, escrito por Rubem Alves, Professor Titular II, protocolado sob nº. 4.838/80, nos registros administrativos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O objetivo de um parecer, como a própria palavra o sugere, é dizer a alguém que supostamente nada ouviu e que, por isto mesmo, nada sabe, aquilo que parece ser, aos olhos do que fala ou escreve. Quem dá um parecer empresta os seus olhos e o seu discernimento a um outro que não viu e nem pôde meditar sobre a questão em pauta. Isto é necessário porque os problemas são muitos e os nossos olhos são apenas dois... Há, entretanto, certas questões sobre as quais emitir um parecer é quase uma ofensa. Emitir um parecer sobre Nietzsche ou sobre Beethoven ou sobre Cecília Meireles? Para isto seria necessário que o signatário do documento fosse maior que eles e o seu nome mais conhecido e mais digno de confiança que aqueles sobre quem escreve... Um parecer sobre Paulo Reglus Neves Freire. O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo. Não o será aqui, na UNICAMP? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista? Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. [...] Por isso o meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse. Mas ele se sustenta sozinho. Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir. A questão não é se desejamos tê-lo conosco. A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.

Em janeiro de 1989 Paulo Freire foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo pela Prefeita Luiza Erundina de Sousa. Em sua gestão reformou escolas e as entregou as comunidades, reformulou o currículo escolar para torná-lo adequado às crianças de classes populares, procurou capacitar educadores em regime de formação permanente e incluiu a equipe escolar (vigias, merendeiras, faxineiras/os, secretárias/as) como agentes educativos, para que esses desempenhassem adequadamente a tarefa de educar, uma vez que também faziam parte da escola assim como diretores, professores e estudantes. Saiu do serviço público de São Paulo em 1992, segundo Luiza Erundina para “ser devolvido ao mundo”.

Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 36) “na América Latina, há uma inegável influência do pensamento freiriano na filosofia e na teologia da libertação”. Freire se colocava como um educador progressista e, segundo Gadotti (1996), Paulo Freire é internacional e transdisciplinar; seu pensamento não se prende somente a teoria educacional, por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito. Ainda segundo Gadotti:

A obra de Paulo Freire tem sido reconhecida mundialmente não apenas como uma resposta a problemas brasileiros do passado ou do presente, mas como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Não se pode dizer que seu pensamento responda apenas à questão da educação

de adultos ou à problemática do chamado “Terceiro Mundo”.
(GADOTTI, 2000, p. 1)

A obra de Freire é extensa: são livros de sua autoria, livros com coautores, artigos, entrevistas a pessoas que escreviam sobre suas obras, entrevistas a TV, rádio, jornais, participações em conferências, seminários e debates em movimentos da educação popular. Entre os principais, podemos destacar: *Educação como prática de liberdade*, que resultou de sua tese acadêmica defendida em 1959; *Pedagogia do oprimido*¹⁰, que é considerado sua obra prima e foi traduzido para aproximadamente 30 idiomas. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, livro em que Freire optou por escrever em forma de carta, o livro nem chega a ter capítulos e retoma questões da Pedagogia do oprimido com mais maturidade; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*¹¹, que é um livro pequeno, simples e direto.

3.2 A Autonomia e autobiografia para Paulo Freire

A autonomia faz-se parte fundamental na educação atual, pois a escola, além de conteúdos pré-programados, também tem como função socializar e formar o educando para o mundo. Mas como o educando terá as competências necessárias à vida fora da escola se sua vivência escolar for pautada na escuta, na memorização e na reprodução de conteúdos e falas? Se a escola, de fato, busca uma educação autônoma e libertadora é tempo de lançar o olhar às vivências do educando.

A autonomia é uma das bases da educação para Freire. Para ele, significa libertar o ser humano das cadeias do determinismo; é um ‘ensinar a pensar certo’ com quem fala com a força do testemunho (MACHADO, 2010). Sendo assim, a autonomia vai se construindo na experiência, na tomada de decisões, pois ela é uma experiência da liberdade (FREIRE, 2015). Nessa mesma perspectiva, Zatti (2007, p. 53) aponta que “embora a autonomia seja um atributo humano essencial, [...] ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada”. Dessa

¹⁰ De acordo com Ana Maria Freire (2017), foi publicado primeiramente em inglês, em 1970, e somente em 1974 foi publicado no Brasil.

¹¹ Para Ana Maria Freire (2017, p. 455), esse livro “sugere práticas e mostra a possibilidade dos educadores/as estabelecerem novas relações e condições de educabilidade deles/as entre si, dentro de cada deles/as mesmos e com os seus educandos/as”; ainda segundo ela, *Pedagogia da Autonomia* se mantém entre seus livros mais vendidos após 20 anos de seu lançamento.

forma, entendemos que a educação deve oportunizar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, o exercício da criatividade e a capacidade de cada um dizer sua palavra.

Para Freire, vários fatores levam à autonomia: o papel do professor e do educando, a consciência do homem e da mulher como ser atuante, que não apenas tem história mas também a faz (FREIRE, 2000) e o papel da pesquisa no ensino. Assim, todos esses fatores levam a autonomia tanto do professor como do educando. Segundo ele:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórica das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. o, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2015, p.)

Seguindo este pensamento, a formação estudantil não tem sentido se estagnada em repetições, sem diálogo, sem perguntas, sem pesquisa, sem que o estudante tome consciência do mundo. “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 2005, p. 8).

O importante nessa perspectiva de educação é o educando aprender a dizer sua palavra e não apenas repetir o que lhe dizem, pois segundo Fiori (2005) a palavra pessoal é criadora, e a palavra repetida é monólogo. A partir da tomada de consciência e da responsabilidade de criar por si mesmo, o estudante passa a ser sujeito de sua história e não apenas um objeto da história de outras pessoas que lhe ditam regras e comportamentos (FREIRE, 2000). Por sujeito de sua história, apontamos aqueles que vivem ativamente a sua educação e não são passivos na repetição do que professores lhe dizem. São aqueles que desenvolveram a sua criticidade, refletem tanto sobre o que veem na escola, quanto o que veem na televisão. Freire (2000) falava sobre sentar-se em frente a televisão e não questionar, somente absorver o que um telejornal está noticiando. Infelizmente, uma pessoa que aceita calmamente tudo que lhe é imposto, é uma pessoa que perdeu sua essência

de ser sujeito e não é capaz de dizer sua palavra. É importante ressaltar que somente através de uma educação feita pela pergunta, pelo diálogo e pela pesquisa, é possível criar sujeitos de sua história.

3.3 O diálogo, a presença e a ética em Freire

Para a construção da autonomia discente, Freire coloca o diálogo como base: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (2005, p. 90). Para ele, esse mundo ‘pronunciado’, era o mundo problematizado e reflexivo. Nessa perspectiva, segundo Zitkoski (2010), o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é racional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. (FREIRE, 2005, p.16)

Para Freire (2005, p. 86) a busca presente na educação não se pode dar sem diálogo, no “isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”. Além disso, ele afirma que ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Então, podemos afirmar que conhecer a si, conhecer o outro e construir conhecimentos se dá somente através do diálogo, através do processo de interação social, da presença.

Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença com um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor jamais uma virtude (FREIRE, 2000, p. 112).

Nesta perspectiva, quanto mais consciente de sua presença no mundo, mais humanizado o mundo estará.

Dentre os livros aqui citados, Freire nunca dedicou um capítulo exclusivo à ética mas deixava claro em seus escritos a sua importância. Seus relatos e

pensamentos estavam pautados na ética humanista de sua prática. Além disso, a educação é em sua essência um compromisso com a ética, sem ela é impossível firmar um projeto que possibilite a humanização e a liberdade (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010). Sendo assim, “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2015, p. 35).

3.4 A educação bancária

De acordo com Freire (2005), o conceito de educação bancária representa uma educação vertical, na qual o professor detém o conhecimento e ‘deposita’ no estudante. Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam não saber nada. Para contextualizar a educação bancária, Brighente e Mesquida (2016, p. 158) apontam que Freire deu uma nova significação às expressões de Plutarchius na obra intitulada *Sur l'éducation des enfants* (1844), onde encontraram a expressão “o espírito (a cabeça) não é como uma jarra que se enche”, e também na obra de Johann Heinrich Pestalozzi, *Écrits sur la méthode*, que não acreditava que o estudante fosse “um vaso vazio que se deve encher”. Assim, Freire substituiu a jarra e o vaso pelo conceito de banco, no que ele denomina de “educação bancária”. Segundo Freire, a libertação dos mais oprimidos não se daria com uma educação protagonizada e elaborada pela elite.

A educação bancária tem como principal papel manter o silêncio dos menos favorecidos, fazendo com que esses não desenvolvam a criticidade e, assim, não tenham voz para questionar situações cotidianas. Essa prática reprime a curiosidade, desestimula a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando o estudante um sujeito passivo (SARTORI, 2010).

Nessa concepção da educação, o único sujeito que pode-se dizer ativo é o professor. É ele quem sabe, pensa, seleciona conteúdos e, assim, os estudantes não passam de meros objetos no processo de ensino, os que não sabem, que escutam e são disciplinados (FREIRE, 2005). Os estudantes que passam por essa educação tendem a ser vistos como adaptáveis. O professor, que tudo sabe, lhes impõem algo, e eles, mesmo que desconfortáveis ou indiferentes ao que lhe está sendo imposto, acabam por aceitá-lo, memorizando e repetindo.

4 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E AUTOFORMAÇÃO DO ESTUDANTE PELA EDUCAÇÃO

Para Freire, o conceito de ser humano, ou de ser homem e mulher como ele cita em suas obras, é “ser de relações” que constrói e reconstrói conhecimentos no convívio. Como citado em sua obra *Pedagogia do Oprimido* “o isolamento não personaliza porque não socializa” (FIORI, 2005, p. 16). Sendo assim, seu método educacional é centrado na pessoa em convivência, em ser e não em fazer, e poderia ser denominada como educação integral que desenvolverá as potencialidades no educando, para capacitá-lo às decisões na vida social pelo seu próprio poder de escolha. O educando e o educador vivem e constroem o saber juntos, em colaboração. Nesse sentido, o autor afirma que:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem, não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p. 40).

Assim, podemos entender a educação como um diálogo. O professor que não escuta o que seu estudante tem a dizer, não interage e atua como se fosse detentor do saber, e o educando um mero receptor. A prática docente exige entender que o conhecimento não se dá apenas de uma forma; é necessário entender que o planejamento da aula, algumas vezes pode não atingir as competências esperadas justamente porque a aprendizagem se dá de diversas maneiras.

Dessa forma, ao planejar uma aula ou uma atividade, o professor não deve partir da suposição de que o estudante nada conhece daquele assunto. Necessitamos levar em consideração o que o educando traz consigo, tornando assim a educação mais significativa em todos os níveis. Segundo Freire (2015), nenhum professor passará por um estudante sem deixar uma marca. Por vezes, essa marca é de um professor autoritário que impõe regras que os estudantes não entendem e traz conteúdos que são necessários para provas, vestibulares e etc. Mas o quanto, de fato, esses conteúdos são significativos e compreendidos por seus estudantes?

Obviamente, exames como os anteriormente mencionados são de extrema importância, mas um ano letivo deve ser pautado somente nesses aspectos? A autonomia discente deve ser anulada por essa demanda? As potencialidades dos estudantes podem ser diminuídas e esquecidas constantemente?

Educar, para Freire, estava centrado no diálogo e na leitura de mundo que seu educando trazia consigo, mas não ficava estagnado apenas a esses saberes, uma vez que, para ele, a liberdade vem pela responsabilidade e pelos conhecimentos construídos, sendo também uma conquista que exige uma busca permanente. Pensando sob essa perspectiva, podemos perguntar: como ensinar? Como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos? (FREIRE, 2015).

Uma prática docente pautada na realidade do educando dará a ele ferramentas para que ele perceba o que o cerca, para que julgue o que ele mesmo precisa e o que deve ser mudado. Segundo Gadotti (1996), o processo educacional deve partir da realidade do educando, pois não basta para ele que alguém saiba ler que “Eva viu a uva”; é necessário que cada educando entenda a posição que ocupa em seu contexto social e quem lucra ou não, seja pela produção da uva ou de qualquer outra coisa. Educar desta forma é intervir no mundo. Para Freire (2000, p. 91), além de diálogo, a função da aprendizagem também era ser de ser crítica, de “fazer pensar”, ser tão criticamente consciente quanto possível. A consciência de mundo e a consciência de si, crescem juntas, quando “o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo” (FREIRE, 2005 , p. 17).

Além dessa consciência construída por educador e educando, o que se deve pensar para uma sala é ir além dos conteúdos programáticos, é abrir espaço para o estudante exercer seu direito de indagar, de duvidar e até mesmo criticar. Digo criticar, pois o educando que cresce com autonomia e responsabilidade tem a consciência de argumentar construtivamente. Nessa perspectiva, se colocam em debate o professor com autonomia e respeitando a autonomia discente, construindo assim os limites de uma relação pautada em autoridade e liberdade, relação essa que, segundo Freire (2000), deve ser vivida com lucidez para que autoridade e liberdade não sejam necessariamente antagônicas uma a outra.

O ato de promover o senso crítico e a valorização do que o estudante traz é essencial para sua autonomia, para que ele pense por si e 'diga sua palavra'. O que muitas vezes acontece em salas de aula é uma desconsideração dos saberes do estudante e uma inibição; ou seja, o estudante não faz porque acredita que não sabe,

e o professor não muda isso, não promove a conversa, não interage. Segundo Freire (2015), o processo educacional deve ser pautado no potencial do desenvolvimento crítico do educando e, para isso, não deve temer o debate. Uma educação que não foge ao debate, passa longe de ser uma educação mecanizada. Nessa educação para a autonomia, o professor fala em um ambiente em silêncio mas que sempre está pronto a interagir e não em uma plateia silenciada.

Além de planejar aulas, um educador também deve refletir a sua prática, pensar no que está fazendo em sala. Será que tem aberto espaço ao diálogo? Um educador autoritário tende a se considerar o 'proprietário' da verdade, buscando persuadir os estudantes até que estes concordem com o que lhes é imposto. Lançando o olhar deste trabalho à educação infantil e aos anos iniciais, nos perguntamos: quantas vezes ouvimos professores desaprovando comportamentos de seus pequenos estudantes em sala de aula? Por vezes o que é solicitado às crianças não é fácil para ser atendido, como por exemplo estar sentado por um grande período de tempo, não conversar com o amigo ao lado, não se distrair. Obviamente, como já citado, uma aula não pode ser feita do que o estudante deseja, mas enquanto professora e defensora da autonomia estudantil em qualquer idade, devo me questionar se a autonomia tem sido parte do dia a dia escolar ou se o ensino tem sido bancário desde os primeiros passos escolares.

As atividades docentes e discentes não separam-se, são atividades conjuntas, em constante construção e desconstrução, uma atividade que não pode ser verticalizada, não pode ser tratada como bancária. Nessa educação libertadora, cada educando é sujeito de sua própria educação, expõe seu pensar e sua visão de mundo, moldando a prática de seu educador dia após dia. A questão aqui presente não é moldar a prática às vontades do educando, mas sim a favor de uma práxis que desenvolva e revele as potencialidades de cada um, e dentro dessas potencialidades cada ser desenvolva e produza cultura. Segundo Freire:

A educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. (2000, p. 58)

Seguindo essa linha de pensamento freireana, podemos nos perguntar: por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos educandos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Outro ponto a se pensar na educação é: tudo o que sabemos hoje foi ensinado por alguém? Além do mais, tudo que alguém tentou nos ensinar foi aprendido? Pensando sob este olhar, quantas potencialidades são interrompidas pois não convém ao conteúdo que está sendo passado naquele momento? Apenas pensando na autonomia discente: o quanto de autonomia existe em uma escola onde os horários são extremamente regulados e divididos entre hora de aprender português, hora de aprender matemática e assim por diante? Será que todas aquelas pequenas cabecinhas estavam preparadas para receberem todo esse conteúdo na hora que um adulto bem entende?

E além desse despejo de conteúdo, esses são desconexos da realidade da criança e a escola assim tende a se tornar um espaço de transmissão de conhecimentos. E nessa transmissão, muitas coisas se perdem. O ensino precisa recuperar a sua essência de construção e significação na vida do estudante. Nessa perspectiva, segundo Alves (2007), é fácil obrigar o estudante a ir à escola, o difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender. Assim,

Mas, o que é que as crianças querem aprender? Pois, faz uns dias, recebi de uma professora, Edith Chacon Theodoro, uma carta digna de uma educadora e, anexada a ela, uma lista de perguntas que seus alunos haviam feito, espontaneamente. "Por que o mundo gira em torno dele e do sol? Por que a vida é justa com poucos e tão injusta com muitos? Por que o céu é azul? Quem foi que inventou o Português? Como foi que os homens e as mulheres chegaram a descobrir as letras e as sílabas? Como a explosão do Big Bang foi originada? Será que existe inferno? Como pode ter alguém que não goste de planta? Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha? Um cego sabe o que é uma cor? Se na Arca de Noé havia muitos animais selvagens, por que um não comeu o outro? Para onde vou depois de morrer? Por que eu adoro música e instrumentos musicais se ninguém na minha família toca nada? Por que sou nervoso? Por que há vento? Por que as pessoas boas morrem mais cedo? Por que a chuva cai em gotas e não tudo de uma vez? (ALVES, 2007, p. 14)

A curiosidade do estudante pode ser o ponto de interesse de um projeto escolar, por exemplo. A partir da pergunta 'como foi que os homens e as mulheres chegaram a descobrir as letras e as sílabas?' pode-se trabalhar, muito bem, a alfabetização de uma forma mais acessível aos pequenos. E assim também pode-se fazer com os estudantes maiores, pois mesmo seguindo o currículo vigente é possível realizar atividades nas quais exista o diálogo e não pura transmissão.

Dessa forma, a aula foge de uma narração por parte do professor pois, segundo Zatti (2007) um ensino que se dá pela repetição, está visando apenas um treinamento e retirando o que há de fundamentalmente humano na educação. Flexibilizando os planos de aula e fugindo da imposição de conhecimentos, é possível ensinar pela pesquisa e de fato, construir conhecimentos que tenham importância para o discente. Ainda nessa perspectiva, a alfabetização toma outro sentido. Geralmente, as crianças são alfabetizadas no tempo da escola e sem conteúdos que se conectam com a sua realidade ou até mesmo interdisciplinarmente, assim a alfabetização torna-se um copiar letras que algumas vezes as crianças mal reconhecem fora da escola. Já em uma educação que respeitasse o tempo da criança e tencionasse práticas conectadas com a realidade, além de mais efetiva esta seria mais prazerosa. Pensando sob essa perspectiva, o estudante construirá sua aprendizagem, buscando palavras para complementar seu vocabulário, para expressar seus pensamentos, para escrever o mundo.

Seguindo a linha de educação freiriana, a curiosidade é uma das bases para a construção do conhecimento e dessa forma, um educador que busca a educação para a liberdade não pode estar ligado à uma educação mecanizada, pensar mecanicamente é pensar errado (ZATTI, 2007, p. 58) Não há educação sem a constante busca da pesquisa, “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2015, p. 29). A pedagogia de Freire faz-se nesse saber que somos incompletos mas que somos capazes de intervir no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa nos possibilitou um olhar mais aprofundado aos escritos de Paulo Freire. É indiscutível a sua contribuição para a educação mundial e suas marcas na educação contemporânea. É possível encontrar em suas reflexões questionamentos e respostas para muitos dos problemas que enfrentamos na educação atual.

A questão norteadora deste estudo se centrou em: como entender a autoformação e a autonomia a partir dos escritos de Paulo Freire? A partir dessa questão, podemos afirmar que Freire foi um educador que pensou as questões da educação a partir da realidade de educadores e educandos. Nós, educadores que

acreditamos na formação para autonomia e liberdade, compartilhamos a crença em uma educação na qual o estudante tem voz e consegue usá-la.

A educação tradicional se caracteriza pela transmissão de saberes, depositando nos alunos conhecimentos sem verdadeiro significados. Nela utilizam-se punições e recompensas durante todos os anos da vida escolar, e medem-se conhecimentos através de provas classificatórias e, por vezes, desmotivadoras à quem estuda. Por sua vez, uma educação libertadora busca fazer da escola um espaço de humanidade, de contato, de diálogo, de interação e troca de saberes.

Entendemos que uma educação crítico-reflexiva faz com que o educando veja possibilidades, pense nas suas ações e, por muitas vezes, aprenda com seus erros. A autonomia, assim como a própria educação, é uma construção diária que parte do diálogo entre a comunidade escolar. Somente com a desconstrução das relações assimétricas entre professores e estudantes, presentes no modelo de educação bancária, estaremos buscando uma educação para a liberdade e para a formação da autonomia.

Para Freire (2015), uma pedagogia que busca a autonomia deve estar pautada em experiências que conduzam o estudante à decisão e à responsabilidade. Desta forma, chegamos ao fim desta pesquisa mas não ao fim dos questionamentos, que esperamos continuar promovendo e aprofundando em outras pesquisas, tais como: como promover a autonomia desde a educação básica? Como repensar as práticas escolares para propiciar a autonomia à professores e estudantes? Qual a formação necessária para que esses professores repensem a sua vivência na escola?

De toda forma, como pensava Freire (2015), nos entendemos como seres inacabados e como seres conscientes desse inacabamento, e sabemos que podemos ir além dele para cumprir nossa tarefa enquanto educadores: a tarefa histórica de mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, RUBEM. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. - Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004. 64 p.

BRIGHENTE, Miriam F.; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, ed. 1, p. 155-177, jan/abr 2016. DOI: 10.1590/0103-7307201607909

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In.: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 07-22.

FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In.: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1996. 740 p. ISBN 85-249-0610-3.

FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. 833 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2000. 134 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1996. 740 p.

GADOTTI, Moacir. **Saber Aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. In.: **Um olhar sobre Paulo Freire**, 2000, Évora. Atas. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1125>>

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

MACHADO, Rita de Cássia. Autonomia. In.: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 440 p.

REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 440 p.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/educação problematizadora. In.: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 440 p.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. In.: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 440 p.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007. 83 p. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeeducacao.pdf>.> Acesso em: 16 jun. 2020.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS EM DELEUZE E GUATTARI

Cláudio André Dierings¹²
Hildegard Susana Jung¹³

*Trata-se sempre de liberar a vida lá onde Ela é prisioneira,
ou de tentar fazê-lo num combate incerto (Gilles Deleuze e Félix Guattari).*

1 INTRODUÇÃO

O presente texto pretende realizar algumas reflexões sobre a questão da Filosofia em nossos espaços educativos, enquanto instrumento de formação humana na Educação Básica. Entre essas reflexões ponderamos meios para que de fato possa acontecer essa aprendizagem filosófica significativa em nossos espaços escolares, mostrando possibilidades por meio do fazer filosófico, a partir dos conceitos e seus desmembramentos dos Guattari e Deleuze. Sabemos que algumas escolas trabalham a disciplina de filosofia desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio.

O trabalho parte de uma indagação do presente autor, pois enquanto gestor, participa de grupos de pesquisa e reflexão para que a Filosofia e demais disciplinas humanísticas tenham espaço em nossas unidades educativas. Essa motivação surge devido ao seu trabalho em espaços educativos, em especial de uma rede de educação que acredita nas disciplinas de cunho humanístico. Na atual sociedade prevalecem áreas meramente técnicas e imediatistas mas, como sabemos, necessitamos das áreas humanas para não cair na superficialidade e falta de valorização do ser humano. Se olharmos a caminhada educativa, é possível perceber que “na história da educação média brasileira, o ensino da Filosofia não apresenta uma constância, como nos mostram os estudos a este respeito” (GALLO, 2006, p. 20).

¹² Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da professora Hildegard Susana Jung. E-mail: claudio.dierings@lasalle.org.br.

¹³ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Doutora em Educação. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

Neste texto nos propomos a fazer o exercício interpretativo no campo da educação no que tange à formação do sujeito contemporâneo. Para isso, reconhecemos o potencial filosófico dos conceitos em Guattari e Deleuze no desvelamento do ser e de suas interfaces, e valorizamos o resultado de toda a criação de conceitos circunscrito de sentidos. Assim, vamos tomar como base a concepção da Filosofia por meio de conceitos, buscando compreender e interpretar os principais sinais da contribuição dessa disciplina na formação do sujeito contemporâneo.

Dissertaremos de um lugar e de um tempo com marcas específicas, sem nenhuma pretensão de excluir o passado ou as potencialidades do futuro, que ora colocamos numa atmosfera de diálogo na tentativa de extrair o mais fidedigno sentido do ser que se apresenta em constante formação, pois “o filósofo opera um vasto sequestro da sabedoria, ele a põe a serviço da imanência pura. Ele substitui a genealogia por uma geologia” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 55).

Quando pensamos no fazer da Filosofia, precisamos também levar em conta a sua metodologia e a forma como acontece na prática em nossos espaços educativos. Igualmente, é necessário mapear quais são os territórios da Filosofia. Por isso, queremos levar em conta as demais áreas da Filosofia, sua metodologia, ensino, currículo e formação humanística. Já que “a Filosofia pode e deve fazer parte do currículo escolar, porque contribui para a realização da essência humana” (SILVEIRA, 2007, p. 90).

Neste cenário, o presente autor acredita que, diante dos desafios que estamos passando enquanto sociedade, essa área de conhecimento poderá ajudar a transformar e humanizar a sociedade. Neste sentido, necessitamos achar a contribuição da Filosofia para essa humanização. Para realizar essa trajetória, iremos contar com as contribuições dos filósofos franceses Deleuze e Guattari.

2 METODOLOGIA

A metodologia da presente pesquisa é de abordagem qualitativa, caracterizada por Bardin (2016) como aquela que não se baseia em cálculos numéricos, mas em subjetividades e compreensões de mundo a partir da experiência dos autores e das suas inferências a partir da teoria. Com relação à sua tipologia, o estudo tem caráter exploratório, pois se apoia em textos relacionados à temática, em especial os filósofos Deleuze e Guattari, bem como em um questionário anônimo enviado aos professores

de uma escola da Educação Básica, na região metropolitana de Porto Alegre (GIL, 2008). O corpo docente da referida escola é composto por 50 professores. Destes, 30 responderam ao questionário, enviado por e-mail, utilizando o recurso Google Forms. O critério de inclusão foi, além de pertencer à comunidade educativa da escola, fazer a opção pela participação na pesquisa. O critério de exclusão foi a decisão pela não participação, que era voluntária. Com relação aos aspectos éticos, o questionário foi acompanhado de um termo de consentimento, o qual informou sobre os objetivos do estudos, bem como da confidencialidade dos dados.

Dessa forma, a partir das respostas, foi realizar a categorização dos resultados, como explica Bardin (2016), buscando frequências, categorias ou rubricas, como explica a autora. Durante essa análise, foi possível identificar as categorias da importância da formação filosófica e sua importância para sociedade. A técnica de Análise de Conteúdo indica que seja realizado o exame dessas categorias identificadas à luz da teoria, de onde partiram as inferências dos autores, como apresenta a seção de análise dos dados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O legado de Deleuze e Guattari para o ensino da Filosofia

Inicialmente, queremos aprofundar o conceito de Filosofia e seus desmembramentos na área educacional por meio de autores dessa disciplina, principalmente da obra de Deleuze e Guattari. Esses filósofos se pautam na concepção da Filosofia como uma ciência que cria conceitos. Dessa forma, torna-se possível aprofundar alguns elementos da Filosofia que ajudam a compreendê-la no processo de humanização dos educandos nas escolas da Educação Básica.

Num primeiro momento, esses dois autores buscaram definir o que é Filosofia, partindo de respostas que já existiam na história da filosofia, e do que aprofundaram no desenvolvimento de suas teorias. Assim,

Nós não podemos aspirar a um tal estatuto. Simplesmente chegou a hora para nós de perguntar o que é a Filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Mas não seria necessário somente que a resposta acolhesse a questão, era preciso também que determinasse uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e

incógnitas da questão. Seria preciso formulá-la “entre amigos” como uma confiança ou uma confiança, ou então face ao inimigo como um desafio, e ao mesmo tempo atingir esta hora, entre o cão e o lobo, em que se desconfia mesmo do amigo. É a hora em que se diz: “Era isso, mas eu não sei se eu disse bem, nem se fui assaz convincente”. E se percebe que importa pouco ter dito bem ou ter sido convincente, já que de qualquer maneira é nossa questão agora (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 8).

Deleuze e Guattari convidam para aprofundarmos nosso conhecimento e questionar o que é Filosofia, colocando em pauta os conhecimentos prévios. Por isso, os autores desafiam a entender essa filosofia dos conceitos e explicam: “Platão dizia que é necessário contemplar as ideias, mas tinha sido necessário antes que ele criasse o conceito de ideia. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12).

Neste sentido, os autores acreditam que Filosofia é a disciplina que cria conceitos, e o filósofo é aquele que cria conceitos nos quais a Filosofia é seu trabalho. A criação de conceitos é um início daquilo que é elaborado futuramente na Filosofia, pois “[...] o conceito é colocado como potência, em que a Filosofia, através dos conceitos, não seria criar produtos, formas, mas sim criar conceitos, essa seria sua finalidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11).

Dessa forma, o pressuposto que Deleuze e Guattari abordam é que o conceito é uma articulação, que sua origem é um problema, nascendo assim na Filosofia o conceito. Cabe à Filosofia realizar esses problemas e criar conceitos para que possamos problematizar e resolver as questões propostas, pois “Toda criação é singular, e o conceito, como criação propriamente filosófica, é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da Filosofia é que os universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE; GUATTARI, 2010. p.13).

É importante destacar que a Filosofia de conceitos não vai ao encontro da construção dos universais, como é constituído; criado não é universal, mas sim singularidade, na qual a verdade é a partir daquilo que foi criado. Neste sentido, a Filosofia teria essa característica, partindo dos problemas e criando novos conceitos a partir dos problemas. Estaria aqui a grande novidade dos estudos de Filosofia, sua continuidade e renovação para contribuição da sociedade. Dessa forma, “A Filosofia, não mais como juízo sintético, mas como sintetizador de pensamentos, para levar o pensamento a viajar, torná-lo móvel, fazer dele uma força do Cosmo (do mesmo modo se leva o som a viajar...)” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 140). Um conhecimento

que não é limitado ou enquadrado, mas que possibilita criar para resolver os problemas.

Um elemento importante sobre criação de conceitos é que necessitamos criar os mesmos, “segundo o veredito nietzschiano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criados, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13-14). Na medida em que os conceitos são criados, eles não deixam de existir por si mesmos, mas são recriados. Dessa forma, temos na Filosofia esse privilégio da criação feito pelo filósofo, de forma única, pois na medida em que levanta problemas, se encontra a capacidade de resolver essa situação, pois “Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da Filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 42).

Percebemos aqui a importância da singularidade que está na multiplicidade. Aqui, se faz presente a abertura para o novo, aquilo que ainda pode ser pensado e criado para o novo da sociedade. Por isso a importância do filósofo, pois é através do seu trabalho que os novos conceitos são proporcionados.

Se toda Filosofia assume e determina sua própria fenomenologia, uma nova fenomenologia se afirma aqui com força. Ela se caracteriza pelo processo que remete o mundo à produção, a produção à subjetividade, a subjetividade à potência do desejo, a potência do desejo ao sistema de enunciação, a enunciação à expressão (DELEUZE e GUATTARI, 1995b, p. 3).

Uma Filosofia que não está limitada às suas conclusões, mas que busca reinventar sua fenomenologia. Sendo a Filosofia não restringida a sua história, mas uma área de conhecimento vista como como potência criativa, que se reinventa a partir da criação de novos conceitos, conforme abordamos acima. Deleuze e Guattari definiram o seguinte sobre a questão da criação de conceitos:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a Filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. Mais rigorosamente, a Filosofia é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da Filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. [...] Os

conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. [...] Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (GALLO, 2006, p. 24 apud Deleuze; Guattari, 1992, p. 13-14).

O autor nos apresenta o mais específico daquilo que é Filosofia. Não sendo uma arte de inventar, mas sim criar conceitos, que é o objeto da Filosofia. Esses conceitos necessitam ser criados, servindo de combustível para a renovação e manutenção da área. Sendo essa Filosofia não estaqueada em questões teóricas e históricas, mas refletindo sobre o mundo real, com seus desafios, problemas e caos, buscando superar essa realidade por meio da criatividade.

Vemos ao menos o que a Filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de Filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à Filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a Matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua respectiva criação. E a Filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12).

Os autores situam, de forma clara, que a Filosofia não é comunicação, reflexão ou algo parecido, pois sua reflexão já faz parte da criação. Dessa forma, a Filosofia nos apresenta a solução para a criação de conceitos, pois os conceitos são algo único, sem preexistência que vem em acontecimentos, pois “O conceito é algo criado e, como tal, implica uma habilidade que só pertence ao filósofo, uma atividade em que consiste propriamente a Filosofia” (GALLINA, 2004, p. 368). Neste sentido,

O acontecimento é talvez a figura contemporânea do *álfeton*, do que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto. Outras palavras que podem nomear também, ainda que de outro modo, o acontecimento são, por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade (GALLINA, 2004, p. 367 apud LARROSA, 2001, p. 282).

Quando nos referimos a acontecimento, temos neste contexto a grande novidade que não podemos identificar fisicamente, mas que tem a existência real.

Algo que podemos atribuir ao conceito, aquilo que vai chegar, um porvir. Por isso, a Filosofia não pode ser mais vista como reflexão, contemplação ou até como uma proposição, como sua história vinha nos dizendo, mas sim criação de conceitos.

Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma “entidade metafísica”, ou um “operador lógico”, ou uma “representação mental”. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite pensar de novo. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível (GALLO, 2003, p. 51-52).

É importante destacar que o conceito é um dispositivo que é criado, produto do novo que vai recordando acontecimento. O conceito é o meio no qual vamos resolver um problema, daquilo que de fato é. Por isso, o conceito é imanente, porque nasce de problemas concretos. Neste sentido, Gallo (2006) apresenta especificidades da Filosofia conceitual, que ajudaria a compreender suas características, principalmente no cotidiano prático:

1. Trata-se de um **pensamento conceitual**: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a Filosofia, como veremos a seguir, é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da Ciência e da Arte [...]; 2. Apresenta um **caráter dialógico**: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva [...]; 3. Possibilita uma postura de **crítica radical**: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas, e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (GALLO, 2006, p. 23).

Essas três potências podem ser vistas como orientadoras da criatividade, nascendo algo novo através do filósofo e possibilitando a integração com outras áreas, como “Arte, Ciência e Filosofia se complementam, cada uma delas permitindo uma experiência distintiva de pensamento criativo” (GALLO, 2007, p. 20-21). É relevante destacar que, o conceito “não se cria no vazio, a partir do nada; são os próprios conceitos, colhidos na história da Filosofia, ou seus elementos próprios, que

nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema” (GALLO, 2007, p. 31).

Neste sentido, conforme a concepção de Filosofia de Deleuze e Guattari, os próprios alunos podem realizar conceitos filosóficos. O estudo da Filosofia pelo conceito se dá pela singularidade de um problema. A verdade estaria sempre no conceito, na medida em que ele é criado a partir de um problema. Isso porque o conceito é criado para mudar o problema:

Para falar a verdade, as Ciências, as Artes, as Filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à Filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da Filosofia quando escreveu: “Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11-12).

Por isso, estudar Filosofia não é refletir, imaginar, estudar verdades, mas criar conceitos que podem favorecer a realidade. Filosofia não é técnica, verdade em si, mas adentrar nos conceitos, ajudando a criar novas realidades, pois “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo, o novo, o notável, o interessante, que substitui a aparência de verdade e que é mais exigente do que ela (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.133). Neste sentido, a Filosofia acontece na medida em que ela sai de suas origens para estar presente e atualizada, por meio da criação de conceitos. Dessa forma, é pela imanência que conseguimos conceitos consistentes para que o filosofar aconteça na prática.

3.2 O fazer filosófico a partir dos conceitos

Quando abordamos o fazer filosófico a partir dos conceitos, necessitamos levar em conta debates que já foram realizados em relação ao ensino da Filosofia na Educação Básica, e de como isso pode influenciar as futuras gerações que adquiriram esse conhecimento. Logo, no início da Filosofia nas instituições de ensino era levado em conta o estudo da história da filosofia.

Em determinado momento, a importância das discussões filosóficas de autores foi percebida, assim como levar em conta temáticas atuais na problematização da Filosofia. Da mesma forma, se tornou necessário definir as

habilidades e competências que necessitam ser desenvolvidas nos espaços educativos por meio da criação de conceitos.

O fazer filosófico que proporciona o conhecimento e a aprendizagem significativa, que acontece a partir dos autores Guattari e Deleuze, nos direcionam para a criação de conceitos. E que a história e o cotidiano da Filosofia possam ser retomados por esses autores pelos acontecimentos que poderão ser recriados. “O devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais se desvia a fim de “devir”, isto é, para criar algo novo” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 124-125).

Acreditamos que o fazer filosófico a partir dos conceitos, seja um grande diferencial no meio educacional para novas aprendizagens e a formação humanística. Dentro das instituições, necessitamos pensar estruturas que favoreçam o ensino e a aprendizagem da Filosofia, permitindo ser uma experiência filosófica, criando novos conceitos.

Na obra *O que é a Filosofia?*, Gilles Deleuze e Félix Guattari afirmam que Arte, Ciência e Filosofia são as três potências do pensamento, na medida em que permitem o exercício da criatividade. Cada uma, à sua maneira, significa um mergulho no caos e um lampejo de pensamento novo, criativo. De seu mergulho no caos, o artista traz percepções e afetos; o cientista traz funções; o filósofo traz conceitos. Assim, Arte, Ciência e Filosofia se complementam, cada uma delas permitindo uma experiência distinta de pensamento criativo (GALLO, 2006, p. 22).

Importante destacar a relevância do fazer filosófico para o exercício do pensamento e da criatividade, em consonância com as demais áreas humanas que auxiliam na formação de valores existenciais. É necessário mergulharmos em diferentes áreas, em sua profundidade para que possa nascer o novo, fonte de diferentes áreas, pois a “grandeza de uma Filosofia também se avalia pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. O conceito pertence à Filosofia e só a ela pertence” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43).

Dentro disso, a Filosofia tem algumas características importantes, como o carácter dialógico e postura crítica radical, visível em outras áreas de conhecimento. Porém, sua atuação na criação de conceitos é o diferencial, na qual vai reinventando e criando novos conhecimentos, pois

A partir da noção de conceito posta por Deleuze e Guattari, a Filosofia não é apenas um conjunto de conhecimentos criados historicamente, mas sobretudo uma atividade criativa, na medida em que o filósofo, encarnado e vivendo num mundo concreto, enfrenta problemas vitais, mergulha no caos e busca a criatividade que lhe permita inventar conceitos que ajudem a dar uma forma racional ao problema vivido, podendo assim encontrar soluções. E a História da Filosofia, mais do que o inventário cronológico das soluções, é como que um arsenal, um repositório dos conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos para nosso próprio pensamento (GALLO, 2006, p. 24).

O fazer filosófico a partir dos conceitos vai além do olhar histórico do conhecimento produzido, e nos remete a continuar a construir esses conhecimentos. A Filosofia instiga o ser humano a partir dos desafios que vai passando, a fim de conseguir soluções para a criação de conceitos. É uma forma que dentro da Filosofia podemos recriar novos conceitos; e assim já não é o mesmo, ficando contextualizado para resolver o problema encontrado.

A Filosofia apresenta uma outra característica fundamental que é a transversalidade, que não fica mergulhada em sua própria estrutura, mas sim busca uma interpelação com o problema atual. Conforme Deleuze e Guattari (1995a), “O pássaro de Minerva (para falar como Hegel) tem seus gritos e seus cantos; os princípios em Filosofia são gritos em torno dos quais os conceitos desenvolvem verdadeiros cantos” (p. 9). Dessa forma, temos aqui um seguimento da Filosofia.

Nesta perspectiva, a Filosofia é aberta para a criação de conceitos, “sendo a sala de aula um espaço de caráter prático, investigativo, dinâmico, o qual não cai na superficialidade, mas fica a dimensão filosófica do conceito. Optando que nos espaços filosóficos das escolas permaneça uma oficina de conceitos, na qual podem ser experimentados, criados, testados, etc. (GALLO, 2006, p.25).

Assim, a Filosofia nas instituições educativas de Educação Básica possuem um papel fundamental, necessitando cuidar para não fugir da originalidade do conceito e submeter-se à superficialidade dos conceitos, muitas vezes abordados no sistema de consumo.

A Filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, de criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela. Certamente a Filosofia sempre teve seus rivais (...). Hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial, que se apropriam dos termos conceito e criativo; esses conceituadores formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como supremo pensamento capitalista, o cogito da mercadoria (MONTEIRO, 2016, p. 49).

O texto acima nos sinaliza alguns caminhos que devem ser seguidos para que possamos potencializar a Filosofia como criação de novos conceitos. O fazer conceitos filosóficos não é aquilo que redes de comunicação realizam atualmente, que criam possibilidades para muitas vezes manipular produtos e pessoas. Quando abordamos a questão do fazer filosófico por meio dos conceitos, é importante que a Filosofia seja prática, que não seja apenas um passar da história e fatos relevantes, mas sim um conhecimento filosófico aprofundado. E uma das possibilidades é realizar filosofia a partir do problema.

Dessa forma, alguns autores a partir do embasamento em Deleuze e Guattari, abordam alguns elementos relevantes para que o problema possa de fato ser uma experiência de pensamento. O primeiro é a questão da sensibilização, na qual o educando cria uma relação de empatia para que, na medida em que os conceitos são criados, eles possam confrontar os problemas. Nesta situação, necessitamos estar imbuídos, vivenciando esse problema. Na medida em que esse desafio é vivenciado pelos educandos, torna-se algo mais atraente para ser aplicado.

O segundo elemento é a problematização, onde somos convidados para tornar o tema em problema, fazendo com que busquemos resolver essa questão. Aqui necessitamos problematizá-lo em diferentes áreas e realidades (GALLO, 2006, p.27). A terceira questão importante é a investigação, onde necessitamos buscar a solução do problema. E isso seria possível à medida que buscamos os conceitos na trajetória da Filosofia. Esse elemento ajudaria a pensar sobre o problema.

O quarto elemento é a conceituação, na qual somos convidados para recriar os conceitos (GALLO, 2006, p. 27). Por fim, o último elemento é extremamente importante para o fazer filosófico por meio dos conceitos. A transversalidade compromete o caminho da Filosofia, ajudando a sociedade. Com a transversalidade, a Filosofia não fica em si mesmo, mas busca relação com outras áreas, o que vai na linha das propriedades do conceito que Deleuze e Guattari abordam (GALLO, 2006, p.30).

3.3 Ensino e Metodologia de Filosofia

Diante daquilo que dialogando sobre o ensino da Filosofia enquanto sociedade, necessitamos amadurecer sobre sua relevância para a formação da cidadania da sociedade. Necessitamos ter um entendimento claro de sua imensa contribuição para

a formação cultural, crítica e reflexiva para convivermos em comunidade. Por isso, é importante a problematização de tudo o que envolve a Filosofia, assim como seus conceitos. Sendo assim, seguiremos os caminhos de Guattari e Deleuze.

Quando abordamos a questão do ensino da Filosofia e suas novas possibilidades de inserir nos espaços educativos, necessitamos levar em conta o que Deleuze e Guattari abordam sobre a busca pelo novo, que necessitamos compreender.

O que se estabelece no novo não é precisamente o novo. Pois o que é próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar (solliciter) no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, em uma *terra incógnita* nunca reconhecida, nem reconhecível (GELAMO, 2009, p. 30 apud DELEUZE, 1968, p. 177).

É importante compreendermos aquilo que o novo provoca e como de fato ele acontece. Nisso está implicado o ensino e sua metodologia para conseguirmos repassar essa didática de como acontece. Realizamos aqui uma opção do texto, partindo dos autores que fundamentam o presente texto. Buscamos em Guattari e Deleuze um pensamento filosófico para que nos facilite o ensino da Filosofia a partir da problematização.

Ao levarmos em conta o ensino da Filosofia, necessitamos ressignificar essa pedagogia do ensino, para conseguirmos realizá-la à medida que colocamos em diálogo essa problematização. Quando falamos em aprendizagem da Filosofia, não nos orientamos pela objetividade metodológica, ou sua meta final em apenas conhecer conteúdos, mas sim a ligamos às problematizações, nas quais elas vão se modificando.

Um dos desafios na área da educação e seu currículo é buscar meios que auxiliam no processo educativo em nossas instituições, devido às complexidades que estamos envolvidos, desde o processo enquanto escola, situação educacional do país e organização das nossas instituições de ensino e suas políticas. Assim sendo, temos aqui a possibilidade de compreendermos o ensino e a metodologia da Filosofia. É importante recordarmos a trajetória do ensino da Filosofia no Brasil, que perpassou diferentes fases.

Há muitos anos – desde sua retirada no início dos anos 70, durante os chamados *anos de chumbo* do governo militar brasileiro – luta-se para reimplantar a Filosofia no Ensino Médio. Bate-se contra o escândalo teórico e político da sua supressão e, ao mesmo tempo, se constata que o ensino

da Filosofia se estende na medida em que a democracia avança. Compreende-se que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos, e não há como atuar no campo político e consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar (GELAMO, 2009, p. 31 apud APPEL, 1999, p. 69).

Na história da educação filosófica no Brasil, houve muita reflexão e luta para conseguirmos implantar a Filosofia nas escolas. Por vários momentos houve reflexões para ela conseguir seu espaço no currículo escolar. Atualmente estamos com seu espaço no currículo, porém com carga horária baixa, além de nem todos os níveis de ensino oferecerem o ensino da Filosofia. E conforme a temática que estamos abordando, para uma Filosofia de conceitos acontecer no dia-a-dia e inserirmos suas potencialidades no desenvolvimento do aprendizado, necessitamos desse espaço em nossas instituições educativas.

A todos quantos têm acesso à Filosofia nos espaços educativos, cabe entender e compreender os escritos dos filósofos, os quais, através do ensino e de suas metodologias, têm acesso a essa gama de conhecimentos. Daí a importância em ter um mestre que sinalize caminhos para a compreensão da Filosofia, que deverá acontecer através de experiências de aprendizagem, para não gerar apenas um conhecimento meramente teórico, pesado e sem ligação com a vida.

Tendo presentes as ideias de Gilles Deleuze e Michel Foucault, pensamos que o ensino da Filosofia precisa ser perspectivado a partir de uma Filosofia menor e de uma Ontologia do presente, nas quais o ensino da Filosofia passe a se constituir como uma experiência de pensamento: no encontro de um filósofo-professor com os alunos numa sala de aula, tendo a preocupação de inventar a própria existência por meio de uma estética da existência que seja produzida nesse encontro criador entre o exercício profissional e o cuidado para consigo mesmo como invenção de um modo de vida (GELAMO, 2009, p. 163).

O aprendizado da Filosofia se constitui numa experiência significativa, através dos encontros que acontecem entre professor e alunos. Que sejam momentos de estudo que possibilitem a criação do novo, e principalmente criando o sentido da sua existência. Um professor que ensina Filosofia a partir da sua própria existência, na qual se coloca como problema, e busca entender aquilo que é.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar (...). Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou uma *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce

o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento) (DELEUZE, 1988, p. 270).

É importante buscar meios para que aconteça a aprendizagem da Filosofia que permeie o todo do ser, que através do seu testemunho mostre que é um sujeito humanizador, que isso foi possibilitado através dos conhecimentos de Filosofia, que busque seu autoconhecimento e ajude a termos uma sociedade melhor. Por isso, teremos um fator que nos ajude, aquilo que Deleuze e Guattari nos sinalizam numa Filosofia marcado pelo fazer filosófico, sua historicidade e a criatividade.

Um desafio para que a Filosofia seja prática e que alcance aqueles que não têm nenhuma base filosófica é conseguir através dos textos filosóficos e um bom professor, seguir uma boa didática, na qual os educandos consigam ser atingidos pelos bons conhecimentos proporcionados pela Filosofia.

Por isso, alguns teóricos nos apresentam possibilidades para que o ensino e aprendizagem de fato aconteça, visto a partir de sua complexidade, desde conhecimentos de milhares de anos, em diferentes regiões e com várias linhas de compreensão e interpretação, assim como conexões e criação de novos conteúdos, partindo daquilo que já foi produzido. Assim nos são apresentadas três linhas que facilitam ao professor no ensino da Filosofia.

1. Atenção ao filosofar como ato/processo: não podemos tomar a Filosofia apenas como um conjunto de conteúdos historicamente construídos a serem transmitidos, passado de geração a geração. Se a Filosofia continua viva e ativa, é porque tem sido transmitido às novas gerações também o processo da produção filosófica, de modo que há sempre filósofos novos, produzindo um novo pensamento, dando continuidade a essa história. Assim, ensinar Filosofia é ensinar o ato, o processo de Filosofia (GALLO, 2007, p. 15-16).

2. Atenção à história da Filosofia: por outro lado, não podemos desprezar 2.500 anos de história. Não temos o direito de querer que nossos alunos “reinventem a roda” em Filosofia. Para que eles possam aprender o ato de filosofar, é preciso que conheçam a história da Filosofia. É preciso que tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido, aos modos de produção de filosofia que os vários filósofos foram inventando. Assim, ensinar Filosofia é também ensinar história da Filosofia (GALLO, 2007, p. 16).

