

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)  
[www.uninove.br/revistaeccos](http://www.uninove.br/revistaeccos)

# ECCOS

Revista Científica

**UNINOVE**  
  
Universidade Nove de Julho  
[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

ISSN impresso: 1517-1949

ISSN eletrônico: 1983-9278

<i>EccoS – Revista Científica</i>	São Paulo	n. 48	p. 1-470	jan./mar.	2019
-----------------------------------	-----------	-------	----------	-----------	------

<https://doi.org/10.5585/ECCOS>

#### Editores

Eduardo Santos

Manuel Tavares

#### Conselho Editorial

André D. Robert – Universidade Lumière Lyon, França

Adriana Marrero – Universidad de la República, Uruguai

Antônio Teodoro – Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Bernadete Angelina Gatti – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Betânia Leite Ramalho – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Brazão Mazula – Universidad Eduardo Mondlane, Moçambique

Carlos Alberto Torres – Universidade da Califórnia em Los Angeles, Estados Unidos da América

Carlos Roberto Jamil Cury – Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Claudia Barcellos Moreira Abreu – Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Daniilo Streck – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Dermeval Saviani – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Diana Soto Arango – Universidad Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, Colômbia

Guilherme Arias Beatón – Universidad de Havana, Cuba

Iria Brzezinski – Pontificia Universidade Católica de Goiás, Brasil

José Beltrán – Universidad de Valencia, Espanha

José J. Queiroz – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

José Machado Pais – Universidade de Lisboa, Portugal

José Rubens Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Josef Estermann – Universidad de Lucerna, Suíça

Luis Evelio Alvarez Jaramillo – Universidad Cade Cauca, Colombia

Manuela Guilherme – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Maria da Glória Gohn – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [Brasil]

Menga Lüdke – Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Moacir Gadotti – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil

Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

#### AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos.  
www.abecbrasil.org.br

#### MEMBRO

Clasco – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. <http://www.clasco.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

#### BASES INDEXADORAS

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/Inep. [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1)

Clarivate Analytics – <http://mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jrresults.cgi?PC=EX&ISSN=1517-1949>

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). <http://www.oei.es/br/110.htm>

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras. <http://diadorim.ibict.br/handle/1/183>

DOAJ – Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/toc/1983-9278>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities. <https://www.ebscohost.com/titleLists/aph-journals.htm>

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/ Brasil. <http://143.106.58.49/fac/default.htm>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades. <https://dbh.nsd.uib.no/publiserien-gskanaler/erihplus/periodical/info?id=472557>

HCERES – Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. <http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2016/10/Liste-HCERES-produits-et-revues-SE-2016-1.pdf>

IRESIE – Base de datos sobre Educación – IISUE, UNA M. [http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local\\_base=irs01](http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01)

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=17982>

OAJI – <http://oaji.net/journal-detail.html?number=4613>

Proquest (EUA) – [www.proquest.com](http://www.proquest.com)

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=715>

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico). [https://redib.org/recursos/Record/oai\\_revista1100-eccos%E2%80%933revista-cient%C3%ADfica](https://redib.org/recursos/Record/oai_revista1100-eccos%E2%80%933revista-cient%C3%ADfica)

ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources). <http://road.issn.org/issn/1983-9278-eccos-revista-cientifica>

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos brasileiros. <http://www.sumarios.org/revista/eccos>

370 EccoS : revista científica /  
E17 Universidade Nove de Julho  
(UNINOVE). – n. 48 (2019). – São  
Paulo : UNINOVE, 1999-

Trimestral

ISSN 1983-9278 (online)  
Trimestral desde 2019  
Até 2011 semestral  
Até 2018 Quadrimestral

1. Educação - Periódicos. I. São  
Paulo (SP), Universidade Nove de  
Julho (UNINOVE).

Thérèse Hamel – Université Du Laval, Canadá  
Walter Esteves Garcia – Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo, Brasil  
Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek,  
Holanda

#### **Comissão Editorial**

Celso do Prado Ferraz de Carvalho  
Eduardo Santos  
José Eustáquio Romão  
Manuel Tavares Gomes  
Marcos Antonio Lorieri  
Maurício Pedro da Silva

#### **Equipe Editorial**

Cristiane dos Santos Monteiro  
Juliana Aparecida Cezario  
João Ricardo M. Oliveira

#### **REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE**

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

*Eccos – Revista Científica* é publicada sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

*Eccos – Revista Científica* é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse [www.uninove.br/publicacoes](http://www.uninove.br/publicacoes).