3. Atenção à criatividade: se precisamos estar atentos à história, é necessário, porém uma recusa da tradição para a emergência do novo que Sthéphane Douaillier defende, de que o ensino da Filosofia é uma espécie de “poder do começo”, isto é, qualquer um que se dedica de fato à Filosofia, ao filosofar, recomeça a Filosofia à sua maneira. Douaillier exemplifica com Platão: ele só pôde surgir como filósofo, produzir seu próprio pensamento, depois da mostra de seu mestre, Sócrates. Em poucas palavras: precisamos do mestre, da tradição para iniciar o filosofar; mas também precisamos matar o mestre, negar a tradição, para continuarmos a aventura filosófica, para que mantê-la viva e ativa (GALLO, 2007, p. 16).

Conforme a teoria que viemos abordando, percebemos que o filosofar perpassa por um processo. Isso está ligado de geração a geração, o que vai possibilitando a transmissão dos conhecimentos filosóficos, o que torna a Filosofia viva, à medida que vai criando novos conhecimentos filosóficos. E não fica meramente nos conhecimentos históricos, porque precisamos levar em conta no ato de filosofar toda a caminhada que a Filosofia realizou.

Assim, em nosso ensino da Filosofia, levaremos em conta todas as possibilidades da tradição filosófica, para podermos criar e manter contextualizados esses conhecimentos. Por isso, necessitamos da tradição, dos mestres e todo o conhecimento que já foi produzido.

É relevante sabermos que não existe “a” Filosofia, mas a “as” filosofias e, sobretudo, o filosofar [...] Há uma perspectiva filosófica (em face da perspectiva científica ou artística), mas felizmente ela é multifacetada [...] (GALLO, 2007, p. 18). Consequentemente, temos aqui elementos que também necessitamos levar em conta, além dos equívocos que já aconteceram na Filosofia. Daí a possibilidade de sempre ressignificar os conhecimentos e criando novos movimentos. Assim como ser uma filosofia contextualizada que caminha com a realidade.

Falta a relação entre Filosofia e mundo: no primeiro, o mundo se modifica sem Filosofia; no segundo, a Filosofia pretende modificá-lo, mas o mundo permanece como está, pois a Filosofia não se comunica com ele; falta esse laço entre a Filosofia e a realidade, que é a práxis. Por meio da práxis, a Filosofia se realiza, se torna prática e se nega; portanto, como Filosofia pura, ao mesmo tempo que a realidade se torna teórica, no sentido de que se deixa impregnar pela Filosofia (SILVEIRA, 2007, p. 113 apud VÁZQUEZ, 1986, p. 126-127).

Com esses movimentos, já somos sinalizados da importância da Filosofia em nossas instituições de ensino. Para manter atualizados e criando novas maneiras de filosofar, que o ensino desenvolva criticidade aos alunos, assim como dialogar com outras áreas de conhecimento.

Por isso, dentro do ensino necessitamos apresentar metodologias que auxiliem as possibilidades de fazer Filosofia, momentos em que prevalece o diálogo. Então saímos de espaços e formas tradicionais de fazer Filosofia e proporcionamos momentos de interação nos quais o educador conduz e envolve seus alunos nas problematizações.

Proporcionar espaços e relações que criam gosto pela Filosofia é nosso compromisso com nossos alunos, facilitando a criação de conceitos para poder resolver os problemas cotidianos. Daí a necessidade de uma Filosofia contextualizada. “Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como um problema para eles (GALLO, 2007, p. 27).

Nesta possibilidade de filosofar a partir do conceito, temos a importância de contextualizar e criar o gosto por um “problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal” (GALLO, 2007, p. 28).

Nesta questão entram questões metodológicas que os professores poderão utilizar para que de fato o ensino aconteça. Aulas com situações de problemas do dia-a-dia e utilização de recursos como: cantos, vídeos, situação-problema, realidade da sociedade, acontecimentos históricos, notícias de jornais, situações que os próprios jovens passam no seu dia-a-dia. Desenvolver nos educandos a “capacidade de espanto, de admiração, de problematização e o desejo de busca da verdade é, de certa forma, uma atitude revolucionária, pois, conhecendo a verdade, estarão mais bem preparados e equipados para intervir criticamente nesse contexto” (SILVEIRA, 2007, p. 112).

Após esse primeiro contato, no qual todos estão conscientizados num contato inicial e “tendo a atenção mobilizada para a questão, o objetivo é problematizá-la em vários aspectos e em várias perspectivas. (GALLO, 2007, p. 28). Diante dessa metodologia, podemos abordar as temáticas através de perspectivas e possibilidades diferentes. De todas as propostas mencionadas acima, certamente vão ajudar os nossos alunos a compreender os problemas filosóficos e fazer a Filosofia dos conceitos.

Nesta possibilidade, conseguimos levar em conta algumas defasagens culturais em alguns educandos, que devido a sua história de vida, tiveram menos acesso aos conhecimentos. Assim, essas diferentes possibilidades de ter acesso à Filosofia ajudarão na assimilação dos estudos.

Partindo desses elementos de ensino e metodologia, conseguimos dar seguimento nas aprendizagens e conhecimentos, com os quais os educandos poderão alcançar o domínio de alguns conceitos que estamos abordando. Na medida em que conseguem compreender os textos de Filosofia, poderão participar

democraticamente dos diálogos filosóficos, ler textos e conseguir escrever com coerência sobre diferentes conceitos. E assim certamente alcançamos os objetivos da temática vigente.

3.4 Currículo da Filosofia e suas Interfaces

Destacamos que o professor é um mediador, facilitador de todo o processo filosófico que acontece nas instituições educativas da Educação Básica. Daí a importância da reflexão e estudo do currículo da Filosofia, que norteia nossas atividades educativas. E precisamos levar em conta o distanciamento existente entre os conhecimentos da Filosofia e do saber dos alunos. Neste sentido, cabe ao professor, como mestre, romper muros para poder ensinar essas novas experiências filosóficas, através de experiências interativas e dialogadas com seus alunos.

Evidenciamos aqui a importância da Filosofia no currículo dos nossos espaços educativos, devido a alguns desafios que já passamos na história. “O convencimento da importância da Filosofia na formação dos alunos no Ensino Fundamental, Médio e Superior, e até mesmo no ensino da Filosofia para crianças, com o objetivo de marcar seu lugar na formação crítica do sujeito” (GELAMO, 2009, p. 44).

Sabemos que não é comum encontrarmos aprendizagens de Filosofia no dia-a-dia, através das mídias, propagandas, e mais raramente em músicas. Neste sentido, é importante a atuação do educador de Filosofia na Educação Básica, para que efetivamente aconteça a aprendizagem de Filosofia. Com isso, “é preciso a palavra do professor para romper com um suposto mutismo que persiste no hiato entre aquilo que se leu dos filósofos e aquilo que se tem de compreender do que se leu” (GELAMO, 2009, p. 116).

Daí a importância da Filosofia no currículo escolar, que poderá ajudar o educador nas experiências de aprendizagens para as quais os alunos são instigados. Nele constam todos os conteúdos mínimos que devem ser abordados. Assim conseguimos compreender os conceitos e a forma que dialoga no âmbito de toda a escola, em busca da transformação social e pela humanização do sujeito.

Um dos desafios dos currículos de Filosofia que às vezes são muito científicos, com muito conteúdo e instrumentalizados, não conseguindo fazer os movimentos que estamos abordando no texto, que é o trabalho a partir dos conceitos. Dessa maneira, o pensar da arte e as potências que a Filosofia proporciona continua sendo um

desafio. Por isso a busca de um equilíbrio da Ciência, Arte e Filosofia, proporcionando aos nossos jovens pensamento criativo a partir dos conceitos (GALLO, 2007, p. 21). No currículo que tem sistematizado o conjunto de experiências que o educando deve passar consta o mínimo de práticas que o contexto histórico e cultural produziu, o qual é ressignificado e estudado pelos alunos. Sendo assim, o currículo aponta caminhos para serem refletidos.

Para um trabalho eficaz na Filosofia, temos documentos que orientam seu currículo. Além disso, o educador tem uma grande responsabilidade nesse trabalho pedagógico. É da sua responsabilidade profissional abordar os diferentes conteúdos da Filosofia. Assim como levar em conta os interesses dos alunos, necessitando para isso cativar, provocar interesse e motivá-los para esses estudos. Dentro do currículo e da disciplina, é importante, “como em qualquer outra disciplina escolar, não incorrer na doutrinação e no proselitismo, o que de modo algum significa que possa ser neutro, apolítico. Na verdade, o trabalho pedagógico possui sempre uma dimensão política” (SILVEIRA, 2007, p. 100).

Neste sentido, é importante o educador, no desenvolvimento do currículo da Filosofia, “assumir posições claras e firmes sobre o que quer que seja, desde que o faça com coerência, rigor e espírito democrático, sem tomá-las como verdades absolutas e indiscutíveis, o que seria uma atitude dogmática, sectária e nada filosófica” (SILVEIRA, 2007, p. 104). Aqui necessitamos ter uma visão aberta, flexível a todos os posicionamentos que poderão existir em sala de aula. Por isso, a democracia e o diálogo são fundamentais dentro dos espaços educativos da Educação Básica. Se os espaços educativos são o ambiente privilegiado para fazer Filosofia, necessitamos refletir e aperfeiçoar o papel do professor e o papel do currículo na escola, vista a importância dessa área para a humanização e a transformação da sociedade. Essa área é fundamental para o aumento da cultura e para fortalecermos essa área do conhecimento em nossos espaços educativos.

O professor tem papel fundamental na mediação do ensino da Filosofia com os educandos, tendo uma grande responsabilidade para que os conceitos sejam desenvolvidos, internalizados na vida dos alunos e ajudem na construção do seu projeto de vida. Ao mesmo tempo, o professor necessita ter consciência dos desafios da sua atuação e espaço do ensino da Filosofia, conforme abordamos no texto acima.

Certamente, não é tarefa das mais fáceis, mas também é certo que, uma vez realizada adequadamente, seu significado político e cultural será imenso. E, como disse certa vez Paulo Freire “*a melhor maneira de fazer amanhã o que não se pode fazer hoje é fazendo hoje o que se pode fazer hoje*” E, já que, para cada dia basta o seu cuidado, façamos então hoje, pela Filosofia e por nossos alunos tudo o que pudermos fazer hoje (SILVEIRA, 2007, p. 116-117).

Daí novamente a importância da valorização da Filosofia em nossos currículos da Educação Básica, à medida que vamos refletindo e aperfeiçoando nosso fazer filosófico em nossas instituições educativas. Para que possamos realizar pequenas mudanças no cotidiano da nossa escola, precisamos mudar a estrutura, que muitas vezes exclui essa área de conhecimento. Esta possibilidade de filosofar que estamos abordando traz o conhecimento como saber, uma experiência de pensamento, uma filosofia que parte por conceitos, cria conceitos, como aprofunda o autor. Tem que ser um currículo que esteja inteirado desta possibilidade de realizar a Filosofia, para não cairmos em linhas pragmáticas e fechadas em si mesmas, mas que abram possibilidades para

[...] um *caráter dialógico*: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva Possibilita uma postura de *crítica radical*: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas, e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (GALLO, 2007, p. 22).

Que a Filosofia presente no currículo que o professor aborda seja de fato a partir dos conceitos que busca o novo, partindo daquilo que já foi criado e refletido através da história da humanidade. “A Filosofia da Educação é o saber mais antigo dessa interlocução e, contrariamente à Sociologia, à Psicologia e à História, não é uma ciência no sentido moderno do termo, mas uma disciplina nos currículos (HERMANN, 2015, p. 219).

Dentro do cenário da educação no Brasil e dos atuais estudos, sabemos da importância da Filosofia em nossas salas de aulas, que vai além de ter períodos, mas que seja uma Filosofia trabalhada na transversalidade. “Não pode ser apenas mais uma disciplina, não pode ficar confinada a um espaço disciplinar no currículo, mas deve atravessar todas as disciplinas, deve ser um “tema transversal”, tornando-se presente em todos os momentos (GALLO, 2007, p. 33).

A Filosofia deve fazer parte do currículo escolar porque é *necessária* ao cumprimento dos fins da educação nacional (SILVEIRA, 2007, p. 93). Sabemos que dentro da LDB e também dos regimentos e projetos políticos pedagógicos de nossas instituições, se zela pelo exercício da cidadania. Para podermos atingir essa finalidade em nossa missão educativa, a Filosofia faz parte indiscutível na formação da cidadania, sendo uma área de conhecimento que coloca em exercício o direito da cidadania. Sendo assim, “garantir sua presença no currículo escolar como disciplina obrigatória se justifica como forma de contribuir para a realização da condição humana dessa população, para sua real humanização” (SILVEIRA, 2007, p. 93). Também a proposta da CENP nos apresenta o seguinte:

A tarefa da reflexão filosófica [...] se dá de forma *sui generis*: por um lado, a Filosofia ocupa na estrutura curricular uma posição semelhante a qualquer disciplina: *há o que aprender, memorizar*, há técnicas a serem dominadas e, sobretudo, uma *terminologia específica* a ser devidamente assimilada. Não se deve iludir com o famoso adágio kantiano – “Não se ensina Filosofia, mas filosofar” – para justificar o espontaneísmo de professores e alunos, o que tem muito pouco de filosófico. Por outro lado, a Filosofia possui algo de específico; é que o ato de ensiná-la se confunde com transmissão, não de conteúdos em si, mas do *estilo reflexivo*. Este estilo não pode ser ensinado formal e diretamente, como uma técnica que se aprende, mas pode ser ilustrado quando professor e aluno refazem o percurso da interrogação filosófica, identificando a maneira peculiar pela qual os filósofos construíram suas questões e suas respostas” (destaques meus) (SILVEIRA, 2007, p. 88).

Por isso, através do currículo da Filosofia, somos convidados a filosofar, partindo dos conceitos que abordamos no início do nosso trabalho. Não ficar na decoreba ou memorização de conteúdos. Por isso, a Filosofia necessita não apenas ter seu espaço, mas sim ser legitimada completamente, nas suas diferentes nuances.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 A formação Humana por meio da Filosofia: possibilidades na perspectiva dos sujeitos

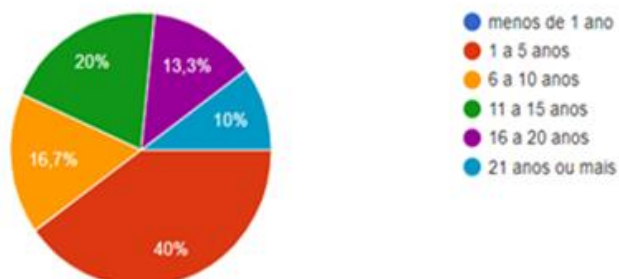
O universo empírico da pesquisa, como já relatado, está formado por 30 professores de uma escola de Educação Básica da região metropolitana de Porto Alegre, RS. Traçando um breve perfil dos respondentes, temos que 40% trabalha na docência entre um a cinco anos, sendo que a maioria (46,7%) atua na Educação

Infantil. Os gráficos da figura 01 trazem um panorama do universo de respondentes à pesquisa.

Figura 01: Caracterização do universo da pesquisa

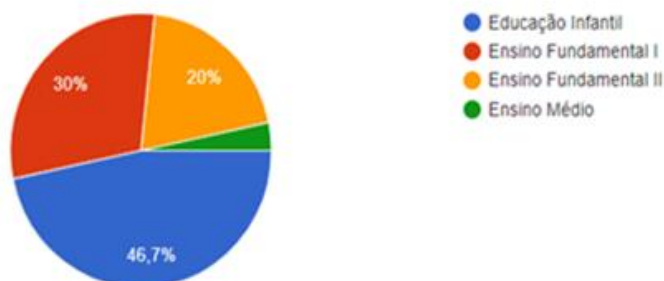
Qual é seu tempo de exercício no magistério?

30 respostas



Em que nível de ensino você atua?

30 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com relação ao primeiro questionamento, a pergunta foi: Na sua opinião, o ensino de Filosofia deveria iniciar já no início da vida escolar? Como respostas, 90% dos participantes da pesquisa disseram que sim, o que vai ao encontro daquilo que abordamos na pesquisa, da importância do ensino da Filosofia e sua contribuição na formação humana e na constituição de valores.

A segunda questão buscou saber qual a perspectiva dos professores sobre o potencial da disciplina de Filosofia enquanto instrumento de formação humana na Educação Básica. Mais uma vez, 90% dos respondentes acreditam que sim. Partindo das análises dos dados da pesquisa, percebemos que os professores nos sinalizaram a importância que a Filosofia realizou na formação e constituição deles, reforçando a formação humana, pautada pelos valores que permaneceram para toda a vida. E

atualmente estão repassando esses valores e toda formação humanística para a sociedade.

Essa formação os ajudou a desconstruir as superficialidades, ingenuidades e crenças que às vezes viviam, saindo do mundo alienado em que viviam para o mundo concreto, ajudando na construção da cidadania. Essa formação humanística da Filosofia fez com que os sujeitos tivessem uma experiência de pensamento através das realidades que viviam, assim como abertura uma maior para o diálogo.

O conhecimento ministrado nas aulas de Filosofia deve proporcionar ao educando o autoconhecimento, além de ajudar na valorização do diálogo e na construção do saber. O diálogo sempre será uma mediação imprescindível no processo filosófico. Sem visões diferentes sobre o mesmo assunto, o conhecimento não parece compartilhado, mas sim, imposto (MULLER JUNIOR; FROM, 2016, p. 338).

O importante que se percebeu na pesquisa é que a formação em Filosofia ajudou a criar novos conceitos, seja da realidade deles e da sociedade, assim como da construção da sua cidadania, empatia, pensamento crítico e projeto de vida. Seu viver não ficou em estruturas impostas, mas foi construído a partir da realidade deles.

A terceira pergunta está relacionada à crença de que, como argumenta Deleuze e Guattari, a criação de novos conceitos, geradores de novas possibilidades, crenças, compreensões e aprofundamento das crenças gera ou cria valores humanizadores. A Filosofia é percebida como um potencial para mobilizar competências. A questão foi a seguinte: Se você respondeu 'sim' na questão anterior, diga: Que competências e habilidades você atribui à formação humana do ensino da Filosofia?

Os educadores que responderam à pesquisa nos sinalizaram diversas habilidades que foram adquiridas na sua formação, partindo da formação filosófica que adquiriram nos espaços educativos. Entre eles estão: Ser questionador, saber ouvir, proporcionar espaço de diálogo, reflexão, ética, construção de valores, compreensão, aprender a ser. O estudo da Filosofia ajudou no processo de humanização, entendimento das relações humanas, cultura, autoconhecimento, formação integral, compreensão da sociedade, tolerância, desenvolvimento do pensamento sistêmico, valorização do cidadão, solidariedade, empatia.

Evidenciamos a importância da Filosofia na Educação Básica, porque ela ajuda no desenvolvimento de diferentes áreas e disciplinas humanas. Garantimos assim “o

desenvolvimento da criticidade do estudante, para garantir uma interlocução entre as diversas disciplinas (GALLO, 2006, p. 20).

A partir das respostas, foi possível identificar os potencializadores do pensamento crítico e do desenvolvimento de valores, por meio de manifestações como: “A sociedade está cada vez mais individualista; vemos a necessidade de valores fundamentais serem revistos com nossos educandos, sendo a Filosofia a geradora desses valores.

Com relação à categoria do pensamento crítico, pode-se inferir que os participantes da pesquisa atribuem à disciplina da Filosofia a potencialidade de mobilizar competências relacionadas à capacidade do pensar crítico, como no depoimento que segue:

“Primeiramente, por ela [a Filosofia] se propor construir na sala de aula um espaço de diálogo e de construção de conceitos filosóficos. Ela é elemento que tem grande potencial de construção do pensamento crítico e reflexivo, no qual os estudantes possam fazer uma leitura mais profunda da sua própria existência e da realidade.

Diante do proposto na pesquisa, percebemos o quanto são importantes os estudos e as experiências que proporcionamos aos alunos, partindo da metodologia dos conceitos dos autores referenciados no estudo, que nos ajudam no entendimento, esclarecimento e reflexão de todos. Construindo assim sujeitos autônomos, críticos, reflexivos, reforçando nossa formação humanística da Educação Básica.

É o que viemos abordando no referencial teórico, da importância da questão política e da construção da cidadania do sujeito através dos conteúdos filosóficos, partindo dos conceitos de Deleuze e Guattari. Ajudando assim no aumento cultural nas pessoas, nas novas formas de compreender e interpretar o cotidiano, aprimorando a consciência crítica das pessoas. Levando em conta que o trabalho do filosofar é penoso, laborioso.

Em suma, o exercício do filosofar consiste num trabalho intelectual, por vezes árido, penoso, que exige de quem o pratica coragem, paciência, dedicação, disposição física e intelectual, atenção e disciplina, não tendo nada de espontâneo e corriqueiro. Talvez uma imagem apropriada para ilustrar a dificuldade que acompanha o trabalho filosófico seja a da esarpa íngreme e cheia de obstáculos que, na alegoria da caverna, de Platão, o prisioneiro libertado tem de escalar para superar as sombras (*doxa*) em que se encontra e ascender a um patamar superior de conhecimento da realidade (*sophia*). Ao término de sua caminhada, mesmo tendo sofrido para chegar ao seu destino, ele se regozija com sua nova situação e deplora aquela em que vivia

anteriormente, lamentando a sorte dos companheiros lá acorrentados, dispondo-se a retornar para ajudá-los a se libertarem (SILVEIRA, 2007, p. 81).

Conforme os dados da pesquisa, a arte do filosofar é que vai nos ajudar na construção e humanização do sujeito, a nos tornarmos pessoas melhores e, como consequência, uma sociedade melhor. E isso exige uma metodologia e um espaço garantido dentro de nossos espaços educativos, tendo assim meios para compreendermos a realidade, o homem e suas circunstâncias e chegar na mais alta reflexão e seus significados. Segundo Gramsci (1986, p. 40), “nesse sentido, o verdadeiro filósofo é — e não pode deixar de ser — nada mais do que o político, isto é, um homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte” (SILVEIRA, 2007, p. 101 apud GRAMSCI, 1986, p. 40).

Os resultados obtidos da análise nos sinalizam que com a Filosofia desenvolvemos um olhar mais aprofundado de tudo o que se perpassa conosco, e aos poucos vamos compreendendo aquilo que somos, o que realizamos, as escolhas que realizamos e como as relações se constituem na sociedade, sendo possível através de uma boa Filosofia a partir dos conceitos.

Podemos iniciar através do pensar, refletir a partir de um tema, uma Filosofia espontânea que já se realizava no início da humanidade e depois foi se aprofundando. A aula de Filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento (GALLO, 2007, p. 31).

Assim, “o docente precisa atuar como mediador, organizador e facilitador no processo de ensino e aprendizagem. O professor de Filosofia talvez precise até mesmo transformar-se em provocador e ter como objetivo primordial estimular a reflexão” (MULLER JUNIOR; FROM, 2016, p. 332).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que a Filosofia poderá ser uma possibilidade que transforma o ser humano, numa pessoa melhor, humanizada e com valores. Assim como a Filosofia pode ser a possibilidade de criar novos conceitos, artes e novas formas de pensar, quando é bem abordada com os alunos, como escreveu Nietzsche:

“Os filósofos não devem mais se contentar em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11-12).

Por isso é importante que o ensino da Filosofia inicie na Educação Básica. Dessa forma, o aluno já vai construindo a experiência filosófica. Para a construção da humanização dos educandos, o próprio professor necessita resgatar dos alunos suas experiências de vida, elementos culturais presentes, buscar aprofundar convicções e conceitos.

A construção da interioridade do sujeito faz parte de todas as experiências nas quais o sujeito foi apresentado ou participa, seja na convivência do dia-a-dia, seja na formação escolar. Por isso, a Filosofia ajuda na formação do sujeito, na medida em que a reflexão, a escrita e a leitura proporcionam participar de outras possibilidades.

Nossa pesquisa sinalizou a importância da Filosofia na trajetória dos professores que participaram da pesquisa, para construção de valores, pilares para valores éticos e morais, partindo de um bom processo filosófico que iniciou na Educação Básica. Uma Filosofia que vai além do estudo da história, mas que faça pensar em novos conceitos e possibilidades. Uma Filosofia que se torna ativa, na medida em que se atualiza conforme os novos tempos que vamos vivendo. Para que “haja sempre filósofos novos, produzindo um novo pensamento, dando continuidade a essa história. Assim, ensinar Filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar (GALLO, 2006, p. 18).

Como vimos na fundamentação da pesquisa, a Filosofia ajuda a construir novos conceitos, novas possibilidades, pensar e agir além da realidade na qual que estamos. Por isso é importante não instrumentalizar a Filosofia, voltar para si mesmo, mas que esteja envolvido em movimento, processo e novas experiências filosóficas. Assim como dialogar com outras áreas das ciências e artes. E quando se falou do ensino da filosofia por conceitos, é “para além de uma mera transmissão de conteúdos da história da filosofia ou de um mero treinamento de competências e habilidades supostamente identificadas com o pensamento filosófico (GALLO, 2006, p. 25-26).

Ao longo da pesquisa foi colocada a questão que a Filosofia ajudou na construção da cidadania do sujeito, assim como rupturas ao senso comum, ideias absolutistas e dogmatismos. Com essas reflexões proporcionadas pela Filosofia

conseguimos proporcionar novas aberturas ao conhecimento, ajudando na educação e constituição do sujeito.

Para a educação do processo de humanização, a Filosofia na Educação Básica ajuda a refletir sempre mais. Não visa trazer respostas finalizadas ou soluções, e sim, através da reflexão, trazer novas possibilidades que ajudem os seres humanos a terem saídas dos seus enigmas e dificuldades que estejam passando. A Filosofia vai nos ajudar a refletir sobre grandes dificuldades que a sociedade e os seres humanos já passaram, ajudando no discernimento e na busca de respostas em favor do bem comum.

Construir uma sociedade mais humana, assim como caminhar para a alteridade e a solidariedade são compromissos fundamentais de todos. Porém, isso tudo precisa ser ensinado e compreendido. E aí a Filosofia e outras disciplinas poderão ajudar. Criaremos entidades mais humanizadoras, nas quais teremos relações de empatia e cidadania. Com isso, “a cidadania nada é se não a exercitarmos, pois, sendo inerente à condição humana, ela depende de nossas ações” (LIMA, 2010, p. 67-68).

A Filosofia deve ser vista pelos alunos como uma arma contra qualquer tipo de alienação; uma disciplina voltada sobretudo para a construção da cidadania, tão necessária nos dias atuais. (MULLER JUNIOR; FROM, 2016, p. 332). Esse espaço de diálogo com a Filosofia constrói experiências consigo mesmo e a realidade circundante, assim como com as demais disciplinas.

O professor de Filosofia e os demais professores da Educação Básica necessitam ter essa formação filosófica para conseguirem ser geradores de práticas humanizadoras na sua área de atuação. Assim conseguiremos realizar a transformação na sociedade, construindo possibilidades de relações mais harmoniosas consigo mesmo e com todos os sujeitos com os quais nos relacionamos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **MIL PLATÔS: Capitalismo e Esquizofrenia**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 2010. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **MIL PLATÔS**: Capitalismo e Esquizofrenia. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1995a. 94 p. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **MIL PLATÔS**: Capitalismo e Esquizofrenia. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1995b. 94 p. v. 2.

DIAS, Rui Alexandre Grácio e Sousa. **Ensi(g)nar filosofia?** Disponível em: <http://www.apfilosofia.org/>. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T. ; GOTO, R. ; (Org). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 15-37

GALLINA, Simone. O ENSINO DE FILOSOFIA E A CRIAÇÃO DE CONCEITOS. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22836.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio. A FILOSOFIA E SEU ENSINO: CONCEITO E TRANSVERSALIDADE. **ETHICA**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

GOTO, Roberto. Que bagulho é isto – filosofia?. In: SILVEIRA, R. J. T. ; GOTO, R. ; (Org). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 53-75.

GOTO, Roberto; SILVEIRA, Renê J.T. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio – Temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T. ; GOTO, R. ; (Org). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 37-51.

MIRANDA, Jair.; PIOL, Andréa Scopel. ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS E POTÊNCIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE ARACRUZ, ES PAIVA. In: Congresso da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa, 5.,2015, Campinas, *Comunicação*, 2015, p. 707-718.

MONTEIRO, Raquel Alvim. **A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS**. 2016. 77 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ANJNVN/1/disserta_o_mestrado_profissional___ufmg__raquel_alvim_monteiro.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

MULLER JUNIOR, Levy; FROM, Danieli Aparecida. FILOSOFIA COMO PRÁTICA PARA A CIDADANIA. **Vitrine Prod. Acad**, Curitiba, v. 4, ed. 1, p. 300-458, jun/jan. 2016. Disponível em: <http://www.vitrineacademica.dombosco.sebsa.com.br/index.php/vitrine/article/download/170/171>. Acesso em: 2 out. 2019.

MONTEIRO, Raquel Alvim. **A filosofia no Ensino Médio: possibilidades e experiências**. 2016. 77 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ANJNVN/1/disserta__o_mestrado_profissional___ufmg__raquel_alvim_monteiro.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T. GOTO, R. (Org). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 77-118.

CAPÍTULO 5

MÉTODO MONTESSORIANO: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Eliane Moreira¹⁴
Juliana Meregalli Schreiber¹⁵

1 Introdução

O Método Montessoriano de Educação é conhecido por apresentar elementos que contribuem com o desenvolvimento das crianças, sem interferir diretamente no processo educativo, como acontece em outros métodos e metodologias de ensino. O Método Montessoriano foi criado pela italiana Maria Montessori e tem como base a autonomia da criança, a liberdade com ênfase no desenvolvimento natural das habilidades físicas e também psíquicas da criança. Seus pilares se enfatizam através da educação como transformação na base de evolução dos indivíduos a fim de buscar resultados, unindo seus materiais pedagógicos e sua prática educativa, conforme Silva (1939).

Para pesquisadores como Cambi (1999) e (Rousseau, 1992) estudar o método Montessoriano possibilita a ampliação dos horizontes no campo da Educação, pois oportuniza olhar para as condutas educacionais de um maneira mais ampla e com diferentes contextos, uma oposição aos métodos tradicionais, nos quais muitas vezes o desenvolvimento psíquico e emocional não é considerado no processo educativo.

2 Metodologia

Com o objetivo investigativo de analisar as percepções de profissionais da educação sobre o método montessoriano, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo. Utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário semi estruturado. As perguntas foram destinadas aos profissionais da educação com a intenção de

¹⁴Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Juliana Meregalli Schreiber.

¹⁵ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Doutora em Educação. E-mail: juliana.schreiber@unilasalle.edu.br

perceber se os entrevistados possuíam conhecimento sobre o Método criado por Maria Montessori, conhecendo assim as especificidades desse modelo pedagógico.

A entrevista semi-estruturada segundo Triviños (1987) tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Segundo Gil (1999) o questionário pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc (GIL, 1999, p.128).

Para a elaboração do questionário utilizamos onze perguntas de múltiplas escolhas e dois questionamentos de cunho discursivo. O questionário foi criado e disponibilizado online, através do Google Forms, um serviço gratuito que possibilita a construção de formulários online. Este tipo de formulário é bastante utilizado, pois permite visualizar resultados e transferir automaticamente para uma planilha, facilitando a análise de dados obtidos. Através deste recurso temos a possibilidade de manter o sigilo das identidades de todos participantes.

O questionário foi enviado pelo *whatsapp* - aplicativo de mensagens instantâneas de grande alcance na área de comunicação - através do link disponibilizado, as pessoas podiam responder aos questionamentos ali presentes e suas respostas eram contabilizadas automaticamente. Utilizamos também o *Facebook* - uma rede social de grande acesso - para enviarmos o link do questionário em grupos de professores - nosso público alvo -, e desta forma, solicitamos que respondessem e contribuíssem com a investigação. Asseguramos em ambas as solicitações de contribuição com a pesquisa que o anonimato seria absoluto das identidades dos participantes.

Durante, aproximadamente uma semana da divulgação do link do questionário, recebemos cinquenta respostas. Desta forma, julgamos que o número satisfatório para iniciar o ensaio investigativo. Das cinquenta respostas que obtivemos apenas três pessoas não conheciam o método montessoriano de educação, assim não seguiram respondendo às perguntas estabelecidas, sendo concluído o questionário apenas com esta resposta.

Dos quarenta e sete participantes que responderam conhecer, mesmo que minimamente, alguma ideia sobre o método montessoriano, dez deles não eram

profissionais da educação, assim para o escopo da pesquisa, utilizamos trinta e sete participantes para a análise apresentada nos resultados finais deste trabalho. Das características dos respondentes da investigação, podemos afirmar que mais da metade dos entrevistados eram Pedagogos de formação. As idades variaram entre 21 anos de idade a 59 anos. Durante o processo analítico, identificamos os excertos das respostas apresentadas no questionário pelos participantes atribuindo o código R1, para o primeiro participante que contribuiu respondendo o questionário, R2 para o segundo e assim sucessivamente. A análise desta investigação foi constituída, principalmente, a partir das lentes teóricas das autoras Montessori (1965) e Cambi (1999).

3 Referencial Teórico

O referencial teórico aqui apresentado é composto por estudos de Maria Montessori e seus comentadores. A italiana Maria Montessori, nasceu em 1870 na cidade de Chiaravalle, na Província de Ancona, Itália, e faleceu no dia 31 de agosto de 1952 (1870-1952). Montessori foi a primeira mulher a se formar em medicina no seu país, e foi à pioneira no campo pedagógico a dar mais valor à auto educação do aluno e ter o professor apenas como fonte de conhecimento, ela acreditava nas grandes conquistas das crianças e que elas podem ajudar a nós mesmos se dermos apenas as condições necessárias para isto (CAMBI,1999), seu método está baseado em para ensinar as crianças dando a liberdade para aprender a partir do que mais gosta e o chama atenção, gerando assim autonomia desde sua primeira formação escolar. Nas escolas que seguem o método Montessori as atividades sensoriais e motoras, tem um papel essencial, pois ela gera liberdade assim auxiliando o meio de a criança tocar e manusear tudo que está ao seu alcance, tendo uma boa relação com mundo e com movimentos que as cercam.

Montessori escreveu vários livros que seguem de inspiração, um dos mais conhecidos é sua obra pedagógica “Pedagogia Científica”(1909). Este livro foi traduzido para diversas línguas e tem grande destaque dentre todas suas bibliografias. A aplicação do método para Montessori (1909) é dividida por pilares, ou seja, tem princípios norteadores a serem seguidos, sendo eles: a) auto educação, que a criança é capaz de aprender sozinha, b) educação como ciência, educar baseado na observação do indivíduo e não apenas em regras, c) educação cósmica

montessoriana, a importância de a criança aprender com coisas existentes na natureza, d) ambiente preparado, estilo de vida que foca em liberdade, e) adulto preparado, trata da transformação do adulto que interage com a criança, f) criança equilibrada, preparada emocionalmente. Os pilares acima citados caracterizam este método que se tornou conhecido mundialmente, e até hoje é aplicado em Instituições de Ensino.

Montessori criou a “Casa das crianças” conhecida como *Casa dei Bambini*, um local onde ela baseou seu ensino em repetições. Seu grande propósito com as crianças era explorar, praticar a liberdade, errando e aprendendo, assim começou a aplicação de seus métodos.

Nas “Casas das Crianças” a criança não é guardada ou educada, mas preparada para um livre crescimento moral e intelectual, através do uso de um material científico especialmente construído e a ação das professoras que estimulam e acompanham o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, antes favorecendo o desenvolvimento no jogo, por meio do jogo... (CAMBI, 1999, p. 496)

De acordo com o livro de Montessori (1909), intitulado “Método da pedagogia científica” aplicado à educação, a autora afirma que através das suas pesquisas, identificou o período sensitivo da criança, que é a faixa etária anterior ao atualmente chamado, anos iniciais da vida escolar, período em que a mente da criança tem uma receptividade diferente a aprendizagem.

O Método Montessoriano é considerado como uma educação para a vida, e suas contribuições são relevantes em diversos pontos, pois ajuda o desenvolvimento natural do ser humano, estimula a criança a formar seu caráter e manifestar sua personalidade, brindando-lhe com segurança e respeito, favorece no aluno a responsabilidade e o desenvolvimento da autodisciplina, ajudando-o para que conquiste sua independência e liberdade, desenvolve na criança a capacidade de participação para que seja aceito, guia a criança na sua formação espiritual e intelectual, reconhece que a criança constrói a si mesma. (OLIVEIRA, BORTOLOTTI, 2012, p. 11).

Através deste método de educar, Montessori conseguiu trazer para o campo de desenvolvimento, o contexto educacional. Montessori (1969) afirma que é imprescindível a liberdade, atividade e independência da criança. Para que os princípios de Montessori sejam seguidos é preciso vários fatores estarem alinhados, como por exemplo o ambiente – este deve estar totalmente preparado e adequado conforme a necessidade. Assim, Montessori (1965) apresenta seus conceitos base:

Liberdade: deixar a criança livre não quer dizer a deixar fazer bagunça, teimar ou não querer participar das atividades pedagógicas que estão sendo propostas, mas sim conseguirmos respeitar seu ponto Físico e psíquico, assim oferecendo maiores condições para que consiga aprender e se desenvolver de maneira mais liberta, mais leve, mais livre, para aprender e se interessar pelo que mais pode se identificar com seu momento e seus gostos mais específicos.

Liberdade e disciplina se equilibravam, e o princípio fundamental era que uma não podia ser conquistada sem a outra. Considerada sob este ângulo, a disciplina não era imposta do exterior, era antes um desafio a ultrapassar para se tornar digno da liberdade. Montessori escrevia a respeito disso: “Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, conseqüentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida” (Montessori, 1969, p. 57)

Atividade: Todas as crianças devem manter uma boa disciplina, mas não devem ter nada imposto, obrigatório para elas perante nenhuma das suas aprendizagens e atividades, só se deve ajudar, auxiliar naquilo que seja de extrema importância, para seu desenvolvimento, caso contrário apenas observar sem intervir. Dentro deste processo temos o manejo dos materiais, que devemos ter muito cuidado na preparação dos mesmos e do ambiente onde eles ficaram colocados.

Independência: Ser livre por Montessori deve ser libertar a partir do vínculo que se tens de casa, com sua mãe, seria o desprender, isto tudo deve ser valorizado e apenas orientado, para obter esta grande conquista que seria sua liberdade dentro do campo pedagógico.

Segundo (Montessori, 1972, p.38) para a etapa inicial do processo educativo, a utilização de um material didático constituído de várias séries de objetos padronizados, ela achava de extremo valor a partir de coisas abstratas a criança criar e transformar com sua ideias, mas também entendia que era preciso exercitar com elas a fim de acender seu senso de responsabilidade e sua autodisciplina.

Mandei construir mesinhas de formas variadas que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. (...) Também faz parte desta mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças, de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos estes móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários fechados por cortinas ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura

ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar este móveis e acomodar dentro deles seus pertences. (MONTESSORI, 1965, p. 42)

Também era utilizado um material didático, todo ele pensado e elaborado a fim de oferecer e auxiliar no senso de responsabilidade dos alunos inseridos naquele contexto, as crianças faziam uso do material que ela própria havia escolhido e assim iam se apropriando e descobrindo suas funcionalidades, ali ela imaginava, criava e aprendiam com seus próprios erros.

Haviam também exercícios para exercitar e aguçar os sentidos geralmente praticados em grupos, assim já se reforçava a interação social e capacidade de se inserir no coletivo das crianças, interagindo com seus colegas, para Montessori “para que a criança progrida rapidamente, é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas à sua cultura” (Montessori, 1972, p. 38).

Podemos observar que todo este material era o meio usado para conduzir a criança a tomar decisões, ser determinado e ter a capacidade de atingir o eu de cada um deles imaginando e recriando, a partir do que lhe foi oferecido como ponto de partida.

O material sensorial pode ser considerado desse ponto de vista como ‘uma abstração materializada’... Quando a criança se encontra diante do material, ela responde com um trabalho concentrado, sério, que parece extrair o melhor de sua consciência. Parece realmente que as crianças estão atingindo a maior conquista de que seus espíritos são capazes: o material abre à inteligência vias que, nessa idade, seriam inacessíveis sem ele. (Montessori, 1969, pp. 197-198)

A abordagem científica de Maria Montessori para explicar sua ação em educação, defende e explica a “ciência da observação” (Montessori, 1976, p. 125), assim definindo que os educadores devem receber formação específica dentro do seu método e todo este processo deve seguir e estabelecer as verificações científicas necessárias.

A possibilidade de observar fenômenos naturais e como reações experimentais o desenvolvimento da vida psíquica na criança transforma a própria escola em ação, em uma espécie de gabinete científico para o estudo de psicogenética do homem. (Montessori, 1976, p. 126)

Para Montessori(1909) um conceito principal seria era um “espírito absorvente”, que seguiam normas e sendo seu principal fundamento sistemático, usando termos da medicina ela dizia que as crianças eram como”embriões

intelectuais”, querendo dizer que as crianças estão inseridas primeiro por seu lado intelectual e logo após pelo seu desenvolvimento físico, logo quando nascem predomina seu aspecto físico, pois seu intelectual ainda está em processo de reconhecimento para poder ser aceito. A criança vai então “ser cuidada após o seu nascimento, considerada antes de tudo como um ser dotado de uma vida psíquica”. (Montessori, 1972, p.61)

Este espírito absorvente segundo Montessori (1972) é unir a capacidade de aprender com a vontade, quer dizer orientar o espírito a conviver com os acontecimentos do mundo e conseguir ficar em harmonia com ele observando estas diversidades encontradas e utilizando delas para gerar práticas educativas, e que em todo o desenvolvimento esteja presente as aventuras da vida, assim fazendo com que andem juntas todas as impressões recebidas durante o processo de aprendizagem com sensibilidade e as tendências naturais obedecendo cada fase de desenvolvimento.

Se a salvação vem, começará pelas crianças, já que elas são as criadora da humanidade. As crianças são investidas de poderes não conhecidos, que podem ser as chaves de um futuro melhor. Se queremos verdadeiramente uma renovação autêntica, então o desenvolvimento do potencial humano é a tarefa que deve ser atribuída à educação. (Montessori, 1952, p. 52)

O conceito citado acima é juntamente falado e exemplificado com a Fé no potencial humano, quando são usados corretamente seus métodos pedagógicos ,é uma dos pilares da teoria de educação de Montessori, (Montessori, 1952, p.160), mas durante todo este processo é preciso estar presente a responsabilidade científica, ou seja descobrir os pontos decisivos durante o desenvolver de cada pessoa e poder conduzir de maneira correta .

Durante o processo educacional, podemos observar que em relação ao método de Montessori, Piaget e Emília Ferreiro possuem semelhanças em seus objetivos de aprendizagem, o foco na criança como sujeito que aprende e que constrói seu próprio conhecimento da forma como interage com seu meio, assim transformando suas vivências em aprendizagens, mas vale ressaltar de contrapartida que nas escolas Montessorianas não se inspira no processo fragmentado de construtivismo de Piaget, e nem na psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, assim se ouviu críticas de Piaget sobre Montessori, explicando que suas práticas estão mais voltadas para o desempenho através dos materiais específicos do que a aquisição de

práticas de operações. Ou seja, eles divergem em alguns momentos quando se fala na parte específica de cada prática educativa que se apropria apenas a ideia central é igual, mas cada qual acredita em suas especificidades.

Piaget (1937) infere que existe uma sintonia em princípios interdisciplinares, mas concorda que existem muitas divergências nestas concepções entre os autores. Piaget defende que as práticas pedagógicas propostas por Montessori são bem formuladas, porém ele diz que a educação sensorial não significa apenas manipular objetos, pois deve tratar mais da inteligência do sujeito.

Ora, sabemos hoje que a inteligência procede antes de mais nada da ação e que um desenvolvimento das funções sensório motoras no pleno sentido da livre manipulação, tanto quanto da estruturação perceptiva favorecida por esta manipulação, constitui uma espécie de propedêutica indispensável à formação intelectual propriamente dita" (PIAGET, 1976, p.104).

Os estudos de Emília Ferreiro (1996) são os mais relevantes na área de alfabetização, pois ela contém ferramentas indispensáveis no trabalho de alfabetizar, que explica com fases, etapas., níveis de desenvolvimento já comparando com Montessori que não defende estas etapas a serem seguidas ela acredita que cada aluno tem seu tempo de aprender e por isto este processo é individual e não deve ser pulado, depende da maturidade de cada criança, apenas com intervenções do professor.

Cambi (1999) explica Montessori como um método de educação mais amplo e geral que trouxe influências da Itália, assim sobre seus métodos pedagógicos presentes no âmbito escolar, ele entende o grande papel que o ambiente exerce para que aconteça de fato a aprendizagem. Cambi (1999) explica em relação aos princípios de libertação da criança, que "a criança deve desenvolver livremente suas próprias atividades para amadurecer suas próprias capacidades de atingir o comportamento responsável,mas tal liberdade relacionando com Montessori, não deve ser confundida com espontaneísmo" (Ibidem, 1999, p, 532), portanto ele faz uma crítica sobre o que Montessori se diz em relação ao seu rigor psicológico e suas maneiras de trabalhos pedagógicos.

A infância deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança. E a criança deve ser vista, por sua vez, como espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser

libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias (CAMBI, 1999, p. 514).

4 Análise e discussão dos dados

Diante da análise de dados podemos afirmar que os profissionais de educação entrevistados conheciam, mesmo que minimamente, sobre o método de ensino Montessoriano. De todos que responderam, 94% já ouviu falar em Escolas com método Montessoriano de Educação, apenas 6% - o que equivale à 3 pessoas – desconheciam o método. A palavra mais citada ao mencionar o método foi a palavra Autonomia.

R 20 O método Montessori é uma pedagogia científica que visa dar liberdade e autonomia para a criança a fim de formar sua personalidade;

R 2 Um método que desenvolve a autonomia;

R 14 Sim, seguir a criança enquanto atravessa os diversos períodos sensíveis de desenvolvimento, dando -lhe liberdade, autonomia e ambiente preparado para decidir que trabalho quer realizar.

R 23 Relaciona-se a aprendizagem com autonomia, descoberta e criatividade, sem diretividade. O docente media e estimula, fomentando esses processos.

Na análise das palavras mais citadas, a autonomia aparece, certamente, pois ela é um dos pilares de Montessori. Então, podemos afirmar que o pilar da autonomia é reconhecido pelos participantes da pesquisa como um fator que contribui para a aprendizagem.

As crianças, com a organização de Montessori com seus princípios e materiais estimulam esta autonomia desde a educação infantil, pois suas práticas possibilitam este processo; na creche os pequenos já necessitam e colocam em evidência todo este estímulo em fazer por si mesmo, guardar brinquedos, colocar e guardar suas próprias roupas, sendo eles responsáveis por organizar de melhor maneira possível suas tarefas do cotidiano diário na escola, e também acabam levando para casa todo este aprendizado. Toda esta rotina auxilia no desenvolvimento integral do aluno, gerando assim construção e equilíbrio e evidencia sua criatividade e desenvolvimento integral. Logo abaixo mais algumas respostas exemplificando autonomia juntamente com outras palavras:

R 31 É um método que educa para paz e que trabalha a autonomia da criança de forma que ela aprenda fazendo sozinha e construa sua aprendizagem

R 41 Desenvolvimento da criança de forma respeitosa através da liberdade e autonomia dentro de um ambiente seguro.

Analisando nosso material do questionário chegamos também na expressão protagonista, criança protagonista da sua própria aprendizagem, ela está extremamente ligada ao que citamos acima que é a autonomia, pois assim conseguimos entender que a criança é um ser ativo e que a partir dos seus entendimentos consegue produzir cultura, vivendo dentro de uma sala de aula; nos deparamos certamente com crianças e assim compartilharemos de diferentes vivências e trocas de saberes que juntas elas interagem e assim se entrelaçam com práticas que elas mesmas produzem neste eixo de relacionamento social.

Então pensamos o que vem a ser protagonista, de onde vem esta palavra, muitas vezes ouvimos este termo originado de filmes, uma novela, algo ligado a quem comanda uma atração, mas não é exatamente a partir deste símbolo de ser a estrela principal de algo, que estamos nos aprofundando, e sim em um indivíduo capaz de conduzir, de se sentir parte importante durante uma ação seja ela na sala de aula entre seus colegas, ou até mesmo dentro da sua casa com a família.

Este protagonismo no qual estamos nos referindo é que a criança seja ativa no ambiente em que se encontra, participante do processo de ensino aprendizagem. A partir do protagonismo as respostas abaixo demonstram e acrescentam alguns termos para complementar suas respostas:

R13: É um método que busca o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas individualidades e tornando-a protagonista de seu aprendizado.

R 33: É um método em que a criança busca a aprendizagem. Não o professor que ensina.

Para Vygotsky (1991), a criança não é apenas ativa, mas interativa, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais

Se sua linguagem, aprendida culturalmente, ou expressão é, essencialmente, lúdica, então a criança interage consigo mesma e com os outros por intermédio da atividade lúdica e é por meio dela que se constitui em agente transformador do seu ambiente, em protagonista (OLIVEIRA, 2007 p. 113).

O termo “Vida prática” foi citado de forma expressiva na investigação. Montessori explica como as atividades diárias que as crianças executam em sala de aula, amarrar sapatos, manusear seu próprio lanche, auxiliando na sua coordenação

motora, desenvolvendo controle e também habilidades; todas estas gerando vários objetivos como independência, auto estima, percepção social entre outros.;ou seja várias coisas que muitas vezes em casa os pais não dão às crianças autonomia para fazê-los, muitas vezes não acreditando na sua própria capacidade, no método Montessoriano isto tudo é muito bem analisado e o aluno colocado como sujeito de todas suas ações. Quando falamos na vida prática citamos alguns excertos:

R 32: Um método de ensino que propõe auxiliar o desenvolvimento das crianças a partir de experiências de vida prática.

R 46: Método de aprender com a prática.

De acordo com Ferreira (2010) as possibilidades se tornam muito grandes e poderão contribuir significativamente auxiliando a construção do conhecimento, relacionando, onde a teoria efetivamente se transforma em prática.

Até nas escolas chamadas modernas, onde se acredita oferecer educação individual, existe uma marcada diferença com as escolas Montessori. Ali existe um professor que ensina uniformemente a coletividade, conceito profundamente diferente do aluno no método Montessori, que consiste em livrar a criança do professor que ensina e substituí-lo por um ambiente onde a criança possa escolher o que é adequado a seu próprio esforço e às necessidades íntimas de sua personalidade. (MONTESSORI, 1965, p. 93).

Segundo Freire (1996, p.41), “é preferível, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar. É decidindo que se aprende a decidir, e é fazendo que se aprende a realizar”. Em relação aos materiais desenvolvidos por Montessori, que foi citado também durante nossa pesquisa pelos participantes, tem como sua ênfase auxiliar o desenvolvimento das crianças, para que através destes objetos concretos elas possam também elaborar o abstrato, através das suas vontades evidenciando seus interesses próprios e do professor apenas como mediador deste processo, apenas o guiando e observando . Ela desenvolveu quebra cabeças, alfabetos diferenciados para construir palavras, barrinhas para ensinar os alunos a contar, entre outros.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico (validade do conhecimento em função do sujeito); a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais” (FREIRE, 1996, p.54).

Segundo Vigotski (1991) todas as oportunidades, atividades e recursos devem permitir o desenvolvimento da criança, com vistas à sua real inclusão escolar e social. Na concepção de Hofstatter (2012) o primeiro ponto é a descoberta da criança e de como ela aprende; daí vem à preparação do ambiente ativo, com possibilidades de escolhas e material especializado para desenvolver as várias potências de diferentes faces da infância.

Portanto, entendemos que todos os pilares de Montessori citados acima contemplam o que precisamos numa educação inovadora, que as pessoas acreditam neste processo e concederam seus filhos para participarem ativamente do processo educacional Montessoriano.

5 Considerações Finais

Os profissionais da educação que contribuíram com a investigação, acreditam no método Montessoriano de ensino, pois evidenciamos claramente com suas respectivas respostas o tanto que eles apreciam e reconhecem seu potencial de aprendizagem, distinto do método tradicional geralmente aplicado nas escolas tradicionais. Podemos observar que, quando perguntamos se colocariam seu filho dentro deste contexto de ensino contemporâneo e obtivemos 100% das respostas que sim, todos concederam seus filhos para entrarem neste modelo de escola contemporânea.

A ideia mais recorrente entre os profissionais entrevistados é a Autonomia, ela aparece em vários momentos das respostas de participantes, que citam o termo de maneira direta ou até mesmo indireta com outras palavras, mas apresentando a mesma ligação. Ao serem questionados sobre terem ensinamentos sobre Maria Montessori durante sua formação acadêmica, percebemos que a maioria dos entrevistados respondeu que obtiveram apenas breves comentários.

A pesquisa realizada possibilitou entender os conceitos da pedagoga Maria Montessori no âmbito educacional. A relevância deste trabalho de pesquisa mostra que os educadores formados e em processo de formação conhecem e acreditam neste método de educação. Desta forma, podemos mostrar que

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico (validade do conhecimento em função do sujeito); a existência

de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996, p.54).

Os estudos de Montessori, possibilitam abrir os caminhos como educador(a), pois seu princípio de educar é respeitar as necessidades de cada criança e promover para ela meios para aprender de forma prazerosa e transformadora.

REFERÊNCIAS

PESSOA, Astânia Ferreira. **Método Pedagógico Montessoriano Contemporâneo e suas Implicações na Educação Infantil**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 320 – p. 332, set.. de 2017.

BARRETO, Rute de Lira, DE ALMEIDA, Vera Lia Marcondes Criscuolo. **Maria Montessori e sua contribuição para o ensino-aprendizagem de matemática**. (FE/Unesp - Campus Guaratinguetá) 2009,16,pg, disponível <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139601/ISSN2175-7054-2009-7970-7985.pdf?sequence=1>>. Acesso em 28/08/19.

RÖHRS, HERMANN. Maria Montessori, 2010 **Coleção Educadores MEC** | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana. MARIA MONTESSORI EDITADO. Edição: 2000 - Vol. 25 - Nº 01 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES NA PEDAGOGIA: Piaget e Montessori. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4781/2909>>. Acesso em 28/08/19.

POLLARD, Michael. **Personagens que mudaram o mundo**. Os grandes humanistas: Maria Montessori. São Paulo: Globo, 1993.

MACHADO, Maiara Vieira. Processo de alfabetização que utiliza como concepção pedagógica os pressupostos de montessori. disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17188_7422.pdf

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Filosofia e Educação – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Número 2 Outubro de 2012 – Março de 2013

Maurício Rebelo Martins Doutorando da Faculdade de Educação da UNICAMP
Claudio A. Dalbosco Universidade de Passo Fundo

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p

MARTINS, Maurício Rebelo; DALBOSCO, Claudio A. Rousseau e a primeira infância. **Filosofia e Educação** – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Número 2 Outubro de 2012 – Março de 2013

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo. Flanboyant.1965.309p

ROUSSEAU, J. Emílio ou Da Educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NIETZSCHE, Friederich. **Escritos sobre a educação**. Tradução de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora da PUC; Loyola, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DUARTE, Aldenia. **Contribuições de Maria Montessori para as Práticas Pedagógicas na educação infantil**. Disponível em: >http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf< acesso em 11/11/19 às 14:45

OLIVEIRA, Waléria Fortes de. **Cenários Lúdicos: o Protagonismo Infantil em Distintos Ambientes da Nova Santa Marta**. In: Contexto & Educação. Revista do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências. Nº 78. Ano XXII Jul/Dez. 2007. Ed Unijui.

PORTELA, Daiany. **Filosofia Montessori: o desenvolvimento da individualidade da criança**, disponível em <<https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/TCC-filosofia-montessori-daiany-portela.pdf>> acesso em 10/10/19 às 16:00.

HOFSTATTER, Carla Regina. **Espaço escolar como ‘forma silenciosa de ensino’: análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis

DUTRA, Patrícia. **O ensino de História na perspectiva do Método Montessori nos anos iniciais do Centro Educacional Menino Jesus**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/200070/TCC%20APÓS%20DEFESA%20Patrícia%20Lukoff%20CORRIGIDO%20%20coordenação.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em 10/10/19

FERREIRA, Vanja. **Educação física, recreação, jogos e esportes**. Rio de Janeiro: 3ª edição: Sprint, 2010.

LANCILLOTTI Samira Saad Pulchério. **PEDAGOGIA MONTESSORIANA: ensaio de individualização do ensino** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 164-173, mai.2010.

ROSSI, Aline dos Santos. **DIÁLOGOS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: de Montessori A Paulo Freire 2015** Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4293/1/FPF_PTPF_0_0942.pdf> acesso em 11/10/19

Documento BNCC Disponível em
:<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> acesso em 11/10/19 as 16:45

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, Agostinho da. **Vida e obra de Maria Montessori.** Lisboa, Inquérito, 1939.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

MÖLLER, M. **O desenvolvimento das operações cognitivas, de Piaget, no método Montessori.** Estudos Leopoldenses. São Leopoldo, v. 27, n. 124, pp. 7-22, set./out., 1991.

PARTE 2:
EDUCAÇÃO SOCIAL

CAPÍTULO 1:

A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO PERÍODO PÓS ABOLIÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PRIMEIROS ANOS

Liliana Daniel Pereira ¹⁶

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, tem como objeto de estudo a preocupação do governo brasileiro com a educação dos ex-escravos nos primeiros anos após a abolição. O recorte temporal do estudo vai da assinatura da Lei Áurea, em 1888, até a mudança de século, na passagem de 1899 para 1900, embora possam ser citados documentos anteriores ou posteriores a esse período. O objetivo é investigar em textos e documentos da época, bem como na análise feita posteriormente por historiadores, se houve de fato uma preocupação do Estado brasileiro com a inserção dos ex-escravos na sociedade. Analisando essa década, busca-se compreender as iniciativas educacionais brasileiras que favoreceram essa integração. Também será analisado o silêncio das autoridades e dos historiadores no que se refere à instrução dos negros.

O ponto de partida é a ideia de que a inserção de uma pessoa ou grupo na sociedade tem como base a educação. Analisando as políticas educacionais do final do século XIX, busca-se entender como se deu esse processo e quais foram os primeiros projetos, as primeiras leis que incluíam o negro na escola após a lei da abolição. Como contraponto, será analisado também o silêncio, ou seja, o que as leis deixaram de falar sobre a educação dos escravos libertos neste período.

De acordo com a análise de historiadores (ALVES JUNIOR, 1873 apud SILVA, 2000; BARROS, 2005), até 1888, ano em que foi assinada a Lei Áurea, apenas uma minoria de escravos tinha recebido qualquer tipo de instrução de seus senhores nas fazendas em que trabalhavam. Somente aqueles que viviam dentro dos casarões e que não faziam serviços braçais e serviam para levar e trazer recados aos seus

¹⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, Canoas, Brasil, matriculada na Disciplina de TCC II sob a orientação do prof. Clóvis Trezzi. E-mail: liliana.pereira0217@unilasalle.edu.br.

senhores é que, em alguns casos, aprendiam a ler ou fazer algum tipo de cálculo.

As questões que norteiam esta pesquisa são: após a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel foi aprovada alguma lei que oferecesse assistência educacional para os negros libertos? Como foram organizados estes projetos e quais foram as autoridades ou instituições privadas que se preocuparam com a educação dos escravizados?

Este trabalho consiste em um diagnóstico qualitativo dos últimos 12 anos do século XIX, que ocorreram após a abolição da escravatura, e analisa literaturas que falam sobre os negros após a abolição, bem como os regulamentos de cada estado e suas interdições e aceitações sobre a matrícula nas escolas da época.

A necessidade de pesquisar e analisar o que realmente ocorreu após a abolição da escravatura em termos de respaldo educacional surgiu a partir da observação da realidade educacional brasileira atual. Parte-se da hipótese de que muitos problemas educacionais e socioeconômicos que até hoje atingem a população negra no Brasil decorrem dessa época, da falta de suporte a esses cidadãos que, ao serem colocados na sociedade, não receberam auxílio para essa inserção, ao mesmo tempo em que não conheciam outra realidade além dos portões das fazendas. Sem este suporte, tiveram dificuldade para acessar o mercado de trabalho, as escolas, o comércio, e a política sem qualquer tipo de orientação fornecida pelas autoridades, inclusive sem lugar para morar, sem ter o que comer, e até mesmo que vestir.

O estudo se direciona ao suporte educacional oferecido (ou não) pelo Estado brasileiro aos escravos libertos, por compreender que a base para a sua inserção na sociedade era a educação.

2 DESCRIÇÃO DOS DADOS COLETADOS E DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Esta pesquisa utiliza dados coletados de diversos documentos, a maioria deles do final do século XIX, que ajudam a entender a realidade dos negros na época da escravidão e do período pós-abolição no Brasil. Foram escolhidos documentos que atendem aos objetivos da pesquisa; entre eles estão a Constituição Federal de 1889 e a Constituição Federal de 1891, além das leis elaboradas pelos governos dos estados que possuíam autonomia para elaborar suas próprias diretrizes. Para auxiliar na análise hermenêutica, são utilizados aqui alguns artigos científicos e principalmente o livro “Para uma história do negro no Brasil” (BARROSO, 1988).

2.2 Escravos e a educação: o contexto da Lei Áurea

Falar sobre a história da educação dos escravos é falar sobre ausência, discriminação e preconceito. O Estado brasileiro foi um grande incentivador da escravidão, e instituições como a Igreja tendiam a ver isso como normal. Ser escravo no Brasil significava ter que realizar trabalhos forçados, sem sequer ser reconhecido como ser humano, muito menos como cidadão brasileiro. Na primeira metade do século XIX, o Brasil recebeu cerca de 40% dos africanos vindos nos navios negreiros para as Américas. Se durante o período colonial a educação no Brasil não era prioridade, pois em geral os mais ricos - donos de escravos - mandavam seus filhos estudarem na Europa, para os escravos é inimaginável que houvesse algum projeto educacional. A ideologia que negava esse direito aos negros estava arraigada na sociedade, como se depreende desta fala do Dr. Thomaz Alves Júnior, de 1873, citada por Alves Junior (1873 apud SILVA, 2000, p. 142): “O escravo que frequenta uma escola, que aprende a ler, que fica com a consciência dos seus direitos, não pode ser mais escravo, há neste procedimento uma contradição revoltante senão absurda”.

Segundo Menezes (2009), a abolição se deu em longas etapas. A primeira iniciou-se devido a pressão externa (das grandes potências) para extinguir o tráfico negreiro; os escravos se tornaram extremamente caros e houve um maior interesse em cuidá-los melhor. De acordo com o autor citado, surgiram inclusive manuais com instruções para o trato dos escravos. Em 1831, Joaquim Nabuco e outros idealistas libertários fundam o jornal “O Abolicionista”; em 1869 foi proibida a venda de escravos em praças públicas. O governo começou a debater em 1870 a Lei do Ventre Livre que declarava livres os filhos de escravas que nascessem a partir daí. Entretanto, esta lei previa apenas que as crianças filhas de escravos nascidas a partir de 1870 não podiam mais ser escravizadas; não previa a manutenção destas crianças nem a educação delas; na verdade, Menezes (2009), afirma que desde quando esta lei foi aprovada até a Lei Áurea poucas crianças foram de fato libertadas; além disso, elas possuíam cerca de 16/17 anos quando a escravidão foi de vez extinta.

Em 1889, o governo brasileiro afirmava:

A extinção do elemento servil, pelo influxo do sentimento nacional e das

liberalidades particulares, em honra do Brasil, adiantou-se pacificamente de tal modo, que é hoje aspiração aclamada por todas as classes, com admiráveis exemplos de abnegação da parte dos proprietários. Quando o próprio interesse privado vem espontaneamente colaborar para que o Brasil se desfaça da infeliz herança, que as necessidades da lavoura haviam mantido, Confio que não hesitaremos em apagar do direito pátrio a única exceção que nele figura em antagonismo com o espírito cristão e liberal das nossas instituições. (BRASIL, 2012, p. 455).

Antes da abolição, existia a ideia de que os escravos não precisavam saber ler, escrever e calcular porque para eles eram destinados somente os serviços braçais, exceto aqueles que eram escravos dentro dos casarões. Também havia receio do que poderia vir a acontecer caso estes tivessem acesso à mesma educação dos brancos, pois poderiam começar a planejar rebeliões que sairiam do controle dos feitores - como, de fato aconteceu em alguns locais. Palmares é um exemplo disso:

Trabalho é coisa de negro", costumava-se dizer na época da escravidão. "O negro é pobre porque não trabalha", dizem hoje muitas pessoas. Familiares aos nossos ouvidos, esses ditos são exemplos de visões estereotipadas e preconceituosas sobre o negro no Brasil. A primeira foi uma forma de impor e justificar o trabalho escravo. A outra é um subproduto da nossa história recente, diretamente relacionado com a forma que teve a abolição em nosso país. (BARROSO, 1988, p. 49).

Barros (2005) descreve algumas saídas encontradas para dificultar a matrícula e permanência dos negros nas escolas, mesmo após a abolição. De acordo com o autor, faltavam itens cruciais para que eles se mantivessem nas instituições, como por exemplo vestimentas adequadas. Muitas das crianças negras livres não possuíam alguém que pudesse ser responsável pela sua matrícula (pois a maioria dos escravos não possuíam documentos), além disso não tinham renda para adquirir material didático e merenda para se manter na escola.

Abolicionistas como José do Patrocínio, Joaquim Nabuco e André Rebouças pensavam em uma lei que daria orientações e suporte para que os negros não saíssem das fazendas sem saber o que fazer e para onde ir, como acabou ocorrendo após a abolição. Eles argumentavam que era necessário fazer distribuição de terras aos ex-escravos, dar assistência econômica e social, favorecer o acesso à educação e a participação política. No entanto, nada disso foi levado em conta na assinatura da Lei que libertou os negros. Eles foram mandados para fora das fazendas sem a menor ideia de como era essa nova sociedade que se basearia no trabalho assalariado:

Discurso do Senador Dantas afirmando que a abolição 'não marcará para o Brasil uma época de miséria, de sofrimentos, uma época de penúrias' como alguns parlamentares pensavam, porque, em 17 anos, 800.000 escravos

tinham desaparecido do Brasil e, neste período, se notou 'maior riqueza do país, grande aumento do trabalho e com ele maior educação, como consequência, considerável aumento na renda pública'. Defende ainda reformas liberais. (BRASIL, 1988, p. 560).

Joaquim Nabuco era membro da comissão especial que deu parecer sobre a proposta da Lei Áurea aprovada pela Princesa Regente, e teve um papel de extrema importância durante os conselhos e votações solicitados perante a aprovação. A Lei que extinguiu o elemento servil começou a ser votada e discutida no dia 8 de maio de 1888, levando alguns dias até sua aprovação no dia 13 de maio de 1888:

Em março de 1888, a Princesa Isabel substituiu o gabinete presidido por Cotegipe, que ainda defendia a escravidão, por outro, a ser organizado pelo também conservador João Alfredo Correia de Oliveira. O novo ministro tinha a incumbência de providenciar uma lei que extingue a escravidão. Dois projetos foram apresentados; um, preparado pelo conservador Antônio Prado, estabelecia a abolição com condições, entre as quais a indenização para os proprietários e a obrigação para os ex-escravos de servirem aos seus senhores até terminar a safra de café. Os liberais, através de projeto preparado por André Rebouças, exigiram a abolição sem condições. (BARROSO, 1988, p. 41).

Os liberais conseguiram o feito de aprovar uma lei que extinguiu a escravidão em condições que apenas facilitariam a vida do senhorio. Entretanto, esta lei tampouco tinha qualquer dispositivo que facilitasse a vida para os escravos, que ao contrário dos senhores, não possuíam bens para se manter nesta nova sociedade que começava a nascer.

Mas qual foi a saída encontrada pelos escravos? Formar vilarejos à beira de morros, construir uma vida do zero, sem dinheiro, sem comida, muitas famílias carregando bebês e idosos, e todos sem saber como seria de agora em diante.

2.3 O que diz a legislação da época:

As constituições de 1889 e 1890 (BRASIL, 1899; 1890) forneciam liberdade a cada um dos estados para definirem suas próprias leis, dentro das responsabilidades com saúde, segurança e educação. De acordo com o art. 5º da constituição de 1889, a primeira após a proclamação da República: "Os Governos dos Estados federados adotarão com urgência todas as providências necessárias para a manutenção da ordem e da segurança pública, defesa e garantia da liberdade e dos direitos dos cidadãos quer nacionais quer estrangeiros." (BRASIL, 1891).

Cada um dos estados então pode elaborar seu próprio regulamento e grande

parte deles se manifestaram contra a matrícula de escravos livres. Entretanto, havia algumas brechas nos regulamentos de alguns estados, como o artigo 65 do regulamento da Instrução Primária e Secundária do estado de Mato Grosso (Leis e Decretos de 1893 a 1896), que concedia a cada professor a responsabilidade pela escolha e matrícula de seus alunos. De acordo com o Regulamento da Instrução Pública do ano de 1881 do estado da Bahia (SAAVEDRA et al., 1862), a matrícula continuava vetada aos escravos, contendo em sua lei que a devida matrícula deveria ser feita pelo professor mediante a presença de um responsável, natural deste país; os matriculados deveriam ser meninos, ter idade de cinco a quinze anos, não ser escravos, ser vacinados e não sofrer de doenças contagiosas.

O estado de Santa Catarina possuía um decreto muito semelhante, que pode ser encontrado na Resolução nº 382, de 1º de julho de 1854 (COUTINHO et al., 1854), onde dizia que os escravos não poderiam realizar matrículas nem frequentar as escolas. Como afirma Silva (2018), o Rio Grande do Sul, que considerava o ensino obrigatório, não proibia a matrícula de escravos ou de outras categorias.

No estado de São Paulo os escravos só poderiam frequentar e serem matriculados nas aulas noturnas. Além disso, eles só começaram a ser aceitos nestas aulas informais às vésperas da abolição; até então, os negros que residiam neste estado não possuíam nenhuma forma de instrução.

Segunda Silva (2018), na cidade do Rio de Janeiro, a partir do ano de 1871 já havia escolas para as meninas negras aprenderem ofícios domésticos. No ano da abolição em 1888 havia escolarização de crianças negras na Freguesia de Santa Rita e Santana e na Fazenda de Santa Cruz havia uma escola de música para os escravos. Em São Paulo e na Paraíba também já havia escolas de letramento para a população negra, a partir de 1870.

Ainda de acordo com Silva (2018), em Minas Gerais já havia crianças pobres e negras frequentando as escolas públicas em 1888, crianças “pardas e crioulas” também frequentavam a escola do fim do século XIX. Em Pernambuco havia a Colônia Orfanológica Isabel, onde se escolarizavam meninos negros, brancos e índios, no período de 1874 a 1889. Alguns pesquisadores também citam a Escola de aprendizes de marinheiros, o Asilo da Santa Casa de Misericórdia, além de escolas noturnas e o Liceu de artes e Ofícios, instituições que escolarizavam negros libertos e até mesmo escravizados em Santa Catarina.

De acordo com Moura (2000), em Minas Gerais, cafeicultores e autoridade

municipais se preocupam em educar os mais pobres e escravos libertos, com receio de que os comentários e revoltas em torno da abolição não chegassem ao fim, e pelo contrário os liberais conseguissem a extinção do elemento servil. A partir deste movimento, que contava com muitos interesses políticos, foram criadas escolas agrícolas.

A legislação nacional analisada é bastante silenciosa no que se refere à possibilidade de escolarização dos ex-escravos. Compreende-se isso porque, em princípio, os negros passaram a fazer parte da população cidadã do país e, portanto, não deveria existir uma legislação específica para eles. Além disso, a autonomia dada aos estados era suficiente para que estes legislassem sobre a própria educação. A análise que será feita nas páginas a seguir mostra que esse silêncio teve seus custos para a sociedade brasileira, especialmente a população negra.

2.4 O que dizem os historiadores:

De acordo com Maringoni (2011), após o fim do tráfico negreiro, em 1850, pela Lei Eusébio de Queirós, foi se tornando mais difícil adquirir escravos, ou seja, ter um grande lote de negros cativos era um benefício para as partes mais modernas da economia. Além disso, com a chegada dos imigrantes europeus, a partir da década de 1820, foi possível perceber que o trabalho forçado exercido pelos escravos se mostrava mais caro e era menos vantajoso que o trabalho assalariado. Ademais, os senhores compravam um escravo, logo estavam dando um adiantamento pelo trabalho que viria a ser realizado por este, entretanto, a única garantia que possuíam era o seu ciclo de vida. Em contrapartida o trabalho remunerado não exigia qualquer adiantamento e sobretudo não oferecia risco algum.

Maringoni (2011) ainda descreve que a superioridade racial existia mesmo dentro da periferia de cada país, sendo a raça branca a dominante dentro das classes sociais. Questões como liberdade, igualdade e fraternidade só eram pregadas entre os brancos, justificando assim a superexploração das demais raças de outras etnias, criando a ideologia do racismo.

Segundo Moura (2000), as autoridades brasileiras estavam preocupadas diante da revolução industrial europeia. O avanço das ideias liberais e a emancipação das colônias da América forçariam mudanças nas políticas tradicionais. Para que o Brasil pudesse também crescer com estes avanços, ter crescimento em seus mercados e

modernização dos métodos de produção, eles teriam que terminar com tráfico negreiro, e foi por grandes pressões externas que a escravidão começou a ser abolida. Os grandes senhores cafeicultores, percebendo que a escravidão estava fragilizada, resolveram prevenir-se das perturbações, que eles acreditavam que a abolição poderia trazer, envolveram-se então em questões da área educacional a medida da qual pensaram foi tornar úteis os chamados ingênuos (crianças nascidas após 1871, depois da Lei do Ventre Livre) e órfãos, e a melhor forma que encontraram foi a educação agrícola.

De acordo com Silva e Araújo (2005), desde o início da colonização portuguesa o Brasil já apresenta uma educação problemática e preconceituosa, que buscava moldar os brasileiros. Este ideal começa a surgir desde a educação jesuítica que buscava transformar os nativos brasileiros em índios submissos através de uma forte ideologia religiosa, ou seja a educação jesuítica auxiliou para que se propagassem contrastes e discrepâncias na sociedade brasileira. Quando surgiram as primeiras escolas primárias e secundárias no Brasil já se iniciou a ideologia da intercessão, pois se destacava que não seriam admitidas crianças com doenças contagiosas e nem escravas e não havia previsão de instrução para adultos.

Apesar de a Reforma de Benjamin Constant ter como mérito o rompimento com a antiga tradição do ensino humanístico, o Decreto Nacional nº 981/1890 estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina 'Moral e Cívica', nítida tentativa de 'normalizar' a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos. No decreto nº 982/1890 foram estabelecidas medidas proibitivas ('não será permitido aos alunos ocupar-se na escola com redação de periódicos'), punitivas ('se a agressão ou violência se realizar, o culpado será imediatamente entregue à autoridade policial e expulso da escola'), centralizadoras e elitistas, como por exemplo, a nomeação dos diretores das escolas públicas pelo próprio Governo. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 70).

Segundo Fonseca (2009), viajantes europeus que passaram pela Província de Minas Gerais descreveram o estado como tendo uma grande população de negros livres, mestiços e mulatos, nos mais diversos ciclos sociais. No interior, foi relatado haver sido nomeado subdelegado ou juiz de paz e um mestre-escola negro. Ou seja, já era possível encontrar em Minas Gerais negros, ainda no período pré-abolição, ocupando algum espaço de importância na sociedade.

Ao contrário de algumas interpretações ainda vigentes na historiografia, não é possível afirmar que negros eram proibidos nas escolas do século XIX. Mesmo a interdição a escravos, presente em grande parte das leis e

regulamentos sobre a instrução, deve ser historicizada. Da primeira lei de Minas Gerais (1835) à de São Paulo (1887), é possível verificar uma multiplicidade de textos, tipos de proibições, ausências, e também permissões ao longo do período no que se refere às diversas possibilidades de ser negro no Império brasileiro. (BARROS, 2016, p. 603).

Menezes (2009) cita a fala da Princesa Isabel diante do Parlamento, anunciando o primeiro programa para a extinção da escravidão, garantindo vários direitos aos senhores que libertassem seus escravos, como a imigração, o crédito agrícola, um incentivo à industrialização, a manutenção da ordem na transformação do trabalho. Porém, quanto à reforma na educação não se enuncia nenhum projeto amplo para escolarização destes que seriam libertados e não se estabelecia nenhuma conexão entre educação e o processo de extinção do elemento servil.

A abolição da escravidão no Brasil mobilizou grande parte da sociedade brasileira, e mesmo sendo uma luta pelos negros e com movimentação dos negros, se tornou um negócio de brancos, como se os negros não tivessem chance diante das camadas políticas comparado à legitimação de brancos. Entretanto, após a assinatura da Lei Áurea, os negros foram surpreendidos por um grande descaso, que desencadeou o preconceito e a injustiça racial que seus descendentes carregam até hoje.

Tudo se passa, enfim, como se os abolicionistas tivessem dado o impulso inicial e dirigido os escravos nestas rebeliões e fugas [...]. Quanto aos escravos, tem-se a impressão de que são vítimas passivas, subitamente acordadas e tiradas do isolamento das fazendas pelos abolicionistas; ou então [...] a ideia que se passa é a de que o negro, apesar de toda a sua rebeldia, estava impossibilitado de conferir um sentido político às suas ações. (MARINGONI, 2011).

De acordo com esta leitura dos fatos, é possível afirmar que o principal motivo para a abolição não era nem de longe o fim da tortura, opressão e massacre que acontecia diariamente com os negros; foi principalmente um movimento voltado para a política e a economia. Era um negócio de brancos, o negro então viria a ser libertado das amarras que o prendiam as senzalas; contudo, nunca se libertou das amarras que o mantém preso ao preconceito.

Considerando que inclusive após o ato da abolição, os liberais que lutavam por ela ainda julgavam o negro com um ser inferior a todos, um ingênuo, alguém impossibilitado de lutar por seus ideais, ou seja, o fim do elemento servil foi realizado em cima de inúmeras ideias de discriminação e preconceito que nos seguem até hoje. E a falta de projetos que envolvessem a instrução dos escravos, só aumentou a

dificuldade destes de fazerem parte da sociedade se libertando assim das amarras da inferioridade racial. Estes tristes acontecimentos na história até hoje assombram o cotidiano dos afrodescendentes.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O Brasil tornou-se independente de Portugal em 1822 e República em 1889. Isso significa que é, em pleno século XXI, um país muito jovem se comparado com outros países mais antigos da Europa, e também se tomarmos como ponto de partida o ano da colonização por Portugal. Foram necessários quase 400 anos para que o país passasse a existir com uma identidade própria e a caminhar com as próprias pernas no que tange à questão da legislação.

A abolição da escravidão se deu no ano imediatamente anterior à proclamação da República. Este fato mostra que o Brasil estava atento aos movimentos exteriores, ou seja, já tinha medo de boicotes estrangeiros caso se negasse a assinar o documento - recordemos que o Brasil foi o último país da América Latina a fazê-lo; mostra também que o processo de amadurecimento do Brasil como país era lento, mas estava acontecendo.

A lentidão no processo de amadurecimento se reflete em outras situações: apesar da proclamação da República, alguns princípios republicanos demoraram a ser adotados, como por exemplo a educação pública e laica. A demora se deve a vários fatores, como a falta de interesse político.

Em relação à educação dos negros nota-se a deficiência de políticas públicas da época voltadas para este fim. Os poucos estados que incluíram a educação dos ex-escravos já o fizeram de uma forma limitada, com aulas noturnas, ou exigindo um responsável pelo negro. Como estes muitas vezes não possuíam ninguém, também não conseguiam matricular-se e, conseqüentemente, ficavam fora do ambiente escolar. Iniciou-se assim um ciclo que até hoje se perpetua, a ideia de que os negros são inferiores, pobres, sem condições de aprender, fazendo com que os maiores índices de evasão escolar atualmente estejam direcionados à população pobre - em sua maioria negros, principalmente os que residem em periferias, como afirma Fernandes (2005).

O artigo 5º da Constituição Federal de 1891 previa que o governo de todos os estados deveriam adotar as medidas necessárias para a manutenção da segurança,

saúde e educação (BRASIL, 1891). No entanto, essas exigências não eram inclusivas pois não era falado em momento algum dos ex-escravos que, agora libertos, também faziam parte da sociedade, eram cidadãos. Como ressalta Silva e Araújo (2005), desde o início da colonização portuguesa a educação já era problemática, direcionada unicamente para as camadas mais privilegiadas da sociedade, e sempre com viés ideológico, que buscava mostrar que a cultura europeia era a única verdadeira e menosprezava as culturas dos escravos e dos indígenas, inclusive fazendo com que eles abrissem mão de suas religiões, língua materna e nomes de batismo.

Como afirma Gonçalves (2000), escolas de iniciativa privada também se preocuparam com a educação dos negros; algumas já ofereciam vagas até mesmo antes da abolição, mas somente em aulas noturnas, como vimos durante a análise da legislação de alguns estados. Além disso, muitas destas escolas ofereciam vagas para escravos libertos em prol de interesses políticos, principalmente para as causas abolicionistas. Ainda que estivessem instruindo os escravos, ou negros livres, estes estados que só os recebiam em aulas noturnas os excluía abertamente, enfatizando desta forma a inferioridade racial. Seria por que não colocar os negros junto aos brancos em aulas diurnas normais, ou talvez por medo na redução de matrículas?

No próprio império, havia personagens célebres que defendiam uma educação dos jovens escravizados antes mesmo da abolição, dentre eles se destacavam Perdígão Malheiros, historiador e jurisconsulto, e o escritor e Deputado pelo Partido Conservador José de Alencar, que era contra leis como a do Ventre Livre, mas defendia que para que os escravos fossem libertos deveriam ser educados, para que lhes fosse tirada a ignorância, como cita Gonçalves (2000).

O fato de a Lei Áurea definir que não podia mais existir escravos no Brasil por si só não significou a liberdade para a população negra. Essa afirmativa é corroborada pelo silêncio da legislação no que se refere à inserção dessa população na sociedade. É bem verdade que, no que se refere à educação, o silêncio não foi direcionado apenas aos negros; programas mais consistentes visando a educação pública, gratuita e universal só foram de fato colocados em prática a partir dos anos 1930.

Contudo, o abandono ao qual essa população foi submetida reforça a hipótese levantada no começo desta pesquisa: a de que as leis ligadas ao fim da escravização não tiveram o efeito prático de dar aos negros os mesmos direitos dos brancos, o que se tornou um problema histórico no Brasil. Este pensamento é reforçado pelo que escreve Maringoni (2011) sobre a superioridade racial, em texto anteriormente citado.

A noção de superioridade racial passará a ser legitimadora da ordem imperial, na qual o fornecimento ininterrupto e a bom preço de matérias primas era o combustível para o funcionamento da economia internacional. As teorias raciais surgiram para legitimar uma concepção de mundo que pregava liberdade, igualdade e fraternidade entre brancos e que justificava a superexploração de outras etnias. (MARINGONI, 2011, p. 10).

Além dos escravos livres já serem discriminados devido à sua etnia e à supremacia branca, o fato deles saírem das fazendas sem qualquer auxílio financeiro facilitou para que eles se juntassem e se tornassem as camadas mais pobres da sociedade. Maringoni (2011), ainda relata que eles foram considerados os “Indesejados dos novos tempos” e também os “Deserdados da República”. O fato dos senhores escravocratas não terem sido indenizados ao perder sua força de trabalho, e também não serem reembolsados pelo custo da compra dos escravos, gerou uma revolta ainda maior.

Em grande parte dos estados, como por exemplo Santa Catarina, como mencionado por Silva (2018), era vetado a matrícula de escravos independente de ser em aulas regulares diurnas, ou em aula noturnas, entretanto, de certa forma isso ia contra os avanços que o Brasil pretendia fazer mediante a Revolução industrial europeia. Moura (2000) então nos traz a questão de que neste momento as autoridades se preocuparam em como poderiam dar utilidade a estes escravos cujo sequer consideravam cidadãos, e para torná-los úteis era mais que necessário lhes oferecer instrução. Mas, é claro que esses interesses dos grandes cafeicultores e autoridades locais era voltada unicamente para o bem próprio e pela opressão que os ideais abolicionistas os causavam, o maior interesse era na verdade não perder a mão de obra que girava a economia do país, após a abolição. Desta forma, que então começou-se a ser pensados em escolas de instrução única para os escravos e a população mais pobre da sociedade, originando então no estado de Minas Gerais e também em São Paulo um ideal de escolas agrícolas para esta camada da população.

A idéia da ‘educação para o trabalho’, amplamente discutida nesses anos por senhores de terras e escravos, dirigentes políticos e pessoas de algum modo vinculadas ao mundo cafeeiro de então, foi um dos pilares do compromisso estabelecido, procurando reajustar noções de trabalho existentes às exigências do tempo, de modo que quando não fosse mais possível manter os escravos assenzalados, os ritmos intensos de trabalho nas emergentes lavouras cafeeiras paulistas se mantivessem. (MOURA, 2000, p. 37).

Ademais, os grandes libertários da abolição como José do Patrocínio e Joaquim Nabuco, pouco falavam sobre projetos educacionais voltados para os escravos livres.

Segundo Menezes (2009), durante os discursos da Princesa Regente, muito se falava em benefícios para os senhores escravocratas, como o crédito agrícola e o incentivo à industrialização, mas os escravos continuavam a ser negligenciados.

4 CONCLUSÃO

A partir das leituras realizadas, percebe-se que não se pensou muito em instrução educacional para os negros e mestiços, pois a abolição foi influenciada principalmente por pressões políticas externas, e nem mesmo os principais abolicionistas possuíam ideais de educação para estes ex-escravos, agora livres. Suas principais ideias estavam voltadas para moradia e produção agrícola. Além disso, podemos perceber que ainda hoje existem problemas na área da educação que atingem principalmente a população negra; ainda se continua a menosprezar políticas públicas que facilitam a entrada e permanência dos negros nas instituições de ensino.

Dados recolhidos pela pesquisa de educação do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do IBGE mostram que o acesso da população à instrução escolar cresceu nos últimos tempos; entretanto, na região Sudeste e Nordeste o acesso ainda é notavelmente maior às pessoas de etnias brancas do que aos negros e pardos. O analfabetismo por exemplo, ainda atinge 27,5% dos pretos e pardos de acordo com o PNAD, o que nos mostra que mesmo estando em pleno o século XXI, 131 anos após o fim da escravidão, os níveis de desigualdade permanecem gritantes.

Assim sendo, podemos entender as sequelas que existem hoje na sociedade quando direcionamos um olhar crítico à situação dos negros, principalmente dos que vivem nas camadas mais pobres da sociedade. Há pouco mais de cem anos eles ainda viviam nas senzalas, sem a oportunidade de votar, de estudar, sem ser sequer considerados cidadãos, sem ter direito a saúde de qualidade, a comida digna ou vestimentas adequadas e, menos ainda, a educação.

Sendo poucas exceções os escravos que sabiam ler, que frequentavam as aulas noturnas que lhes eram permitidas, a educação estava fora do alcance deles. Então quando de fato ocorreu a abolição os estados em geral silenciaram perante a inclusão dos negros na instrução pública. E eles seguiram sendo negligenciados pois, quando não era o caso da permissão de matrícula, era o fato de que desde muito jovens eles precisam trabalhar pois foram abolidos e agora nem moradia possuíam mais.

O processo de inclusão dos negros nas escolas aconteceu muito lentamente. O mesmo se deu com a inclusão destes na política, nos empregos de cargos mais altos e nas universidades. Em todos esses espaços, os negros ainda hoje são minoria. Em uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora em prol da Campanha do Dia Nacional da Consciência Negra, foram recolhido dados que demonstram que apenas 34% do público universitário é negro.

Este descaso que os acompanhou por todos estes anos ainda ocorre nas universidades, nas entrevistas de emprego no dia-a-dia, o preconceito ainda é muito grande, com uma porcentagem da sociedade considerando-os marginais, sendo que eles colaboraram muito para que a economia do nosso país crescesse, quando era maltratados e considerados animais em regime de escravidão. Por isso o que foi pensado nesta pesquisa é fazer compreender por que ainda é necessário que existam políticas públicas que propiciem condições aos negros de frequentarem escolas e universidades, como a política de cotas por exemplo pois, durante muitos anos os brancos puderam estar dentro das escolas, já os negros não, logo ainda é recente a inclusão deste povo nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 1, de 15 de novembro de 1889**. Brasília, DF, 1989. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federais.

_____. **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Brasília, DF, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. **A abolição no parlamento: 65 anos de luta, (1823-1888)**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2012. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/243294>. Acesso em: 13 out. 2019.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Revista Educação e Pesquisa, João Pessoa, PB, v. 42 n. 3, p. 591-605, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300591. Acesso em: 10 out. 2019.

BARROSO, Maria Alice. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, 1988.

COUTINHO, João José et al.. Resolução n. 369, 26 maio 1854, SC. **Documento retirado do centro de memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina - ALESC**. Uma versão deste documento está disponível no arquivo da ALESC, das páginas 24 à 32. Esta legislação encontra-se nas páginas 24 à 25. Santa Catarina, 1854. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114740>. Acesso em: 29 set. 2019.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius da. **O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 585-599, set./dez., 2009. Disponível: https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/4902/1/ARTIGO_Predom%C3%ADnioNegrosEscolas.pdf. Acesso em: 15. set. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

MALHEIROS, Agostinho Marques Perdigão. **A escravidão no Brasil: ensaio histórico jurídico-social**. Centro Edelstein de pesquisas sociais, Rio de Janeiro, 1866. 230 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kbxjh>. Acesso em: 30 set. 2019.

MARINGONI, Gilberto. História: **O destino dos negros após a abolição**. Revista IPEA, São Paulo, v. 8, p. 29-70, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23. Acesso em: 18 out. 2019.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Abolição no Brasil: A construção da liberdade**. Revista HISTEDBR, Campinas, v. 1, n. 36, p. 83-104, 2009. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639642. Acesso em: 02 out. 2019.

MOURA, Denise A. Soares de. **Café e educação no século XIX**. Edição nº 51. Campinas. Caderno Cedes, v. 1, n. 51, p. 29-49, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a03v2051.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

SAAVEDRA, Eduardo et al. **Discursos leídos ante la Real Academia de la Historia en la recepción pública de Don Eduardo Saavedra, el día 28 de diciembre de 1862**. 1862. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=GUERRA%2C+1862&btnG=. Acesso em: 26 set. 2019.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso**: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78.

SILVA, Alexandra Lima da. **Caminhos da liberdade**: os significados da educação dos escravizados. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 1-27, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100255. Acesso em: 11 out. 2019.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprenda com a perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

CAPÍTULO 2:

O EDUCADOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Angélica Ricardo dos Santos¹⁷

Elaine Conte¹⁸

1 INTRODUÇÃO

A educação não formal é um campo de conhecimento em construção ancorado na própria dinâmica social e justificada na ideia de que “a necessidade de aprender não se encontra dentro de um código, mas no direito inalienável que cada um tem para sobreviver” (GRONEMEYER, 1989, p. 81). O profissional que atua nesta área é denominado de educador social¹⁹, tendo o propósito de formar sujeitos para a cidadania e emancipação social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reconhece a existência dos ambientes educativos situados fora do meio escolar (BRASIL, 1996). Nesse documento, podemos ler que a educação não formal é aquela que abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º). De acordo com Von Sinson, Park e Fernandes (2001, p. 203),

A dinâmica do ato de educar é esta: quando nos aproximamos do que o outro busca em termos de conhecimento no ato da procura. O educador é apenas um facilitador que se coloca à disposição do outro sem cobrar necessariamente dele a resposta. Nesse processo, não existe certo ou errado, existem apenas as possibilidades de desenvolvimento de cada um,

¹⁷ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - UNILASALLE, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da Prof. Dra. Elaine Conte. E-mail: angelicaricardo1@gmail.com

¹⁸ Orientadora da pesquisa. Doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade La Salle - UNILASALLE, Canoas, atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq, com financiamento do CNPq. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

¹⁹ Em 2009, os Educadores e Educadoras Sociais obtiveram a mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista. Foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, com a seguinte descrição: “5153-05 – Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”. O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, em seu Guia de Orientação nº 1 para os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) orienta que a equipe do CREAS deve ser composta, minimamente, em Gestão básica, por 1 Coordenador, 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 1 auxiliar administrativo e 2 educadores sociais e estagiários. (BRASIL, 2015, p. 4-5).

em intensidade particular e subjetiva, processo de construção de conhecimento que vai se modelando na medida escolhida por cada um dos atores que se permitem adentrar no caminho do autoconhecimento pela inter-relação.

O educador social introduz a atividade de estudo que relaciona seus objetivos ao de edificar um processo voltado para o educando, que favoreça a participação coletiva e a construção de conhecimentos. Daí que o presente estudo aborda o papel do profissional na educação não formal, no âmbito da sociedade, especificamente nos movimentos sociais. A pesquisa surgiu a partir de uma necessidade de compreender sobre esta área da educação e de responder questões sobre o exercício do Educador Social, uma vez que essa profissão foi criada recentemente, em 2009. Trabalhar com os educandos para exercer a cidadania, dialogar e questionar sobre os problemas do cotidiano são fatores importantes e conteúdos presentes da educação não formal. Por isso, o presente estudo tem por objetivo investigar a concepção do educador social na educação não formal da sociedade brasileira, tomando por base a seguinte discussão: Como o educador social pode contribuir para a construção de saberes para a vida em sociedade?

Desse modo, procuramos aprofundar as discussões no campo profissional da educação não formal, de modo a responder à problemática do ensino informal manifestado na realidade social brasileira. Nessa perspectiva, o estudo tem como norte a seguinte inquietação: Quais as repercussões e extensões do trabalho formativo do educador social à construção de saberes humanos para a reinvenção da vida em sociedade? Esta questão vem à tona porque “nunca houve tanta informação e nunca se soube tão pouco sobre o ser humano”, afirmou recentemente Edgar Morin (2019, *online*). Em suas palavras, “o conhecimento do ser humano encontra-se em migalhas” (MORIN, 2019, *online*). Segundo o sociólogo, o ser humano encontra-se cada vez mais fragmentado, resignado e excluído da globalização, porque há uma economia da educação em termos de responsabilidade e formação para a cidadania solidária, enquanto prática social que defende a vida nos movimentos de contestação do instituído no mundo.

O debate sobre a educação não formal vem se consolidando desde as últimas décadas do século XX, como forma de complementar o desenvolvimento dos variados campos de aprendizagens. De forma mais concreta, sua expansão se deu a partir dos anos 60 e 70 do século passado em decorrência de uma série de fatores que geraram novas necessidades educacionais, focalizando no desenvolvimento das capacidades

humanas (pessoais e comunitárias) de um processo de educação permanente (GHANEM; TRILLA, 2008). Tudo leva a crer que a participação, o envolvimento e a inserção comunitária gera uma forma de empoderamento sociocultural e de reconhecimento que traz condições de interrogar o mundo, alargando-se o compartilhamento de percepções e formações da educação não formal, através da diversidade de experiências, contextos e acontecimentos que acompanham a própria existência, porque todos aprendem nas teias de relações vitais (NÓVOA; FINGER, 1988).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (CNE/CP), n. 1, de 15 de maio de 2006, qualifica o Pedagogo como um profissional preparado para atuar dentro e fora dos ambientes escolares. Destacamos o Art. 5º sobre o perfil requerido ao profissional do curso de Pedagogia para trabalhar nos espaços não formais: “IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, *online*). Embora nessa qualificação do CNE/CP, há algumas discussões acerca do fato de que o curso de Pedagogia não prepara o educador social para enfrentar a complexidade dos espaços não formais de ensino na atualidade. Outro ponto discutido seria que a educação social deve ser uma formação separada dos demais cursos de graduação, conforme propostas levantadas por Gohn (2010).

Cabe destacar que o Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015, regulamentou a profissão de educador social com a formação mínima de Ensino Médio, descrita, em seu parágrafo único, como “uma profissão caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas”. (BRASIL, 2015, p. 1). O texto remete ainda ao Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, apontando como “uma das Ações do *EIXO 3 - Marcos Normativos e Regulatórios*: 4.1 – Regular a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social” (BRASIL, 2015, p. 5).

Um outro fator relevante que envolve concepções diferentes sobre a educação não formal, inclusive está presente nesta Lei, é o de não limitar a educação não formal a uma determinada camada social, ou seja, para a comunidade carente, menor infrator, os presos ou ainda pessoas portadoras de necessidades especiais. Como

relata Gohn (2011, p. 11), “reconhecemos a importância destes grupos e segmentos sociais no campo da educação não formal, mas ela não se limita a estes sujeitos, ela é mais ampla, abrange outros segmentos sociais”. Por tudo isso, buscamos analisar o papel do educador social que atua nas dimensões sensíveis da educação não formal, a relação entre educador-educando em projetos sociais, bem como a formação que agrega contribuições aos saberes sociais através de experiências com práticas sociais/cooperativas e, por fim, compreender as possibilidades e os dilemas da educação não formal na contemporaneidade.

2 PROBLEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA

Em termos metodológicos, a perspectiva hermenêutica consiste na exploração de diversos textos sobre o assunto, busca o sentido do conceito e da complexificação do próprio campo de estudo, que por sua vez revela o contexto do assunto e sua justificação que tem por base a valorização da participação direta dos sujeitos. Com base nessa abordagem metodológica, nos propomos a analisar livros, artigos e documentos legais que discutem as questões e os dilemas da educação na contemporaneidade. Através de uma abordagem qualitativa de cunho hermenêutico, este estudo propõe analisar a educação não formal por meio de um questionário semiestruturado, tendo em vista entender como se dá a construção dos saberes culturais. Para Santos e Candeloro (2006, p. 71), uma abordagem qualitativa,

[...] é aquela que permite que o acadêmico levante dados subjetivos, bem como outros níveis de consciência da população estudada, a partir de depoimentos dos entrevistados, ou seja, informações pertinentes ao universo a ser investigado, que leve em conta a ideia de processo, de visão sistêmica, de significações e de contexto cultural.

Partindo desse princípio, os autores destacam que esse método de pesquisa busca interpretar e analisar os dados coletados com destaque para a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, de modo que “a pesquisa qualitativa não tem a pretensão de mensurar variáveis, mas de analisar, qualitativamente, de modo indutivo, todas as informações levantadas pelo acadêmico através da aplicação de um instrumento de coleta de dados adequado”. (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 71).

De acordo com Gadamer (1996), a hermenêutica é um encontro com o outro sujeito através da linguagem. A proposta defendida aposta no caráter linguístico da própria realidade humana, que mergulha nos problemas da relação da linguagem com o ser, com a compreensão, com a história e com a realidade, destacando-se no centro dos problemas atuais. Em seus estudos, Gadamer (2009) vai representar a relação hermenêutica da consciência verdadeiramente histórica, caracterizando-a como uma autêntica abertura ao outro, pois mais do que dominar, pretende ouvir, compreender e aceitar a modificação sugerida pelo outro. Segundo Gadamer (2009), a hermenêutica encontra-se diante do desafio de tornar compreensível a comunicação perturbada pela avalanche de informações, na tentativa de buscar o caminho do questionamento e da compreensão sobre a educação não formal a serviço de projetos sociais de desenvolvimento humano e comunitário em sua heterogeneidade e, ao mesmo tempo, capacidade coletiva de resolver problemas pela interação solidária.