E  
C  
C  
O  
S

—

R  
E  
V  
I  
S  
T  
A

C  
I  
E  
N  
T  
Í  
F  
I  
C  
A

# SUMÁRIO / CONTENTS

## *Editorial / Editor's note*

EDITORIAL.....	11
Eduardo Santos	
Manuel Tavares	

## *Dossiê temático: Pedagogia Social / Thematic dossier: Social Pedagogy*

SOCIAL PEDAGOGY AS A SCIENTIFIC DISCIPLINE – A BRANCH OF ACADEMIC STUDIES AND A FIELD OF PROFESSIONAL PRACTICE.....	17
<i>PEDAGOGIA SOCIAL COMO UMA DISCIPLINA CIENTÍFICA – UM RAMO DE ESTUDOS ACADÊMICOS E UM CAMPO DE PRÁTICA PROFISSIONAL</i>	
Juha Hämäläinen	

LITERATURA CARCERÁRIA: EDUCAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO, DA ESCRITA E DA LEITURA NA PRISÃO .....	35
<i>CARCERARY LITERATURE: SOCIAL EDUCATION THROUGH EDUCATION, WRITING AND READING IN PRISON</i>	
Roberto da Silva	
Thais Barbosa Passos	
Marineila Aparecida Marques	

DIVERSIDADE CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NO ENSINO, NA APRENDIZAGEM E NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO .....	51
<i>CULTURAL DIVERSITY IN SCHOOL SPACE: IMPLICATIONS FOR TEACHING, LEARNING AND SUBJECTIVATION PROCESSES</i>	
Elaine Teresinha Dal Mas Dias	
João Clemente de Souza Neto	

A PEDAGOGIA SOCIAL NAS IMPLICAÇÕES PRISIONAIS E PRÁTICAS ESCOLARES INTRAMUROS: REFLEXÕES DE UM ESTUDO NO ESTADO DO PARANÁ .....	71
<i>THE SOCIAL PEDAGOGY IN PRISON IMPLICATIONS AND INTRAMURO PRACTICES: REFLECTIONS OF A STUDY IN THE STATE OF PARANÁ</i>	
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues	
Rita de Cássia da Silva Oliveira	

TENSÕES ENTRE AS PEDAGOGIAS SÓCIO-EMANCIPADORA E TRADICIONAL: UM ESTUDO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE.....	95
<i>TENSIONS BETWEEN SOCIO-EMANCIPATOR AND TRADITIONAL PEDAGOGIES: A STUDY OF THE SOCIO-EDUCATIVE STUDY WITH ADOLESCENTS DEPRIVED OF FREEDOM</i>	
Telmo Marcon	
Lisiane Ligia Mella	
Marcio Tascheto da Silva	

ENFRENTAMENTO DO <i>CYBERBULLYING</i> NAS ESCOLAS INSPIRADO NOS PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS DA PEDAGOGIA SOCIAL .....	115
<i>COVERING CYBERBULLYING IN SCHOOLS INSPIRED BY THE PRINCIPLES AND METHODOLOGIES OF SOCIAL PEDAGOGY</i>	
Neide Aparecida Ribeiro Geraldo Caliman	
A ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL EM ORGANIZAÇÕES DO TERCEIRO SETOR .....	133
<i>THE ROLE OF SOCIAL EDUCATOR IN ORGANIZATIONS OF THE THIRD SECTOR</i>	
Wania Regina Coutinho Gonzalez Elaine Rodrigues de Ávila	
EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA .....	155
<i>SOCIAL AND SCHOOL EDUCATION AND THE RIGHT TO EDUCATION AS A SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE</i>	
Maria Nilvane Zanella Angela Mara de Barros Lara Belmiro Gil Cabrito	
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO.....	175
<i>TEACHER EDUCATION TO ACT IN THE PENITENTIARY SYSTEM</i>	
Silvana Barbosa de Oliveira	