Para Hermann (2002, p. 83), a “hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças”. Nesse contexto, a linguagem torna-se alicerce para a construção do conhecimento recíproco, uma vez que os debates educativos necessitam de uma atitude hermenêutica voltada para a compreensão dos problemas que envolvem a sociedade. Tudo isso exige um trabalho interpretativo de explorar a linguagem que parte dos contextos culturais e da realidade emergente (HABOWSKI; JACOBI; CONTE, 2018). Desse modo, a pesquisa foi realizada através de questionário *online* disponibilizado para estudantes e graduados em áreas diversificadas como Administração, Pedagogia, História e Letras. Para melhor visualização dos participantes desta pesquisa, organizamos a seguir, no quadro 1, os nomes substituídos para manter o anonimato e orientar a leitura de como serão mencionados e tratados os participantes no momento de análise de dados.

Quadro 1: Indicação dos participantes da pesquisa

Participantes	Indicado por:
Estudantes	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
Graduados	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11

Fonte: Autoria própria (2019).

O critério de escolha dos participantes considerou, primeiramente, a disponibilidade dos mesmos em participar livremente e contribuir para o estudo. Além disso, a pesquisa também observou como critério de inclusão se os estudantes e graduados tiveram alguma experiência em ações, projetos e programas na educação não formal, elegendo como critério de exclusão a ausência de alguma experiência na área.

3 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – NOTAS DE CAMPO

Neste tópico trazemos o aporte teórico-epistemológico que embasou a pesquisa. Para uma melhor organização, dividimos em três partes, a saber: a) o conceito de educação não formal; b) conhecimentos necessários ao profissional que atua na educação não formal; c) e onde está presente a educação não formal. Existem algumas definições de educação não formal no Brasil e no mundo. A princípio, o termo educação não formal difere da educação formal, que está baseada no sistema tradicional de ensino. Já a educação informal é obtida através do dia a dia pelos pais, pessoas próximas, religiões, etc. Portanto, a educação não formal não obedece ou segue um currículo instituído, mas está associada aos projetos e movimentos sociais com objetivo de contemplar conhecimentos que a educação formal não contempla ou não contesta no mundo (*apartheid* educativo, ensino elitista, crises da economia da educação gestada pelo mercado, falsas promessas de educação para todos, etc.), seu maior alvo é educar para a cidadania. Conforme Gohn (2010, p. 33), “é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o outro em sociedade. Ela designa conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes”. A educação não formal é aproximada da Educação Popular, contudo, a Educação Popular está associada às classes desfavorecidas economicamente, já a educação não formal não faz distinção de classes sociais (MARQUES, 2012). Em síntese, Cortella (2007, p. 47) afirma:

Como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação compartilhada na Educação não formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania em paz é o horizonte.

O mesmo ocorre com o termo Pedagogia Social, de acordo com Gohn 2010, não se deve confundir com os processos de Trabalho Social ou com os processos de socialização de indivíduos em situações precárias. Na visão de Caliman (2008, p. 19), “atualmente, a pedagogia social parece orienta-se sempre mais para a realização da prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis”. A concepção de educação não formal aqui discutida é mais ampla, pois envolve pessoas sem qualquer distinção.

Na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontramos a seguinte definição para educação não-formal: 1. Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de *educação formal*. 3. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades). (INEP, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define a educação como aquela que abrange processos formativos em diferentes espaços sociais, não limita-se apenas a educação formal de ensino (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e Licenciatura, de 2006, destaca a importância de os graduandos terem uma formação para atuarem em espaços não formal.

A ação educativa ficou por muito tempo concentrada na escola o que confundiu a “educação” pela “escolarização”, tornando as necessidades sociais de formação e aprendizagem responsabilidades exclusivamente do âmbito escolar. Porém, com a educação não formal, inicia-se um caminho em que novos olhares complementam tal perspectiva pedagógica vinculada à mobilização e participação comunitária nas transformações sociais. Assim, percebemos uma profunda ligação entre a educação não formal e a formação e desenvolvimento da dimensão comunitária. Como defendem Ghanem e Trilla (2008, p. 17)

A escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva.

A intencionalidade da educação não formal converge para os valores democráticos, do bem-estar social, do direito de agir com liberdade, de modo a diminuir as desigualdades sociais nos processos de educação enquanto círculos comunitários. Além de proporcionar um leque de saberes e aprendizagens que ampliam o conhecimento cultural, ambiental, linguístico ou político. Portanto, pode-se considerar que processos educativos fora da escola ajudam e contribuem para a melhoria da educação, afinal, a escola por ela mesma não basta para atingir os saberes necessários para a formação do cidadão crítico e para atender todas as demandas educacionais. De acordo com Dewey (1918, p. 10),

Costumamos superestimar o valor da instrução escolar diante da que recebemos no curso ordinário da vida. Contudo, não devemos corrigir esse exagero menosprezando a instrução escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar os melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola.

A educação não formal, como descreve Coombs (1974, p. 27), consiste em “toda a atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”. Assim, o campo da educação não formal é amplo e com muitas possibilidades.

4 ASPECTOS DO PROFISSIONAL QUE ATUA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Alguns aspectos são relevantes para a atuação como Educador Social. Primeiramente, a busca de melhorias para si mesmo, para a sua formação e para os educandos, ou seja, esses profissionais constituem-se na participação permanente de formações para a qualidade profissional. Segundo Gohn (2011), “cobra-se” um perfil de trabalhador criativo, que saiba compreender processos e incorporar novas ideias, tenha velocidade mental, saiba trabalhar em equipe, tome decisões, incorpore e assuma responsabilidades, tenha autoestima, sociabilidade e atue como cidadão. Além disso, um bom resultado do trabalho nessa área só se dará através do esforço do Educador Social. De acordo com Graciani (1999, p. 208), o Educador Social,

[...] é um mediador do diálogo do educando com o conhecimento. Assumindo a intervenção, a diretividade do processo, revê a diferença entre o seu saber e o saber do educando e compromete-se com a assimetria inicial,

caminhando na direção de diminuir gradativamente essa diferença. Ter intencionalidade, dirigir, é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico, é propor e não impor, é desafiar o educando para aprender a pensar, elaborar e criar conhecimentos.

O Educador Social tem o papel de edificar e qualificar o processo de desenvolvimento das experiências constituídas histórica e culturalmente, agregando aprendizagens da vida social, valorizando a diversidade e a complexidade cultural dos atores envolvidos, principalmente no sentido de favorecer a participação de todos à construção de conhecimentos. A situação atual da educação básica de ensino limita-se em um currículo que não abrange a diversidade cultural e os saberes necessários para exercer a cidadania, daí a necessidade de dialogar e questionar os problemas do cotidiano para dar visibilidade às dimensões políticas, ecológicas, éticas, estéticas, corporais, lúdicas e afetivas do sujeito no mundo, próprias da educação não formal.

De acordo com critérios de Gohn (2010), a educação não formal poderá desenvolver, como resultados, uma série de processos tais como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho); resgata o sentimento de valorização de si próprio.

Estes aspectos se somam e complementam ao que foi considerado por Araujo e Luvizotto (2012). Trata-se de um perfil em que associadas as suas competências, habilidades e atitudes, ou saberes profissionais, o trabalho do educador social precisa estar pautado em princípios democráticos e metodologias diferenciadas de ação, que incluem estudo de indicadores socioculturais e econômicos, contextualização da comunidade no conjunto das redes sociais e temáticas afinadas a pesquisas históricas. De acordo com Martha Nussbaun (2015), a situação da educação na contemporaneidade está sufocada pelo crescimento econômico, pela pedagogia conteudista voltada à padronização e a busca por competências (lucrativas), que põe em risco a democracia e em crise a esperança educativa de um mundo humanizado (*competências de humanização* para o bem-estar). A autora chama a atenção e se preocupa com a educação, no sentido de provocar ações para sair da superficialidade e voltar-se para objetivos mais profundos da educação - a necessidade de manter as humanidades em conexão, considerando as artes e a literatura que são fontes de

humanização. Para a autora, os benefícios da cultura e sistema educacional devem alcançar todas as classes sociais, pois “o acesso a um ensino de qualidade é uma questão premente em todas as democracias modernas”. (NUSSBAUN, 2015, p. 8).

A educação precisa lutar contra as forças que impedem uma cidadania responsável norteada por valores humanos, utilizando todos os recursos que ajudem a manter a democracia. Aprender implica competência prática, sociabilidade, tolerância e capacidade de se colocar no lugar do outro, pois faz parte do aprendizado o reconhecimento das fragilidades humanas como o fundamento para o processo educativo. Na visão de Nussbaun (2015, p. 29-45), toda sociedade requer a luta contra o medo, a ganância (narcísica) e a agressividade, tendo em vista a busca por liberdade, igualdade, compaixão e respeito mútuo, ou seja, “pessoas que estejam preparadas para conviver com os outros em termos de respeito mútuo e de reciprocidade. [E para] desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros”. Ao citar o filósofo americano John Dewey, a autora diz que um dos principais objetivos seria de “criar cidadãos democráticos, atuantes, curiosos, críticos e que respeitassem uns aos outros”. (NUSSBAUN, 2015, p. 64). As comunidades de pessoas heterogêneas, plurais, multiculturais e que vivem em um mundo complexo e diverso, precisam engajar-se na história e reconhecer as diversas culturas que compõem este contexto global, no sentido de compreender como as diferenças globais da humanidade tornam difíceis as resoluções de problemas que nos cercam, em termos de necessidades e interesses compartilhados. Assim, defendemos com a autora, a necessidade de manter uma mente aberta e sensível ao novo e à dignidade do ser humano no mundo, no sentido de investir no humano e na utilização da educação não formal como prioridade para o bem-estar e o bem-viver como garantia da própria humanização.

Em outros países encontramos nomenclaturas distintas para a Educação não formal e até mesmo algumas funções ou extensões educativas diferentes. O que não muda é o objetivo principal de contribuir para o bem comum dos cidadãos. De acordo com a pesquisa de Souza (2016), o país pioneiro na América Latina em relação à Educação Social foi o Uruguai, que também foi o primeiro a proporcionar formação profissional nesta área. Diferente da Espanha, onde a Educação Social é um fato mais recente, porém, utiliza o sistema de avaliação participativa, o que para o Brasil pode servir de referencial, visto que o Brasil não possui um sistema claro de avaliação neste contexto. Na Bolívia, o que chamamos aqui de educação não formal, é

denominado por educação de rua, fazendo parte da Rede Nacional de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes, mais voltados para esse público (SOUZA, 2016). Outro exemplo de educação não formal com uma função diferente do que encontramos no Brasil está em Senegal. Souza (2016, p. 102) diz que “a educação não formal no Senegal tem a função de contribuir com a formação dos sujeitos, principalmente por não oferecerem no país a educação formal para todos. A educação não formal passa a ser uma alternativa”.

Vale destacar que o conhecimento adquirido por meio desta prática educativa em diferentes países contribui para a aprendizagem política dos direitos humanos dos cidadãos, ajudando-os a atuarem no mundo do trabalho, desenvolvendo habilidades, aprendendo a fazer a leitura crítica do mundo, vivenciando a totalidade do diálogo das culturas em meio às formas de desumanização, exclusão social, injustiças e contestação a um mundo desigual. Portanto, aprendemos a conviver com o outro e com a diversidade no campo da educação não formal de diferentes mundos. A educação não formal é um dos pilares da democracia porque anima o universal, para além dos negócios mais lucrativos e exclusivos das camadas mais ricas da população. A educação não formal implica em uma maior responsabilidade do mundo, em termos de socialização, participação democrática, respeito mútuo e trabalho com vistas ao bem coletivo, além de ser um campo propício para as relações solidárias e o reconhecimento dos outros, incentivando-os na construção da identidade coletiva e de pertencimento a um grupo (GOHN, 2010).

5 ONDE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL SE FAZ PRESENTE

No Brasil, há uma série de lugares distintos onde a educação não formal está presente, desde projetos como “escola aberta” nos finais de semana, em instituições comunitárias, projetos apoiados pelas prefeituras, ações de educação para o trânsito, ações que promovem a valorização do meio ambiente, programas de jovem aprendiz e um cenário que vem se destacando nos últimos tempos: a pedagogia hospitalar. De acordo com Gohn (2010), as práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, a partir das ONGs, etc. Com base nisso, Gonzalez e Pedroza (2013) apontam que reconhecem as possibilidades da atuação do pedagogo nesses espaços, pois eles se caracterizam pela maior autonomia e flexibilidade de ações,

podendo se constituir em espaços democráticos de participação política que articulam educação e cultura. São espaços onde o pedagogo pode repensar soluções inovadoras e eficazes que contribuam para a construção das identidades dos sujeitos envolvidos, assim como favorecer a luta pela superação de preconceitos e discriminações.

Nesse sentido, Ghanem e Trilla (2008, p. 42) argumentam que “o conjunto de instituições, atividades meios e programa que já acolhem a educação não formal é tão amplo e variado que, afora algumas generalidades já expostas anteriormente, há bem pouco a dizer sobre ele que seja de fato aplicável a todo o setor”. Ghanem e Trilla (2008) destacam ainda alguns campos e esferas existentes:

1. O âmbito da formação ligada ao trabalho: é um fato bastante óbvio que o sistema educacional não prepara o estudante para o mercado de trabalho, que, por sua vez, engloba a formação ocupacional, empresarial e programas de formação para o primeiro emprego (cursos técnicos, leis de aprendizagem, escolas-oficinas, etc.).
2. O âmbito do lazer e da cultura: também denominado por pedagogia do lazer ou educação em tempo livre, contemplando sujeitos de todas as idades. Inclui-se aqui cursos e oficinas continuadas em bibliotecas comunitárias ou municipais entre outros lugares que proporcionam saberes ligados ao esporte, ao teatro, à música, ao cinema, à contação de histórias, culinária regional, etc.
3. O âmbito da educação social: instituições e programas destinados a pessoas que se encontram em alguma situação de conflito social ou vulnerabilidade, que pode significar um apoio em defesa da própria vida, tais como, os centros de acolhida, centros abertos, educadores de rua, centros penitenciários, etc.
4. O âmbito da própria escola: atividades extracurriculares que servem para reforço da sua atuação: visitas e outras atividades organizadas por empresas, instituições culturais, organizações não governamentais, administrações públicas, projetos recreativos, etc.

Tais âmbitos da educação não formal revelam que defender a educação nesses projetos sociais é, de certa forma, defender a vida e promover o conhecimento democrático e a reinvenção do próprio mundo.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Educador Social é o mais beneficiado de todo o círculo comunitário, ao observar e experimentar processos de aprendizagem nos contextos, pois se envolve com todas as dimensões da vida e das necessidades humanas, de acordo com NÓVOA; FINGER, (1988, p. 120) “colocando-as a serviço da comunidade e formando-se através das suas experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência”. A partir da coleta de dados, nota-se que todos os dezoito participantes possuem a formação do Ensino Médio completo, entre eles onze com graduação completa e sete com ensino superior em andamento. Sendo assim, a maioria não possui uma formação específica em qualquer área do conhecimento educativo, são nove do curso de Pedagogia, três do curso de Letras, dois graduados em Administração, dois no curso de História, um do curso de Designer e um licenciado em Dança. Os participantes possuem idades entre 24 e 43 anos. Todavia, o que mais fica claro nos relatos dos participantes é a vontade de contribuir com algo na vida das pessoas, tornando essa postura um motivador ativo das ações humanas e desse olhar atento e diferenciado do Educador social. O que relata a entrevistada G2: *através deste trabalho* (referindo-se à educação não formal) *eu segui a minha profissão de hoje. Vi a importância de me relacionar com outras pessoas, principalmente crianças, que foi o meu caso, de poder de alguma forma ajudá-las. De acordo com Caliman (2010, p. 362),*

A relação educativa é essencial para que aconteçam os processos educativos na educação social: o educador tem capacidade de transformar opiniões dos educandos se e somente quando consegue construir boas relações baseadas na confiança. A confiança se constrói através de uma presença atenta. Não basta *ajudar, educar*, mas é preciso ter autoridade para tal.

A relação entre educador e educando dentro deste contexto é fundamental. É necessário criar vínculos educativos e socioemocionais para fomentar a aprendizagem social de fato. Conforme a fala da participante G4: *Uma relação de reciprocidade, sempre aprendemos uns com os outros. A função do educador está como um mediador entre o conhecimento a ser adquirido e o que o educando já traz com ele.* Educação não formal provoca o desenvolvimento humano em sociedade e um maior conhecimento voltado a uma educação integral, que beneficia todos aqueles que agem e transformam as comunidades nas quais vivem. No relato da participante E2: *Quando ensinamos algo para nossos educandos, não estamos ensinando apenas a eles e sim todos que o rodeiam.* Assim, é possível perceber os

valores que a educação não formal proporciona, tão importantes para potencializar a autoconfiança, a empatia, a cidadania, os atos de solidariedade, tal como reforça Gohn (2006, p. 03):

A educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como a autoestima); ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para de ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.).

O educador, quando atua em projetos sociais, vive um momento rico de trocas de experiências e conhecimentos, pois não é só ele que faz o aprendizado acontecer, mas se constitui como profissional ao se colocar à disposição de um projeto de sociedade, coletivo, que envolve o aprender na partilha com os outros, que envolve a escuta sensível inclusive para repensar a cultura profissional e sociocultural. Conforme o participante E5: *“É uma rica troca, pois os usuários vêm com a bagagem de vida e o educador com o compartilhamento do conhecimento, creio ser uma troca muito rica e em geral o relacionamento é ótimo!”*. Freire (1987, p. 78) diz que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. Assim, fica perceptível que a educação não formal é uma forma de reinventar o mundo, tendo em vista a transformação social, por isso é uma tarefa justificada no reconhecimento mútuo o que exige andar juntos e de mãos dadas.

Na educação não formal não existe o peso da obrigação, como acontece nas escolas formais de ensino e até mesmo pela pressão dos pais, responsáveis e da própria sociedade, mas o desejo de participar, compartilhar e de trabalhar juntos. Isso faz com que o educando possua mais interesse em aprender, como no relato da entrevistada G10: *“Percebo uma relação amigável e respeitosa, porque geralmente neste tipo de educação o educador é um voluntário que transmite aquilo que sabe apenas de boa vontade, sem uma troca financeira e o educando geralmente está ali, quando fora do ambiente escolar, porque gosta daquilo que está sendo ensinado”*. Nessa relação entre educador e educando encontramos diversos benefícios para a educação como prática de liberdade, fundamentalmente humanizadora. O educador torna-se um provocador de conhecimentos e o educando torna-se autor do pensar,

tendo mais autonomia e confiança em si mesmo, como diz a entrevistada E2: *“Destaco o comprometimento deles, não somente durante os encontros, mas em atividades que ficam como tema de casa e a busca por conta própria sobre os assuntos tratados, ou seja, desenvolvimento da autonomia”*. Soma-se a isso, a seguinte posição conforme as palavras do entrevistado G9: *“Consegui expandir ainda mais meus conhecimentos. Adquiri mais criatividade e aprendi a gerenciar melhor os problemas internos (dentro da aprendizagem). Consegui despertar minha liderança e chegar mais próximo ao jovem (sempre tentando me colocar no lugar dele e entender seu ponto de vista)”*.

Com os relatos acima fica explícito a disponibilidade dos educadores quando estão engajados em trabalhos e atividades fora do âmbito escolar. Demonstram alegria em educar e proporcionar momentos de trocas e saberes para os envolvidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o educador que atua na educação não formal tem a responsabilidade de garantir intervenções para o desenvolvimento integral dos membros da comunidade, de modo a engajar e preparar os sujeitos na atuação e profissionalização na vida em sociedade, por meio de ações educativas, potencializando aptidões e emancipando as comunidades. No entanto, nem sempre é formado ou preparado para exercer esse papel social. Pensando nesse tema, identificamos que o educador não formal é um mobilizador de ações participativas e mediador pedagógico de ações conjuntas com quem aprende em comunhão na construção de novos saberes (FREIRE, 1987).

A partir dos dados obtidos a pesquisa identificou que a educação não formal é essencial na construção de uma cidadania crítica e reflexiva, pois proporciona saberes diferentes que a escola sozinha não consegue incluir ou dar conta no intramuros escolar. Além desses dados, a pesquisa também analisou que não existe ainda uma formação específica para o Educador Social, mesmo com alguns cursos e projetos de lei para regulamentar essa profissão. Muitos dos entrevistados cursaram ou estão cursando Pedagogia ou outra licenciatura, o que mostra que o papel do Educador Social ainda é nebuloso e um campo em desenvolvimento. Apesar da abertura e crescimento da área da educação não formal, a pesquisa constatou que essa área ainda é desconhecida por diversas pessoas, dando a entender que a

construção do papel social e da identidade profissional do educador social ocorre a partir da própria práxis e envolvimento social. Sendo assim, falta uma sistematização das metodologias utilizadas no trabalho dos educadores ou mesmo com os saberes necessários à prática educativa, o que poderia ser feito a partir de uma formação ampla, de educação integral, orientada pelas necessidades sociais e ações a realizar.

A educação social tem muito a contribuir para embasar e ampliar a capacidade de um conjunto de práticas comuns voltadas para a participação e o reconhecimento mútuo como um dos pilares da produção do pensamento e do conhecimento que brota das necessidades socioculturais diante da conjuntura política. É importante frisar a indispensável participação ativa dos educandos nos processos de ensino e de aprendizagem. Por meio da interação social, trabalhando com o lúdico e ressaltando as habilidades de cada um, o educador auxilia diretamente na construção de um conhecimento significativo, contextualizado e que atenda às necessidades da vida em comunidade.

A elaboração do artigo em questão teve como finalidade também esclarecer os desafios da educação não formal e discutir sobre a sua importância para agregar uma educação para a vida humana na construção de conhecimentos solidários e inclusivos. Contudo, reconhecemos que este permite um trabalho transcendente que mobiliza habilidades diversas e que gera novas ações e iniciativas democráticas que acabam empoderando os sujeitos muitas vezes excluídos dos programas de governo. A educação não formal acontece há séculos, cada vez mais vêm adquirindo força na garantia dos direitos humanos e dos encontros formativos na vida em sociedade. Portanto, as propostas de uma educação não formal colaboram para o planejamento de uma educação integral para todos e para o desenvolvimento socioemocional em todos os âmbitos da vida, o que estimula e desafia no sentido de que todos nós podemos reinventar a forma também histórica de lutar e mudar o mundo (FREIRE, 1996). Assim, o educador social poderá utilizar seus conhecimentos para conseguir desenvolver atividades propostas por meio da interação social e de recursos lúdicos, que possam contribuir para reflexões acerca da educação não formal e desmistificar algumas críticas e preconceitos a extensão que agrega, em termos de direito à liberdade e da educação como um direito humano.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Joselaine; LUVIZOTTO, Caroline. Educação não formal: a importância do Educador Social na construção de saberes para a vida em coletividade. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 73-78, jul./dez. 2012. Disponível em <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/818/839>>. Acesso em: 10 nov. 2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília: CNE, 1996.

BRASIL. Ministério Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP, nº 01, 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 328, 2015. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências**. Aprovado nas Comissões de Constituição, Justiça e Cidadania; de Educação, Cultura e Esporte; e de Assuntos Sociais. Publicado no DSF, de 2/6/2015. Brasília, 2015.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Universa/Unesco, 2008.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Ciências da Educação**, Americana, n. 23, p. 341-368, 2010. Disponível em: <<http://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

COOMBS, Philip Hall; AHMED, Manzoor **Attacking rural poverty: how non-formal education can help**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

CORTELLA, Mário Sérgio. A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania. In: CORTELLA, Mário S.; SIMSOM, Olga R. von; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata et al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007, p. 43-52.

DEWEY, John. **Las escuelas del mañana**. Madri: Librería de los Sucesores de Hernando, 1918.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf> Acesso em: 20 nov. 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Método I e II: Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Ed. Sígueme, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional De Pedagogia Social, 1, 2006. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Access on: 19 nov. 2019.

GONZALEZ, Wania; PEDROZA, Sâmia. Limites e possibilidades da atuação do pedagogo em espaços não formais de ensino: algumas questões para o debate. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1106/548>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua**. Análise e sistematização de uma experiência de vida. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

GRONEMEYER, Marianne. **Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage?** Education Permanente, Fundación Dilnet, v. 100/101, p. 79-89, 1989.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; JACOBI, Daniel Felipe; CONTE, Elaine. Garimpando ideias para a reconstrução do círculo hermenêutico e do círculo de cultura. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 275-287, 2018. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29719/25371>> Acesso em: 17 nov. 2019.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Educação Não-Formal. In: **Thesaurus Brasileiro de Educação**. Brasília, 2001.

MARQUES, Marcelino. Educador social: Trabalhador docente? **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3919/2396>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MORIN, Edgar. *Nunca houve tanta informação e nunca se soube tão pouco sobre o ser humano*. Sociólogo francês com 98 anos de idade esteve em Portugal a convite do Instituto Piaget. **Jornal diariOnline Região Sul**. 20 de novembro 2019. Disponível em: <http://regiao-sul.pt/2019/11/16/educacao-e-ciencia/nunca-houve-tanta-informacao-e-nunca-se-soube-tao-pouco-sobre-o-ser-humano-edgar-morin/481220>. Acesso em: 20 nov. 2019.

NUSSBAUN, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes. 2015.

NÓVOA, António; FINGER, Matias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde e de Recursos Humanos, 1988.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos:** uma orientação para pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Educação Social e Avaliação:** indicadores para contextos educativos diversos. 2016. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2016.

VON SINSON, Olga Rodrigues; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal:** cenários da criação. Campinas, SP: Editora Unicamp/Centro de Memória, 2001.

QUESTÕES DA PESQUISA: O EDUCADOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

1. Nome/idade:

2. Qual sua formação?

3. Quanto tempo você atua/atuou na Educação Não formal?

Onde?

4. Quais benefícios você adquiriu com a experiência?

5. Como você percebe a relação entre educador-educando?

6. Você observou melhorias e benefícios aos educandos? Se sim, quais?

7. Você conhece projetos/ações/atividades de educação não formal? (Oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes e que acontecem em ONGs e instituições filantrópicas, ou seja, sem a curricularização de atividades escolares, mas com intencionalidade pedagógica). Se sim, quais?

CAPÍTULO 3:

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ângela Maria Boeira da Silva²⁰
Moana Meinhardt²¹

1 INTRODUÇÃO

A inclusão pode ser compreendida como a nossa capacidade de entender e se reconhecer no outro e assim respeitar e conviver com as diferenças. A escola deve disponibilizar às crianças com necessidades educacionais especiais condições para desenvolverem sua autonomia, habilidades e competências, oferecendo oportunidades iguais a todos. Para Sasaki (2006, p.41) a inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A educação inclusiva de crianças com necessidades educacionais especiais começa na família e deve continuar na escola regular, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394 de 1996 (LDBEN/96), em seu capítulo V, denominado “Da Educação Especial” e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4 de 02/10/2009, em seu Art. 1º:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública

²⁰ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Moana Meinhardt E-mail: boeiraangela2@gmail.com.

²¹ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Doutora em Educação. E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br.

ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

As salas de atendimento educacional especializado (AEE) oferecem recursos didático-pedagógicos em conjunto com métodos e técnicas de ensino adequados às necessidades dos alunos, tais como: jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento, jogos adaptados, confeccionados com simbologia gráfica e jogos de matemática, dentre outros, além de dispor de profissionais habilitados para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

A escola, no cumprimento de sua função social, necessita desenvolver nas crianças competências e habilidades para que possam enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula e assim estejam mais preparadas para as adversidades que encontram na sociedade. No desempenho dessa função, cabe salientar a importância da parceria entre a escola e a família, uma vez que o processo de aprendizagem não ocorre somente na escola, mas também no convívio da criança com outras pessoas, especialmente no contexto familiar, onde ela realiza suas primeiras descobertas e experimentações. Dessa forma, juntas, escola e família, precisam buscar alternativas visando o desenvolvimento da criança, pois ambas compartilham o processo educacional, embora uma não possa exercer a função da outra. Segundo Furtado e Borges (2007, p.20):

Os pais e os irmãos constituem o ambiente social e emocional para desenvolver uma conduta afetiva positiva por meio da interação. Uma relação positiva com os demais permite que a criança satisfaça suas necessidades e consiga um controle para encarar seus sentimentos e aceitar os demais.

As questões aqui colocadas em pauta, de alguma forma, sempre me chamaram a atenção e se fizeram presentes na minha trajetória. Desde bem jovem, quando passava na frente de um Instituto voltado ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, observava e já me questionava sobre o que elas faziam ali, uma vez que pareciam estar tão alienadas. Os anos se passaram e atualmente sou estudante do Curso de Pedagogia, o qual oportunizou vivenciar ações na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), acompanhando as crianças nas Olimpíadas de pessoas com necessidades especiais promovida por uma universidade da região. Na sequência, optei por realizar meu terceiro estágio na piscina terapêutica, procurando aprender e contribuir de alguma forma para que as

crianças com necessidades educacionais especiais atendidas tivessem mais uma colaboradora no desenvolvimento das atividades propostas. Por fim, no estágio do Ensino Fundamental atuei em uma turma de 2º ano, na qual observei situações referentes à inclusão de crianças com necessidades especiais que me inquietaram.

Esses fatos relatados e aliados aos estudos acerca da educação inclusiva realizados ao longo da formação em Pedagogia deram origem à definição do tema da presente pesquisa: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula comum da escola regular e o papel do Atendimento Educacional Especializado. As inquietações presentes ao longo da minha trajetória foram sistematizadas no seguinte problema de pesquisa: Quem é o aluno com necessidades educacionais especiais para a escola e de que forma o atendimento educacional especializado contribui para a sua inclusão e o seu desenvolvimento?

Em decorrência, a pesquisa apresentou como objetivo geral: Investigar quem é o aluno com necessidades educacionais especiais para a escola e de que forma o atendimento educacional especializado contribui para a sua inclusão e o seu desenvolvimento.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa e descritiva a partir da qual procuramos respostas para o questionamento em pauta. Dentre as características da pesquisa qualitativa LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.11), nos esclarecem que este tipo de trabalho é realizado no “[...] ambiente onde ele ocorre naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de naturalístico”.

O procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso que consiste em coletar e analisar os dados, para estudar o tema proposto. Conforme Yin (2001, p. 33) “[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados”.

O caso em estudo teve como foco o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública do município de Canoas.

2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa buscou conhecer a realidade vivenciada por quatro professoras que trabalham em uma escola pública regular, em sala de aula comum do ensino fundamental, onde há crianças com necessidades educacionais especiais, para que tivéssemos contato com uma experiência real e o conhecimento acerca desse cotidiano.

Fizemos a identificação das professoras através de letras, a professora A possui graduação na área da educação, atua há 17 anos no magistério e trabalha na escola há 7 anos; a professora B é graduada e pós-graduada na área da educação, está no magistério há 8 anos e na escola há 4 anos; a professora C é graduada e pós-graduada na área da educação, atua há 17 anos no magistério e trabalha há 7 anos na escola e, por fim, a professora D tem graduação e mestrado em Educação, atua há 10 anos no magistério e na escola está há 4 anos.

3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada através de um questionário com doze questões abertas. Sobre este instrumento Gil (2008, p. 121) diz que “Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas [...]”. O questionário foi aplicado com as quatro professoras anteriormente mencionadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Foi utilizado o método de análise de conteúdo para isso os dados foram coletados por meio dos questionários respondidos pelas professoras. O conteúdo das questões foi lido e relido, os dados foram sistematizados e analisados à luz do referencial teórico. Conforme Moraes (1999, p.9) “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

5 INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A educação especial em seu percurso histórico, como Sasaki (2006, p.16) nos apresenta, possui quatro fases. A primeira ocorreu no século passado e é denominada de exclusão. Nessa época os portadores de necessidades especiais ficavam totalmente excluídos, suas famílias os escondiam, muitos eram reclusos. Após um período de tempo, surgiu a fase da segregação, na qual a sociedade começou a ter um olhar mais crítico diante desta situação, oferecendo um local para essas pessoas e, para isso, criou instituições como a Sociedade Pestalozzi, na década de 1930, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na década de 1950, e as unidades de reabilitação. Assim, as pessoas com necessidades especiais eram segregadas da sociedade, ficando em instituições especiais. Posteriormente, na fase chamada de integração, surgiram as classes especiais dentro das escolas regulares, objetivando preparar essas pessoas para se adaptar à sociedade. Elas eram integradas na escola, porém ficavam separadas dos demais alunos em uma classe especial.

Nessa trajetória, hoje nos encontramos na fase da inclusão, pois com o tempo sentiu-se a necessidade de incluir essas crianças no meio educacional, em classes comuns de escolas regulares, que tiveram que passar por um aprimoramento de suas práticas, além da busca em propiciar condições para o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, atendendo à legislação vigente. Carvalho (2004, p.77) ressalta que:

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A família desempenha um importante papel, pois é o primeiro ambiente onde a criança terá contato com o mundo e também é a família que terá que buscar garantir os direitos dessa criança com necessidades especiais à sua participação como sujeito na sociedade, conforme nos diz Santos (1999, p.78):

A participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma individualizada ou por meio de suas organizações, é imprescindível a sua participação para que a continuidade da luta por sociedades mais justas para seus filhos seja garantida. É importante sua participação, pois assim a família irá exercer sua cidadania e funcionará como um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender a ser.

Na constituição de 1988 (CF/88), a educação é direito de todos e o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educativas especiais tem que ser efetivado preferencialmente na rede regular de ensino. A LDBEN 9394/96, específica com mais detalhes como deve ser esse atendimento especializado, apresentando, em um capítulo denominado “Da Educação Especial” (Capítulo V), os seus dispositivos nos Art. 58 e 59.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

E, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.14), que orienta os sistemas educacionais, garantindo o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às escolas de ensino regulares objetivando

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008)

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino está baseada na perspectiva da educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para esses alunos, leva-se em conta distintas maneiras de aprender e de ensinar e como realizar essas práticas inclusivas de forma a ampliar suas potencialidades, visando também a qualidade do ensino para todos os estudantes, como diz Mantoan (2000, p. 7-8):

[...] as escolas abertas à diversidade são escolas, [...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças ou melhor, são escolas que não são indiferentes a diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas em que todos os alunos estudam juntos, em salas de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

A maneira como a criança lida com essas dificuldades está relacionada à qualidade de seus recursos internos, podendo apresentar dificuldades nas atividades escolares habituais. Diante disso, o professor deve criar condições para que a aprendizagem desses alunos possa acontecer, enriquecendo os recursos externos e assim contribuir para sua aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991, p. 68): “A aprendizagem é o processo de internalização dos conteúdos historicamente construídos e socialmente disponíveis. Esse processo se torna possível pela mediação, visto que as funções do desenvolvimento humano se manifestam primeiro num plano social e depois individual”.

A sala de AEE para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular é crucial, pois reúne recursos diversos, entre eles as tecnologias que oferecem “[...] às crianças novas oportunidades, revelar seu

potencial e promovê-las a partir de tais ferramentas”(Sartoretto, Sartoretto, 2010 p.27), além de permitir criar tarefas direcionadas para as necessidades de cada criança, possibilitando desenvolver suas habilidades. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04 de 02/10/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Art.4º, o seguinte público alvo deve frequentá-la:

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.(BRASIL, 2009)

As crianças que apresentam dificuldades necessitam de uma atenção especial, de um trabalho pedagógico diferenciado, que também pode ser disponibilizado na sala de AEE. Conforme a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL/MEC, 2014)

O professor poderá utilizar a avaliação formativa e reflexiva para orientar o seu trabalho, a fim de que possa estabelecer uma intervenção diferenciada para cada educando, priorizando sua individualidade, ou seja, suas necessidades. Para Perrenoud (1998, p. 68):

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação.

A atuação conjunta dos professores, da sala de AEE e do titular da turma é muito importante, pois com esse diálogo, a troca de informação e de orientações específicas e o acompanhamento de como o aluno está respondendo a estes

estímulos, irá contribuir para um trabalho multidisciplinar direcionado para as suas necessidades. Essa gestão dos processos de aprendizagem busca espaço nas salas de recursos multifuncionais, ou seja, nas salas de atendimento educacional especializado, bem como nas salas comuns do ensino fundamental. Nesse atendimento é necessário que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento e os recursos específicos para aprendizagem. Na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2/10/2009 são apresentadas as atribuições do professor da sala de AEE, em seu Art. 13:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Para Staimback e Staimback (1999, p.299), o educador deve desenvolver as potencialidades dos seus alunos com necessidades educacionais especiais e também conhecer suas limitações. Os autores, sugerem propostas de atividades em que as habilidades dos alunos sejam estimuladas e as dificuldades identificadas:

Gerando respostas dessa maneira, os alunos e o professor podem ver que todos têm aptidões e habilidades e que todos precisam de ajuda em algumas áreas. Karen pode ser ótima em leitura, mas pode precisar de ajuda nas brincadeiras no playground. Carmen pode ter dificuldade em matemática, mas é ótima para lembrar-se de coisas e organizar pessoas e atividades. As salas de aula podem tornar-se comunidades de apoio mútuo se os professores promoverem o respeito pelas diferenças e proporcionarem oportunidades diversificadas para os alunos enxergarem uns aos outros de muitas maneiras.

Dessa forma, há benefícios na permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular que se estende a todos, pois através da convivência com alunos os quais possuem diferentes potencialidades e limitações os estudantes têm a oportunidade de aprender além do que o currículo formal pode ensinar. Deve-se, portanto, dar destaque à qualificação técnica e ao apoio de outros profissionais e interessados no processo de inclusão, bem como à adequação das escolas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados analisados são resultado das respostas do questionário realizado com quatro professoras de uma escola pública do município de Canoas, que atuam em turmas que contam com crianças com necessidades educacionais especiais. As professoras foram identificadas pelas letras A, B, C e D, mantendo assim suas identidades preservadas, bem como a da escola.

7 ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, QUEM SÃO?

Quando questionadas sobre quem são, para elas, os alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras responderam de forma similar: “Todos aqueles laudados ou não, que precisem de um atendimento diferenciado dos demais” (professora A). Já a professora B respondeu: “Um aluno que necessite de um olhar atento, carismático e compreensível”. Para a professora C trata-se de “Um aluno que apresente dificuldades de aprendizagem e/ou diagnóstico clínico.” Por fim, a professora D explicou: “Em termos técnicos são todos os que possuem laudo”. Podemos observar nestas falas das professoras que elas não se restringem aos alunos que apresentam laudo ou diagnóstico clínico, indo ao encontro com o que define a Nota técnica nº 04/2014 do Ministério da Educação através Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão,

[...] se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano do AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório[...]. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014 p.3)

Solicitamos às professoras alguns exemplos de alunos com necessidades educacionais especiais que encontram em sala de aula, elas apresentaram respostas bem semelhantes e isso nos possibilitou perceber que já vivenciaram/vivenciam essa realidade. A Professora A, salientou: “Alunos com déficit de atenção, com todo tipo de deficiência motora ou cognitiva, com doenças pré-existentes que necessitem de cuidados específicos, crianças sem nenhuma estrutura familiar (falta de afeto e cuidados essenciais), etc”. A fala de que muitas crianças não têm atenção e nem os cuidados devidos da família e que isso se reflete na escola, seja na dificuldade de aprendizagem e de convivência nos remete ao que apontou Vygostsky (2000, p.87), “A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola”, e também ao que a LDB 9.394/96 nos aponta em seu Art. 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, pois o contexto familiar é base de formação de todas as pessoas.

A professora B citou como exemplos: “Autismo, retardo mental e déficit de atenção”; deficiências que estão bem presentes no dia a dia de sala de aula e os alunos que as apresentam geralmente tem laudo, o que oportuniza a frequência deles no AEE, conforme estabelece a Resolução nº4 02/10 de 2009, em seu Art. 4º, que prevê o atendimento especializado para esse alunos.

A professora C respondeu a questão apresentando novos exemplos: “Dislexia TDAH, Autismo, Síndrome de Down, Transtornos psicológicos, Dificuldades em aprender/assimilar, Hidrocefalia, Retardo Mental”; e a professora D mencionou os mesmos casos já citados pelas demais colegas: “Autismo, Síndrome de Down, Surdez, Retardo entre outros”. Diante das respostas podemos observar que há muitos alunos com necessidades especiais, casos com e sem laudo médico, que eles estão inseridos no contexto escolar e em salas de aula regulares, demonstrando que a escola está buscando desempenhar seu papel.

No entanto, não basta apenas que estejam dentro das escolas, pois segundo Stainback e Stainback (1999, p.11) a educação inclusiva:

Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, que recebem todo apoio e ajuda, à medida em que

necessitem, para que eles e seus professores possam alcançar sucesso nas principais atividades.

Assim, buscamos saber junto às professoras, quais as principais dificuldades encontradas em sala de aula para que de fato ocorra a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Todas apresentaram as dificuldades que enfrentam. A professora A apontou:

Temos todos os tipos de necessidade, desde o acesso no caso dos cadeirantes, por exemplo, até a questão da formação e orientação dada aos professores que atendem estas crianças, normalmente as crianças chegam e os professores só são cobrados quanto ao atendimento, mas nunca devidamente orientados ou auxiliados.

Sobre essa questão Sasaki (2006, p.9) argumenta que;

[...] as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas.

Ao se referir às dificuldades, a Professora B apontou: “acompanhamento por parte da família, recursos de sala de aula, atenção de setores importantes”. A professora C destacou que a : “Estrutura física, auxiliar de inclusão, espaço adaptado, disponibilidade de tempo para atender melhor esse aluno”. Percebemos pelas respostas, que as professoras nos apontam os mais diversificados tipos de dificuldades enfrentadas por elas e pelos alunos no ambiente escolar. Carvalho (1998) nos ressalta a importância do espaço físico das escolas como “[...] fator importante e favorável ao êxito das propostas inclusivas”, e salienta os termos “acessibilidade” e “remoção de barreiras arquitetônicas”. Segundo Mantoan, (2006, p.64), para que a inclusão ocorra se faz necessário a reestruturação das escolas, bem como conhecer quem são esses alunos que precisam de um atendimento especializado, “Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante à criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgão governamentais [...]”. O ambiente escolar deve ser pensado de forma inclusiva e para isso precisa conhecer seus alunos, buscando atender às suas necessidades, tanto na aquisição de bens

duráveis, materiais pedagógicos, além da preparação de todos os funcionários inseridos nesse contexto.

A professora D ressaltou:

Temos diversas dificuldades, mas a principal ainda é a falta de preparo e apoio muitas vezes. Recebemos alunos com as mais diversas necessidades e temos que nos virar nos 30 para conseguir ensinar da melhor forma possível aquele aluno. Falta formação para o professor e para as estagiárias que atendem esses alunos.

Sobre essa questão, Mantoan (1997, p.97) corrobora ao salientar que:

A adequada qualificação técnica dos futuros profissionais, assim como a capacitação dos profissionais em exercício deve ser revista no sentido de prepará-los para concretizar o ideal democrático de oportunizar a educação básica de todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem que geram segregacionismo e discriminações.

8 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESCOLA

O atendimento educacional especializado tem como objetivo atender os alunos com necessidades educacionais especiais, visando o desenvolvimento de suas habilidades, através de materiais didáticos e pedagógicos e da mediação de um professor especializado, o qual ocorre nas salas de recursos multifuncionais. Nesse ambiente é disponibilizado mobília, equipamentos e materiais didáticos destinado às práticas pedagógicas, sendo que o atendimento se dá em turno inverso ao que o aluno frequenta, cabendo a escola disponibilizá-lo. No caso do município de Canoas, onde a pesquisa foi realizada, a Resolução nº 04 de 2009, reafirmada na Resolução nº 15 de 18/09/2012 do Conselho Municipal de Educação de Canoas estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino. Em seu Art. 4º, parágrafo 2º afirma que:

Deverá ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inversos da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também, em Centros de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas com a Prefeitura Municipal. (p.5)

Ao ser questionada se a escola oferece atendimento educacional especializado e para quais os alunos, a professora A disse: “Oferece, mas nada eficaz. Normalmente os atendimentos são feitos aos alunos com laudos. Já tive casos

de alunos que ao serem encaminhados à sala de recursos regrediram muito em sala de aula”. A professora B respondeu: “São acompanhados pela Sala de Recursos, com especialistas em Psicopedagogia.” A professora C afirmou: “Sim, primeiro para os que têm laudo médico, depois se tiver vaga, para os que percebemos que não estão acompanhando as aprendizagens.” A professora D respondeu: “Sim. Para os alunos com laudo que os pais se dispõem a trazer no turno inverso”. Ao observar as respostas ressaltamos que a Nota Técnica 04/2014/MEC/SECADI/DPEE nos esclarece que não há necessidade de laudo médico, pois o atendimento é pedagógico e não clínico, bem como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu Art. 6º, nos aponta que a escola deve realizar uma avaliação com os alunos com necessidades especiais, objetivando a elaboração de um plano educacional, sendo essa uma competência do professor da sala de atendimento educacional especializado, após ter concluído a análise do caso do aluno, e isso ocorrerá em turno inverso ao de sua frequência na sala de aula regular.

As professoras também foram questionadas sobre quem seria o aluno que, na opinião delas, deveria frequentar o Atendimento Educacional Especializado, e elas indicaram: “Todos os que possuam algum tipo de necessidade educacional.” (Professora A). Já a Professora B respondeu: “Todo e qualquer aluno que necessite de atenção individual.” A professora C explicou: “O acesso deveria ser para todos que tem dificuldade de aprendizagem, com ou sem laudo”. A professora D apontou: “Todos com alguma dificuldade de aprendizagem.” Conforme as professoras nos indicaram os alunos que deveriam frequentar a sala de recursos multifuncionais, ou seja, o AEE, na opinião delas, não se reduzem aos que apresentam laudo, mas abrange todos os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Segundo Sartoretto; Sartoretto (2010, p.2) o atendimento educacional especializado pode ser considerado

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno.

Ao serem questionadas sobre o trabalho de atendimento educacional especializado e de que forma ele ajuda na sala de aula, as professoras responderam: A professora A comentou: “De dois anos pra cá, caiu muito a qualidade dos atendimentos oferecidos pela escola, em outros anos sempre nos surpreendemos de maneira positiva com o trabalho que era realizado. Atualmente estou bem insatisfeita”. A professora B afirmou: “Sim, pois atende a algumas necessidades que, em sala, não conseguem ser trabalhadas.” A professora C destacou: “Sim, porque na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) o trabalho é individual e no período de alfabetização ele é muito importante”. A professora D apontou: “Não, no momento, pois não tenho retorno do que feito lá”. As respostas das professoras apontam para uma situação que não condiz com as orientações que o Parecer CNE/CEB nº 17 de 03/07/2001, nos apresenta:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre o professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem o rendimento escolar satisfatório. (BRASIL, 2001, p.24)

E, como ocorre o acesso à sala de recursos das crianças com necessidades educacionais especiais na escola. A professora A explicou: “As vagas são limitadas preferencialmente aos alunos com laudo.” A Professora B respondeu: “Em turno inverso, após indicação da professora”. A professora C ressaltou: “Crianças com laudo, crianças encaminhadas pelas professoras, tem entrevista com às professoras da SRM e às famílias, o atendimento é semanal”. Professora D se referiu apenas ao turno: “No turno inverso em sua maioria”, que podemos verificar estar em consonância com a Resolução CNE nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial em seu Art. 5º.;

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

Questionamos também as professoras se havia na escola pessoas habilitadas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais fora da sala de

aula e quem seriam, todas as docentes salientaram que há profissionais, as quais são psicopedagogas que atuam na sala de recursos multifuncional. Cabe ressaltar que nesse quesito a escola pesquisada está em conformidade com a legislação, pois todas as escolas que possuem salas de AEE devem ter em seu quadro docentes especializados para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme prevê a resolução CNE/CEB nº 04 de 02/10/2009 que Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu Art. 12 “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada”. (BRASIL, 2009).

Na questão seguinte, se há alguma articulação entre o trabalho do professor do AEE e o professor titular da turma, elas disseram que não há, a professora B falou que “Sim, são compartilhados momentos em reuniões e entregues os planos de metas a todos”. Também ressaltaram que esse diálogo é raro e fica muito restrito ao Conselho de Classe. Assim, percebeu-se que algumas professoras não mantêm um diálogo sobre o andamento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em atendimento. No entanto, a Resolução CNE/CEB nº 04 de 13/07/2010, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), no Art. 29, parágrafo 2º orienta “[...] que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, na interface, o professor do AEE [...]”

Procuramos vislumbrar um panorama geral da escola em relação à inclusão, questionando as professoras se a escola como um todo está preparada para incluir as crianças com necessidades educacionais especiais. A professora A disse: “Não, e de forma alguma”. A professora B apontou: “Nem sempre. em muitos casos, o aluno deveria ser acompanhado por monitora, para qualificar o trabalho, mas não há monitores suficientes nas escolas.”. Sobre a escola inclusiva Mantoan (2006, p. 206) ressalta:

Certamente não existe uma regra geral para construirmos esta escola que queremos – uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encararmos as transformações das escolas que existem hoje da forma mais realística possível, abolindo tudo que nos faz pensá-las e organizá-las de acordo com modelos que as “idealizam”, como temos feito até então.

Ainda sobre a preparação da escola, a professora C respondeu:

Não está preparada, não conseguimos dar conta de todas as necessidades educacionais de uma criança de inclusão com mais 26 alunos na turma e a estagiária de inclusão se divide entre vários alunos e turmas, sem contar espaço físico, adaptação curricular, materiais específicos, penso que fazemos o nosso melhor, com aquilo que temos.

Para vencer essas barreiras a escola inclusiva necessita ter uma perspectiva de inclusão, conforme sugere Carvalho (2004, p.115):

- desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;
- estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; [...].

Sobre essa mesma questão, a professora D salientou: “Isso depende da necessidade que este aluno apresenta, mas de uma maneira geral não”. Sobre a inclusão, Carvalho (2004, p.77) nos coloca que:

As mudanças no pensar, no sentir, e fazer educação para todos não ocorrem num estalar dos dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer, para mencionar algumas.

No Município de Canoas/RS a conforme Resolução nº 15 do Conselho Municipal de Educação, em seu Art. 15 orienta as escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental que seus PPPs devem estar embasados “nos princípios da educação inclusiva, respeitando a diversidade, as competências individuais e prevendo o apoio das salas de recursos multifuncionais e/ou centros de atendimento educacional (AEE)”.

Buscando saber quais as transformações necessárias para que os docentes se adequassem à educação inclusiva, pedimos a opinião delas, sobre a atuação do professor, se sofreu mudanças com a implantação da escola inclusiva e quais seriam. As professoras concordaram que a atuação do professor sofreu mudanças, o que pode ser verificado em suas respostas: A professora A, apontou: “Sim, mas por méritos próprios, por se preocupar e querer fazer o melhor. Através de estudos a busca por cursos que ampliem o seu conhecimento a respeito das questões atendidas na sua sala de aula, promovendo atividades diferenciadas ou um outro olhar para esses alunos”; a professora B, ressaltou: “A teoria é que o olhar do professor deve ser diferenciado. Entretanto, ainda vejo muitos fazendo o mesmo do mesmo, sem considerar a inclusão.”. Podemos estabelecer relações entre as respostas da professora com o que nos apresenta Padilha (2012, p.7) ao afirmar que: “Outro obstáculo é de ordem cultural, o mais comum em nosso país, porque se espera que todos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo, apesar de terem tido experiências distintas.”.

Sobre a mesma questão, a professora C destacou: “Sofreu, porque é uma nova adaptação de como ensinar, apesar de entender que cada criança aprende de um jeito, temos que dispor de um atendimento específico, em determinados horários para o aluno de inclusão”. Já a professora D, salientou:

Sim. Acho que cada vez temos exigências e pouco amparo. Colocar um aluno de inclusão na sala de aula regular não é incluir. Incluir vai muito além disso, penso que a implantação da escola inclusiva trouxe como desafio o pensar do plano de metas, de ver que na verdade não só esse aluno da inclusão precisa desse olhar diferenciado.

Nesse panorama, Sasaki (2006, p.42) argumenta que:

A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambiente físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais.

Assim, ao falarmos em escola inclusiva não podemos deixar de falar do corpo docente que constitui essa escola, pois suas decisões pedagógicas sobre em sala de aula e suas atitudes frente aos problemas que enfrentam no dia a dia com os alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo, farão muita diferença

tanto para a aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais como para o restante da turma presente na sala de aula.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho era investigar quem é o aluno com necessidades educacionais especiais para a escola e de que forma o atendimento educacional especializado contribui para a sua inclusão e o seu desenvolvimento. O questionário respondido pelas professoras nos possibilitou conhecer a realidade da sala de aula contribuindo para a pesquisa, tendo em vista que as respostas permitiram sanar as dúvidas que tínhamos.

Conforme as respostas das professoras sobre quem são os alunos com necessidades educacionais especiais percebeu-se que são considerados aqueles que apresentam todo tipo de deficiência, transtornos, síndromes ou doenças pré-existentes que necessitem de cuidados específicos, bem como crianças com dificuldades de aprendizagem que podem ter origem em inúmeros fatores, como: falta de estrutura familiar, de afeto e cuidado e que necessitam de um atendimento diferenciado, um olhar atento do professor, independente de diagnóstico clínico ou laudo.

Quanto ao atendimento educacional especializado percebemos que está em fase de adequação, tendo vista que o diálogo entre os professores da sala de recursos com as professoras da sala de aula de ensino regular não está em sintonia e que apenas nas reuniões do conselho de classe é que são entregues os planos de metas dos alunos que frequentam o serviços de recursos multifuncionais, havendo o desejo e a expectativa das professoras por um resultado mais efetivo em relação a esse atendimento.

Ao longo do trabalho a bibliografia pesquisada oportunizou aprofundar o conhecimento sobre a inclusão escolar em classes regulares bem como sobre o acesso das crianças com necessidades especiais ao AEE, também obtivemos com os questionários um panorama de como a escola está atuando na inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, nos mostrando a realidade enfrentada pelos professores em sala de aula e as dificuldades com relação ao espaço físico, aos materiais pedagógicos, à falta de pessoal (monitoras em sala de aula). No entanto, evidenciou-se também que a escola e os professores têm se

esforçado para atender a todos os seus alunos de maneira a propiciar um ensino de qualidade, por meio do qual todos tenham as mesmas oportunidades.

O problema de pesquisa foi respondido, bem como o objetivo proposto foi atingido, assim verificou-se que a escola enfrenta dificuldades em relação ao pessoal especializado, espaços adaptados para atendimento pedagógico a esses alunos. Sendo assim, podemos dizer que a escola ainda tem um longo caminho a percorrer para que consiga atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como as políticas públicas para que se disponha de mais recursos financeiros para a educação visando a inclusão com qualidade.

Quanto à educação inclusiva em geral percebe-se que ainda é preciso a conscientização e a dedicação de todos para que não haja preconceitos, de distinção de raça, de classe, de gênero ou características pessoais a fim de que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com os todos educandos, buscando a formação de uma sociedade mais justa, pois a educação transforma o homem, porém está na decisão da sociedade que tipo de educação queremos para o nosso País.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** http://planalto.gov.br/ccivil_03.htm/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 10 mar 2020.

_____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: Acesso em: 30/03/2020

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da união de 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade**

Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, n. 190, Seção 1, p. 17, 05 out. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da união de 14 de julho de 2010. Seção 1, p. 824.

_____. Nota Técnica nº 04. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** MEC, SECADI, DPEE, Brasília, DF, 2014b

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. Conselho Municipal de Educação - **Resolução nº 15 de 18 de setembro de 2012.** Rio Grande do Sul/ Canoas/CME

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2004.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Mariazinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem.** Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e Técnica de Pesquisa Social.** 6. Edição. Editora Atlas S.A. São Paulo 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN Maria Teresa E. **Ser ou estar: eis a questão** – explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Incluindo os excluídos da escola.** FE/UNICAMP: 2000.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo.** Educação, Revista Quadrimestral, nº 37 Ano XXII – Faculdade de Educação – PUCRS – Curso de Pós-Graduação. Porto Alegre, 1999.

PADILHA, Isley Aparecida – **Dificuldades de Aprendizagem – Uma reflexão sobre a prática docente.** Ensaios Pedagógicos - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET - ISSN 2175-1773 –

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência à regularização das aprendizagens** – Entre duas lógicas – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A família e o movimento pela inclusão. In. **Salto para o Futuro** - Educação Especial: tendências atuais. Edição das Mídias - MEC/SEED - Brasília: 1999

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui, Atendimento **Educacional Especializado e Laboratório de Aprendizagem**: O que são e a quem se destinam. 2010 _____ Disponível em: <https://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf> Acesso em 23/04/2020

STAINBACK, Suzan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamentos e Linguagens**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 4:

AS POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Anderson Henrique Souza Pinto²²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e dificuldades encontradas pelos Educadores Sociais no exercício de seu trabalho. Para isso, pesquisa-se o contexto no qual a profissão está inserida, buscando entender como este profissional pode realizar as atividades inerentes à sua função. Busca-se, também, diferenciar a atividade do educador social da profissão de professor escolar, estabelecendo a relação entre escola e centro assistencial. Além da fundamentação teórica, a pesquisa trabalha com dados coletados a partir de entrevistas com profissionais da área.

A motivação para a pesquisa surgiu a partir de uma experiência de voluntariado realizada pelo pesquisador em instituições que realizam o trabalho de educação social na região metropolitana de Porto Alegre. Estas experiências despertaram o interesse de entender melhor a realidade do educador social. Daí surgiu essa pesquisa, cujo problema está relacionado com a realidade educacional brasileira que, pela educação formal realizada na escola, não consegue atender às necessidades educacionais da população. Segundo a análise do Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), portal desenvolvido pela ONG Todos pela Educação que analisa as 20 metas e 254 estratégias do PNE para serem alcançadas até o ano de 2024, observou-se que até no ano de 2020 que apenas 55,84% das metas estavam em desenvolvimento. Levando em consideração que metas fundamentais como de número 10, 18 e 20²³ não apresentaram indicadores de porcentagem iniciais. Como

²² Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Clovis Trezzi . E-mail: anderson.pinto@lasalle.org.br

²³ **Meta 10:** Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. **Meta 18:** Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição Federal. **Meta 20:** Ampliar o

resultado disso para a educação, temos como por exemplo os poucos investimentos que resultam no sucateamento das unidades educacionais, a falta de valorização dos profissionais, e a desvalorização dos atendidos.

Assim, a escola regular não consegue atender a toda a população nem a todas as necessidades do público alvo do processo educativo, dadas as diferentes realidades da educação nacional. Para suprir aquilo que a educação regular não dá conta de fazer, especialmente em relação aos alunos mais pobres das periferias brasileiras, é necessária outra categoria de educadores, que até hoje estão em busca de reconhecimento como profissão: os educadores sociais.

Observando essa realidade, este trabalho de pesquisa quer responder à seguinte pergunta: perante os elementos apontados, quais as possibilidades e dificuldades que um educador social pode ter no exercício de sua atividade profissional?

Para descobrirmos as possibilidades e dificuldades de um educador social dentro do ambiente de trabalho, é preciso olhar para dentro dos seus espaços de atuação para entender qual é a sua relevância para a aprendizagem dos atendidos, como as suas ações de interações irão proporcionar melhores condições na vida desses sujeitos. As mediações do educador social nesse ambiente resultam no melhoramento da comunicação, participação, dedicação e mudança dessas pessoas nos diversos ambiente da sociedade.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho é qualitativa e com análise de conteúdo, sendo efetuada pesquisa bibliográfica e entrevista com profissionais que atuam em Porto Alegre e na Região Metropolitana. A entrevista foi feita através da aplicação de questionários cuja análise é embasada em Santos (2013, p. 25) e diversos autores, para aprofundamento do tema em questão.

Para as entrevistas, foi selecionado um grupo de pesquisa sobre Educação Social²⁴ sob a perspectiva da Educação Popular e Pedagogia Social da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) que reúne pesquisadoras e pesquisadores com e sem vínculo acadêmico, estudantes de graduação e pós-

investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência da lei do PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

²⁴ CEPOPES – Coletivo de Educação popular e Pedagogia Social. Endereço eletrônico: <https://www.ufrgs.br/cepopes/>

graduação, educadoras e educadores sociais e demais profissionais interessadas e interessados nos temas.

Para a pesquisa de artigos, foi realizada uma pesquisa na plataforma Periódicos Capes usando o seguinte descritor: Educador Social. A pesquisa resultou em 3.577 artigos que tratam diretamente do assunto, dos quais a ampla maioria foi descartada por tratar de aspectos que foram considerados irrelevantes para esta pesquisa. No total, foram selecionados 10 artigos que ajudam a dar respostas ao problema central da pesquisa, alguns dos quais estão referenciados no final deste trabalho.

A análise do conteúdo das entrevistas baseia-se em Santos (2013, p. 25), que diz que “o papel da teoria nesse tipo de estudo é o de fornecer um instrumental através do qual se possa criar sentido a respeito da ação social pesquisada”. Portanto, o foco deste estudo são as entrevistas realizadas que serão analisadas com a ajuda de teóricos.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

A profissão de educador social está sendo discutida na Câmara dos Deputados. Atualmente, o Projeto de Lei (PL) 2676, de 2019, de autoria da Deputada Federal Luizianne Lins está tramitando na Comissão de Educação²⁵. A última ação foi o recebimento do PL pela Comissão, no dia 24 de maio de 2019. Isso significa que a atividade de educador social não pode ainda ser considerada oficialmente uma profissão.

Para melhor compreender essa atividade, e para que não ocorra confusão conceitual, é importante estabelecer uma relação entre pedagogia social e educação social. Dentro das perspectivas estudadas, Machado (2013, p. 8) afirma que a Pedagogia Social é “a ciência da Educação Social”. Já para Caliman (2010, p. 344) a Pedagogia social representada no Brasil é a “pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social” que serve “para a ajuda e para o *empowerment* da solidariedade social e cidadã”. O autor enfatiza que:

²⁵ O Projeto de Lei, bem como a ficha de tramitação, podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2200488>. Acesso em: 01 jun. 2020.

[...] a pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas intencionais (CALIMAN, 2010, p. 352).

Por muitas vezes a Pedagogia Social e educação social são relacionadas por autores que estudam a área de forma simultânea não havendo separação entre si. Os autores Severo, Machado e Rodrigues relatam que:

A Pedagogia Social atua, portanto, como uma matriz disciplinar que, partindo do pressuposto que reconhece o potencial que a pluralidade teórico-metodológica representa para os processos de produção de conhecimento pedagógico e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento dos sistemas conceituais e tecnológicos que suportam as ações profissionais de educadores em diversos cenários socioeducativos, se inscreve no âmbito geral da Pedagogia, cuja especialidade recai em reflexões e práticas que enfatizam o caráter social e socializador da formação humana [...]. O caráter geral da Pedagogia Social se refere à metateoria que organiza e justifica a constituição de perspectivas conceituais e matrizes metodológicas para construção e validação do conhecimento que se identifica em seu âmbito. O caráter específico, por sua vez, designa as diferentes abordagens que, plasmando-se ao conceito geral de Pedagogia Social, priorizam distintos aspectos às problemáticas relativas aos sujeitos, contextos socioeducativos e formas de atuação dos educadores sociais (SEVERO; MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 15).

De acordo com Petrus (1997) a melhor forma de definir o que é Pedagogia Social é entender a sua realidade, saber analisar e organizar de forma sistemática levando em consideração que ela ganha distintas concepções nas diferentes aplicações. Essa pedagogia não compartilha de universalidade de metas, então, para chegar a um conceito mais amplo, é necessário desenvolver trabalhos que atendam às necessidades da realidade inserida.

Ainda segundo Petrus (1997) definir exatamente o que se entende por educação social pode ser uma dificuldade, por se entender que esse conceito depende sistematicamente da realidade que está inserido por depender da filosofia, visão antropológica e ideologia que está embasada, assim gerando diversas

perspectivas sobre os olhares de diversos autores, tornando uma variação de possíveis definições ou aproximações.

A Educação Social no Brasil pode ser considerada a partir de uma construção histórica, que parte da realidade dos sujeitos que a compõem: educadores e educandos, que são parte da sua existência. Ela apropria-se das possibilidades e dificuldades enfrentadas pelos indivíduos nos seus ambientes de convívio, que são de natureza pessoal e/ou social. Segundo Souza Neto (2010, p. 36), no campo da Educação Social, “o processo de aprendizagem deve propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história”. E conforme Caro:

A construção da Educação Social em nosso país está condicionada à nossa própria história e seu campo de intervenção é o espaço sociocomunitário. Enfim, essa Educação é determinada por duas características distintas: seu âmbito social e seu âmbito pedagógico (CARO, 2011, p. 138).

Partindo da ideia de que a Educação social é uma construção histórica que abrange diferentes parte do desenvolvimento do ser humano, é importante enfatizar as possibilidades para uma educação integradora e inovadora que facilite a organização da autonomia do sujeito para a mudança de vida. Segundo Caliman (2010, p. 342), a Educação Social pode acontecer na escola e “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes”. Caro destaca que:

O campo da educação social, até há pouco tempo considerado da chamada educação não formal, vem mostrar aspectos de grande relevância para a educação integral. Sabe-se, pois, que o processo educacional acontece dentro e fora da instituição escolar, mas não é institucional, pois ocorre em todos os contextos no quais se desenvolve a vida. Caro (2012, p. 37)

Segundo pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006, p.64), a educação social é uma “proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social”.

O Brasil é um País que convive com diversas realidades sociais, com grandes riquezas acumulada nas mãos de poucos, e grande parte do seu povo vive em

dificuldades financeiras. Esta realidade afeta principalmente crianças e adolescentes que são expostas às mais diversas situações que influenciam a construção de sua história. Essas pessoas em vulnerabilidade social, principalmente crianças e adolescentes, são tratadas de forma ineficiente, com políticas que muitas vezes buscam apenas reprimir suas condutas como forma de tentar ofuscar a irresponsabilidade das políticas públicas para as crianças e adolescentes. Para tentar sanar essa situação, em meado dos anos 1990 a sociedade civil começou a levantar questionamentos, e, como resultado, aconteceu a aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que se mostrou um importante marco para os avanços nos processos de atendimento. Ele fez com que práticas repressivas, que eram inspiradas no Código de Menores e na Política Nacional de Assistencial Social, fossem substituídas por práticas mais humanizadoras.

Em meio ao contexto em que a educação social está inserida, com a presença de grupos ideológicos que se confrontam para impor suas ideias, numa sociedade na qual há competições políticas, fundamentalismo religioso, violência, racismo, homofobia, intolerância religiosa entre outros, a educação social exerce um importante papel na sociedade, que é o de identificar e intervir pedagogicamente criando relações com a sociedade, família e sujeito. Dessa maneira, a educação social compreende o ser como todo, ou seja, trabalha com o ser humano integral, a partir da urgência em se trabalhar as diversas necessidades do ser humano para a vida na sociedade.

O público alvo da educação social, em termos gerais, é formado por sujeitos que possuem condições financeiras inadequadas, moradia de baixo custo, precariedade nos estudos, dificuldades em acessar eventos culturais, não possuem acompanhamento adequado em sua saúde. O indivíduo poderá carregar históricos de maus tratos, exploração sexual, abuso sexuais, interação com drogas ilícitas e problemas de relacionamentos com familiares, mas também há presenças de pessoas que participam apenas com forma de aproveitar seu tempo com atividades específicas por vezes não se enquadrando em nenhuma das características anteriores.

Para atender a estas demandas são necessários estudos, estratégias e metodologias para trabalhar com esse público, entendendo as suas necessidades nos seus diferentes casos. Em se tratando de educação social, essa área tem uma importante responsabilidade de suprir dificuldades que não são contempladas na

educação formal, por se tratar de um modelo que não se caracteriza por trabalhar diretamente com temas abordados na escola regular. Depois de muitos séculos ainda se encontram resistências em trabalhar assuntos polêmicos principalmente no ambiente escolar, se justificando também pela falta de preparo necessários dos profissionais da área e as condições que são oferecidas aos mesmos, e com isso as demandas acabam aumentando. Portanto é preciso de maior integração entre as instituições de educação social e educação formal.

No Brasil, as instituições de cunho social são representadas por projetos governamentais, estatais, ONGs e institutos religiosos, que se responsabilizam por cuidarem dessas demandas. Essas instituições atendem diversos públicos, cada qual com sua especialidade. As instituições que não são governamentais e estatais se mantêm através do abatimento de impostos, que lhes é garantido pela Lei da Filantropia, retornando assim seus serviços prestados para a sociedade. Outras são financiadas por iniciativas privadas.

A diferença entre Educador social e professor escolar

As diferenças entre estas duas categorias de educadores aparecem inicialmente na sua função. Enquanto o educador social está voltado mais para questões sociais, o professor se direciona para a educação formal. Apesar de ser possível para os educadores sociais manterem atividades no ambiente escolar formal a partir de programas desenvolvidos em escolas públicas com base nas reformas educacionais nos anos 90, a natureza do trabalho de ambos é diferente. Dentro dos espaços escolares, os educadores sociais podem ser confundidos com professores pelos alunos e assim gerar uma certa confusão de denominação.

Um exemplo de integração entre as duas categorias de educadores é o Programa Escola Aberta no Estado do Paraná. A partir da necessidade de integrar as questões sociais com as educacionais, visando assim uma melhor integração entre comunidade e escola, o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), começaram em 2007 o Programa que funcionava final de semana com objetivos de promover a cidadania, a formação inicial do trabalho, recreação e entretenimento.

O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana (MEC, 2007, p. 4).

Outro programa que mantém a constante presença de educadores sociais é o Programa Mais Educação (Rebatizado para Novo Mais Educação) que tem como objetivo melhorar a educação básica por meio de estratégia de educação em tempo integral. Por este programa, o aluno de escolas selecionadas pelas Secretarias de Educação fará acompanhamento para melhorar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, além de participar de outras atividades socioeducativas na escola entre cinco e quinze horas semanais. O MEC tem como meta diminuir o nível de evasão escolar, reprovação e repetição de ano.

Vimos, então que o educador social não se restringe a espaços fora da escola; seu campo de atuação pode ser estendido para o ambiente da escola regular. Podemos perceber a presença de educadores sociais durante a semana e final de semana, promovendo atividades extracurriculares, que contribuem para a interação entre a comunidade escolar, comunidades, bairros e indivíduos nas diferentes situações.

Não existe uma formação específica para ser educador social. Estes são profissionais que contemplam diversos campos da sociedade. Em algumas universidades existe um curso superior em Educação Social, mas não é obrigatório para quem quer atuar na área. Como esta não é ainda uma profissão regulamentada, os educadores sociais se adaptam a realidade que lhe é concedida, mas geralmente encontramos esses profissionais em escolas, ONGs, asilos, centros assistenciais, projetos, fundações e entre outros, tem como função realizar atividades, oficinas, recreação e interação.

Já para exercer a profissão de professor (a) é possível optar pelo magistério ou ensino superior para obter autorização para ensinar em escolas. Na profissão de docente temos muitas divisões de atuação, como por exemplo: professores (as) que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino médio e estendendo a professores universitários que dão aula na graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

E cada área de atuação do professor temos cursos específicos. Para Educação infantil e Ensino Fundamental I, os profissionais podem ser habilitados no curso de magistério em nível médio ou pedagogia. Já para Ensino fundamental II e Ensino médio, o professor precisa ser formado em uma licenciatura na sua área de atuação. O professor universitário precisa ter no mínimo uma especialização, mas geralmente é exigido mestrado ou doutorado para exercer a sua função dentro de uma universidade.

Apesar da profissão de professor estar focada no ambiente escolar, atualmente vemos o professor se reinventando e transitando em outras áreas, como a pedagogia hospitalar, pedagogia empresarial, Gestão escolar, Educação especial, orientação educacional, indústrias de brinquedos, e materiais pedagógicos.

Diferença entre uma instituição assistencial e escolar

Dentro do contexto das instituições a sociedade está dividida entre o primeiro setor, que é composto pelo estado com os órgãos públicos, prefeitura, governo estadual e governo federal, serviço em prol dos interesses públicos, ou seja, do povo. O segundo setor é organizado por empresas privadas que visam ao lucro. Esse setor é conhecido como mercado, e parte de serviços e produtos que buscam alto rendimento em atividades econômicas. Algumas empresas trabalham visando o lucro, mas dedicam uma parte as iniciativas sociais, em atividades chamadas filantrópicas.

O terceiro setor é constituído por instituições sem fins lucrativos. Geralmente são Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas, fundações sociais, Centros de assistência social, organizações de voluntariado, entre outros. O terceiro setor se faz necessário quando há dificuldade do primeiro setor em cumprir suas obrigações. Ele é totalmente de caráter social, sempre buscando a melhor forma de bem- viver. As instituições são financiadas por iniciativas de pessoas físicas, por convênios com o poder público e por empresa privadas.

As instituições de assistência social não governamentais podem atuar em diversos campos sociais onde haja necessidade. Elas são projetadas para trabalhar com pessoas consideradas vulneráveis na sociedade. Os centros de assistência normalmente oferecem serviços que contribuem com a qualidade de vida dessas pessoas e ajudando-as a superar as suas dificuldades. Oferecem para a sociedade serviços diversos, que em geral destinam-se à inclusão das pessoas em situação de vulnerabilidade.

Historicamente, no Brasil, a primeira escola surgiu em Salvador no ano de 1549, no período colonial, fundada pelo grupo de Jesuítas, liderado por Manoel de Nóbrega que chegaram junto ao Brasil com governador geral Tomé de Souza. Nesta escola fundada por Jesuítas em Salvador era ensinado a escrever e a ler. A partir da fundação da primeira escola no Brasil, iniciou-se as escolas elementares, secundárias, seminários e missões até o ano de 1719, quando os mesmos foram expulsos do Brasil.

A instituição escolar, enquanto espaço de educação formal, é orientada pelos seguintes órgãos no âmbito federal MEC (Ministério da Educação) e CNE (Conselho Nacional de Educação), na esfera estadual e regional a SEE (Secretaria de Estado de Educação), o CEE (Conselho Estadual de Educação), DRE (Diretorias Regionais de Educação), e por fim o municipal SME (Secretaria de Educação Municipal) e CME (Conselhos Municipais de Educação). As etapas da educação formal são divididas em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, com profissionais licenciados nas diferentes modalidades, se tratando de uma escola regular se oferece componentes curriculares de acordo com a BNCC.

Mesmo a escola sendo um espaço que promova mudança social, ainda assim, existem modelos de ensino que são divergentes com as necessidades da atualidade, considerando a constante evolução da humanidade, os espaços que compõem a escola continuam os mesmos durante séculos. Esse é um tema recorrentes nas pesquisas educacionais ao longo do século.

O perfil do educador (a) social

Ser um educador (a) social no contexto atual não é uma tarefa fácil. O espaço de trabalho de um educador social se diferencia em relação aos espaços de educação formal, por se tratar de uma área da educação que atende necessidades que a escola normal não consegue atender.

Atualmente, a Pedagogia social parece orientar – se sempre mais para a realização de prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis. O trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal-estar social que se

manifestam nas formas da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, do abandono e da indiferença social. A pedagogia social se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não formais, e é organizada fora das normais agências educacionais como aquela escolar e familiar, embora não exclua essas duas instituições de sua metodologia (CALIMAN, 2006, P. 19).

Perante as necessidades que o educador (a) social enfrenta diariamente, ele precisa de características específicas para obter sucesso no trabalho que desenvolve. O educador (a) que se compromete no processo de educar crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens deve desenvolver características profissionais voltadas à escuta ativa, respeitando as diferenças, criando empatia, agindo com clareza e ética, procurando valorizar a história de vida do educando, buscando compreender quais possíveis ações poderá introduzir para que esse sujeito possa interagir consigo mesmo de forma considerável e assim realizado um reconhecimento de sua própria história de vida, motivado a ser o protagonista de sua própria existência.

Quando o educando compreende que sua realidade precisa ser alterada para uma melhor forma de viver, compreende-se então que os esforços do educador foram consideráveis, mesmo que essas mudanças tenham impactos leves ou profundos. Os resultados podem vir de maneiras diferentes em cada sujeito, levando em consideração a especificidade de cada caso. Portanto o educando que compreende sua existência não repetirá ações que acabam por prejudicá-lo, quando há uma ressignificação dos seus objetivos, o modo de agir, o pensar, o compreender o seu contexto, a modificação se dá em si e no outro.

O educador social no seu trabalho: dificuldades e possibilidades.

Entrevistas

Para desenvolver essa parte do trabalho foram realizadas entrevistas com sete educadores sociais que atuam em instituições de Porto Alegre e região metropolitana. Esses educadores sociais fazem parte do grupo de pesquisa denominado CEPOPES (Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social), grupo que atua na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O grupo de pesquisa Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES teve seu primeiro encontro em setembro de 2015.

Surgiu da motivação de educadores sociais, estudantes de pós-graduação, em instituir um espaço colaborativo de estudos e pesquisas em Educação Social e Políticas Públicas. O CEPOPES realiza encontros quinzenais, sempre nas terças-feiras, no horário da noite, alternando encontros entre a Faculdade de Educação da UFRGS e a Secretaria de Desenvolvimento Social de Novo Hamburgo. O grupo é formado por 19 membros.

Nas entrevistas foram feitas as seguintes perguntas:

1. O que educador social pode fazer no seu ambiente de trabalho?
2. Quais dificuldades você encontra para exercer as suas atividades como educador social?
3. Qual a contribuição do educador social para a sociedade?
4. Como você se sente no seu ambiente de trabalho?
5. Você sente que o educador social é valorizado pela sociedade? Por quê?

Na análise das respostas chegou-se às seguintes categorias: Possibilidades, dificuldades, valorização e a falta de desvalorização, atendidos, que serão analisadas com referenciais teóricos. Os educadores serão identificados com E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, sendo que a letra E representa o educador, e o numeral o identifica na ordem em que as entrevistas foram analisadas.

2.4.2 Dados dos entrevistados

Na identificação foi perguntado sobre o sexo, tempo de serviço e função. Em relação ao sexo a maioria dos entrevistados identificaram-se como pertencente ao sexo feminino representando cinco pessoas dos entrevistados (71,4%) e duas pessoas do sexo masculino (28,6%). O tempo de serviço varia entre um e meio até seis anos de serviço. Todos os entrevistados se definiram como educadores sociais, atuante em diferentes frentes.

Categoria 1: Possibilidades

A partir dos dados coletados sobre as possibilidades de atuação do educador social, identificou-se que esta é uma área de grande abrangência, que valoriza possíveis mediações de ações que contribuem para reflexões da realidade do sujeito, que trabalha diretamente com crianças e adolescentes com idades diversas em situação de vulnerabilidade social ou sujeitos em “ócio social”, ou seja, indivíduos que não tem ocupação.

Portanto para atender às possibilidades, segundo a entrevistada E2 : “O Educador social é responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem crianças e adolescentes”. A mesma ainda relata que “O Educador social é um profissional aberto a constantes aprendizagens e desafios”. Também enfatiza que o Educador Social se posiciona como ser político: “ Penso que a atuação do Educador é uma atuação política [...] Temos um lado, defendemos e buscamos garantir os direitos daqueles quase invisíveis socialmente. ” Essa ideia é coerente com o que escreve Souza Neto (2010, p. 36), escreve que “o processo de aprendizagem deve propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história”.

A função política da educação social está de acordo com a ideia de que os educadores atingem aquelas realidades que as políticas públicas de educação nem sempre conseguem atingir. O fato de sua tarefa ir para além da escola contribui para a formação integral dos alunos, ou seja, a formação do ser humano para a vida em sociedade. Tal ideia é destacada por E5: “Nosso papel é de extrema importância pois estamos formando cidadãos, ajudando a construir seu caráter, possibilitando a eles enxergar com outros olhos o mundo que vivem, acreditando em novas possibilidades, em um futuro”. E “Além de suprir as necessidades básicas, temos o dever de passar valores, mostrar possibilidades, novos caminhos, novas perspectivas na vida”.

Outra pessoa entrevistada, denominada como E3, reforça que “Auxiliar jovens a encontrar o seu caminho profissional, auxiliar na construção de um pensamento crítico, entre outras muitas coisas” é um papel fundamental na profissão de educador, nas diversas frentes de atuação. Consta-se, assim, que o educador social precisa estar atento às muitas demandas que provém dos atendidos, muitas necessidades. Segundo esta entrevistada, o seu papel é “Auxiliar o autoconhecimento, as noções de cidadania, saúde, família, e carreira para jovens em vulnerabilidade social, para que cresçam como cidadãos. ”

Entre as possibilidades práticas de atuação a entrevistada E7 diz que “ O educador pode transferir conhecimentos como pode adquirir com os educandos, pode também oferecer oficinas como, música, teatro, artesanatos, jogos, propor o que eles possam se sentir à vontade de fazer atividades e muita conversa”. Propor atividades variadas aos educandos é uma forma de despertar habilidades que não são exploradas em outros ambientes, isso levando em consideração a “currículos engessados” das escolas.

Para E2, que a principal referência na área é Paulo Freire “ Nossa principal referência é Paulo Freire, e como ele diz nós descobrimos e lutamos ao lado dos esfarrapados do mundo. Nossa atuação contribui para que os oprimidos e opressores tomem consciência dessa condição e lutem pela sua liberdade, por uma sociedade mais justa, igualitária, humana e nesse processo de luta aprendemos e nos reconstruímos também. O processo de ensino e aprendizagem é eterno”.

Mediante os dados coletados notou-se que o educador social exerce importante influência na vida das crianças e adolescentes atendidos, pois auxilia o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano das pessoas que se encontram em vulnerabilidade social. Este profissional, que dispõe de experiências construídas pelas suas vivências diárias nos mais variados ambientes da sociedade, trabalha com diferentes pessoas nos seus mais diferentes contextos.

Posicionar-se como Educador Social é estar em consonância contra o combate das desigualdades sociais presentes na sociedade. Nesse sentido, as possibilidades de intervenção desses profissionais são em sua maior parte práticas, atendendo assim as habilidades individuais e coletivas.

Devido às muitas situações enfrentadas pelos atendidos, estar atento às demandas que surgem é uma estratégia crucial para o desenvolvimento do trabalho. O apoio vai além dos muros da instituição. A necessidade de transpassar as barreiras físicas torna-se essencial para entender melhor a realidade inserida, para posteriormente refletir ações que contemplem as dificuldades. Para planejar essas ações, é fundamental o contato direto dos educadores com a comunidade, fazendo visitas, dialogando com as pessoas, detectando potenciais problemas que possam ser atendidos.

Portanto, diariamente no exercício da profissão o Educador Social se depara com desafios imprevisíveis que requerem esforços extras por parte desse profissional. Em muitas situações o educador precisa estar “ pré-preparado” para a demanda proveniente vinda dos atendidos, mas segundo os relatos dos entrevistados os educadores sociais possuem extrema importância para a formação humana das crianças e adolescentes que lhe são confiados, assim mantendo um papel social de contribuição de um mundo melhor.

Categoria 2: Dificuldades

Diante das diversas possibilidades encontradas na profissão de Educador Social, há de se relevar as dificuldades enfrentadas na concretização das possibilidades apontadas. Muitas instituições e educadores encontram dificuldades em executar suas atividades. Diariamente ocorre uma luta contra as dificuldades, e dentre estas os obstáculos financeiros são os que mais comprometem a “engrenagem” de uma instituição, sem recursos não é oferecido serviços de qualidades ou nem é oferecido.

Segundo a entrevistada E1 as principais dificuldades que afetam o desenvolvimento das atividades é “Principalmente a falta de materiais para a realização de determinadas atividades e a falta de recursos financeiros”. Essas dificuldades impactam diretamente nas atividades propostas, e diante das condições o educador precisa ser flexível para manter os objetivos das atividades. Estas são adversidades que estão presentes diariamente no desenvolvimento do trabalho do Educador Social.

Frente às dificuldades financeiras, outras situações de dificuldades estão bem presentes, conforme o relato da entrevistada E4: a “Falta de tempo para estudar e me preparar, para planejar. Falta de suporte emocional. Salário baixo. Falta de reconhecimento social”. Essas dificuldades expõem as problemáticas existentes na vida pessoal dos educadores, que interferem no ambiente de trabalho. É importante levar em consideração que muitos educadores sociais vivem em condições financeiras semelhantes às de seus atendidos.

Considerando-se uma instituição que trabalha com educadores sociais e atende crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, o trabalho em grupo é essencial, por se tratar de um trabalho que buscar o desenvolvimento integral dos atendidos. Afirma a entrevistada E5: “Encontro dificuldades referentes à continuidade de algum trabalho, perante os demais colegas, nem todos possuem uma visão igualitária referente a determinado assunto, falta muitas vezes uma comunicação entre educadores, equipe e direção”.

A falta de diálogo entre os profissionais é um problema que interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho do educador social, pois em geral as dificuldades atendidas precisam de uma abordagem interdisciplinar. Segundo os relatos de E2 na sua instituição de trabalho, deparou-se com dificuldades específicas de precarização do serviço em relação ao setor RH, que acabam afetando a organização feita dentro da unidade: a atuação de “estagiários que estão em processo

de formação e deveriam acompanhar um profissional formado, contudo devido à falta de profissionais concursados e formados os estagiários acabam assumindo grupos e responsabilidades que não lhes cabe”. Esta é uma realidade presente nos espaços de trabalho do Educador Social.

Além das dificuldades internas nas instituições, os Educadores, equipe e direção enfrentam dificuldades externas ao local. E3 relata que em sua unidade a entrevistada encontra impedimentos que comprometem o desenvolvimento dos trabalhos: “Atualmente minha dificuldade está ligada a fazer certos pais entenderem o quanto é importante seus filhos continuarem na escola.” Conforme identificado nesta entrevista, alguns pais encontram dificuldades para entender a importância de uma instituição escolar na vida de seus filhos. Cabe a educadores sociais, voltados para a assistência social, fazer esse tipo de conscientização.

Desse modo, os educadores sociais enfrentam obstáculos diariamente no seu cotidiano, sejam eles internos e externos, como falta de recursos financeiros, estruturação interna inadequada, materiais defasados para as atividades, falta de tempo para planejamento, falta de suporte emocional, sem quantidade expressiva de educadores formados, remuneração baixa, ausência de reconhecimento social e profissional então são algumas dificuldades existentes nos espaços de atuação do educador social. São questões pertinentes em muitas instituições, mas esforços são feitos cotidianamente pelos educadores para o enfrentamento dos problemas. A força de vontade alinhada com a determinação de cada profissional, estabelece forças capazes de superar seus limites para realizarem trabalhos que são determinantes na vida de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social neste país.

Categoria 3: Valorização e falta de valorização

Como toda profissão estabelecida na sociedade, a atividade de educador social precisa se manter organizada, representada, capacitada, valorizada e perceptível diante dos seus profissionais e a sociedade. Contudo, sem os elementos anteriores, os profissionais que pertencem a essa profissão acabam caindo em desvalorização e desconhecimento perante a sociedade, onde contribuem para a construção de conceitos incorretos.

Segundo o comentário de E6, é comum a “Falta de incentivo, valorização e visibilidade na sociedade, falta de formação e qualificação, não temos apoio do

Estado”. Essa fala reforça os argumentos do parágrafo anterior, de que uma profissão que não é incentivada, na maioria das vezes fica desvalorizada, sem visibilidade, com falta de formação e qualificação dos profissionais, ausência de estímulo do estado favorecer para regresso dessa profissão. Fortalecendo a opinião da entrevistada anterior, E1 diz que “A sociedade ainda tem uma visão falha com a educação social, ela é muito preconceituosa. A educação social deveria ser mais valorizada e ter mais investimentos do governo e mais ajuda da sociedade”.

A atividade do Educador Social ainda é pouco conhecida socialmente. Conforme E2, “ É difícil valorizar um profissional que é pouco conhecido. Poucas pessoas sabem o que fazemos, mas me sinto valorizada por aquelas que conhecem a profissão”. Contudo, a entrevistada enfatiza que a profissão está em constante processo de evolução “ Os Educadores saíram do trabalho manual, restrito ao artesanato, e passaram a protagonizar importantes processos de ensino e aprendizagem. O Educador precisa se qualificar, inclusive para defender nosso campo de atuação e saber responder quando nos questionam: o que faz um Educador social? ”

Dentro das instituições, os profissionais entrevistados disseram que se sentem bem fazendo o seu trabalho. Como exemplo, apresentamos o relato de E2: “Eu me sinto realizada profissionalmente. Tenho consciência sobre qual é a minha função, qual é a minha responsabilidade”. O mesmo é relatado por E7: “Me sinto bem, pois aprendi todos os dias com os educadores e educandos”. E a entrevistada E5 diz : “Me sinto grata”.

Apesar de sentirem bem desenvolvendo as suas funções dentro das instituições, muitos relataram que sentem dificuldade em relação à autonomia. De acordo com E1, “O que mais me incomoda é que muitas vezes somos desautorizados pela diretoria em decisões de nós educadores junto às crianças”. E5 reforça que fica “muitas vezes de mãos atadas por não ter tanta autonomia para tomada de decisão”.

O desconhecimento da profissão por grande parte da sociedade faz com que muitas vezes esses profissionais sejam vistos como voluntários nos seus ambientes de trabalho, conforme explicado por E4: “ Não. As pessoas nem sabem quem é ou o que faz. Muitos pensam que só voluntário atua na área”. E5 argumenta “ Muito pouco, pois nem todas as pessoas conhecem o nosso trabalho”. Essa falta de conhecimento sobre a profissão ocasiona a possível desvalorização.

Segundo relatado pelos educadores e educadoras, a valorização por parte dos atendidos e familiares é significativa. De acordo com E3, “emocionalmente me sinto muito reconhecida pelas famílias que atendo”. Muitos educadores transformam essa valorização em força de vontade para vencer as dificuldades do cotidiano que lhe são apresentadas no desenvolvimento das suas atuações.

Categoria 4: Atendidos

Dentro de uma instituição educativa, as crianças e adolescentes são o principal foco das atividades. Quando se fala de educação social, esses atendidos são pessoas que estão geralmente em situação de vulnerabilidade social, cada qual com sua particularidade. Vale ressaltar que as atividades são direcionadas para o grupo e a partir da interação e observação é que se encaminha para um atendimento específico que relativa a estrutura e serviço oferecido pelas instituições.

Antes de chegar aos atendimentos específicos, temos os educadores sociais que atuam diretamente com os atendidos e comunidade. E6 resalta que “O educador social atua diretamente com a comunidade no sentido de educar politicamente, educar para a cidadania, em forma de educação emancipatória e libertária para que o próprio sujeito desperte consciência de si, de sua vida e seu contexto a fim de tentar mudar ou não” e E4 fala que “ A luta pela justiça social de modo amplo. Em menor grau, trabalhar para que os educandos conheçam e lutem pelos seus direitos”.

O educador social é um profissional que está diretamente em contato com os atendidos. E7 destaca que “A contribuição é que o educador social está como linha de frente” perante “uma sociedade onde muitos educandos são excluídos e invisíveis diante de uma sociedade capitalista onde a boa aparência e influências são o mais importante. ” Importante ressaltar que ambos, educandos e educadores, enfrentam dificuldades semelhantes para serem visto na sociedade.

Dentro do desenvolvimento da atividade observa-se grande resistência dos atendidos na execução da proposta, conforme observado por E7: “Muitas atividades sempre têm uma resistência de um ou outro que não queira” atividades que agradam e desagradam os atendidos. Muitas vezes essa resistência se deve à saída da zona de conforto dos atendidos, iniciativa necessária para a mudança.

Durante os momentos em que estão juntos na instituição há muitas divergências, conforme relatado por E7: há muitos “conflitos entre eles (educandos),

pois, o trabalho em comunidade enfrenta isso”. Muitos dos conflitos são influenciados pelos ambientes externos em que vivem, “mas às vezes os conflitos vêm de lugares externos” (E7). Os educadores propõem-se a tentar ministrar esses conflitos que ocorrem, conforme afirma E7: “ nós tentamos administrar dentro do espaço”.

Portanto, os educadores sociais estão diretamente na linha de frente, para atender essas crianças e jovens que necessitam de auxílio em sua formação como cidadãos atendidos que sofrem com diversas dificuldades em suas vidas, esses profissionais que são responsáveis em educar politicamente, mediar a construção de um ser crítico da sua realidade, as resistências dos atendidos em relação às atividades propostas pode acontecer por ser um fator que é necessário que os atendidos sejam desafiados a fazerem atividades que incomodem, mas que ajuda a estabelecer novos avanços nesses atendidos.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo proporcionou uma exploração sobre as possibilidades e dificuldades de um Educador (a) Social em seu ambiente de trabalho, levando em consideração as circunstâncias vivenciadas por esse profissional. Além do mais pesquisou-se sobre o contexto que essa profissão está inserida, destacou-se a diferenciação entre a profissão de Educador Social e Professores escolares, fez-se distinção entre uma escola e um centro de assistência social, e a descrição das características desse profissional. Foi necessário fazer pesquisa de campo para coleta de dados.

O tema em questão traz uma reflexão sobre a profissão de Educador Social. Durante os estudos, observou-se que a profissão surgiu da necessidade de solucionar as lacunas deixadas pela escola e, principalmente, para combater as desigualdades presente na sociedade. Públicos vulneráveis como crianças e jovens são prioritários para o desenvolvimento dos trabalhos por motivo de ser uma categoria que demonstra insegurança e ainda está em construção do seu ser (cidadão). Compreende-se, com isso, a importância da mediação do profissional na vida dessas pessoas.

A profissão de Educador está em desenvolvimento. Esse (a) profissional está em constante luta para conquistar o seu espaço. A visibilidade e reconhecimento estão sendo construídos através de mediações que acontecem nos seus espaços de

trabalhos. Essa categoria está buscando pelo seu reconhecimento legal pelo Projeto de Lei (PL) 2676, de 2019, que está sendo discutido pelos órgãos responsáveis, que tem como objetivo a legitimação da profissão.

Com isso, notou-se que a o Educador (a) Social não tem o merecido reconhecimento de seus esforços perante a sociedade. Observou-se que há uma construção dentro da área de Educação Social e Pedagogia Social de indefinição do que realmente essas áreas representam, conforme acompanhamos nas definições acima no item: Contexto da educação social (demandas que a escola não dar conta) (Porque precisa de uma instituição social), vimos que as duas áreas perpassam por diversos autores com conclusões diferentes. Vale ressaltar que ambas áreas se definem de acordo com seu contexto.

Os Educadores Sociais enfrentam dificuldades para serem reconhecidos, dentre outros motivos, por trabalharem com aqueles que muitos fingem não ver, e principalmente pelo grande desconhecimento da sociedade em relação a essa profissão, diferente da profissão professor escolar que é a mais vista pela sociedade. Desenvolver um trabalho com um público que sofre certas dificuldades traz a muitos profissionais impasses que desestabilizam a sua atuação. Em muitas situações os atendidos apresentam dificuldades em realizar as atividades. O comportamento é umas das principais causas de instabilidade no desenvolvimento de uma atividade, causando certos incômodos.

As possibilidades que são oferecidas pela profissão de Educador (a) Social, estão ligadas diretamente às oportunidades de exercer mediações feitas através de oficinas, cursos, exercícios, dinâmicas, recreação e principalmente a utilização do diálogo com as crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social. Compromissos que são exercidos por Educadores (a) que estão em instituições sociais que geralmente são Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas, fundações sociais, Centros de assistência social, organizações de voluntariado, entre outros.

Os Educadores (as) Sociais também precisam superar desafios diariamente para exercer sua função, entre eles, a regulamentação da profissão, formação adequada, visibilidade e valorização da classe, remuneração, tempo para planejamentos, condições de trabalho, apoio externo e interno na instituição de trabalho entre outros.

Dessa forma, ser educador (a) Social exige muitas competências e habilidades. A responsabilidade em mediar a construção de cidadãos melhores é uma esperança que se constrói a cada atividade que é oportunizada. Muitas adversidades apresentam-se durante o processo, fatos que trazem incertezas, mas são pressupostos para que as possibilidades surjam para combater qualquer tipo de ameaça que se defina no processo. Por isso essa profissão está em constante mudança.

A partir do que foi observado, a pesquisa sobre as possibilidades e dificuldades do Educador Social no seu ambiente de trabalho, não se esgotam neste estudo, levando em consideração a construção que está sendo feita cotidianamente na profissão. A expansão do campo de atuação do Educador Social que está em constante formação exige a promoção de cursos no Ensino Superior para uma formação específica na área. A categoria luta pelo seu reconhecimento legal, para assim ter mais visibilidade para esta profissão. Dentro dessa área outros campos que merecem atenção são o desenvolvimento de um curso específico para a profissão, a regulamentação e estratégias para aumentar a visibilidade social. Esses temas devem ser aprofundados por pesquisas mais específicas na área e não foram objeto de estudo neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. E-book. Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso: em 30 mai. 2020.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano 12, n. 23, p. 341-368, 2º sem. 2010. Disponível em:

<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social: uma questão de relações. In: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (org.). **Pedagogia social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 132-139.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

INEP. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário**. v.2. 2006. Disponível em

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.1>. Acesso em 20 de abril de 2020.

MACHADO, Érico Ribas. **Fundamentos da Pedagogia Social**. Editora Unicentro, Paraná, 2013.

PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.

SANTOS, William Soares. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. in: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares (orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013. pp. 21-35

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; MACHADO, Érico Ribas; RODRIGUES, Marli de Fátima. Pedagogia, pedagogia social e educação social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 11-20, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1635>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446>. Acesso em: 15 maio 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CAPÍTULO 5:

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DO CRAS PRIMAVERA NOVO HAMBURGO.

Priscila Cíntia Bronzoni²⁶
Douglas Vaz²⁷

1 INTRODUÇÃO

A vulnerabilidade social no Brasil, segundo dados da fundação Abrinq (2017), atinge 22,6% da população brasileira. A pesquisa, baseada em dados do IBGE e do Ministério da Saúde, traz outros dados alarmantes: aproximadamente 9,4 milhões de crianças e jovens até os 14 anos que vivem em situação de extrema pobreza; em média de 2,5 milhões de crianças e adolescentes até 17 anos trabalham fora para sustentar a família; e mais de 480 mil adolescentes tornam-se mães antes dos 19 anos (ABRINQ, 2017). No Rio Grande do Sul, há uma estimativa que 9,3% vivam em situação de extrema pobreza no estado, segundo a pesquisa. Das crianças e adolescentes que trabalham, o total chega a 8,0%. A taxa de gravidez de crianças e adolescentes foi de 13,1% (ABRINQ, 2017). No município de Novo Hamburgo, segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil sintetizados a partir do Censo 2010, 1,74% de crianças e adolescentes viviam em situação de extrema pobreza e 2,20% de mulheres de 10 a 17 anos tornaram-se mães. (PNUD, 2012).

Estes dados apontam que este é um desafio que precisa ser superado urgentemente, e que, para seu enfrentamento e superação, é preciso trabalhar de forma colaborativa e sistêmica. Apesar de terem diminuído nas últimas décadas, os números mostram que a vulnerabilidade social é um problema latente na sociedade brasileira. Buscando a amenização deste problema, emergem as diversas políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e bem-estar social, que chegam ao Brasil de forma mais efetiva a partir da instituição da Constituição Federal de 1988. No ano de

²⁶ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Douglas Vaz. E-mail: priscilabronzoni@gmail.com.