## *Artigos / Articles*

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E A IMPORTÂNCIA DO PROJETO SALA VERDE .....	201
<i>ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS AND THE IMPORTANCE OF THE GREEN ROOM PROJECT</i>	
Israelza Fátima Coelho Monteiro Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro	
O ESPORTE COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO CAPITAL SOCIAL .....	219
<i>THE SPORTS AS COMPLEMENTARY CURRICULAR ACTIVITY: AN ANALYSIS FROM THE THEORY OF SOCIAL CAPITAL</i>	
Eduard Angelo Bendrath Andreia Paula Basei	
O TERMO QUALIDADE NA REVISTA ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA QUE BUSCOU A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.....	239
<i>THE TERM QUALITY IN THE PERIODICAL ENSINO SUPERIOR: A RESEARCH THAT SOUGHT</i>	
Letícia Bortolin José Carlos Rothen	

<b>A AÇÃO PEDAGÓGICA E A AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>255</b>
<i>THE PEDAGOGICAL ACTION AND TEACHER SELF-EFFICACY IN HIGHER EDUCATION</i>	
Fátima Cristina Luiz Leonardo	
Camélia Santina Murgo	
Bárbara Cristina Soares Sena	
<b>A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A GESTÃO EDUCACIONAL COMO TEMA DO DEBATE ....</b>	<b>273</b>
<i>THE RESEARCH ON EDUCATION: THE EDUCATIONAL MANAGEMENT AS A THEME TO DEBATE</i>	
Ramon de Oliveira	
<b>A JUDICIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO</b>	
<b>À EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>295</b>
<i>THE JUDICIALIZATION OF PUBLIC POLICIES AND THE RIGHT TO CHILD EDUCATION</i>	
Barbara Cristina Hanauer Taporosky	
Adriana Dragone Silveira	
<b>A NARRATIVA TRANSMÍDIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	
<b>DE ADOLESCENTES .....</b>	<b>317</b>
<i>THE TRANSMEDIA STORYTELLING IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF ADOLESCENTS</i>	
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	
Ana Cristina Munaro	
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE: HÁ ESPAÇO NAS POLÍTICAS</b>	
<b>DE EDUCAÇÃO PARA A DISCUSSÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?.....</b>	<b>339</b>
<i>HIGHER EDUCATION IN TIME OF CRISIS: IS THERE SPACE IN THE EDUCATION POLICIES</i>	
<i>FOR THE DISCUSSION OF THE UNIVERSITY TEACHER?</i>	
Silvia Regina Canan	
Camila de Fátima Soares dos Santos	
<b>O IDEÁRIO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DE FARIA DE VASCONCELOS</b>	
<b>(1880-1939) EM PROL DUMA ESCOLA NOVA E ATUAL.....</b>	<b>363</b>
<i>THE SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL IDEALS OF FARIA DE VASCONCELOS (1880-1939)</i>	
<i>FOR A NEW SCHOOL AND CURRENT EDUCATION</i>	
Ernesto Candeias Martins	
<b>A TRAJETÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS</b>	
<b>NO CHILE: INFERÊNCIAS DE UM ESTUDO COMPARADO .....</b>	<b>385</b>
<i>THE RECENT TRAJECTORY OF EDUCATION OF YOUNG AND ADULT PEOPLE IN CHILE:</i>	
<i>INFERENCE FROM A COMPARATIVE STUDY</i>	
Adenilson Souza Cunha Júnior	
Leôncio José Gomes Soares	
Violeta Rosa Acuña Collado	
<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO</b>	
<b>FÍSICA: UMA ANÁLISE SOBRE OS NÍVEIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO... 409</b>	
<i>SOCIAL REPRESENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM COMPONENT: AN ANALYSIS</i>	
<i>ON THE LEVEL OF ELEMENTARY AND SECOND HIGH SCHOOL</i>	
Guilherme Rocha Savarezzi	
Adelina de Oliveira Novaes	
Roberto Gimenez	

POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A REPROVAÇÃO ESCOLAR .....	431
<i>POLICY OF PERMANENCE AND SUCCESS IN THE HIGHER EDUCATION: TEACHERS PERSPECTIVES ABOUT FAILURE</i>	
Simone Braz Ferreira Gontijo	
Mariana Rocha Fortunato	
Juliana Harumi Chinatti Yamanaka	