²⁷ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Mestre em Educação. E-mail: douglas.vaz@unilasalle.edu.br

1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, no dia 07 de dezembro de 1993, foi sancionada a Lei nº 8.7423 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que possibilitou a criação do Sistema Único de Assistência Social - (SUAS) como forma de diminuir e combater a vulnerabilidade social.

Diante do contexto apresentado, a presente pesquisa visa analisar as estratégias para busca e acompanhamento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social atendidos pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Primavera, da cidade de Novo Hamburgo. As crianças e adolescentes em situação de risco são encaminhados para o CRAS depois de passar por diversas avaliações que identificam as necessidades de intervenção a serem realizadas, passando, após a avaliação, a frequentar o Centro diariamente. Após inseridos, realizam uma série de atividades interdisciplinares e contam com diversos serviços e amparos, visando o seu desenvolvimento e a proteção de situações de risco pelas quais passam. A presente pesquisa descreve o papel do CRAS Primavera a partir das atividades realizadas com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e como criar um vínculo de forma ampla, motivando-os a frequentar as atividades regularmente. Buscou-se, também, compreender a estrutura e a função do CRAS e seus segmentos, refletir sobre a mudança do assistencialismo ao “direito social”, explorar o contexto da vulnerabilidade social de crianças e adolescentes e analisar o papel da assistência social na contemporaneidade.

A pesquisa, de cunho qualitativo, estrutura-se enquanto um estudo de caso que, segundo Yin (2015, p. 4), deve ser usado “[...] para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Para a coleta de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: observação, pesquisa bibliográfica e entrevista semi-estruturada. Na sequência a esta introdução, apresentamos a metodologia e o referencial teórico que embasam este trabalho. Após, a análise e discussão dos dados, considerações finais e referências da pesquisa.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa, quanto à sua metodologia, configura-se como uma pesquisa qualitativa que, segundo Blumer (1969) sugere a busca naturalista do mundo, ou seja, a busca do mundo prático, tal qual ele indica. Este tipo de pesquisa,

conforme aponta Gil (2008), busca descrever um processo na sua totalidade, explicando as diferentes variáveis de determinado fenômeno. Quanto aos procedimentos técnicos, estrutura-se como um estudo de caso, que, de acordo com Goode e Hatt (1979) caracteriza-se por um meio de sistematizar os conhecimentos, garantindo a peça estudada a sua característica singular. Pondera a unidade como um todo, abrangendo o seu avanço (individual, familiares, relações ou processos etc.). Já para Yin (2001), um estudo de caso envolve realizar o estudo e prática que pesquisa acontecimentos atuais dentro da sua situação da realidade, em casos em que os limites entre o contexto e o fenômeno não estão nitidamente resolvidos, onde se emprega diferentes fontes de indícios. Para a coleta de dados, utilizaram-se como instrumentos: observação do contexto analisado, pesquisa bibliográfica em bases de periódicos, documentos legais e registros do CRAS Primavera, e uma entrevista semiestruturada com a educadora social que atuava no Centro no período de realização da pesquisa.

Durante a etapa de observação, que foi realizada entre março e maio de 2020, verificou-se como é o trabalho dos educadores sociais, desde o planejamento até a aplicação das atividades. Acompanhou-se também como é efetuada a busca pela técnica de referência juntamente com as assistentes sociais no trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e como é realizado o trabalho para manter esse sujeito enquanto ele precisa do atendimento.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2017), consiste no período prévio de quase todo o estudo acadêmico, situando o pesquisador no contexto de pesquisa analisado. Para a pesquisa bibliográfica, buscaram-se dados importantes para a pesquisa nos seguintes locais: regimentos, legislações, livros e estudos realizados por órgãos governamentais. Nesse sentido, foram consultados os principais documentos e legislações que amparam a assistência social, permitindo o estabelecimento de um diálogo com os profissionais entrevistados e embasar o desenvolvimento teórico da pesquisa.

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987), proporciona perguntas fundamentais que são baseadas em convicções e possibilidades que se associam à tese do estudo. As interrogações dão lugar a novas possibilidades surgidas a partir das respostas dos informantes. A realização da entrevista e a observação da rotina do Centro de Referência de Assistência Social foram realizadas no primeiro trimestre de 2020. Durante a entrevista, buscou-se compreender o contexto atual do CRAS

Primavera e o perfil dos participantes do Programa. As perguntas que nortearam a entrevista foram as seguintes:

1. Quantas crianças e adolescentes estão matriculados no CRAS?
2. Quais são os critérios de seleção para participar das atividades desenvolvidas?
3. Quais são as principais atividades realizadas e como elas são planejadas?
4. Quantos jovens estavam matriculados em janeiro de 2019? Qual a sua opinião sobre a diferença deste dado em relação ao número de participantes em 2020?
5. Na sua opinião, quais os principais motivos das crianças pararem de frequentar o CRAS? Existe algum estudo sobre isso? Quais são os meios para não deixar que ocorra essa saída antes do prazo necessário?
6. Qual a idade/período que normalmente os educandos deixam de frequentar o CRAS?

Os dados obtidos pelas fontes de pesquisa e a respectiva análise serão discutidos no decorrer da pesquisa.

3 O CAMPO DE PESQUISA

A implantação dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Novo Hamburgo começou pelos bairros Canudos, Kephas e Santo Afonso (escolhidos por serem os maiores bairros do município, onde a demanda é maior) no primeiro semestre do ano de 2005. Em 2006, a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo assumiu a administração dos centros, convocando servidores públicos para o desenvolvimento das práticas. No ano de 2007, os CRAS foram transferidos para uma estrutura maior objetivando cumprir as obrigações do Programa e com estrutura de atendimento à comunidade.

Em 2009, os CRAS passaram por uma estruturação, procurando cumprir a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS, começando com a dissociação do serviço em territórios de expansão no número de CRAS de 3 (Kephas, Canudos e Santo Afonso) para 6 unidades (Kephas, Canudos, Santo Afonso, Canudos II, Primavera e Centro), além de integrar as Unidades de Referência de Assistência Social - URAS, com foco no atendimento a crianças,

adolescentes, jovens e seus parentes por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos (SCFV). O Centro de Referência de Assistência Social Primavera, localizado na cidade de Novo Hamburgo/RS, foi implantado no dia 20 de março de 2009, oferecendo serviços, programas e ações objetivando diminuir e eliminar situações de vulnerabilidade social e consolidar os vínculos familiares e com a comunidade.

Para garantir toda a assistência necessária, os usuários contam com diversos serviços que são amparados na legislação. O Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos refere-se a um serviço da Proteção Social Básica do Serviço Único de Assistência Social, regularizado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 01/2013). Esse serviço é exercido de forma integrada ao trabalho social que é realizado com as famílias por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

O SCFV dispõe um caráter preventivo e proativo, relacionado à defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de competências e inteligências dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas independentes para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Deve ser apresentado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de incentivar o desenvolvimento da autonomia dos usuários. Os usuários SCFV são divididos em grupos por faixa etária e o trabalho é planejado de forma coletiva, contando com a participação ativa do técnico de referência, dos orientadores sociais e dos usuários. O trabalho realizado com os grupos é realizado em percursos, de forma estimular as trocas culturais e o compartilhamento de vivências, desenvolvendo junto aos usuários o sentimento de pertença e de identidade e fortalecendo os vínculos familiares, sempre sob a perspectiva de estimular a socialização e a convivência familiar e comunitária.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 EDUCAÇÃO SOCIAL E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO

A educação social surge diante de uma necessidade real, em virtude do aumento da pobreza e de pessoas que estão em situação vulnerável, seja em questões financeiras, sanitárias, problemas de relações familiares, evasão escolar

dos jovens, aumento exponencial do tráfico de drogas e da desigualdade social.

Segundo Ribeiro

Poder-se-ia resumir essa relação afirmando que a educação social é uma necessidade que decorre da exclusão social de crianças e jovens das condições mínimas de sobrevivência, e, inversamente, que a educação social é potencializadora de alternativas a tais crianças e jovens excluídos socialmente (RIBEIRO, 2006, p. 169).

Diante desse contexto, a educação social que pode ser considerada educação popular, não sendo algo novo no Brasil, marcado historicamente por questões de desigualdade. Mas um conceito novo e que vem ganhando espaço no desenvolvimento da sociedade é a Pedagogia Social. Sobre essa temática, Gadotti afirma que

Em princípio, toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos. Ela pode ser tanto escolar como não-escolar. Entretanto, o campo de atuação da educação social tem sido majoritariamente não escolar [...] A afirmação de que a educação social é um contraponto da educação escolar só tem sentido se contextualizada: ela tem o mérito de alertar para a pouca preocupação dos governos com a educação social. O estado continua ausente na questão da educação ou faz muito pouco, deixando ainda a maior responsabilidade para o mercado. (GADOTTI, 2012, p. 15)

A educação social atua principalmente por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil (OSCs), movimentos sociais e populares e, no setor público, os CRAS, por meio de prestação de variados tipos de serviços, são os principais setores que atuam junto ao público vulnerável. Existem legislações que amparam a assistência social (que abrange a educação social) como a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que possibilitou a criação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS. O campo da educação social é muito amplo e compreende o escolar e o não-escolar, o formal, o informal e o não-formal (GADOTTI, 2012).

Portanto, “a educação social engloba a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde se preocupando, de forma especial, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social”. (GADOTTI, 2011, p. 17). O papel da educação social na contemporaneidade é de extrema importância, possibilitando a diminuição da desigualdade social, a inclusão dos sujeitos em situação de calamidade na sociedade, possibilitando que exerçam sua cidadania de forma integral e com dignidade, afinal, a dignidade da pessoa humana é amparada

na Constituição Federal como direito fundamental, e todos precisam ser amparados por essa garantia de forma plena e global.

5 A TRANSFORMAÇÃO DO DIREITO SOCIAL

Com a globalização, evidenciou-se também o aumento das famílias em situações precárias, que sem assistência acabaram se tornando marginalizadas perante a sociedade. Com esse aumento exponencial, foi possível perceber a carência de políticas públicas. Dessa forma, foi preciso transformar o direito social, para atender a todos, de maneira abrangente. A trajetória da colonização do território e constituição da sociedade brasileira trouxe em seu centro pontos bastante peculiares. O aumento e reprodução de desigualdades estabeleceram-se nos mais inúmeros setores do País, entre eles, no social. Era óbvio que o patriciado excluísse classes menos favorecidas e, sucessivamente, efetivasse ações reparadoras de tal realidade, elaborando-se o assistencialismo. (MARTINS *et al.*, 2009).

Desde os anos 30, com o governo de Getúlio Vargas, teve o princípio em nosso país a organização do Estado e das políticas públicas, como por exemplo, a organização e a criação do Ministério da Educação, Saúde etc. No âmbito da política social brasileira, o governo de Getúlio Vargas começa com a organização do serviço social ao mesmo tempo que a sociedade urbana e a classe trabalhadora começava a requerer os seus direitos e suas necessidades. Houve na década de 1980, mediante intensas discussões e movimentos acerca disso, a Constituição Federal de 1988, incluiu a Assistência Social situando-se ao lado da Saúde e da Previdência Social (MARTINS *et al.*, 2009).

Percebendo a urgência de sistematizar as políticas sociais já previstas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993), foram definidos durante a IV Conferência Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2003), a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que foi criada em 2004 e, ainda, a Norma Operacional Básica, (NOB) que foi consolidada em 2005. O SUAS, foi preparado focando em um modelo de gestão recíproca e descentralizada, contando com os três setores de governo, e com a sociedade civil, tendo em vista vencer de fato com as políticas de favor e ocasião, que duraram por muito tempo em nosso país, além de ações socioassistenciais, serviços, programas e projetos, os quais devem ter foco na família, seus membros e indivíduos.

(MARTINS *et al.*, 2009). É possível perceber que com o passar dos anos, em destaque a partir de 2003, foram criados regulamentos e leis que amparam a Assistência Social, como forma de corrigir os velhos problemas e consolidar o direito social, como direito de todos que a necessitem.

6 O PAPEL DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Diversas políticas públicas foram criadas em todas as esferas do governo brasileiro como forma de diminuir os impactos da vulnerabilidade social nos últimos anos, dando desenvolvimento à Política de Assistência Social. Lançado em 2011, o Plano Brasil Sem Miséria é um exemplo destas políticas a nível nacional. O Plano é concentrado no combate à extrema pobreza no território nacional, segundo indicam Castro e Schmidt (2012), sendo importante no cenário nacional, pois contribuiu para o crescimento real dos recursos orçamentários, em especial no campo federal.

Schmidt E Silva (2015) definem a implementação do SUAS como um marco essencial no regulamento da Política de Assistência Social. O SUAS estipula um padrão de gestão descentralizada, sem ocorrer divisões e rupturas que historicamente marcaram a Política de Assistência Social brasileira . Ainda de acordo com Boschetti, Teixeira e Salvador (2013), passados 20 anos da aprovação da LOAS, a efetivação do SUAS traz uma série de novidades e avanços fundamentais, no tocante a evolução da assistência social:

Do ponto de vista da concepção de assistência social, é inegável que a institucionalidade do SUAS tenta retirar a assistência social do arcabouço da filantropia e cria diretrizes, critérios e forte arcabouço legal, antes inexistente e de difícil estruturação em uma nação federada, com fortes disparidades nacionais e locais. A definição conceitual de assistência como política de proteção social presente na PNAS e no SUAS amplia suas feições e funções ali determinadas, rompendo com a histórica nomenclatura até então existente. (BOSCHETTI; TEIXEIRA; SALVADOR, 2013, p. 2).

A desigualdade social é uma realidade que precisa ser combatida e para que isso ocorra de forma completa e eficaz, é preciso mudar alguns velhos paradigmas, que mesmo com os avanços obtidos no tocante a assistência social, ainda se mantém na atualidade. Contudo, incluir uma série de modificações estruturais essenciais, não é imune de incluir concepções conservadoras, além de estar ausente uma discussão que engloba as atitudes mais importantes da pobreza e da desigualdade social como

estruturais da sociedade, cuja contradição essencial se localiza na luta de classes e isso é algo que está enraizado no nosso sistema (SCHMIDT; SILVA,2015).

Segundo reforça Behring:

Não há recursos suficientes para aplicação na rede de serviços, construindo equipamentos públicos, estruturados e de qualidade, referenciados nos planos municipais e nos territórios, assegurando condições de trabalho aos/às trabalhadores/as da Assistência Social, sigilo no atendimento, autonomia profissional nos procedimentos técnicos, indo além do plantão e, de preferência, com salários dignos (BEHRING, 2011, p. 90)

Dessa forma, para a assistência social e todos seus serviços e órgãos interligados funcionarem de forma eficiente, é preciso haver recursos e investimentos por parte do Estado e dos governos estaduais e municipais. Os profissionais da área precisam ter condições de trabalho, formações continuadas e salários equivalentes a real importância e seus trabalhos. Não basta mudar as estruturas e antigos métodos, se não houver investimentos que viabilizem essas mudanças estruturais, com recursos adequados e mão de obra qualificada e bem remunerada que possibilitem, de forma efetiva, combater a desigualdade social e a vulnerabilidade em todos os aspectos.

7 A VULNERABILIDADE SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem as consequências das diferenças sociais; da miséria e da exclusão social; da falta de base familiar e vínculos afetivos na família e nos demais ambientes de socialização; da ruptura brusca entre infância e vida adulta; da falta de possibilidade à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de meios materiais mínimos para sobrevivência; da integração precoce no mundo do trabalho; da falta de expectativas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desclassificados; do abuso do trabalho infantil; da falta de possibilidades profissionais e projetos para o futuro; do alto indicador de reprovação e/ou evasão escolar; da proposta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (ABRAMOVAY, CASTRO, PINHEIRO, LIMA, MARTINELLI, 2002).

Por essa razão, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lançado pelo Governo Federal nos anos 90, a falta de recursos materiais por si só não

representa pretexto suficiente para distanciar crianças e adolescentes do seu convívio familiar, orientá-los para serviços de acolhimento ou impossibilitar sua reintegração, conforme expresso no seu artigo 23 (BRASIL, 1990). Dessa maneira, o trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, volta-se aos casos marcados pelo desamparo ou exclusão do convívio familiar e inúmeros aspectos de desvantagem social, que atinge as pessoas de classe baixa, famílias monoparentais, filhos de menores de idade, mas, sobretudo, o enfraquecimento dos vínculos afetivos, relacionais, de pertencimento social ou vinculados à violência (BENATTO, 2020).

Todos estes temas sociais devem ser vistos no trabalho com pessoas que vivem em quadro de vulnerabilidade, pois efetuam forte influência sobre o desempenho das famílias e da comunidade em geral, sendo que os órgãos norteadores e os profissionais ali inseridos precisam ter essa sensibilidade e olhar atento ao lidar com os diversos tipos de vulnerabilidade, possibilitando a inclusão e o amparo aos direitos desse público, contribuindo com o desenvolvimento da cidadania.

8 HISTÓRIA DO CRAS NO BRASIL

O problema da desigualdade social brasileira segue todo o rumo da sua trajetória, cuja característica importante foi constantemente o da preocupante atenção de propriedade e renda, de um lado, e de outro, a desigualdade, a exclusão. Começou a partir de 1930, com o advento da industrialização, que veio a desenvolver a urbanização do país, crescem os indícios de desigualdade social. O governo de Getúlio Vargas, percebendo o rápido crescimento econômico e político, além do aparecimento de movimentos sociais, percebeu que tinha um desafio no tocante a questões social. Nos governos pós Vargas, a assistência social não foi o centro dos interesses, sendo que havia uma preocupação excessiva com o crescimento econômico, em detrimento das políticas sociais.

No período da ditadura militar (1964-1985), as questões sociais também não era o foco, mas se destaca o surgimento de diversos movimentos sociais que eram contra as políticas ditatoriais. Miriam Bartasson (2011), descreve muito bem quando nos diz que na Constituição de 1988, foi que a assistência social começa a ter um caráter na perspectiva da criação de um padrão público e universal de proteção social, objetivando atender a quem dela necessitar. Dessa forma, em 1993 foi criada a LOAS- Lei Orgânica de Assistência Social, com objetivo de regularizar os serviços,

benefícios, programas e projetos produzidos no campo social, que foi sem dúvida um grande marco no âmbito da assistência social. Segundo o Art. 1º da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, a Assistência Social é definida como um “direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (BRASIL, 1993).

Se viu a necessidade de inaugurar centros para uma rede de proteção social básica efetiva, acolhendo a população que se encontra em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e/ou social, sendo assim, criado o CRAS- Centro de Referência de Assistência Social, em todo o território nacional. Também implantou o CREAS- Centro de Referência Especializado de Assistência Social, para elaborar ações com usuários e famílias que tiveram seus direitos violados. De acordo com a Política Nacional de Assistência Social- PNAS (BRASIL, 2004), o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS é uma unidade pública que tem por efeito desempenhar com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando à orientação e o convívio sociofamiliar e comunitário.

9 ESTRATÉGIAS DE BUSCA DE JOVENS

As crianças e os adolescentes que estão inseridos no CRAS estão incluídos na categoria de Proteção Social Básica, que tem como foco o trabalho de prevenção de situações de risco, realizando atividades e desenvolvendo estratégias para fortalecer os vínculos familiares e comunitários, além das potencialidades, principalmente em situações que ainda não ocorreu a violação dos direitos. As intervenções ocorrem através de acompanhamentos, encaminhamentos e instruções que viabilizem a implantação de usuários na proteção social básica. Os beneficiários são:

Famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnicos, cultural e sexual; desvantagem a pessoal resultante de deficiência; exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004, p. 33).

O CRAS atua com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando a orientação e o convívio sociofamiliar e comunitário (BRASIL, 2004). Dentro do CRAS, os usuários têm à disposição o SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos), que segundo a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (2009), suas atuações são:

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. (BRASIL, 2009)

A busca de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade é uma atividade necessária e significativa, visando realizar intervenções e estratégias para melhorar a qualidade de vida desses sujeitos. Depois da captação dos mesmos, é preciso ações para mantê-los no Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos, pelo período necessário. O trabalho exercido com os educandos é de forma horizontal, e o método é ativo, ou seja, que eles sejam protagonistas, cada um possuindo o direito de se expressarem de acordo com suas particularidades. No momento do planejamento, eles participam, podendo sugerir qual projeto querem trabalhar, claro, sempre valorizando as suas culturas, origens, pois dentro dos eixos cita, que todo cidadão tem o direito de ser o que é de acordo com suas origens, crenças e trabalhando com a realidade. Nesse sentido, Freire (2001) infere:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar nela, pelos atos e criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-o. Vai acrescentando a ela algo de ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Fez cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se confirmando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. E, o ato pedagógico deve, assim, ter o homem como referência (FREIRE, 2001, p. 51)

Segundo Schumann, (2014) o fato de os jovens encontrarem-se em situação de vulnerabilidade, pode futuramente refletir isso na vida adulta deles:

O direcionamento da análise do processo de vulnerabilidade para essa parcela da população é justificado pelo reconhecimento dos inúmeros riscos expostos a esse grupo e das consequências que essa exposição pode acarretar a vida adulta dos mesmos. Outra questão que não pode ser descartada é a influência exercida pelo ambiente social na capacidade ou incapacidade dos jovens se adaptarem a uma situação de risco (Schumann, 2014, p. 6).

Sendo assim, a importância de captar, ajudar e restaurar a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade, prestando a assistência necessária, é urgente, para minimizar e/ou zerar os impactos negativos, na vida adulta, nos âmbitos sociais, econômicos e pessoais, possibilitando o bem estar completo do indivíduo nos campos: físico, mental, espiritual, intelectual, familiar e financeiro, para que de forma efetiva goze de seus direitos como cidadão.

10 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir das entrevistas e as observações, verificou-se, na instituição pesquisada, como ocorrem as ações de busca e captação de crianças, além dos meios que incentivem os sujeitos a se manterem no atendimento social pelo período necessário para vencer a situação vulnerável. Em janeiro de 2020 estavam matriculadas 42 crianças e adolescentes. Já no mês de junho do mesmo ano, 33 educandos matriculados no CRAS Primavera do município de Novo Hamburgo. No mesmo período do ano passado (maio de 2019), participavam do CRAS cerca de 40 alunos. Os principais motivos da oscilação na quantidade de educandos, estão relacionados às situações em que os sujeitos que estavam em acolhimento retornam para sua família de origem e também casos em que estes mudam de território e/ou cidade, caracterizando o desacolhimento social.

A equipe é composta por três assistentes sociais, uma técnica de referência (formada em psicologia), quatro educadores (sendo uma concursada e três estagiários), uma funcionária para limpeza, uma cozinheira, uma funcionária no setor de administração/RH e dois estagiários na área administrativa.

Os critérios de escolha para recrutarem os educandos para participarem das atividades no CRAS são: crianças e adolescentes encaminhados pela Proteção

Social Especial, em situação de trabalho infantil, situação de acolhimento institucional, em risco/vulnerabilidade social, que sofrem violência de qualquer natureza, estudantes em defasagem escolar e/ou fora da escola e cujas famílias sejam beneficiadas com o PBF (Programa Bolsa Família).

O número de maior de defasagem, onde a equipe encontra dificuldades de manter a frequência regular dos educandos (que se encontram em situação vulnerável), se encontra na faixa etária dos 7 anos e a partir dos 14. Os educandos que completam 7 anos podem ficar em Projetos na escola como o antigo Mais Educação e o MOVE (atual). Antes dos 7 anos eles não podem participar e acabam optando pelo SCFV. Assim, depois que completam 7 anos podem participar e permanecer em tempo integral na escola. Desse modo, algumas famílias por questões geográficas e de mobilidade acabam optando pelos programas da escola. Mas, vale ressaltar que grande parte daqueles que foram fazer a experiência dos projetos de contra turno escolar, acabaram regressando ao SCFV. Em relação aos adolescentes de 14 anos é comum se encaixarem em programas de iniciação profissional como Jovem Aprendiz.

Segundo relato da educadora de referência, “é difícil que os educandos deixem de frequentar por insatisfação ou coisa do tipo”. É importante esclarecer também, que o SCFV não prevê que o educando permaneça por um longo tempo, buscando não tutelar, tampouco institucionalizar esse sujeito. Ele precisa superar sua situação de vulnerabilidade e seguir em acompanhamento periódico (com atendimentos semanais), mas não na forma de atendimento diário como ocorre.

Segundo a profissional entrevistada, por muito tempo o Centro recebeu crianças que entravam com seis anos e ficavam até os dezoito anos no SCFV. De acordo com a educadora, isso indica uma grande falha, em algum passo do trabalho, pois se o objetivo do SCFV é trabalhar para superar as vulnerabilidades e esse sujeito permanecer por um longo período, alguma coisa está impossibilitando que esse indivíduo siga sua vida sem depender apenas do SCFV. No entanto, reforça-se que existem vários fatores e variados tipos de vulnerabilidade, sendo que a abordagem em cada caso é singular, e muitas vezes esse educando realmente não consegue superar sua situação vulnerável. Dessa forma, é preciso sempre analisar cada situação de forma individualizada, e prestar a assistência devida a cada caso.

Ademais, a proposta do SCFV por faixa etária acaba sendo um obstáculo também. A turma de adolescentes contempla a faixa entre 12 e 14 anos. Assim,

segundo a educadora o nível de maturidade entre os educandos dificulta um planejamento que atenda as demandas daqueles que já estão mais próximos da juventude e aqueles que apenas ingressaram na adolescência. Os educadores buscam realizar um planejamento abrangente e que alcance todos os participantes.

Em relação às atividades, elas são planejadas pelos educadores, sempre levando em consideração o interesse dos educandos. Geralmente se trabalha com uma grande temática que é desenvolvida durante alguns encontros. Percebe-se, conforme dito na entrevista, que há a necessidade de reposição ou nomeação de mais profissionais para atender às demandas do Centro. Essa característica resulta, muitas vezes, na alocação de educadores estagiários como titulares das turmas, o que, segundo a educadora de referência, que avalia e coordena o planejamento e as práticas dos estagiários, fragiliza o processo devido à pouca experiência desses profissionais em início de carreira. Além das aulas regulares, o serviço proporciona oficinas profissionalizantes aos participantes, como culinária e informática que são oferecidas uma vez na semana. A divisão do SCFV é realizada da seguinte forma:

Quadro 1: Divisão de turmas por faixa etária do SCFV

Grupo	Faixa etária
MIRINS	5 a 8 anos e 11 meses
PRÉ-ADOLESCENTE	9 a 11 anos e 11 meses
ADOLESCENTES	12 a 14 anos e 11 meses
JOVENS	15 a 19 anos

Fonte: A autora (2020)

Apesar da operacionalização de turmas que vão dos 5 aos 9 anos, o Centro pode atender grupos de idosos e adultos. Desse modo, a maioria deixa de frequentar o SCFV aos 15 anos, pois acabam ingressando no mercado de trabalho.

Diante do exposto, percebe-se a importância do Centro para o acolhimento e atendimento das pessoas em situação de vulnerabilidade social. Durante o período de observação, as seguintes estratégias foram utilizadas no acompanhamento e

consolidação da permanência dos educandos na condição de vulnerabilidade no Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos:

- O planejamento das rodas de conversa é realizado de maneira colaborativa entre educadores e as turmas, estimulando a autonomia na escolha dos temas que eles querem trabalhar no próximo projeto. Dessa forma, eles se sentem parte do espaço e sentem-se motivados para irem no Cras, pois irão trabalhar com o projeto do tema que eles escolheram.
- A equipe de educadores, assistentes sociais, técnica de referência e a coordenadora do espaço fazem reuniões semanais para acompanhar o andamento das práticas e o desenvolvimento dos educandos. Por exemplo, quando tem educando que está faltando frequente no Cras, nesta reunião os educadores comunicam a técnica e as assistentes para elas entrarem em contato com as famílias. Enquanto eles estiverem em situação vulnerável, as assistentes tem que fazer essa busca. Desse modo, a equipe do Cras mostra interesse por esse educando com a família.
- E na reunião que é marcada pela técnica para falar com essa família, fica evidente o interesse do Cras por esse educando e explicando a importância do mesmo continuar frequentando o espaço. Sugere-se que a reunião seja realizada dependendo das demandas e necessidades, duas vezes na semana, para otimizar o atendimento e melhorar os serviços constantemente.
- Uma estratégia que foi utilizada vez, mas que foi muito positivo, é o círculo da paz, quando os educadores juntamente com as assistentes, técnica, e a coordenadora veem a necessidade de fazer esse círculo com o educando. Ela funciona da seguinte maneira: Nesse círculo participa o educador da turma que o educando está atualmente, técnica de referência, alguém da família, um representante da escola desse educando. O objetivo desse círculo não é apontar o erro do educando. Muito pelo contrário, é feito uma dinâmica onde cada um tem falar de si. Seus sonhos, medos, dificuldades. Dessa forma, o educando passa a olhar o educador e o professor de uma forma bem diferente do que ele costuma a olhar, ou seja, ele percebe nesse círculo que antes de ser professor e educador são seres humanos assim como ele, que tem qualidades, defeitos, sonhos e medos. Assim, o educando aos poucos vai criando um vínculo melhor com os educadores do Cras e professores da escola.

- É interessante aumentar a frequência desse círculo, pelo menos de forma quinzenal, de forma que todos os educandos tenham a oportunidade de realizá-lo, pelo menos uma vez ao mês.
- É trabalhado o vínculo entre os educandos e educadores. No Serviço de Convivência é muito importante trabalhar com vínculos.
- São realizados projetos em que os educandos se conscientizam de seus direitos e deveres, de forma que saibam seu papel como cidadão, visando a proteção integral da criança e do adolescente, tornando-o um cidadão crítico e que exerça sua cidadania. Um método bem assertivo, para o trabalho com pessoas em situação de vulnerabilidade.
- Após o término de atividades, projetos e/ou qualquer evento ocorrido pelo SCFV, os educandos realizam uma autoavaliação, juntamente com seus educadores, se avaliando como foi sua conduta perante a atividade, além de uma avaliação da atividade em si, propondo melhorias, críticas ou sugestões, valorizando o autoconhecimento e a participação dos sujeitos nas atividades. É importante essa participação para os educandos se sentirem valorizados e com sua “voz” ouvida pelos educadores sociais.
- Já estas estratégias objetivam preservar a vinculação das crianças e dos adolescentes, ao Serviço convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, juntando com os processos já realizados (citados acima), enquanto for preciso, diminuindo a saída precoce dos educandos nos atendimentos de assistência social. E do mesmo modo, meios de prestar uma contribuição aos educandos que saem do serviço para o mercado de trabalho. Segue abaixo as vias necessárias para tal objetivo:
- Uma forma de manter os educandos, diminuindo a evasão, seria primeiramente o investimento para aprimorar os serviços oferecidos. Desde a mão de obra, onde os educadores precisam ser formados e os estagiários auxiliarem no processo, não serem os principais educadores, pois existe muita rotatividade, pois, o prazo máximo de estágio é 2 anos e em muitas turmas o estagiário será substituído no meio do desenvolvimento do trabalho e ocorrerá uma quebra de vínculo, o que pode possibilitar num atraso ou dificuldade do novo profissional assumir o controle das turmas.
- A divisão da faixa-etária também precisa ser revisada. Sabemos que o desenvolvimento humano passa por diversas fases e embora os grupos sejam

parcialmente divididos sob esse critério, há um vácuo, principalmente entre os pré-adolescentes e adolescentes, sendo que as atividades realizadas no primeiro grupo citado, por exemplo, pode agradar o que tem 9 anos e incomodar o que tem 11, por suas idades e maturação biológica já estarem em fases distintas, com isso ocorrendo desmotivação e conflitos entre eles. Mesma coisa se aplica ao grupo dos adolescentes onde a diferença de idade também influencia.

- A parceria entre instituição/escola/família (ou abrigo onde alguns se encontram), é necessária pois, quando não tem, acaba prejudicando o andamento e a permanência de alguns. Muitas vezes, ocorrem conflitos entre educandos, dificuldade na escola, situações em casa que impacta diretamente no comportamento e nas atitudes dos sujeitos. Vale ressaltar que a maioria que usufrui do SCFV, estão ali normalmente por alguma situação de vulnerabilidade, sendo que boa parte deles, têm uma vida muito sofrida, dessa forma, acaba ocorrendo uma barreira natural, em virtude de seu histórico cotidiano. Se não houver uma conexão do CRAS com as outras realidades e convívios do educando, se torna muito mais difícil qualquer intervenção que beneficie e que estimule aquele sujeito a querer continuar no serviço.
- Em relação aos mais jovens que ingressam no mercado de trabalho, seria interessante que fosse feito o acompanhamento desse jovem, para que permaneça e se desenvolva no emprego, encaminhando para cursos, deixando utilizar os recursos tecnológicos que tem no local, para se aprimorar e apoiar o indivíduo na transição para mercado de trabalho. Nesse caso, não seria feito uma intervenção para manter esse jovem, já que ficaria inviável ele estudar, trabalhar e ainda comparecer ao CRAS, mas que o laço não seja rompido e que esse adolescente seja amparado, assistido e acolhido em sua nova fase.

Diante do que foi exposto, é possível perceber que para manter os educandos no serviço de forma qualitativa, além do pleno funcionamento da assistência social, no âmbito do CRAS e do Serviço de Fortalecimento de vínculos, é necessário investimentos tanto em mão de obra qualificada, por meio de formação continuada e da contratação de profissionais formados, tanto em recursos materiais, para a realização de atividades. Rever a divisão dos sujeitos é primordial, considerando as diferenças biológicas que cada idade tem, qualificando o trabalho e as atividades. É

necessário o trabalho conjunto dos educadores sociais com os familiares e responsáveis pelos educandos, primando pelo desenvolvimento dos sujeitos. Os trabalhos já realizados pelos educadores sociais e por toda a equipe do CRAS, são muito positivos aos objetivos do SCFV, mas podem ser adequados e aprimorados em alguns pontos, conforme constatado nas entrevistas e nas observações. Aos jovens que saem do CRAS para o mercado de trabalho, é importante manter um acompanhamento, possibilitando a segurança e o aprimoramento profissional daquele adolescente, além de não romper o laço de forma repentina, sendo realizado de forma gradativa.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações evidenciadas nesta pesquisa, cabe salientar a importância do CRAS e da assistência social para o desenvolvimento das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista o bem-estar físico, mental e espiritual dos sujeitos. O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos proporciona a reintegração e o acolhimento do indivíduo de forma ligada ao trabalho social que é realizado com as famílias e com as mediações do educador social, tendo um caráter preventivo e proativo, objetivando o bem-estar do sujeito. É importante ter um olhar sensível e atento às necessidades dos educandos nas atividades e projetos desenvolvidos, de forma que frequentam o CRAS de forma motivada, proativa e absolvendo os trabalhos realizados na mesma.

Foi possível perceber que o trabalho realizado pelos educadores sociais no CRAS Primavera do município de Novo Hamburgo é realizado de maneira alinhada aos regimentos da área de Assistência Social, seguindo os protocolos de forma correta. No processo, os educadores mantêm vínculos com os educandos e realizam uma boa mediação em relação às atividades que são oferecidas e efetuam intervenções quando ocorrem conflitos entre os sujeitos. Observa-se a falta de investimentos do poder público que promovam uma maior qualidade do serviço prestado, diminuindo dificuldades no que tange à divisão da faixa etária, aos materiais utilizados e à quantidade de educadores que compõe o quadro de funcionários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, G. M.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C.C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO/ BID, 2002.

BARTASSON, Mirian. ARTIGONAL. Diretório de Artigos Gratuitos. **O Profissional de Serviço Social no contexto da Ditadura Militar.** 2011. Disponível em: <http://ww1.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-rofissional-de-servico-social-na-didatura-militar> Acesso em: 26 abr. 2020

BLUMER, H. **Symbolic Interactionism.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, 1969.

BRASIL. Lei no. 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1991.

_____. Lei 8.742. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Brasil, 1993.

_____. **Lei 12.435, de 6 de julho de 2011.** Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: . Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS: construindo as bases para a implantação do Sistema Único de Assistência Social.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

_____. **Resolução nº 145/2004 do Conselho Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social (PNAS).** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília, DF. 2009a.

_____. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS/** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009b.72 p.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS.** Resolução nº 269/2006 do Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010.

_____. Conselho Nacional de Assistência Social. **RESOLUÇÃO N.º 33, de 12 de Dezembro de 2012**. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social -NOB/SUAS. Diário Oficial da União. 03 de Janeiro de 2013.

BEHRING, E. R. Balanço Crítico do SUAS e o Trabalho do/a Assistente Social. In: **Conselho Federal de Serviço Social**. Seminário Nacional O trabalho do/a Assistente Social no SUAS. Brasília: CFESS, 2011. p. 84-95.

_____. **Trabalho e Seguridade Social: o neoconservadorismo nas políticas sociais**. In: Trabalho e Seguridade Social: percursos e dilemas. Elaine Rossetti Behring e Maria Helena Tenório de Almeida (Orgs). São Paulo: Cortez, 2010. p. 152-174.

BENATTO, Maristela Elisabete Cosmo. **A VULNERABILIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Curitiba: Pde, . 43 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_utfpr_maristelaelisabetecosmobenatto.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

BOSCHETTI, I.; TEIXEIRA, S. O.; SALVADOR, E. **A Assistência Social após 20 anos de LOAS: fim da travessia do deserto?** In: Anais do 14º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Águas de Lindóia: CFESS-CRESS/SP, 2013.

CASTRO, A. T. B. de; SCHMIDT, J. A. de C. **O Plano Brasil sem Miséria e a Política de Assistência Social no foco da crítica**. Anais do XIII ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. UFJF: Juiz de Fora/MG, Novembro de 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

FUNDAÇÃO ABRINQ (São Paulo). **CENÁRIO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-05/cenario-brasil-2019.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

GADOTTI, M. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**, p. 10-32

GOODE WJ, HATT PK. **Métodos em pesquisa social**. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional;1979:422p

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (BR) – MDS. **Portaria nº 262, de 12 de agosto de 2003**. Dispõe sobre a convocação extraordinária da Conferência Nacional de Assistência Social e dá outras providências. DOU - 18/08/2003. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Assistencia_social_IV/portaria_4_conferencia_assistencia_social.pdf> Acesso em: 12/04/2020

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (Brasil) (org.). **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**: novo hamburgo rs. Novo Hamburgo RS. 2012. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/418. Acesso em: 14 jun. 2020.

RIBEIRO, M. **Exclusão e educação social**: conceitos em superfície e fundo. Revista Educação e Sociedade [online], vol. 27, n. 94; p. 155-178, 2006. Disponível em: www.scielo.com. Acesso em: 10 mai. 2020

SCHMIDT, Janaina Albuquerque de Camargo; SILVA, Mossicléia Mendes da. **A assistência social na contemporaneidade: uma análise a partir do orçamento público**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. 18 v.

SCHUMANN, L. R. M. A. **A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico- conceitual e uma proposta de índice sintético** . 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

CAPÍTULO 6:

DESAFIOS E APRENDIZAGENS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Amanda Kayser Costa²⁸
Douglas Vaz²⁹

1 INTRODUÇÃO

No final de 2019, o mundo foi surpreendido por um surto viral conhecido como o novo coronavírus. A doença se espalhou rapidamente, tendo seus primeiros casos confirmados na cidade de Wuhan, na China. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara que a epidemia – grande surto que afeta uma região – tinha se transformado numa pandemia – quando a doença atinge mais de um continente e sua transmissão é contagiosa. Em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, o primeiro caso de transmissão local foi confirmado no dia 18 de março, apenas sete dias após a confirmação do primeiro caso – vindo de fora do Brasil - na cidade³⁰. No dia 16 de março do mesmo ano, a Prefeitura Municipal anunciou a suspensão das aulas do Ensino Básico e Superior, a partir do dia 18 de março, como medida para diminuição do fluxo de pessoas na capital. Desta data em diante, a educação passou por uma série de transformações e mudanças, passando do ensino presencial, para o ensino remoto e à distância. Segundo a UNESCO³¹ (2020, p. 3):

[...] la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste.

²⁸ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Douglas Vaz. E-mail: amandakayser@gmail.com.

²⁹ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Mestre em Educação. E-mail: douglas.vaz@unilasalle.edu.br.

³⁰ Reportagem publicada na Gaúcha Zero Hora, no dia 18 de março de 2020. Link da reportagem: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2020/03/porto-alegre-tem-primeiro-caso-de-transmissao-local-de-coronavirus-ck7xfvd1n05ku01pqy2txz1jm.html> > acesso em 07 de setembro de 2020.

³¹ “A necessidade de manter a continuidade da aprendizagem tem imposto desafios que os países têm enfrentado por meio de diferentes alternativas e soluções em relação aos calendários escolares e as formas de implementação curricular, por meios não presenciais e com diversas formas de adaptação, priorização e ajuste.” (UNESCO, 2020, p. 3, tradução nossa)

A gestão escolar teve um papel primordial na construção do ensino remoto. Segundo o parecer homologado, número 5/2020, da Portaria do Conselho Nacional de Educação³², a orientação do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), dadas respectivamente nos dias 17 e 18 de março de 2020, elucidando as instituições escolares a suspenderem as aulas no modelo presencial e orientando a adesão das aulas por meio digital. A partir disso, os conselhos escolares estaduais e municipais passaram a se organizar junto aos gestores, reorganizando os calendários escolares e as atividades não presenciais. Foi orientado ainda, que as escolas fizessem a criação do Comitê Operativo de Emergência (COE), monitoramento dos casos de docentes e discentes da instituição, distribuição de alimentos da merenda escolar aos responsáveis pelos estudantes e disponibilização de cursos e palestras online.

A tecnologia, neste momento, foi um grande alicerce para a educação. Ela possibilitou que, durante o período de isolamento social, os estudantes pudessem ter acesso às aulas. Os docentes adaptaram seus planejamentos para a nova conjuntura, priorizando o ensino de metodologias ativas. Para Cordeiro (2020, p. 5), “A utilização das tecnologias embasadas em metodologias ativas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma”. A autora ainda discorre que um dos maiores desafios enfrentados pelos gestores e docentes é a reaprendizagem do ensino e da própria aprendizagem (2020, p. 2).

Dito isso, o objetivo principal do artigo consiste na identificação e análise dos desafios e aprendizagens enfrentados pelos gestores escolares durante a pandemia do coronavírus. Assim, procuramos nos guiar por quatro eixos norteadores: contexto educação na ditadura militar, como a educação se organizou durante o período mais autoritário da história brasileira, gestão escolar democrática, a estruturação da gestão escolar após a abertura democrática, gestão escolar e pandemia, a influência da pandemia no trabalho dos gestores e tecnologia e pandemia, como a educação se utilizou das ferramentas tecnológicas durante a pandemia do coronavírus.

Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa, realizada através de um estudo de caso, com base em pesquisas bibliográficas e entrevistas com

³² Parecer homologado parcialmente no dia 28 de abril de 2020. O documento aborda a reorganização do calendário escolar em atividades não presenciais, com a finalidade de cumprimento da carga horária mínima anual. Disponível em: pcp005_20 (mec.gov.br)

gestores escolares da Região Metropolitana de Porto Alegre - RS. As entrevistas foram realizadas em ambientes virtuais e serviram como base para a análise dos desafios e aprendizagens enfrentados pela gestão escolar durante a pandemia do coronavírus.

A escolha da temática do artigo surgiu através do interesse da pesquisadora em relação às práticas da gestão escolar, visto que a mesma trabalha em ambiente escolar e acredita que uma gestão escolar democrática é efetiva e necessária no contexto escolar. A inquietação referente às ferramentas tecnológicas e ao contexto histórico da gestão escolar serviram como tripé para a escrita deste artigo. O contexto do artigo é vivenciado na atualidade, sendo uma temática pertinente e necessária de ser debatida.

Daremos continuidade ao artigo com a exposição dos elementos metodológicos da pesquisa que possibilitaram a escrita da presente pesquisa. Na sequência, é apresentado o referencial teórico, dividido em três subitens, que embasam esse trabalho, seguido da análise e discussão dos dados apresentados. O artigo é encerrado com as considerações finais e a apresentação das referências que fundamentaram a pesquisa e a escrita do artigo.

2 METODOLOGIA

O artigo a seguir investiga e analisa o processo de transformação na gestão escolar e a grande demanda criada para a utilização das tecnologias durante a pandemia do coronavírus, no ano letivo de 2020. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, de abordagem qualitativa, realizado na Região Metropolitana de Porto Alegre - RS. Segundo Yin (2015, p. 4) “[..] o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.”. O autor ainda cita que este tipo de pesquisa “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 3), remetendo aos desafios e aprendizagens trazidos pela pandemia.

Para Gil (2002, p. 164), metodologia é a descrição dos procedimentos a serem realizados, contendo as particularidades e os aspectos próprios do tipo de pesquisa.

Sendo assim, durante o projeto, o procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica.

Segundo Lima e Miotto (2007, p. 1), pesquisa bibliográfica é o “[...] procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa”. De acordo com Rummel (1977, p. 3), a pesquisa bibliográfica se utiliza de materiais escritos. Para a elaboração e escrita do artigo, foram consultadas reportagens, artigos, periódicos científicos e livros de acervos onlines e pessoais, abordando o uso das tecnologias e suas ferramentas pela gestão, às novas demandas da gestão escolar, as mudanças e adaptações no cenário escolar, bem como, outras fontes a respeito do universo escolar no período da pandemia. Foi abordado ainda, o processo histórico da gestão democrática pós Ditadura Militar e a forma como ela influencia nosso cotidiano escolar.

A coleta de dados foi realizada no formato de entrevista. A entrevista “[...] tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (LAKATOS, 2003, p. 93). A entrevista segue o modelo estruturado, com perguntas padronizadas e já estabelecidas, com a intenção que as respostas “[...] sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir as diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (LODI, 1974, p. 16). Dois gestores escolares, de escolas públicas e cidades diferentes da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, responderam a seis perguntas, listadas a seguir, referentes à temática da pesquisa. As perguntas utilizadas na entrevista foram:

- Quais foram as primeiras medidas da gestão, após o anúncio do fechamento das escolas por período indeterminado?
- Quais as ferramentas, tecnológicas ou não, utilizadas durante este período?
- Como se estabeleceu a ligação entre escola e família?
- Quais as maiores dificuldades enfrentadas como gestor durante a pandemia?
- Acredita que houveram aprendizagens significativas durante esse período? Alguma delas tende a permanecer durante a gestão escolar pós pandemia?
- Como a gestão se organizou, em termos de rotina, durante esse período?

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico do presente artigo foi estruturado em quatro tópicos, sendo eles: 3.1 - Os impactos da Ditadura Militar no contexto educacional ; 3.2 - Gestão escolar democrática, 3.3 - Gestão escolar e pandemia; 3.4 - O uso da tecnologia na pandemia. O objetivo da divisão é aproximar o leitor dos tópicos apresentados, compreendendo os principais aspectos referentes à temática abordada. No primeiro momento, serão apresentadas as mudanças ocorridas na gestão, desde a abertura democrática até a pandemia do coronavírus. No item 3.2, discorre-se sobre a gestão e tecnologia, como as ferramentas tecnológicas facilitaram (ou dificultaram) o trabalho. No terceiro e último momento, será abordado a ligação entre escola e família durante o período de pandemia.

4 OS IMPACTOS DA DITADURA MILITAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Em 1964, o Brasil vivenciou a ocupação do governo pelos militares e a implementação de uma ditadura civil-militar que perpetuou por vinte e um anos. Este período ficou marcado pelo autoritarismo, abuso de poder, repressão e violência. O governo militar se utilizava de um ideal de projeto de integração nacional para reorganizar a sociedade ao seus próprios interesses e manter a ideia de uma falsa democracia. Segundo Rezende:

A afirmativa de que a ditadura tentava legitimar suas ações e medidas através da construção de um suposto ideário de democracia significa que se está empregando o sentido de legitimidade como busca de reconhecimento, por parte da maioria dos segmentos sociais, em torno dos valores propalados como fundantes do regime militar, bem como a procura de adesão às suas pressuposições em torno da convivência social (REZENDE, 2001, p. 3).

Durante a ditadura, diversas instituições foram manipuladas e controladas pelo governo, a fim de manter a legitimidade e a consonância do regime militar. As instituições escolares também sofreram esse controle, através da disciplina de Moral e Cívica. Essa disciplina surgiu após a reestruturação do ensino escolar, para atender as demandas consideradas necessárias pelo governo da época. Para Menezes (2001, s/p) a disciplina de Moral e Cívica representava a “transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise.”. O governo,

através dos livros didáticos, transmitia a ideia de que o regime militar era democrático, pois:

O fato das eleições serem diretas ou indiretas, não é o que caracteriza uma democracia. Para que um regime seja realmente democrático, é preciso que os mandatos eletivos, isto é, o exercício dos cargos de governo, sejam por tempo determinado. Só nas ditaduras é que os chefes se perpetuam nos cargos e nunca os cedem a outros (GARCIA, 1972, p. 59).

As (des)informações trazidas nos livros didáticos eram utilizadas “[...] como um mecanismo para convencer a população de que não se vivia em tempos de ditadura.” (NUNES, 2008, p. 5). Nunes (2008) discorre ainda sobre a veracidade dos livros didáticos, que traziam informações que se contradiziam com a realidade, pois é “[...] evidente que seus conteúdos pretendiam trabalhar com os valores dos alunos e transformá-los a favor da legitimidade do autoritarismo vigente”. (NUNES, 2008, p. 9). A educação sofreu com as inverdades transcritas nos livros. O livro didático Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica sugere que o governo brasileiro não beneficiava qualquer grupo social durante o governo militar. Referente ao beneficiamento, destaca-se um exercício do livro:

Quadro 1. exemplo de exercício.

O Brasil é uma República de regime representativo. Num país representativo:

- a) (X) o Governo é exercido pelos representantes do povo.
- b) () o Governo é exercido pelos representantes dos industriais, bancários e comerciários;

Fonte: Correa (1976, p. 128)

Os segmentos sociais transcritos na alternativa “b”, eram beneficiados pelo governo, através do chamado grupo de poder, uma política adotada para fins econômicos. Porém, o livro didático tenta convencer os estudantes de que não existe beneficiamento deste ou de qualquer outro grupo, que nenhum segmento é detentor de poder ou possui favorecimento, pois os interesses públicos estão acima dos interesses particulares. Através desse convencimento, os militares garantiam cidadãos favoráveis ao governo, verdadeiros patriotas. Segundo Correa (1976, p. 128) “Eleitores e políticos devem visar, em primeiro lugar, aos interesses da Pátria.

Quando a Pátria é servida por todos, todos são beneficiados”. Para Almeida (2009, p. 28) a “[...] peculiaridade deste patriotismo afigura-se às aspirações de um cidadão útil e grato a Deus e à proteção do Estado.”.

Neste período, a educação foi atingida pela onda tecnicista. Fundamentada na teoria educacional de Skinner, este movimento “[...] expropria os professores da decisão sobre conteúdos e metodologias de ensino substituindo este direito pelo livro programado do professor e do aluno.” (CORTINA, 1999, p. 68). Para Saviani (1984), a pedagogia tecnicista é definida pelo processo, a objetivação da educação é baseado no modelo trabalhista fabril “A partir del presupuesto de neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, esa pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo de manera de tornarlo objetivo y operacional” (SAVIANI, 1984, p. 6)³³.

A gestão escolar teve um papel fundamental na promoção do governo militar dentro das escolas, devido à gestão centralizada e da permissão da atuação de diretores com formação, mas sem experiência de ministração de aulas, pois segundo Souza (2014, p. 278) era “[...] uma função tida como predominantemente técnico-administrativa”. Para Clark, essa visão da atuação do diretor escolar:

se coloca tanto mais a serviço da burocracia do sistema de ensino, quanto menor for o grau de autonomia administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar e o grau de participação da comunidade extraescolar na vida da instituição. [...]. [Assim] podemos perceber que o papel do Diretor de Escola no período histórico em questão não pode ser analisado de modo desvinculado do todo que constituía a sociedade brasileira de então: capitalista, periférica, dependente e marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos, justificada pela doutrina de segurança nacional e por reformas de tendência tecnicista nos sistema de ensino. [...]. Tal visão do papel do diretor revela o quanto a ditadura militar brasileira procurou estender seus tentáculos para espaços os mais diversos da vida social, dentre os quais, a escola foi um dos mais importantes (CLARK et al, 2006, p. 135-6).

A educação foi, para muitos, um modelo de controle e dominação dos estudantes, obtendo a ordem e o progresso desejado pelo governo. Olhando por outra perspectiva, percebemos a resistência e a motivação dos estudantes em busca de uma mudança, através das agremiações secundaristas - um dos pilares da gestão democrática, obtida após o fim da Ditadura Militar.

³³“A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia (tecnicista) advoga a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 1984, p. 6, tradução nossa).

Em 1981, o militarismo começa a perder força através das lutas das lideranças sindicais. Esse foi o primeiro passo, dado de forma lenta e gradual, para o fim do regime militar. Dois anos depois, em 1983, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) passa a movimentar o país na solicitação de novas eleições, conhecidas como Diretas Já. O movimento teve grande apoio dos estudantes, organizados através da União Nacional dos Estudantes (UNE). A Ditadura Civil-Militar teve seu fim no ano de 1985, após a eleição do presidente Tancredo Neves e do vice-presidente José Sarney, marcando o fim de uma era de repressão, controle, tortura e crueldade.

5 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O Brasil passou por um período de grandes mudanças no que diz respeito à educação, com maior abertura e descentralização da gestão dentro do sistema educacional. Ocorridas pós Ditadura Militar (1964-1985), essas mudanças vieram para tornar a escola um local mais transparente e democrático. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática é reconhecida como dispositivo legal, e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vem para reforçar esse princípio, reconhecendo a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;”, através do Artigo 3, Inciso VIII. Lima (2000) defende que a gestão democrática é um fenômeno político. Segundo o autor, as ações tomadas numa gestão democrática revelam uma educação política, uma vez que suas ações criam possibilidades cada vez mais democráticas dentro do âmbito escolar. Lima ainda diz que a democratização escolar é:

[...] uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em ações de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (LIMA, 2000, p. 19).

O dispositivo legal nº 13.005, de 2014, conhecido como Plano Nacional de Educação (PNE), aborda a gestão democrática como uma das diretrizes, visando a “[...] promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;” (Art 2, Inciso

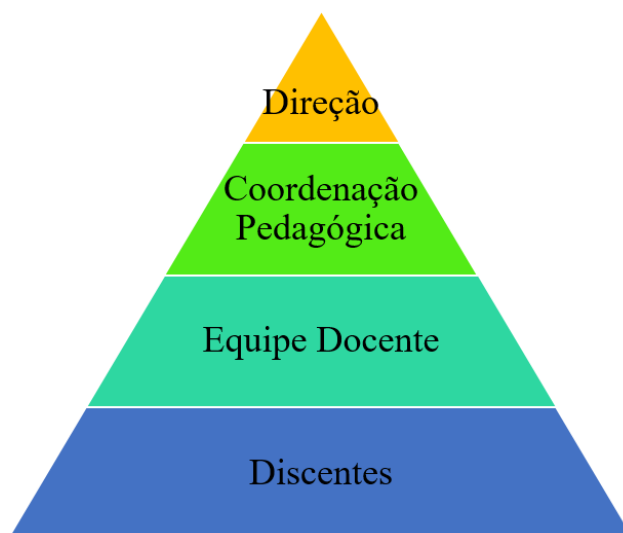
VI). Para Peroni (2014, p. 8) “a educação tem um papel importante na construção de uma cultura democrática e de que o direito a esta aprendizagem deveria ser vivenciada por todos os sujeitos da comunidade escolar” porque “[...] a participação exige um longo processo de construção no qual a gestão democrática é um fim, mas também um meio” (PERONI, 2014, p.8).

A gestão escolar é constituída por uma equipe de gestores capacitados para atender as demandas organizacionais, pedagógicas e administrativas da escola. Conforme destaca Costa (2019), o gestor escolar é uma liderança, um norte para o corpo docente e o organizador responsável pelo ambiente de trabalho. Além de coordenar os objetivos propostos, o gestor “[...] também precisa ser o agente de mudança, motivando a equipe para o desenvolvimento e a capacidade individual e coletiva.” (COSTA, 2019, p. 9). Para Lück (2009, p. 25), “a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino”, pois

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede” (LÜCK, 2009, p. 24).

A equipe de gestão escolar possui diversos formatos, dependendo da demanda e da proposta pedagógica da instituição de ensino. Segundo Paro (2018) a divisão funciona, de modo geral, num sistema de pirâmide, tendo a direção no topo, seguido da equipe de coordenação pedagógica, a equipe docente vem a seguir, tendo logo abaixo os discentes (p. 8), conforme apresentado na Figura 1, abaixo.

Figura 1: modelo de gestão escolar



Fonte: adaptado de Paro (2018).

Para Libâneo (2001), a instituição escolar é dividida em seis divisões, sendo elas: conselho escolar, direção, setor técnico-administrativo, setor pedagógico, instituições auxiliares e corpo docente (p. 3-5). O Conselho escolar, segundo Drabach (2014, p. 233), “[...] têm como principal função possibilitar a participação da comunidade na gestão da escola. É o espaço no qual os pais podem ser ouvidos e podem participar das decisões que são tomadas”. O conselho é responsável por fiscalizar a organização pedagógica e administrativa da gestão, cobrando aquilo que está estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP). Os conselhos devem ser compostos por todos os integrantes da comunidade escolar, nas mais variadas esferas: docentes, funcionários, discentes, pais, sendo ativos e participativos nas decisões escolares.

A direção dentro da gestão democrática deve ser eleita, escolhida através da comunidade escolar, buscando sempre profissionais que possuam formação na sua área docente. Não é necessário formação na área de administração escolar, mas é necessário conhecimento da realidade na qual a instituição de ensino está inserida, reconhecendo as necessidades da comunidade escolar. O diretor escolar precisa estar aberto ao diálogo, envolvido numa construção e caminhada coletiva para a execução do plano pedagógico. Para Azanha (1993), a construção do ideal pedagógico da gestão democrática, que deve nortear a tarefa educativa “cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática” (Azanha, 1993, p. 43).

O setor técnico-administrativo é responsável por coordenar todas as atividades fora do setor pedagógico, que “asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola” (LIBÂNEO, 2001, p. 4) A secretaria escolar é responsável pela emissão e escrituração de documentos, além de atendimento ao público. A zeladoria corresponde a limpeza e manutenção da escola. Os setores multimeios, correspondente a biblioteca, informática, laboratórios e outros recursos didáticos;

É responsabilidade do setor Pedagógico, segundo Placco (2012), as

[...] atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do

planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO, 2012, p. 8).

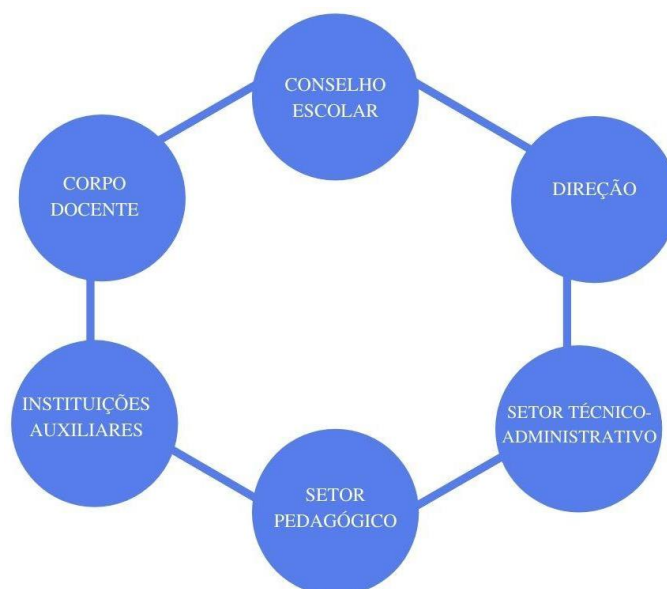
As instituições auxiliares são estruturas organizacionais paralelas às já existentes dentro dos setores escolares. As instituições auxiliares tem como objetivo a representatividade de discentes, docentes e pais dentro do ambiente escolar. A Associação de Pais e Mestres (APM) reúne pais e docentes para a discussão e organização de eventos e promoção da escola dentro da comunidade escolar. O Grêmio Estudantil é um dos maiores indicativos da gestão democrática dentro da escola, configurando-se como uma entidade representativa dos estudantes. Para Martins (2013, p. 14) o Grêmio Estudantil existe para “[...] diversificar a representatividade no cotidiano da escola, permitindo aos jovens a ocupação de outros lugares para além da sala de aula e do papel exclusivamente de aluno.”

A sexta e última divisão trazida por Libâneo (2001), apresenta o Corpo Docente. O Corpo Docente tem como principal responsabilidade o ensino. Além da docência “os professores também têm responsabilidades de participar na elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico curricular, na realização das atividades da escola” (LIBÂNEO, 2001, p. 5), podendo integrar também os Conselhos Escolares e Instituições Auxiliares. A partir desses seis pilares, é possível construir uma escola democrática e acolhedora. Libâneo (2001) afirma que uma gestão democrática e efetiva

Busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional- o planejamento, a organização e a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada, já que precisa atender a objetivos sociais e políticos muito claros, em relação à escolarização da população. (LIBÂNEO, 2001, p. 2-3).

A seguir apresentamos a figura 2, exemplificando o modelo de Gestão Democrática descrita por Libâneo (2001):

Figura 2: Modelo de Gestão Escolar Democrática



Fonte: adaptado de Libâneo (2001).

A reabertura democrática dentro das escolas teve início após o fim da Ditadura Militar (1964-1985) e possibilitou que a gestão seguisse com um modelo mais dinâmico, acessível e inclusivo. Com a chegada da pandemia do coronavírus, foi necessário se reinventar, novas mudanças chegaram e modificaram o formato de trabalho da gestão escolar.

6 A RELAÇÃO PANDEMIA E GESTÃO

A história brasileira é marcada por pêndulos que atingem o ápice da democracia e o ápice do autoritarismo. Após a abertura democrática, a gestão escolar ganhou um novo enfoque, mais inclusivo e integrativo. O papel da gestão escolar também foi ressignificado, deixando de ter um foco somente administrativo, visando os princípios organizacionais e pedagógicos. Segundo Peroni (2014, p. 8) “a gestão democrática na educação é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira e não simplesmente uma mudança na forma de gestão”.

A gestão escolar teve mudanças significativas durante a pandemia do coronavírus. Num primeiro momento, o impacto do fechamento das escolas causou uma desestruturação dentro da organização escolar, elaborada para as aulas presenciais. Os gestores precisaram, num curto espaço de tempo e sem planejamento prévio, inovar e se adaptar à nova realidade, buscando novas propostas e enfoques para o ano escolar. Para Ribeiro (2020), os gestores devem focar suas ações em proteger alunos e funcionários, integrar a comunidade escolar, planejar as

ações educacionais e sanitárias através da análise do cenário atual e informar a comunidade escolar sobre as medidas adotadas pela gestão, para o auxílio dos discentes e equipe pedagógica. Segundo Iborra (2020):

La solidez de nuestros equipos docentes, que ya trabajaban en equipo antes, y que están acostumbrados a compartir los recursos, a ayudarse mutuamente para superar las carencias, que aprenden unos de otros, consultan y discuten sobre la mejor manera de ayudar a cada alumno. Una solidez que bebe de un liderazgo claro, inspirador, comprometido y valiente que vertebra a cada equipo, que se reparte como la savia entre cada individuo y cada rol escolar. (IBORRA, 2020, s/p).

Peres (2020, p. 6) cita que o desafio dos gestores é de “inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades.”. Ou seja, é preciso que a gestão escolar mantenha os valores da instituição, agregando-os ao ensino remoto, visando a construção pedagógica de um ensino de qualidade. Além do imediatismo, da transposição do ensino presencial para o ensino virtual e da reformulação do planejamento docente, a gestão escolar lidou com outro processo: a adaptação da escola para o retorno das atividades presenciais. Os gestores precisam, neste momento, lidar com protocolos do governo em níveis estaduais e municipais, atendendo ao cenário atual da região - que oscila constantemente.

7 PANDEMIA E TECNOLOGIA

Em 2020, a crise sanitária causada pelo coronavírus fez emergir a necessidade do uso de tecnologias digitais dentro do ambiente escolar. Para isso, no entanto, foi necessário desconstruir opiniões sobre o uso de tecnologia em sala de aula e se utilizar ainda mais das metodologias ativas como aliadas para o processo de formação dos discentes e planejamento e execução dos docentes. Nesse contexto, houve um processo de readaptação do que era a realidade dentro do ambiente escolar para a realidade virtual, o que “[...] trouxe mudanças para além da linguagem, mas como a forma de se relacionar mudou em vista da qual normalmente era utilizada.” (CORDEIRO, 2020, p. 5).

A pandemia trouxe, de forma urgente e contingencial, uma nova ótica sobre o processo de ensino-aprendizagem dentro da educação básica, onde a tecnologia digital ganhou ênfase, uma vez que a continuidade do ensino só foi possível através

do uso de ferramentas digitais. Para Santos (2009, p. 5663) “A educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.”. A autora ainda aborda que muitos espaços de aprendizagens vem “[...] promovendo a difusão cultural de suas idéias, potencializando a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 5663). Segundo Kenski:

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (KENSKI, 2004, p. 67)

A educação através da educação online e/ou remota nos possibilitou observar um outro processo pouco dialogado dentro das tecnologias digitais, mas que ganhou grande evidência durante a pandemia: a desigualdade social. Segundo Bid (2012), muitos locais isolados ou zonas rurais sofrem com a carência da internet, e nos poucos lugares onde esse acesso existe, é feito de forma lenta e dificultosa. Para Marinelli (2020, p. s/p), além do uso de plataformas digitais “necesitamos volver a invertir en programas educativos de radio y televisión, y formar a los docentes en su uso. Estos han sido altamente efectivos para atender a los estudiantes más vulnerables.”³⁴.

Apesar de ressaltar a vulnerabilidade social dentro do contexto do sistema educacional, a pandemia mostrou o quanto a educação digital está trazendo uma ressignificação pedagógica. As tecnologias da educação, para Conte (2018, p. 4), “[...] precisam estar a serviço de relações e produções de re-conhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa”. Segundo Freire (2001), a capacidade criativa e crítica das crianças podem ser expandidas, em vez de reduzidas, através da utilização dos computadores. Destaca-se, ainda, a citação de Freire para a utilização das ferramentas digitais, tais como plataformas de aprendizagens, livros digitais e demais recursos tecnológicos.

³⁴ “Necesitamos voltar a investir em programas educativos de rádio e televisão e formar docentes em seu uso. Estes têm sido altamente efetivos para atender os estudantes mais vulneráveis” (Marinelli, 2020, s/p, tradução nossa)

Estes recursos apoiam a função pedagógica do docente e enriquecem as estratégias de ensino-aprendizagem. Se podem apresentar como tutoriais, simuladores, plataformas digitais, cursos on-line, livros digitais ou jogos com intenção educacional. Constituem um apoio e uma extensão do docente, da aprendizagem e do conhecimento à disposição do estudante. Além disso, são mediadores pedagógicos desenhados com a intenção de gerar aprendizagem em qualquer área e etapa de conhecimento do ser humano. (BID, 2019, p. 29).

Através dos recursos e ferramentas tecnológicas, a gestão conseguiu, junto ao corpo docente e aos órgãos públicos, se organizar e transformar a escola junto à nova realidade. Essa nova realidade foi formulada de maneira virtual, através das mídias sociais (Facebook, Whatsapp, etc), de videoconferências e plataformas digitais, conhecidas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

A tecnologia digital está presente na gestão escolar há muito tempo, através dos computadores e internet para uso administrativo, banco de dados que possibilitam o acesso a informações de estudantes, familiares, professores, funcionários, fornecedores, etc. Aos poucos, o uso dessas tecnologias foi sendo ampliado para a promoção da escola dentro da comunidade, propagando a filosofia pedagógica e estreitando os laços entre escola e família. Segundo Moran (2000), as demandas atuais e os anseios dos estudantes, não são mais satisfeitos com a pedagogia dita tradicional. Conforme Almeida e Alonso

o gestor tem o papel fundamental de propor novas formas de organizar o trabalho escolar, tornando esse ambiente o mais próximo possível dessa realidade. Para tanto, ele precisa estar preparado para encarar os desafios que se impõem à educação e à própria escola. (ALMEIDA; ALONSO, 2007, p. 30).

O gestor é responsável por introduzir as tecnologias digitais dentro da escola, inserindo-as no cotidiano escolar. Para isto, é necessário a capacitação dos próprios gestores, corpo docente e funcionários, além da realização de captação de recursos para a implementação de ferramentas tecnológicas nas escolas. Para Dreher (2019, p. 18) “É preciso participar de cursos de capacitação, palestras e continuar desenvolvendo ações [...], uma vez que estes estudantes, estão cada vez mais conectados com as tecnologias digitais.”

Durante a pandemia, a gestão estreitou seus laços com a tecnologia, através de sua utilização para a realização de um trabalho efetivo e de qualidade, se utilizando das ferramentas digitais - tais como as redes sociais e videoconferências para reuniões, comunicados, palestras, orientações gerais e planejamento de estratégias.

Aos poucos, a gestão foi retomando o trabalho presencial, preparando a escola para uma possível retomada de aulas, observando sempre os protocolos lançados pelo governo. Através do Decreto Nº 55.465, de 5 de setembro de 2020, o governo do estado do Rio Grande do Sul autoriza a retomada das aulas presenciais para as escolas que possuírem a aprovação do Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle e demais requisitos descritos no decreto. A partir deste momento, a gestão teve um novo papel: a reformulação do sistema para atender as demandas presenciais e virtuais. O modelo encontrado para o atendimento foi o sistema Híbrido. Segundo Bacich (2015), o modelo híbrido integra as atividades presenciais com as virtuais. Para Horn:

Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo. (HORN, 2015, p. 34)

Atualmente, o modelo de aprendizagem híbrida é o que melhor tem atendido as demandas da gestão escolar, corpo docente e estudantes. As escolas que, por diversos motivos, não retomaram o ensino presencial, seguem tendo a tecnologia como base para planejamento e execução das aulas. Conforme Cordeiro (2020) a tecnologia precisa ser uma aliada contínua, desvinculando a imagem de uma sala de aula digitalizada ou sendo uma solução temporária para o ensino remoto. O protagonismo do ensino presencial permanece, pois “O uso adequado e estruturado da tecnologia na Educação, quando aliado ao trabalho docente, pode impulsionar a aprendizagem dos alunos” (CORDEIRO, 2020, p. 11).

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

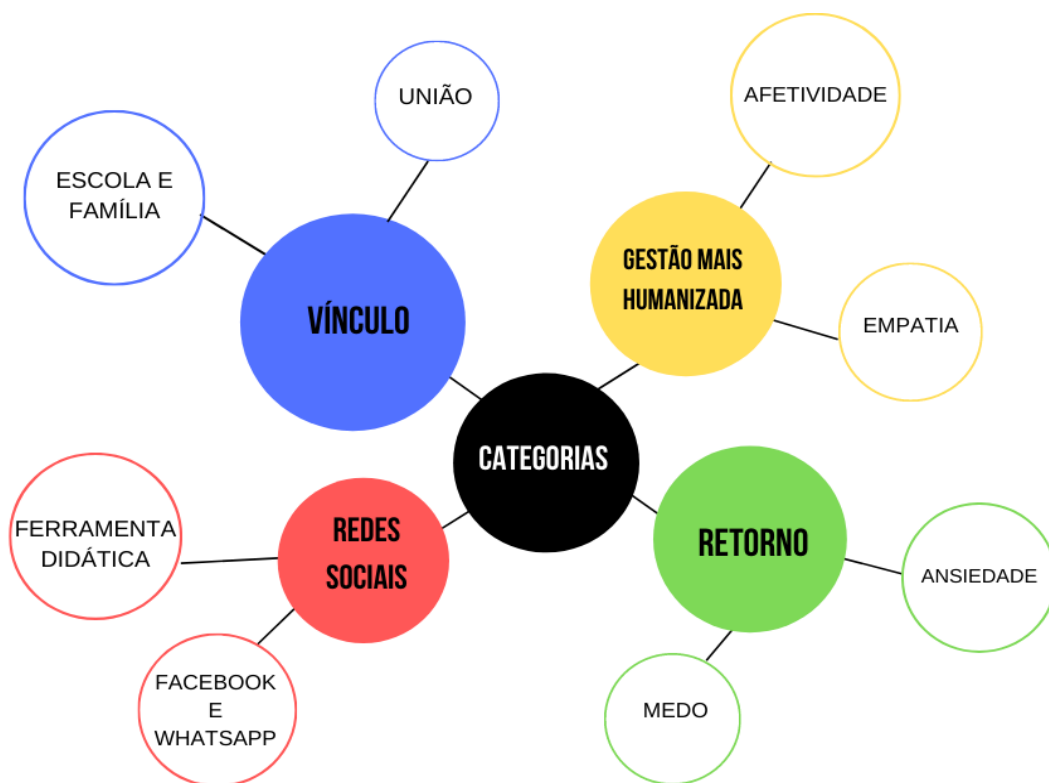
Neste capítulo, apresentamos a análise realizada a partir das entrevistas junto aos gestores participantes da pesquisa. Para categorizar e analisar os dados levantados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin, “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens.” (Bardin, 1977, p. 44), ou seja, a análise de conteúdo serve para explorarmos a temática além do referencial.

Bardin aponta que a técnica de Análise de Conteúdo utiliza-se de categorias para melhor sintetização dos dados. Segundo Santos (2012, p. 386) uma “[...]categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos.”. Nossa análise será realizada através de duas entrevistas, concedidas por gestores da região metropolitana de Porto Alegre - Rio Grande do Sul. A entrevista seguiu o modelo semi-estruturado aberto, deixando os entrevistados livres para complementar informações pertinentes à temática abordada.

O primeiro entrevistado (P1), trabalha numa escola municipal em Viamão, atendendo crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sendo composta por nove turmas. É seu primeiro ano na gestão. O segundo entrevistado (P2), atua no município de Porto Alegre, atendendo crianças de Educação Infantil, em uma escola que possui sete turmas. É gestor há nove anos, sendo quatro anos na mesma instituição escolar.

Seguindo a técnica de análise de Bardin (1977), segue abaixo a figura de categorias que emergem para análise e discussão:

Figura 3: Categorias



Fonte: Adaptado Bardin (1977).

A imagem acima aborda as categorias desenvolvidas na análise e discussão de dados, abordando temas e subtemas, na seguinte ordem: 4.1 - Vínculo; 4.2 - Redes Sociais; 4.3 - Gestão mais humanizada e 4.4 - Retorno. No primeiro item, discorre-se sobre o fortalecimento do vínculo entre a escola e a família, abordando ainda a união da gestão e do corpo docente. No item 4.2, é abordada a utilização das redes sociais como instrumento pedagógico, sendo uma ferramenta de auxílio para a aplicação das atividades. No tópico de gestão mais humanizada, vamos debater sobre como a pandemia trouxe um olhar mais empático e afetivo para a gestão escolar. Por fim, vamos abordar o medo, a insegurança e a ansiedade que o retorno às atividades presenciais trouxeram para a gestão.

8.1 VÍNCULO

Vínculo, segundo o dicionário Aurélio, é a capacidade de unir, atar ou ligar uma coisa na outra. Percebemos o vínculo como um alicerce, é ele o responsável pela fluidez da sociedade e da vida como um todo. Se voltarmos no tempo, observaremos que, desde nossa concepção, até os dias de hoje, vivemos de vínculos - familiares, amorosos, amigáveis, sociáveis no geral. A escola é um dos primeiros contatos sociais da criança, um dos primeiros vínculos formados fora do contexto familiar.

A relação escola e família é um dos pilares para uma rede de aprendizagem eficaz, pois é de extrema importância que a família esteja em conexão com a escola, acompanhando o desenvolvimento da criança e partilhando das vivências e acontecimentos. O vínculo deve ser ativo e forte, a escola deve estar em sintonia do que acontece dentro da casa do estudante e vice-versa. Esta ligação é necessária para análise comportamental e pedagógica dos discentes, segundo Caetano (2004, p. 1) “O propósito é que essa parceria se construa através de uma intervenção planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida numa comunidade educativa, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre as duas instituições.”.

Para isso, família e escola precisam ter consciência de seus papéis e estarem dispostos a caminhar juntos. Durante a pandemia, é fundamental que a escola seja um elo para a formação dos saberes junto a família, mantendo o **vínculo**. Sobre este aspecto, o entrevistado P2 discorre que, na sua instituição escolar, o vínculo com as

famílias foi mantido mesmo com o ensino remoto, segundo ele “a primeira ação foi poder estar com as famílias, mesmo que remotamente, construindo esse vínculo e mantendo a nossa ação como gestores com os professores”. Em contraponto, o entrevistado P1 nos apresenta outra realidade:

[...] antes da pandemia, eu achava a família bem presente na escola, a gente fazia, apesar de estar lá a pouco tempo, a gente tinha os pais, eram bem presentes, vinham na escola e tudo. No início (da pandemia) foi meio complicado, assim [...] eles têm uma rotatividade muito grande de telefone, de número de telefone e essas coisas, então às vezes isso dificulta o processo.

É preciso entender que cada escola possui uma realidade única, atendendo a um público específico com demandas locais. O entrevistado P1 conta ainda que a maneira de aproximar e reconectar a família à escola, foi através da distribuição de kits de merenda escolar e que, junto aos alimentos, eram entregues atividades impressas para serem realizadas em casa. Percebe-se que a comunicação é essencial, e que a escola precisa fornecer o suporte para as famílias, auxiliando no planejamento da rotina dos estudos e na condução das atividades.

Em tempos de crise, a união faz a força. E foi exatamente isso que a união da gestão e do corpo docente fez para conseguir vencer os desafios trazidos pelo isolamento social. O entrevistado P2 conta que, a partir da iniciativa da gestão, a escola ministrou cursos, palestras e grupos de estudos para os professores, incentivando o crescimento na carreira docente. A união influencia todos os setores de uma instituição escolar, tendo em vista que não se faz educação sozinho. É necessário uma equipe em sintonia para que todo o processo educacional seja executado com êxito. A união dos profissionais que atuam na escola promove aprendizados valiosos para o desenvolvimento do projeto pedagógico e uma melhor fluidez das dinâmicas dentro e fora da sala de aula - tanto no presencial, quanto no ensino remoto.

A união da gestão e do corpo docente, deve se estender às famílias. No contexto de pandemia, foi preciso repensar o cenário familiar e reestruturar as organizações, visto que as famílias passaram a aplicar as atividades junto às crianças, mas é preciso lembrar que os responsáveis não são professores, e diversas dificuldades foram abordadas: falta de domínio sobre o conteúdo trabalhado, falta de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, horários, falta de domínio das tecnologias, questões emocionais, etc. É preciso manter o diálogo e a ligação entre a família e escola para que juntos, possam encontrar soluções viáveis que

favoreçam a aprendizagem do discente. Uma das aprendizagens tiradas da pandemia, segundo ambos os entrevistados, foi a **união**. Para o gestor P1 “A própria união do grupo é algo que a gente vai levar, todo mundo teve que se adaptar [...] tudo isso é uma aprendizagem, com certeza vai ficar, eu acho que muito mais do que a parte didática em si.”. Percebe-se então, que o vínculo faz a diferença na atuação da escola, precisamos buscar, cada vez mais, estreitar a ligação com a família, aproximando-a do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento educacional do educando.

8.2 REDES SOCIAIS

As redes sociais foram de grande importância para a comunicação e aplicação das atividades escolares, servindo como ferramenta didática durante a pandemia. Popularmente conhecidos, o Facebook e o Whatsapp, tiveram um papel fundamental para que diversas crianças tivessem acesso às atividades pedagógicas, as redes sociais ainda oportunizaram a comunicação entre a escola e a família, sanando dúvidas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. É válido salientar que, as redes sociais, quando utilizadas de maneira correta, podem ser de grande auxílio na execução de atividades, aproximando os conteúdos da realidade dos discentes. Segundo Hodges et al (2020, p. 6), o “objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a instruções e apoios instrucionais de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável.”.

Os gestores entrevistados abordaram a utilização das redes sociais como ferramenta didática, discorrendo sobre as diversas interações obtidas com os educandos através dos aplicativos: “com as crianças, a gente usou muito o face da escola [...] fazíamos live com os alunos [...] comemoramos todos os aniversários [...], fizemos festa junina, festa do dia das mães. Sempre pensando nas atividades em família.” (P2). A entrevistada P1 contextualiza que na sua escola, a página do Facebook é utilizada para comunicação e informações importantes, juntamente com o Whatsapp. Um ponto importante abordado pelo gestor (P1) é sobre a demanda que a utilização das redes sociais, como recurso para o ensino remoto, trouxe. Segundo ele, os horários de trabalho foram redefinidos, em parte devido a organização familiar :

Quando eu estava na escola, eu saia de casa às 07:30 da manhã e retornava às 17:30 da tarde [...]. Quando eu saia da escola, ela ficava lá [...] hoje eu acordo trabalhando e as vezes vou deitar respondendo mensagem [...] tu te dá conta que os pais tão na rua trabalhando e chegam em casa tarde [...] daí ele tem que dar conta das coisas da casa e das atividades e ali a dúvida surgiu naquele momento e aí tu vai ter que ajudar.

A educação dentro do contexto de pandemia trouxe a utilização das redes sociais, mudando a logística da gestão e do corpo docente. Foi preciso encontrar o equilíbrio e ser flexível, pois foi um momento atípico para todos. O entrevistado P2 cita que vivia uma rotina muito acelerada, onde a prioridade era a organização e, devido à pandemia, essa rotina teve uma alteração, tornando-se mais cuidadosa e afetiva. Para Bevilaqua (2020, p. 1) “o educador ao fazer uso das tecnologias digitais [...] deve fazê-lo de forma lúdica, já que o brincar sempre esteve presente na vida das crianças, e isto pode tornar a aprendizagem mais significativa”. As atividades encaminhadas para os educandos precisam estar alinhadas a seu processo de ensino-aprendizagem, atividades lúdicas que promovam a formação integral do indivíduo, não somente enviando as atividades através das redes sociais, para registro.

8.3 GESTÃO MAIS HUMANIZADA

A gestão foi tema chave do presente artigo, desde a reestruturação do sistema de ensino durante a Ditadura Militar (1964-1985), passando pela Gestão Democrática até os dias de pandemia. Todo esse processo histórico-educacional, despertou um sentimento na gestão atual: tornar a gestão mais humanizada, trazendo a afetividade e a empatia como alicerces para a organização e administração escolar. O gestor P2 trouxe uma fala muito importante sobre a aprendizagem neste período tão conturbado: “a maior aprendizagem enquanto escola e professores foi que tivemos que saber olhar pro colega e respeitar. [...] a gente se conheceu melhor neste tempo, e aí a gente vê o quanto nós estamos fortalecidos”. Ele ainda complementa: “a gente tem um olhar mais atento e mais carinhoso, mais cuidadoso”. A entrevistada P1 relata que tem acompanhado e assessorado muitas famílias através das redes sociais, diminuindo a demanda dos professores, pois a gestora acredita que a rotina está muito exaustiva, e ela, como responsável pela gestão, deve prezar pela saúde física

e mental do corpo docente. A gestão precisa ser mais humanizada, olhando para educadores e educandos com um olhar mais sensível e afetivo.

Para Aquino (2015, p. 28184) “[...] humanizar é estar coerente com os valores. É ter a alteridade como fonte de preocupação. É cuidar no sentido integral, ou seja, de forma natural e, ao mesmo tempo, intencional, conjugando desta forma os componentes racionais e sensíveis de preocupação.”. A gestão mais humanizada fortalece a equipe pedagógica, potencializando o trabalho docente, num processo de autoconhecimento individual e grupal, voltando a pedagogia da escola para a aprendizagem e desenvolvimento dos profissionais ali presentes. O entrevistado P2 relata algumas situações vivenciadas

“Teve” os momentos onde a gente começou a sentir aquela angústia da pandemia e aí a gente teve que direcionar os estudos para um outro lado. Depois a gente conseguiu retomar, pensamos no estudo de retorno também. [...] a nossa ação de gestão com os professores, de poder estar pensando no emocional e também na questão de estudo mesmo.

Percebe-se na fala da gestora, transcrita acima, que o coletivo é muito visível dentro da realidade escolar, as tomadas de decisões, os momentos de compartilhamento e a troca de afetividade entre a equipe. Este cuidado é estendido até as famílias, que recebem um olhar gentil e uma atenção durante esse momento tão crítico, através do auxílio nas atividades, nas lives de eventos virtuais - tais como festa junina e dia das mães, na distribuição de kit de alimentos, visto que muitas crianças realizam as únicas refeições do dia na escola. Segundo Marinelli (2020, s/p) “Los sistemas de alimentación escolar serán fundamentales para paliar la crisis y para retener a los estudiantes. Más que una crisis sanitaria, COVID-19 se perfila como una de las mayores crisis económicas en tiempos modernos.”³⁵.

A gestão mais humanizada torna a escola dinâmica, aproxima a família, unifica o corpo docente e efetiva o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Para a UNESCO (2020), uma gestão que coloca as aprendizagens socioemocionais como pilar da educação, incorpora dimensões fundamentais no currículo, tornando-o mais humanista e integral. Uma educação que visa estes princípios, forma cidadãos

³⁵ “Os sistemas de alimentação escolar serão fundamentais para aliviar a crise e reter os alunos. Mais do que uma crise de saúde, o COVID-19 é uma das maiores crises econômicas dos tempos modernos.” (Marinelli, 2020, s/p, tradução nossa).

conscientes e preocupados com a comunidade, promovendo a cidadania, a sustentabilidade, a luta por direitos e por um ensino de qualidade.

8.4 RETORNO

Quando anunciado o fechamento das escolas, na metade de março, a maioria das instituições escolares previu um fechamento de semanas, com esperança de que a pandemia durasse pouco tempo. Com o estendimento do isolamento social, a gestão e o corpo docente precisaram buscar medidas emergentes para uma reformulação do ensino, através do ensino remoto. Como já citado anteriormente, as redes sociais foram de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem, aproximando a escola dos educandos. Enquanto as aulas aconteciam de maneira remota, os gestores enfrentam um novo desafio: lidar com o medo e a ansiedade de um possível retorno, preparando a escola através dos protocolos liberados pelos órgãos estaduais e municipais. O entrevistado P2 afirma que a maior dificuldade encontrada “[...] foi o medo do retorno, quando nos foi dito que nós íamos voltar, [...] eu pensava que eu tinha que dar conta de toda a segurança dos professores.”. O gestor discorre ainda que não houve protocolos específicos para a volta às atividades, somente o aviso do secretário de educação do município: “Nós tivemos que voltar sem segurança nenhuma, sem protocolo municipal, então essa falta de amparo da nossa rede, da nossa prefeitura.”. O retorno das aulas presenciais na escola do gestor P1, até o momento da realização da entrevista, não havia acontecido, o entrevistado relatou que a prefeitura da cidade declarou que não haveria retomada das atividades presenciais no ano de 2020.

Durante as entrevistas, alguns sentimentos ganharam destaque ao se discutir o retorno às atividades presenciais, conforme apresentado na Figura 4, a seguir:

Figura 4: nuvem de palavras sobre retorno



Fonte: Adaptado das entrevistas

As palavras acima foram citadas pelos gestores durante a concessão das entrevistas. Os sentimentos e acontecimentos descritos, podem ser estendidos além dos muros das escolas. A ansiedade e o medo do futuro, num ano atípico, repleto de mudanças, a preocupação e a angústia sentida por gestores, docentes e famílias, de vencerem o ano letivo, deixando o processo de ensino-aprendizagem dos educandos na melhor qualidade possível a ser ofertada na modalidade remota, a organização entre as medidas de segurança para o possível ou efetivo retorno, observação de protocolos e, ao mesmo tempo, a falta de amparo dos órgãos governamentais.

Na região metropolitana de Porto Alegre - RS, até o encerramento da escrita do presente artigo, algumas escolas já haviam retornado com as atividades presenciais, com capacidade reduzida de discentes por sala, uso de EPI's e verificação constante de temperatura. Na capital, a autorização de retomada às aulas na rede básica de ensino, tanto em esfera pública quanto privada, foi publicada no dia 16 de outubro de 2020, no Decreto nº 20.761 do Diário Oficial de Porto Alegre (DOPA).

O gestor escolar deve estar atento às necessidades da comunidade neste momento, priorizando sempre a segurança e manutenção da saúde pública. Para Dias et al, a retomada completa das atividades presenciais só será possível com a vacinação em massa da população, enquanto isso “temos que nos adequar com a melhor maneira e forma de avançarmos no campo educacional” (DIAS et al, 2020, p 37922). A retomada às atividades presenciais deve ser realizada com cautela, visando o cuidado com os profissionais e estudantes que irão retornar. É preciso encarar o medo e a ansiedade, seguir os protocolos de cuidado e prevenção do Covid-19 e atender as demandas educacionais dos discentes.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do coronavírus trouxe grandes mudanças para a educação. Durante o ano de 2020, muitos foram os desafios enfrentados pela gestão escolar para a reorganização das escolas e a condução do processo de ensino-aprendizagem. Um dos maiores desafios enfrentados foi a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, pois muitas famílias carecem de acesso às tecnologias ou possuem dificuldade para auxiliar os educandos no processo pedagógico. A gestão escolar enfrentou este desafio através da utilização de ferramentas digitais, responsáveis pelas reuniões de corpo docente, contato com as famílias, envios e devolutivas de atividades pedagógicas, acompanhamento de protocolos e planejamento de um possível retorno.

Durante o isolamento social, a gestão escolar reafirmou a importância e a necessidade do seu trabalho dentro da escola, mantendo a sintonia do corpo docente, a ligação com as famílias e organizando as demandas trazidas pelo ensino remoto. A complexidade do trabalho da gestão escolar ficou em evidência, demonstrando o quanto a função exige dinâmica, abertura e conhecimento. A gestão escolar é um dos pilares para o funcionamento da instituição escolar, através do atendimento de demandas pedagógicas, organizacionais e administrativas da escola, seja no modelo presencial ou através do ensino remoto.

As aprendizagens obtidas durante a pandemia evidenciaram a eficiência de uma gestão democrática, integradora e aberta, que aproxima a comunidade da escola. O fortalecimento e a união da equipe pedagógica foi uma das aprendizagens, a gestão aflorou um lado mais humano e empático, saindo do ritmo acelerado, trazendo um olhar mais cuidadoso e afetivo com os educadores e educandos.

Infelizmente a pandemia não chegou ao fim, a gestão escolar ainda tem um caminho de desafios a serem enfrentados, tais como a manutenção do vínculo com as famílias, a organização do calendário do próximo ano letivo, o engajamento do corpo docente, o planejamento das ferramentas didáticas para a continuidade do ensino remoto. Com a retomada das atividades presenciais em algumas escolas, os gestores precisam visar o cuidado com a saúde e a segurança dos docentes e

discentes, elaborando um formato de ensino híbrido, utilizando as tecnologias para auxílio do processo de ensino-aprendizagem.

Não existe previsão de normalização das atividades presenciais educacionais. Enquanto a vacina não é aplicada em massa na população, seguimos com os desafios e aprendizagens da gestão escolar dentro do contexto da pandemia, visando o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, o planejamento e organização do corpo docente e a promoção de saúde e segurança de toda a comunidade escolar.

10 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2496/2398.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 Nov. 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. ALONSO, Myrtes, (orgs.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

AQUINO, M. L.. **GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÃO DO TRABALHO DO GESTOR DO ENSINO FUNDAMENTAL COM FOCO NA HUMANIZAÇÃO**. 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17361_8797.pdf Acesso em 05 Dez. 2020.

AZANHA, José Mario Pires. **Autonomia da escola: um reexame**. Série Ideias n. 16. São Paulo: FDE, p. 37-46, 1993.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, A. (Org.) ; TREVISANI, F. M. (Org.) . **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 1. 270p .

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELIVAQUA, Ariadne Rolli. **Ensino remoto contingencial: a educação infantil na pandemia em uma escola municipal do Rio de Janeiro**. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online). Rio de Janeiro: v. 5, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/100/138> Acesso em: 14 Out. 2020.

BID. **Construyendo puentes, Creando oportunidades: La Banda Ancha como catalizador del desarrollo económico y social en los países de América Latina y el Caribe**. 2012. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Construyendo-puentes-creando-oportunidades-La-banda-ancha-como-catalizador-del-desarrollo-econ%C3%B3mico-y-social-en-los-pa%C3%ADses-de-Am%C3%A9rica-Latina-y-el>

[Caribe-La-Visi%3%B3n-de-la-industria.pdf](#) Acesso em: 23 Out. 2020.

BID. Do papel à nuvem: Como guiar a transformação digital dos Sistemas de Informação e Gestão Educacional (SIGED). 2019. Disponível em: https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Do_papel_%C3%A0_nuvem_Como_guiar_a_transforma%C3%A7%C3%A3o_digital_dos_Sistemas_de_Informa%C3%A7%C3%A3o_e_Gest%C3%A3o_Educacional_SIGED.pdf Acesso em: 03 de Out. 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

Caetano, L. M. **Relação escola e família: uma proposta de parceria.** Dialógica, 2014.

CLARK, J. U.. **A administração Escolar no Período Militar.** In: Azilde de L Andreoti; José Claudinei Lombardi; Lalo Watanabe Minto.. (Org.). história da Administração Escolar no Brasil. Do diretor ao gestor. 1ed.Campinas.: Editora Alinea., 2010, v. 07, p. -. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4917/art9_22e.pdf Acesso em: 04 Dez. 2020.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. ; RIOS, M. B. . **AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS FREIREANAS.** In: CIET:EnPED - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2018, São Carlos. Anais CIET:EnPED:2018 ? Educação e Tecnologias: Docência e mediação pedagógica. São Carlos: UFSCar, 2018. v. 4. p. 1-11.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização de tecnologia como ferramenta de ensino.** 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf> Acesso em: 01 Out. 2020.

CORREA, A. A. **Estudos dirigidos de educação moral e cívica.** São Paulo: Ática, 1976.

CORTINA, Roseana Leite. **Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo.** São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Camila Rosa Alves. **A Administração na Gestão Escolar.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Finanças empresariais) - Programa de Pós Graduação em Finanças Empresariais, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2019.

DIAS, G. N.; VOGADO, G. E. R. ; BARRETO, W. D. L. ; SILVA JUNIOR, W. L. ; BARBOSA, E. S. ; RODRIGUES, A. E. ; SILVA JUNIOR, A. F. ; COSTA, C.A.C. . **Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará- Brasil:**

Obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid - 19(Sars-Cov-2). Brazilian Journal of Development, v. 6, p. 37906-37924, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11728/9827> Acesso em: 08 Dez. 2020.

DICIO. **Significado de Vínculo.** 2020. Disponível em: [Vínculo - Dicio, Dicionário Online de Português](#) Acesso em: 15 Dez. 2020.

DRABACH, N. P. SOUZA. A. R. **Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil.** Revista Pedagógica, Chapecó, v.16, n.33, p. 221-248, Jul./Dez. 2014.

ELY, Débora. Porto Alegre tem primeiro caso de transmissão local de coronavírus, Paciente contaminada manteve contato com colega que contraiu a covid-19 em SP. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, Coronavírus Serviços, 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2020/03/porto-alegre-tem-primeiro-caso-de-transmissao-local-de-coronavirus-ck7xfvd1n05ku01pqy2txz1jm.html> Acesso em: 18 Set. 2020.

DREHER CHAMPOWSKI, Jacinta; DREHER, Tânia. **As contribuições da tecnologia digital na gestão escolar.** 2019. Trabalho de Conclusão (Curso de PósGraduação lato sensu em Tecnologias para Educação Profissional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GARCIA, E. C. **Educação moral e cívica na escola de primeiro grau.** São Paulo: LISA, 1972.

HODGES, C; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning Educase review,** 2020. Disponível em: <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf> Acesso em: 27 Nov. 2020.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso. 2015.

IBORRA, Carmen Pellicer. **De una #NuevaNormalidad a una #MejorNormalidad.** 2020. Disponível em: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/nuevanormalidad/> Acesso em: 02 Set. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1.** 5. ed.; São Paulo : Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.** 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-4>

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009.

MARINELLI, Horácio Álvarez. Diez aprendizajes que ha dejado el COVID-19 a los sistemas educativos de la región. **Enfoque Educación**, 2020. Disponível em: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/diezaprendizajescovid19/> Acesso em: 09 Set. 2020.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Nov. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete EMC (Educação Moral e Cívica). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/emc-educacao-moral-e-civica/>>. Acesso em: 01 de dez. 2020.

MORAN, José Manuel. **Os Novos Espaços de Atuação do Educador Com as Tecnologias**. Anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Vol. 2, Curitiba, 2000.

NUNES, N.; REZENDE, M. J. de. **O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar**. In: 7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: Teoria Histórico-Cultural: objetivações para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, 2008, Marília. CD da 7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2008.

OPAS, OMS. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**, atualizada até 17 de dezembro de 2020. Disponível em: [Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde \(paho.org\)](https://paho.org/pt/COVID-19) Acesso em: 21 Out. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PERES, M. R.. **Novos Desafios da Gestão Escolar e de Sala de Aula em Tempos de Pandemia**. Revista de administração educacional, v. 11, p. 20-31-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/246089/36575> Acesso em:

20 Nov. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Nov. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões Educação**, vol. 37, núm. 2, maio-agosto, 2014, pp. 180-189.

PORTO ALEGRE, Decreto nº 20.534, de 31 de março de 2020. Decreta o estado de calamidade pública e consolida as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), no Município de Porto Alegre. **Diário Oficial Porto Alegre**, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2053/20534/decreto-n-20534-2020-decreta-o-estado-de-calamidade-publica-e-consolida-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-porto-alegre> Acesso em: 19 Set 2020.

PORTO ALEGRE, Decreto nº 20.761, de 16 de outubro de 2020. Altera o inc. III do art. 19, o caput e o § 3º do art. 42 do Decreto nº 20.625, de 23 de junho de 2020, para permitir familiares agrupados em missas, cultos e similares e liberar o ensino fundamental e médio. **Diário Oficial Porto Alegre**, Porto Alegre, 2020. Disponível em: http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3663_ce_302921_1.pdf Acesso em: 05 Dez. 2020.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984.** Londrina: UEL, 2001.

RIBEIRO, Giliard Sousa; JÓSE, Maria Carolina de Andrade. **GESTÃO ESCOLAR E A COVID-19: DINÂMICAS DE TRABALHO E DESAFIOS PROFISSIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE 2020.** In: SILVA, Américo Junior Nunes da; BOMFIM, Airã de Lima. (Org.). *Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil.* 1ed.: Atena Editora, 2020, v. , p. 1-13. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/42742> Acesso em: 13 Nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL, Decreto nº 55.465, de 5 de setembro de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul.** 2020. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-55465-2020-rio-grande-do-sul-estabelece-as-normas-aplicaveis-as-instituicoes-e-estabelecimentos-de-ensino-situados-no-territorio-do-estado-do-rio-grande-do-sul-conforme-as-medidas-de-prevencao-e-de-enfrentamento-a-epidemia-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>

[19-de-que-trata-o-decreto-n-55240-de-10-de-maio-de-2020-que-institui-o-sistema-de-distanciamento-controlado-e-da-outras-providencias](#) Acesso em: 31 Out. 2020.

RUMMEL, F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.

SANTOS, E. O. **Educação online pra além da EaD: um fenômeno da cibercultura**. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.]** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 06 Dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **LAS TEORIAS DE LA EDUCACION Y EL PROBLEMA DE LA MARGINALIDAD EN AMERICA LATINA**. *Revista Colombiana de Educación*, 1984. <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>.

SENADO FEDERAL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.

SOUZA, Â. R.; TAVARES, Tais Moura . **A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, p. 269-284, 2014.

UNESCO. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: [Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” – UNESCO-IESALC](#) Acesso em: 14 Set. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 5 Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 7

O PROCESSO DE INSERÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Alice dos Santos Talasca³⁶
Hildegard Susana Jung³⁷

1 INTRODUÇÃO

Na antiguidade, acreditava-se que os surdos eram incapazes de exercer o raciocínio, já que este estava relacionado à fala. Também se especulava a ideia de a surdez ser algum tipo de castigo divino, tornando comum cenas de tortura, abandono, escravidão e isolamento da sociedade (FIGUEIRA, 2011).

De acordo com FIGUEIRA (2011), esse quadro não sofreu mudanças significativas durante boa parte da Idade Média, quando os surdos permaneciam sendo desrespeitados e proibidos de exercer determinadas atividades. Devido à própria “deficiência”, não podiam receber a comunhão, visto que eram incapazes de confessar seus pecados, também eram impedidos de receber heranças, votar e praticar outros direitos como cidadãos. Apenas começou-se a pesquisar sobre a surdez quando as famílias nobres, a fim de não perderem seus patrimônios e riquezas, evidenciaram interesse em descobrir sobre esse advento. A partir de então, já na Idade Moderna, é que começaram a surgir médicos e estudiosos que apresentavam conhecimento e interesse pelo assunto.

Com base nas considerações historicamente desenvolvidas para identificar os surdos, podemos analisar as diversas marcas registradas nessa comunidade, construídas em meio à ignorância, ganância, preconceito e exclusões. Recentemente, as capacidades e habilidades da comunidade surda vêm sendo melhor reconhecidas, apresentando a necessidade de promover a inclusão de surdos na educação, visto que a educação escolar tem como objetivo provocar intencionalmente as

³⁶ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Hildegard Susana Jung. E-mail: alicetalasca@gmail.com.

³⁷ Doutora em Educação. Docente e coordenadora do curso de Pedagogia. Pesquisadora do PPG Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

aprendizagens necessárias para que se produzam o desenvolvimento que não teria lugar espontaneamente (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995).

Dito isso, esta pesquisa tem como objetivo identificar as contribuições que a educação promove no desenvolvimento do indivíduo surdo, analisando sua influência quanto ao compromisso de integração deste à sociedade e dando ênfase nos processos envolvidos na aquisição de sua linguagem materna, de forma que seja possível verificar como ocorrem as significações. A metodologia tem cunho qualitativo, de caráter exploratório. Com relação à arquitetura do texto, após esta breve introdução, trazemos uma descrição mais detalhada sobre a metodologia empregada para este estudo de caso, os referenciais teóricos utilizados, a análise e discussão de dados sobre a temática em questão e as considerações finais que esta pesquisa possibilitou atingir.

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa. De acordo com Gil (2008), este tipo de pesquisa visa coletar dados de modo muito relativo, pois tem a interferência de variados fatores, tais como: natureza do objeto de estudo e dos dados levantados através dele, a dimensão da amostra obtida, os mecanismos de pesquisa utilizados e os referenciais teóricos que fundamentam o processo de investigação. Ainda, segundo o autor, essa abordagem pode ser interpretada como um processo sequencial, englobando a seleção e redução dos dados obtidos, a categorização dos mesmos, a interpretação do autor e a escrita do relatório, o que requer de certo modo uma posição imparcial, de escuta e empatia.

Com relação à sua tipologia, a pesquisa tem cunho exploratório, uma vez que busca, segundo Gil (2008) aprimorar ideias ou, constituindo hipóteses, alcançar a descoberta influenciada pelas mesmas, geralmente trazendo contribuições em pesquisas bibliográficas ou de estudo de caso. A metodologia exploratória apresenta uma sondagem mais flexível, de modo a favorecer a consideração dos diferentes aspectos encontrados durante a pesquisa e, em sua maioria, implica num levantamento bibliográfico, entrevistas (formal/informal) com pessoas que possuem ou já tiveram experiência sobre a temática estudada e análise de exemplos que estimulem e forneçam melhores compreensões acerca do objeto de estudo.

Além disso, para a efetivação da pesquisa, o projeto foi dividido em duas fases, no qual primeiramente foram consultadas fontes bibliográficas (livros, artigos e documentos legais) e, na segunda fase, houve a contribuição de demais fontes de

informação, com o envio de questionários desenvolvidos na plataforma Google Forms. Tais questionários foram elaborados e encaminhados para uma instituição já especializada na educação de surdos, contendo uma proposta bilíngue, com direcionamento voltado para os professores que nela atuam, como forma de reunir diferentes perspectivas embasadas na própria experiência enquanto docente, e outro voltado para os próprios educandos surdos - com o auxílio de uma ferramenta visual gravada por um intérprete de LIBRAS -, tentando verificar a forma que assimilam as propostas destinadas para sua aprendizagem, suas significações e expectativas. Neste sentido, o questionário é definido por Gil (2008) como uma técnica de interrogação que tem como propósito a coleta de dados e, à vista disso, é interpretado como um conjunto de questões a serem respondidas pelo pesquisado de forma escrita.

Com relação aos aspectos éticos, os participantes foram informados que a adesão à pesquisa é voluntária e que não há riscos conhecidos sobre a participação na mesma, além da possibilidade de colaborar com uma pesquisa que busca compreender os fatores histórico-culturais presentes na comunidade surda, identificando como ocorre a aquisição da linguagem em crianças surdas e os processos envolvidos na etapa das significações. Dessa forma, o questionário, enviado por meio do recurso Google Forms, anônimo, sem identificação dos participantes, nem coleta de seu e-mail. As perguntas enviadas constam no quadro xx, que segue.

Quadro 1: Perguntas do questionário sobre a Educação de Surdos

PROFESSORES	ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> Há quanto tempo você atua como docente na educação de surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> Em que ano você está matriculado?
<ul style="list-style-type: none"> Você teve que realizar uma formação específica para efetivar a prática? 	<ul style="list-style-type: none"> Há quanto tempo você tem tido contato com a escola bilíngue para surdos?
<ul style="list-style-type: none"> Quais metodologias você utiliza para introduzir os sinais, estabelecendo os primeiros “códigos” de comunicação? 	<ul style="list-style-type: none"> Você se lembra qual foi o primeiro sinal que aprendeu? Qual a importância que ele teve para seu progresso?
<ul style="list-style-type: none"> Como você costuma planejar e aplicar 	<ul style="list-style-type: none"> Você tem contato com pessoas ouvintes?

suas aulas?	Se sim, como vocês costumam se comunicar?
<ul style="list-style-type: none"> De que forma se avalia a aprendizagem satisfatória do aluno, considerando seus avanços? 	<ul style="list-style-type: none"> Você sente dificuldade em se comunicar com outras pessoas?
<ul style="list-style-type: none"> De acordo com a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1996), "a pessoa com deficiência têm direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais". O que você pensa sobre ? 	<ul style="list-style-type: none"> Você já imaginou uma turma que tivesse a classe composta por surdos e ouvintes?
<ul style="list-style-type: none"> O que você pensa sobre inclusão? 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, como seria o processo de ensino ideal?
<ul style="list-style-type: none"> Para você, quais os maiores desafios e expectativas para a educação de surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> O que você pensa sobre inclusão?
	<ul style="list-style-type: none"> Quais suas expectativas para a educação de surdos?

Fonte: Autoria própria, 2020.

Como podemos perceber, no início há algumas questões com o objetivo de caracterizar o universo da pesquisa, mas sem nenhum prejuízo ao anonimato dos participantes. A análise foi realizada à luz da teoria, seguindo as orientações de Gil (2008), de onde emergiram as inferências da autora, como consta no tópico da análise e discussão dos dados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Sabendo-se o quanto a temática sobre a educação de surdos se torna pertinente num período onde a inclusão se evidencia com maior potência, se fez necessário dividir essa pesquisa considerando os diferentes eixos: a) História e educação dos surdos; b) Legislação; c) A aquisição da linguagem; d) A escola e o papel de incluir. Para melhor embasamento desses tópicos, foram utilizadas

contribuições de diferentes autores, tais como: Figueira (2011), Schneider (2006), Skliar (2013); Sá (2010) e Quadros (2008), assim como também documentos legais afirmando as políticas desenvolvidas para melhor atender as necessidades educativas e integrativas do público surdo.

3 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Com base nas escritas de Figueira (2011), Schneider (2006), Sílvia (2001), Sá (2010) e Skliar (2013), podemos perceber que a história dos surdos nunca foi tão fácil, apresentando registros com diferentes concepções. No Egito, por exemplo, o surdo era considerado como um ser divino, o que fazia com que fossem respeitados ou até mesmo temidos. Por outro lado, durante a Antiguidade, em Esparta, o comportamento relacionado aos surdos era totalmente o oposto, eles eram atirados ao mar e lançados em rochedos. Na Grécia, devido a crença de Aristóteles ao proferir que o raciocínio estava relacionado a linguagem, os surdos eram vistos como incapazes, marginalizados perante a sociedade e, por vezes, até mesmo condenados à morte. Esse pensamento sofreu mudanças quando Sócrates (360 d. C.) declarou ser aceitável a comunicação de surdos através de gestos com a mão e o corpo (FIGUEIRA, 2011).

Segundo Figueira (2011), os romanos os viam como seres imperfeitos, sem direito a pertencerem à sociedade e de usufruírem determinados bens (heranças, testamentos e propriedades). Assim, era comum lançarem crianças surdas - principalmente as pobres - no rio Tibre para serem cuidadas por Ninfas. Em Constantinopla, os surdos eram vistos como escravos ou até mesmo como algo a servir de entretenimento à sociedade.

A Igreja católica acreditava que os surdos não tinham alma imortal, já que eram incapazes de proferir sacramentos, assim como confessar seus pecados. Essa imagem perdurou até o final da Idade Média, pois o início do Renascimento permitiu a passagem de uma perspectiva religiosa para uma que considerava a razão. Dessa forma, a deficiência passa a assumir uma outra identidade, sendo analisada sob o ponto de vista da medicina e da ciência (FIGUEIRA, 2011).

Além disso, os registros de Figueira (2011) apontam que John Beverley foi o primeiro educador de surdos, em 700 d. C. Entretanto, quem iniciou a história dos surdos foi Pedro Ponce de León (1520-1584), sendo o primeiro fundador da escola

de surdos e conhecido por dedicar grande parte de sua vida para ensinar filhos surdos de pessoas nobres, que tinham como objetivo o interesse econômico de manter os privilégios de seus filhos perante a lei. Para exercer seu ensino, ficou conhecido por desenvolver um alfabeto manual, que auxiliava os surdos a soletrar palavras.

A partir de Léon surgiram diversos estudiosos que buscavam identificar quais métodos seriam mais adequados para ensinar surdos a ler e falar, considerando as capacidades do indivíduo, tais como John Bulwer (1606-1656), John Wallis (1616-1703), Charles Michel de L'Épée (1712-1789), Juan Pablo Bonet (1573-1633), Konrah Amman (1724-1811), Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Thomas Braidwood (1715-1806), Samuel Heinicke (1729-1790), Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822), Pierre Desloges (1747-1799), entre outros, que divergiam de opiniões quanto aos métodos mais eficazes, assim, havendo divisão de duas correntes: Gestualismo (método francês) e o Oralismo (método alemão).

Todavia, segundo explica Figueira (2011) em 1880, foi organizado o Congresso de Milão, tendo duração de três dias, onde um grupo de ouvintes banuiu a língua gestual do ensino de surdos, substituindo-a pelo oralismo e tornando este método o único a ser aplicado para educação de surdos, visto que - para eles - a linguagem gestual era considerada algo prejudicial para a fala, a leitura labial e a clareza de conceitos.

No Brasil, a história dos surdos foi iniciada por Dom Pedro II, que trouxe Edouard Huet (1822-1882) - educador francês e surdo - para instruir e desenvolver uma educação para surdos. Huet fazia uso da Língua dos Sinais, utilizando sinais e escrita, o que lhe permitia ser considerado um introdutor da Língua dos Sinais Francesa no Brasil. Em 1857, foi responsável por fundar o primeiro instituto para surdos no Brasil, inicialmente conhecido como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, recebendo o nome de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em 1956 e, sofrendo adaptações novamente em 1957, quando ficou conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Após isso, houve grandes mudanças, inclusive influenciadas pelo Congresso de Milão, quando passou-se a seguir oralismo puro nas salas de aula (FIGUEIRA, 2011). Ainda, segundo o autor, somente a partir da década de 1980 é que iniciaram discussões acerca do ensino bilíngue no Brasil, passando a analisar as contribuições da língua dos sinais para a educação do surdo. Em 1994, Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira dos Sinais), criada pela própria

comunidade surda para designar a LSCB, sigla anteriormente criada para se referir à Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros.

4 LEGISLAÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/96, Art. 4º, inciso III (conforme redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), é estabelecido o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. A LDBEN também prevê, quando necessário, serviços de apoio especializado (exemplo: intérpretes) e acesso à educação especial, como dever constitucional do Estado, a partir da faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) salienta alguns trechos apresentados na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). O Brasil apoia propostas que evidenciam o direito de acesso à educação para todos, no qual a) todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, devendo receber oportunidade de manter e obter nível aceitável de conhecimento; b) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; c) os sistemas educativos devem ser projetados, bem como os programas aplicados, de modo que identifiquem e valorizem toda gama dessas diferentes características e necessidades; d) as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança e ser capaz de atender suas necessidades.

Ademais, no decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, são apontadas algumas resoluções que abordam: a inclusão da libras como disciplina curricular, da formação do professor de libras e do instrutor de libras, a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, assim como outros direitos.

Primeiramente, é debatido no Artº 3, o dever de implantar Libras como disciplina necessária nos cursos de formação de professores para o exercício do

magistério - nível médio e superior - e nos cursos de Fonoaudiologia, também sendo disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Além disso, também prevê no Artº 22 o dever das instituições federais de ensino garantirem a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, seja através de escolas e classes de educação bilíngue ou escolas comuns de rede regular de ensino, permitindo que os alunos tenham direito à escolarização em um turno diferenciado do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular. Esse dispositivo legal destaca a tarefa das instituições federais em também assegurar, aos alunos surdos, os serviços de tradutor e intérprete de Libras em sala de aula e em outros locais dentro do espaço escolar, assim como fornecer equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, informação e educação.

5 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Segundo Quadros (2008, p.67), “conhecer o desenvolvimento da linguagem e conhecer as condições que se impõem ao processo de aquisição de uma segunda língua devem ser os pontos de partida para qualquer profissional que objetive trabalhar com o ensino da língua portuguesa para surdos”, visto que a Libras deve ser concebida como a primeira língua do indivíduo surdo, para só depois ser possível desenvolver a segunda língua. A autora realiza uma pesquisa considerando abordagens comportamentalista, linguística e interacionista, comparando suas semelhanças e distinções e classificando determinados estágios envolvidos no processo de aquisição da linguagem, sendo: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

No período Pré-Linguístico, Quadros (2008) se baseia nos estudos de Petitto e Marantette (1991) que analisam o balbucio de bebês surdos e ouvintes, sendo estes pertencentes à mesma etapa do desenvolvimento, aproximadamente 1 ano e 2 meses. Nas pesquisas, é identificado que ambos os bebês passam pela fase do balbuciar, seja por produções orais ou manuais, o que representa a capacidade que os dois grupos possuem para a linguagem. Os bebês surdos e ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio, que depois se desenvolvem de acordo com suas especificidades. Assim, demonstram haver uma sistematização

quanto às duas formas de balbuciar, apresentando a teoria de que a capacidade linguística necessária para a aquisição da linguagem ocorre independentemente da modalidade da língua, seja ela oral-auditiva ou espaço-visual.

O Estágio de um Sinal ocorre, aproximadamente, entre os 12 meses a dois anos da criança surda. Alguns autores apresentam divergências quanto à ideia de início para o sinal, entretanto, o estudo aponta que somente a partir de um ano é que se torna possível introduzir a língua dos sinais em crianças surdas, considerando o desenvolvimento dos mecanismos físicos, seja as mãos ou o trato vocal. Comparando-se crianças surdas e ouvintes, percebe-se que ambas costumam apontar as coisas para expressar o que desejam até o primeiro ano, após isso, quando ela entra no estágio do sinal, o uso da apontação desaparece. Esse fenômeno, conforme Petitto (1987) pode ser uma fase em que se evidencia uma reorganização básica, na qual a criança deixa de fazer uso da apontação - inicialmente gestual - para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua dos sinais.

O Estágio das Primeiras Combinações se manifesta a partir dos dois anos, quando começa a esquematização da ordem das palavras a fim de estabelecer relações gramaticais. Segundo Bellugi e Klima (1979), como forma de facilitar a aquisição da linguagem, o primeiro sistema a ser trabalhado é o pronominal, no qual determinados pronomes são identificados através da própria indicação, seja para si ou para o outro. Essa abordagem pode ser vista como problemática, pois, conforme Petitto (1986), se as crianças não compreenderem a relação indicativa entre a forma apontada e seu referente, a plurificação da apontação pode agravar dificuldades na aquisição de mecanismos gramaticais. Entretanto, Hoffmeister (1978) salienta que os objetos são nomeados e referidos somente em situações de contexto imediato, assim, desconsiderando a visão apresentada por Petitto.

Por último, temos o Estágio de Múltiplas Combinações que se desenvolve, aproximadamente, a partir dos dois anos e meio aos três anos de idade. A partir dos três anos, as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes, embora ainda apresentem erros, logo, aos três anos e meio, as crianças já são capazes de utilizar concordância verbal com referentes presentes. Por volta dos quatro anos, as crianças surdas conseguem estabelecer mais de um ponto no espaço, de forma inconsciente, já que não estabelecem associações entre o local e a referência, o que dificulta a concordância verbal. Nesse período, elas demonstram

uma explosão do vocabulário, já sendo capazes de distinguir derivados, nomes e verbos. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido entre os cinco e seis anos de idade, quando já demonstram a utilização de verbos flexionados de forma adequada.

6 A ESCOLA E O PAPEL DE INCLUIR

Considerando as particularidades da comunidade surda e seus direitos conforme a lei (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001 e outros dispositivos legais), as escolas têm o dever de oferecer uma educação especial, garantindo o direito ao ensino, de forma que ele seja acessível e de qualidade. Para isso, é necessário que haja adaptações no currículo e no próprio Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas, no qual se faz de extrema importância a implantação de políticas de cidadania, que trabalhem questões identitárias e culturais, promovendo o respeito e reconhecimento dos direitos linguísticos, a fim de se estabelecer uma conscientização sobre práticas efetivas para integração e inclusão do sujeito como um todo. Neste sentido,

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação de surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo. (SILVA, 2001, p.21)

A escola deve avaliar sua estrutura considerando o processo de aprendizagem do discente, viabilizando um corpo docente qualificado e capacitado capaz de atender e suprir às necessidades apresentadas, bem como possibilitar recursos didáticos pedagógicos adequados, ofertando a disponibilização de salas de recursos e classes especiais. Além disso, precisa adaptar seu enfoque quanto à perspectiva sociolinguística, permitindo que a língua dos sinais possa ser desenvolvida e usada de forma natural entre os alunos surdos, visto que a mesma é concebida como sua linguagem materna. Dessa forma deixa de apenas impor a apropriação da língua portuguesa que exprime um sentido vago para o aluno surdo, reforçando dificuldades no processo de ensino.

A escola, nesse sentido, recebe um papel de grande responsabilidade, pois deve levar em conta os interesses, sentimentos e valores dos educandos, tendo um

compromisso com a formação integral dos sujeitos com os quais se relaciona, proporcionando condições para que todos possam desenvolver seu potencial, suas habilidades e competências. É de extrema importância que os profissionais de educação busquem conhecimento sobre aspectos sócio-culturais da comunidade surda, bem como o aperfeiçoamento quanto à língua dos sinais, visando compreender os processos evidenciados na aquisição da linguagem e identificando que ocorre de forma gradual e individual. Ademais, também deve-se considerar a presença de um intérprete de língua dos sinais para favorecer e facilitar a compreensão sobre os conteúdos abordados. Neste sentido, essa presença pode despertar curiosidade e, até mesmo, discriminações, assim, é fundamental que o profissional docente faça intervenções, pois:

A diferença incomoda: propõe-se uma integração que nada mais é que uma tentativa de assimilação, de negação, de correção. Fala-se muito de “integração”, de “inclusão”, mas os discursos, as interpretações, os olhares reforçam a organização atual, que, na verdade, exclui, traça barreiras e fronteiras. (SÁ, 2010, p. 254)

É necessário considerar o “integrar” e “incluir” em sua amplitude geral, garantindo um atendimento adequado que vise amparar e dispor meios de acolhimento aos alunos com necessidades individuais, adaptando atividades que estimulem significações para eles, explorando suas capacidades espaço-visuais e trabalhando as diferenças em sala de aula, de modo que se promova uma reflexão entre seus pares, incentivando o respeito, empatia e cooperatividade. Logo, a escola deve apresentar seu papel de ensinar, desenvolver uma abordagem quanto à diversidade e valorizar todas as realizações individuais capazes de exprimir os resultados obtidos no processo de aprendizagem (SCHNEIDER, 2006).

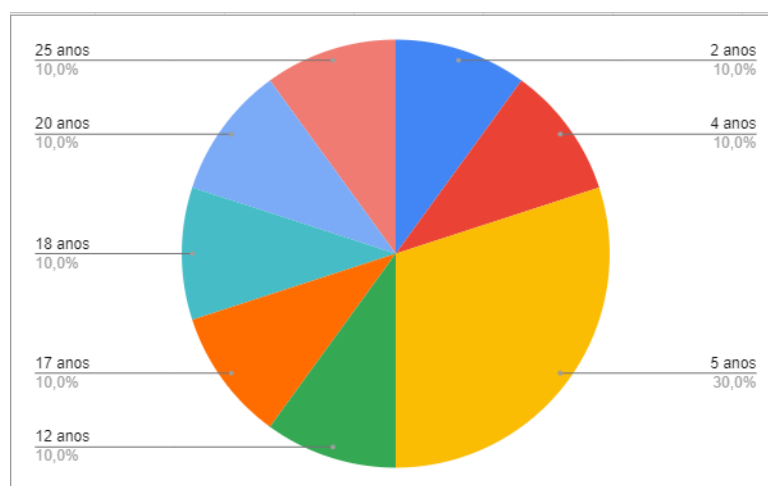
Levando em consideração todas as informações dispostas nesta pesquisa, podemos analisar o processo de inserção como algo complexo, que demanda a participação da gestão institucional, da família, de professores e intérpretes e de toda comunidade escolar, a fim de construir uma proposta que seja capaz de valorizar as diferenças e particularidades de seus alunos.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ALUNOS

Conforme citado anteriormente no tópico de metodologia, este trabalho foi desenvolvido sob perspectiva de cunho qualitativo através de questionários construídos na plataforma Google Forms, assim, buscou-se reunir relatos de diferentes grupos que possuem experiências em comum e fazem parte de uma instituição voltada exclusivamente para a educação de surdos, coletando informações de alunos e seus respectivos professores. Em primeiro momento, as perguntas estavam relacionadas ao gênero, tempo de atuação profissional e escolar, dificuldades relacionadas ao processo de comunicação e formações necessárias para intervir na aquisição da linguagem. Da parte docente, a pesquisa somou a contribuição de 11 respostas e dos alunos, principalmente devido a dificuldade de acesso, apenas 5 respostas.

Questionando o público docente percebeu-se uma variável no período de ensino dedicado à educação de surdos, apresentando a prática experiente numa trajetória que permeia de 2 a 25 anos. Além disso, também se fez relevante compreender se há necessidade de formações específicas ou cursos complementares que efetivem essa prática. Abaixo, segue uma representação gráfica embasada nas respostas obtidas, como se observa no gráfico da Figura 01.

Figura 01: Tempo de atuação docente na educação de surdos

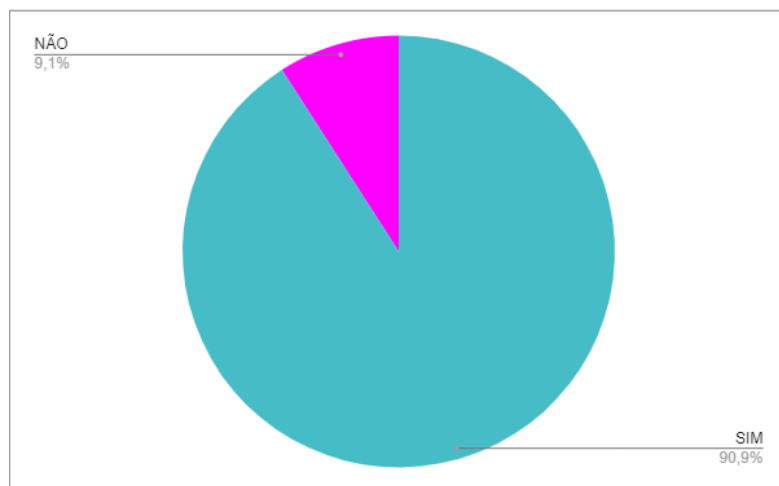


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A partir desse levantamento, os profissionais foram indagados sobre a necessidade de formação, visto que essa etapa se demonstra como elemento crucial e complementar à prática docente. Assim, promovendo conhecimentos mais abrangentes sobre o processo vinculado à educação de surdos, partindo da perspectiva conteudista à metodologias

diversificadas que sejam capazes de garantir a promoção de uma aprendizagem inclusiva, significativa e satisfatória.

Figura 02: Necessidade de formação específica



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na Figura 02, percebemos que maior parte do público docente confirmou haver necessidade de formações específicas capazes de promover uma prática profissional mais efetiva, dentre estes, alguns complementaram com as seguintes contribuições: “cursos de especialização na área”, “capacitação educacional na área da surdez” e “cursos de extensão e pós-graduação”. Na parte que possui a cor amarela evidenciada, representando 9,1% da pesquisa, houve apenas uma negação que trouxe como justificativa a formação já concluída na Graduação de Educação Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação.

Refletir sobre o modelo de ensino e os processos envolvidos nele é algo complexo, ainda mais na educação de surdos, onde a função simbólica apresenta maior predominância. Nisso, também se tornou relevante investigar quais as principais metodologias adotadas para introduzir os primeiros sinais, estabelecendo os códigos de comunicação, as respostas foram as seguintes:

- Material concreto, imagens... Tudo de forma lúdica e pensando na singularidade de cada aluno;
- Conversa informal para conhecer os alunos e graus de entendimento em Libras. No decorrer das aulas, muitas imagens para associar o sinal correspondente ao significado representado na gravura/imagem. As palavras-conceito trabalhadas em contexto com as vivências pedagógicas irão oportunizar o letramento dos alunos;
- Utilizando imagens associadas a sinais;
- Agora em aulas retomas estou usando sala de aula invertida, tenho canal no youtube;
- Imagens, situações em que usamos;

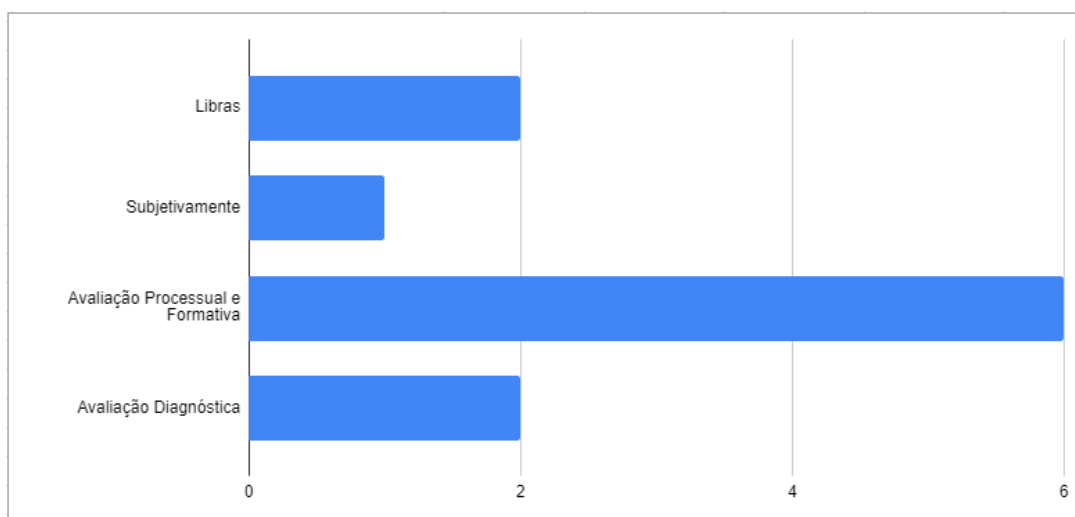
- Metodologias variadas, com bastante estímulo visual e conhecimento prévio da criança;
- Demonstrando ou indicando e realizando a sinalização;
- Do simples ao complexo;
- Libras como L1;
- Imagens, quadro branco, tecnologias digitais, materiais concretos;
- Língua de sinais, parto do concreto para a abstração. Depois, a língua portuguesa.

Com relação ao questionamento levantado acima, se fez necessário pensar em como o planejamento das aulas ocorrem, bem como sua devida aplicação. A educação é um processo complexo, demanda uma organização estratégica que vise atender as carências identificadas. De acordo com Vasconcellos (2002, p.79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

Através das respostas obtidas quanto à metodologia, os professores sinalizaram a utilização de observações individuais, sondagens, considerações sobre as especificidades de cada aluno, avaliações diagnósticas, embasamento em documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Canoas (RCC), contextualização da realidade dos alunos para a sala de aula, buscando sinais que mais se enquadrem nela; realização de registros diários para obter um panorama geral do desenvolvimento do educando e aulas diversificadas que intercalam práticas, experiências e pesquisas de cunho mais teórico, propondo desafios para serem solucionados até a próxima aula.

A avaliação também assume uma conduta diferente, visto que deve reconhecer e considerar as diferenças manifestadas dentro da sala de aula, preservando a noção de equidade, isto é, ofertando diferentes meios didático-pedagógicos com o objetivo de fornecer um ensino mais justo, onde todos os alunos possam ter a oportunidade de aprender de forma significativa. Pensando nisso e na importância de conceder um ensino de qualidade, também buscou-se identificar de que forma os profissionais da educação avaliam seus alunos considerando os avanços e a forma de identificar uma aprendizagem satisfatória através deles, os resultados foram os seguintes, como aponta a Figura 03.

Figura 03: O processo de avaliação



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando os eixos destacados pelos professores quanto às formas de avaliar, percebemos que embora relacionados, ambos têm enfoques diferentes. Dentre eles, 2 pessoas afirmaram que usam o critério da Libras, analisando a evolução dos educandos, bem como as situações cotidianas em que eles se comunicam; 6 responderam afirmando fazer o avaliar de forma processual e formativa, ou seja, observando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de acordo com os objetivos propostos em aula, aplicando trabalhos, testes e provas; 2 professores se encaixaram na avaliação diagnóstica, representando a preocupação de primeiro identificar as carências de seus educandos, considerando suas especificidades e buscando adaptar suas metodologias às necessidades expostas como forma de atingir as competências almeçadas e 1 manifestou sua forma de avaliar visualizando a subjetividade, ou seja, percebendo as diferentes formas de significações ocorridas em aula e construídas pelo sujeito. Nesse viés, DIZEU e CAPORALI (2005, p. 591) destacam que:

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

Desta forma, cabe a nós refletir sobre o processo de avaliar, identificando como cada resposta complementa a outra e apresenta um modelo sistemático de acompanhamento. O professor deve conhecer seus alunos, investigar as demandas encontradas dentro da turma, identificar as necessidades expostas, buscar inovações que promovam um olhar mais criativo para adaptações que incluam e façam a aula

ser ressignificada, trazendo sentido e conhecimentos para o educando. Desta forma, considerando a importância de oportunizar um ensino de qualidade, que forneça meios adequados para sua efetividade, destacamos a lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1996), que defende “a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais”, assim, questionando os profissionais sobre qual a perspectiva que eles têm sobre a lei, considerando a meta que ela induz alcançar até a realidade ainda presente nas escolas, as respostas foram:

- Penso ser positivo se houver estrutura e boa vontade para que ocorra de fato;
- Em muitos casos é possível ocorrer um trabalho de inclusão na rede regular de ensino, mesmo com a precariedade estrutural e de pessoal que é muito comum. Mas, é fundamental conhecer o aluno para avaliar se a escola regular pode auxiliá-lo ou não. Alunos surdos estão fora dessa possibilidade pela barreira comunicacional;
- Hoje a lei já mudou. A inclusão é linda no papel e na lei, mas na vida real é muito discriminatória;
- Para os surdos preferencialmente escolas bilíngues. Acho que falta isto na lei;
- Penso que a escola Bilíngue é o melhor caminho para o aluno surdo, todos que estão inseridos naquele contexto usam a língua de sinais de forma natural para se comunicar, o que difere da escola regular;
- Concordo. Todos têm direito a educação e comprovadamente, acontece o progresso do aluno que frequenta a escola.
- Eu penso que o aluno surdo deve estudar numa escola bilíngue para surdos.
- Que o surdo tem que ser alfabetizado em libras, assim como estudar em uma escola que tenha a libras como primeira língua e o português escrito como segunda.
- Acho muito importante. Pena que não é cumprido pelo poder público que sempre quer acabar com a educação especial. Que não manda recursos, que não cumpre a lei. Que só lembra dos deficientes em época de eleição, que esquece que todos têm direito à educação.
- Não funciona na prática.
- Acredito que, antes de educação pública e gratuita, a pessoa com deficiência tem direito à educação de qualidade; direito a uma escolarização que invista plenamente em seu desenvolvimento, aproveitando e ampliando suas potencialidades. Entendo que o termo “qualidade” tem sido muito ignorado quando pensamos na educação da pessoa com deficiência.

Dentre as respostas apresentadas acima, percebemos que embora a inclusão demonstre uma preocupação em fornecer as mesmas condições para todos, ela ainda não cumpre o seu papel de incluir conforme a legislação, o que faz com que seja vista como eixo potencializador de discriminação devido já pré-rotular alguém por suas diferenças e especificidades. O incluir, em seu aspecto geral, assim como mencionado no último tópico por uma das entrevistadas, não garante uma educação

de qualidade, visto que nem sempre recebe a atenção necessária da instituição e dos profissionais que nela atuam, fazendo somente reproduções que simulam uma experiência de aprendizado por parte do aluno surdo: dando-lhe notas, mas não permitindo a construção das conexões e compreensões. Logo, a visão de Gonçalves e Santos (2012, p.234) deve ser refletida, pois:

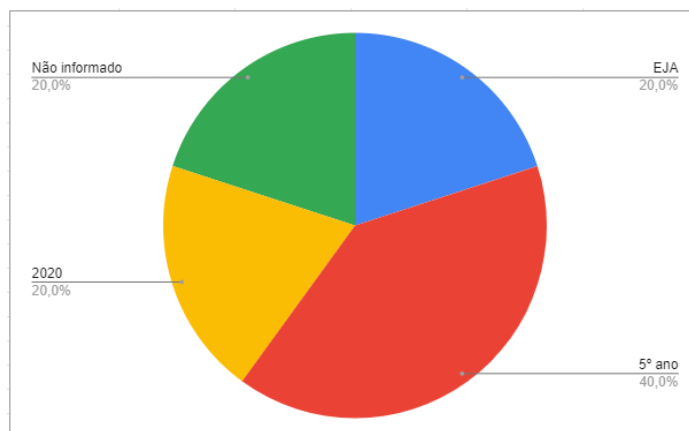
[...] a escola é uma das primeiras oportunidades que a criança surda tem para aprender a conviver com outras crianças, além de ser um espaço de construção de sua identidade, fora do ambiente familiar. Outros objetivos implícitos voltados para os alunos surdos na escola é a oportunidade de adquirir conhecimentos acumulados da humanidade e tornar-se cidadão consciente de seus direitos e deveres, além de preparar-se para o mercado de trabalho e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Assim, torna-se ainda mais saliente a necessidade de um olhar humanizado e acolhedor, que possa voltar-se para as distintas realidades presentes no mesmo espaço e adequar as práticas pedagógicas na medida em que ela se torne significativa para cada indivíduo, afinal, o dever da educação é propiciar o desenvolvimento integral do indivíduo (físico, emocional, intelectual, social e cultural), seu preparo para o exercício da cidadania - abordando questões sobre valores éticos e morais -, assim como a qualificação deste para ingresso do trabalho (BRASIL, 1998, art. 205). Para tanto, os profissionais também descreveram suas concepções acerca dos maiores desafios e expectativas que nutrem para o futuro da educação de surdos, sendo elas: a conscientização da família e da comunidade; o respeito às diferenças; a garantia de oferta de escolas voltadas para a educação de surdos; o conhecimento universal sobre a Libras, formação de profissionais qualificados e investimento na qualidade da escola bilíngue, considerando propostas de inovação, disponibilidade de recursos e preparação institucional.

Analisando os dados obtidos com profissionais da educação, percebeu-se a necessidade de buscar uma aproximação acerca das concepções dos próprios alunos, considerando as experiências individuais, o grau de significação conferido a elas, a maneira que se comunicam, assim como as dificuldades, reflexões e expectativas que nutrem pela educação dos surdos. Entretanto, devido ao período turbulento vivenciado no ano vigente e provocado por uma pandemia, o processo de entrevista sofreu grande impacto, trazendo a necessidade de isolamento e distanciamento social, dificultando o acesso destes alunos ao ensino, assim como de uma compreensão mais reflexiva sobre as próprias vivências. Para tanto, a pesquisa

se efetivou com a contribuição de 5 alunos que, em sua maioria, estavam matriculados em diferentes níveis de ensino, como também apresentavam diferentes tempos de convívio com a escola para surdos, desde o contato inicial, assim como alguns mais duradouros, conforme registrado no gráfico da Figura 04 abaixo.

Figura 04: Ano em que está matriculado

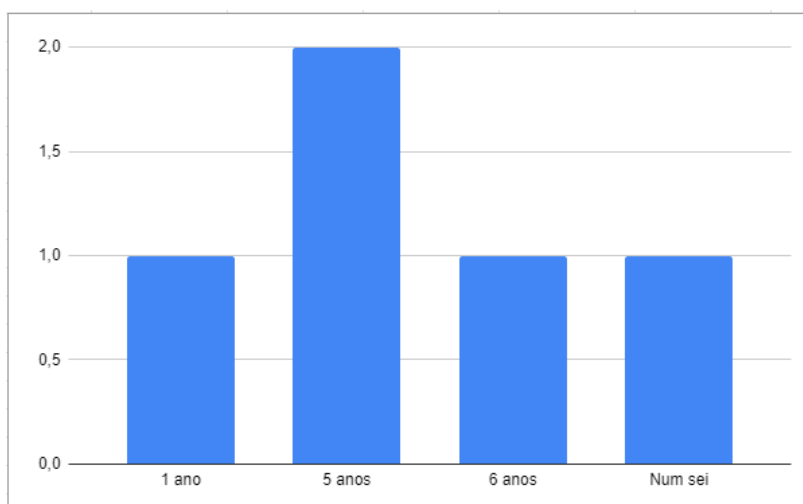


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O gráfico representado acima evidencia que a maior parte do público matriculado se encontra no 5º ano e embora uma das respostas não seja desenvolvida, percebe-se que o grupo inclui até mesmo a modalidade EJA. Logo, esse aspecto levanta curiosidades acerca do ensino de jovens e adultos na educação de surdos, pois a Libras envolve um processo complexo de sinais, no qual também apresenta os níveis linguísticos de morfologia, sintaxe e outros itens lexicais, também não fazendo a conjugação de verbos e explorando habilidades do campo visoespacial. Quanto a aquisição da linguagem, recomenda-se a iniciação através do contato com a libras desde os primeiros anos de vida, promovendo um melhor desenvolvimento no indivíduo. Entretanto, em casos onde esse processo se inicia tarde demais, as dificuldades se manifestam com maior intensidade devido aos atrasos de linguagem, o que pode influenciar no pensamento abstrato, desenvolvimento da subjetividade, evocação do passado, entre outros.

Dentre a descrição da Figura 05 percebemos que novamente há uma resposta sem contribuição definida, o que passa a ser compreendida como uma limitação, no qual o aluno não conseguiu atingir a compreensão necessária. Por outro lado, na Figura 04 também temos essa mesma impressão, visto que o aluno confunde o ano letivo com o ano vigente.

Figura 05: Tempo de contato com a Educação Bilíngue

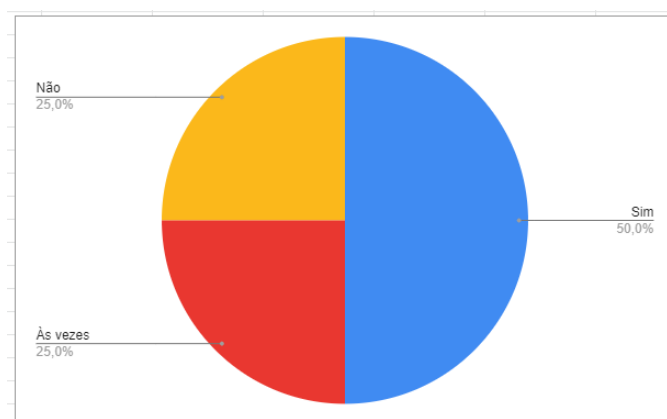


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Segundo Ponzio (2008, p.90), o sinal é a primeira etapa para a compreensão, sendo essencial para o processo de identificação que possibilita reconhecer e significar. Para tanto, os alunos foram questionados sobre a lembrança do primeiro sinal que aprenderam, assim como uma reflexão sobre qual importância que o mesmo propiciou para o progresso na linguagem dos sinais, se foi um acontecimento marcante ou não, as respostas foram: “De trânsito”, “Ainda não compreendeu, pois tem além de surdez outras deficiências”; “O primeiro sinal foi mamá, foi importante para a minha mãe saber que eu estava com fome” e “Bom”. Através dessas respostas percebeu-se a importância dos sinais como manifestação das necessidades, assim como dos interesses e interiorização dos elementos contextualizados, constituindo a própria personalidade, bem como aprendizagens significativas.

Num segundo momento, os alunos também foram questionados sobre possuírem contato com pessoas ouvintes, além disso, também houve uma sondagem que buscou identificar através de que meios os alunos se comunicavam, fosse entre seus pares ou com ouvintes, questionando o grau de dificuldade que este processo representa, as respostas evidenciaram que todos estabeleciam contato com ouvintes e, como forma de comunicação faziam uso da libras, leitura labial, das expressões faciais e reações corporais.

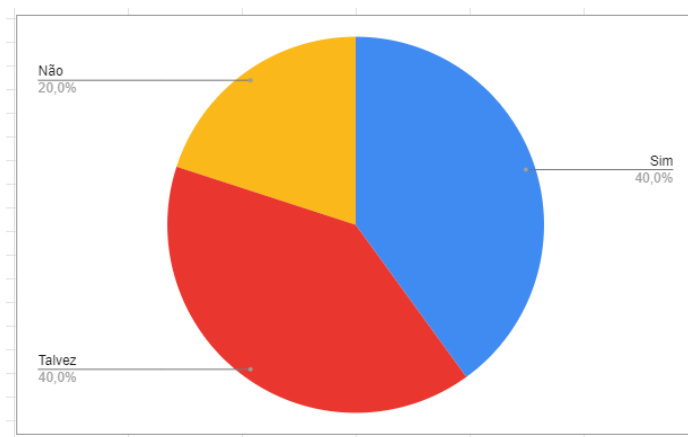
Figura 06: Dificuldade de comunicação



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tendo como base as respostas acerca de como a comunicação é experienciada, considerando as dificuldades de interação e compreensão, a pesquisa também visou analisar se os próprios discentes já haviam refletido sobre as possibilidades de serem incluídos em turmas compostas por surdos e ouvintes, conforme a seguinte representação:

Figura 07: Possibilidades de turmas compostas por surdos e ouvintes



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nos gráficos 06 e 07, respectivamente, os alunos expressaram a realidade que ainda vivenciam, no qual nem todas as pessoas possuem conhecimentos necessários acerca da língua dos sinais e, devido a esta incompreensão, impõem barreiras no processo de comunicação. Logo, também buscou-se coletar a opinião pessoal que os mesmos possuíam quanto ao modelo ideal de ensino, as respostas foram: “o que a gente aprende”, “comunicação alternativa junto com libras”, “que todos

surdos e ouvintes aprendesse libras, para melhor comunicar-se” e “com tradução simultânea em libras”, dentre estes um aluno não expressou sua perspectiva. Ademais, quanto à inclusão, os retornos foram: “tem que incluir”, “Não funciona efetivamente no Brasil.”, “seria ótimo.” e “importante”, assim, ressaltando a necessidade de um olhar mais atento para este processo de implantar o incluir, visto que é algo que ultrapassa a perspectiva legal e expõe a carência que até mesmo o público alvo identifica, mas demonstra conformidade com o fato de não funcionar efetivamente no Brasil.

Por fim, como encerramento do questionário, foi solicitado uma perspectiva futura quanto à educação, considerando as expectativas que os alunos nutrem sob ela, a partir disso, os dados obtidos foram: “aprender”, “colocar minha filha em comunicação com seu meio”, “comunicar-se com todos” e “socialização”. Percebeu-se uma visão além dos educandos, partindo para o olhar familiar que demonstra uma preocupação, assim como a esperança de propiciar melhores condições para seu filho viver em sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o “incluir” como uma peça solta dentro do processo educativo desconfigura totalmente seu caráter intencional, visto que desta forma acaba potencializando as chances de evasão, discriminação e exclusão. Refletir sobre isso é o primeiro passo para poder considerar a aplicação da educação de surdos num ambiente de ensino regular - fornecendo-lhe o suporte adequado -, na medida em que se observa o descaso quanto a efetivação das leis e diretrizes propostas para essa causa.

As escolas que realizam atendimento para esse público devem conscientizar-se dos documentos legais e da necessidade desse público ter acesso a uma educação de qualidade. Através de todo levantamento teórico apresentado acima, percebemos que as dificuldades encontradas pela comunidade surda sempre se fizeram presente em nossa sociedade, desde o século XIX até os dias atuais, sempre reprimida e anulada. Mesmo com as políticas de inclusão passando a serem desenvolvidas, em meados dos anos 90, esse quadro não sofreu muitas modificações.

Diante os relatos descritos neste trabalho, analisando-se durante as falas de professores, alunos e até mesmo pais, ainda existe uma visão muito pessimista e

conformada sob alguns aspectos. Enquanto evidenciam a necessidade de um olhar humanizado e inclusivo, que busque fazer diferença, os mesmos acabam concluindo que esse é um processo que não tem êxito já que não é desenvolvido na maior parte das vezes, prevalecendo apenas uma assinatura no documento como propaganda de um serviço oferecido. Logo, essa realidade requer ajustes. É preciso que haja representantes da lei, que busquem, questionem e exijam a efetividade de seus direitos.

Para tanto, é necessário que haja maior investimento quanto a educação de surdos, seja na oferta de qualificação profissional - dispondo melhor compreensão acerca dos processos envolvidos na aquisição de linguagem, metodologias, planejamentos e formas de avaliar -, na disponibilização de recursos adequados que auxiliem o percurso educativo e na divulgação de campanhas que estimulem coletivamente a empatia e o respeito pelas diferenças. Dessa forma, fazendo a palavra incluir ser ressignificada e podendo ter efetividade na inserção do indivíduo surdo em sociedade, de modo que este consiga exercer a comunicação e desenvolver-se integralmente.

9 REFERÊNCIA

BRASIL. **Declaração de Salamanca. Brasília, 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 20.

BRASIL. **Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 12 dez. 20.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 20.

COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

DIZEU, L. C. T. B; CAPORALI, S. A. **A Língua dos Sinais Constituindo o Surdo como Sujeito.** Vol. 26, n. 91. Campinas: Revista Educação e Sociedade, 2005.

FIGUEIRA, A. S. **Material de apoio para o aprendizado de libras.** São Paulo: Phorte, 2011.

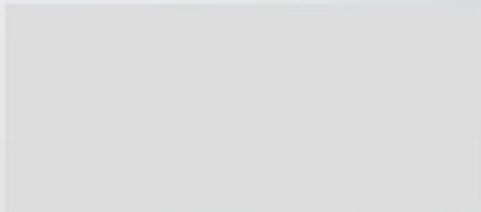
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, A; SANTOS, A. Alfabetização da Criança Surda: concepções e identidades. V.5, n.1. Paraíba: Revista Espaço do Currículo, 2012.
- LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Org). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- PIZZIO, A. L; QUADROS, R. M. **Aquisição da língua de sinais**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_inguas_de_sinais_.pdf>. Acesso em 12 dez. 20.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ªed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: Inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.
- SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- VASCONCELOS, C. **Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.



Programa de
Pós-graduação em
Educação



EDUCAÇÃO
E CULTURA



UNIVERSIDADE 
LaSalle