### ***Resenhas / Reviews***

<i>FAZER HISTÓRIA: A IMPORTÂNCIA DE LER, INTERPRETAR E ESCREVER EM SALA DE AULA, DE RENILSON ROSA RIBEIRO .....</i>	453
Alessandro Mortaio Gregori	
<i>EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: INSPIRAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA, DE MARCOS GARCIA NEIRA .....</i>	458
Natalia Gonçalves	

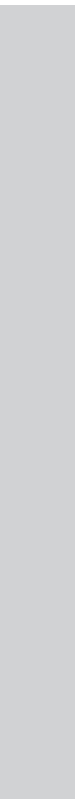
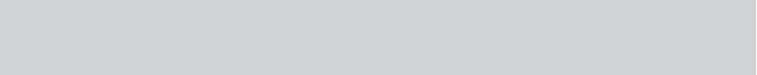
### ***Instruções para os autores / Instructions for authors***

DIRETRIZES PARA AUTORES .....	465
-------------------------------	-----



# *Editorial*

*Editor's note*



## EDITORIAL

Esta edição de EccoS representa um momento de atualização da revista em relação aos critérios de qualificação de periódicos científicos no Brasil, que acompanham tendências mundiais no campo da produção editorial científica. Independentemente de eventuais críticas que se possa fazer a tal processo – e que insistimos em fazer nos fóruns nacionais especializados –, em especial quanto às características homogeneizantes e, em certa medida, arbitrárias dos termos de qualificação impostos, indistintamente, aos diversos campos de produção de conhecimento científico desses produtos de divulgação da produção acadêmica, EccoS passa a estabelecer duas ‘inovações’: a periodicidade trimestral, de imediato, e a publicação antecipada (*ahead of print*), gradativamente, neste caso até chegar à publicação no primeiro mês de vigência de cada edição até a antecipação propriamente de publicação de artigos aprovados por avaliadores externos e tratados editorialmente. Perseguimos, com isso, a desejada qualificação internacional para a revista, muito mais como um objetivo de responsabilidade científica e profissional com padrões de qualidade acadêmica consensuados na comunidade científica do que pelo fato de granjear reconhecimento e notas de aprovação oficial.

Antes de apresentar os artigos incorporados à seção Dossiê Temático, chamamos a atenção do leitor para os 12 textos publicados na seção Artigos, após rigoroso trabalho de avaliação por pares e de revisão editorial, que tratam de diversos temas relacionados à educação e a partir de distintas abordagens e perspectivas teóricas. Esperamos que a seção apoie esforços de pesquisa e de aprofundamento temático dos pesquisadores das áreas de educação e das Ciências Sociais e Humanas.

### Dossiê Temático: Pedagogia Social

Os processos de formação de sujeitos-educandos se dão nos mais variados espaços de convivência e aprendizado social: em casa, com a família, tradicional ou ampliada; no trabalho, com colegas de profissão; nos círculos de relacionamento social, com amigos, além do clássico lugar de formação

intencional, a escola. Se a escola é espaço de trabalho educativo orientado - pedagógico, portanto -, não menos o são tantos outros espaços, dado que neles se processa, também, o aprendizado social que resultará em formação. Em todos esses lugares se pode e se deve aplicar uma pedagogia social, seja como fundamento teórico da ação educativa, nos rigores da formalização e sistematização do tempo-espaço escolar e/ou nos processos mais espontâneos de convivência, seja propriamente como práxis pedagógica.

O Dossiê Temático “Pedagogia Social”, ora apresentado, visou propor aos pesquisadores acadêmicos o debate do estatuto teórico e das experiências e práticas pedagógicas fundamentadas ou propiciadas por esse campo da produção intelectual sobre o educativo, em seus desdobramentos empíricos do escolar-formal, da educação não-formal e da educação informal. Trata-se de uma temática ainda pouco divulgada e trabalhada na sociedade brasileira e no mundo acadêmico: a Pedagogia Social, área científica e de intervenção social. É assim que seguem publicados artigos e ensaios cujas perspectivas teóricas, fundamentadas na Pedagogia Social, abordam problemas e conflitos sociais vinculados aos processos educativos; propõem uma epistemologia para esse campo; estabelecem as relações da Pedagogia Social com a educação popular e comunitária; apresentam suas experiências de formação contributivas aos diversos campos da atividade humana; promovem seu ‘encaixe’ teórico-prático para a educação em espaços e modalidades que não se reduzem à escola e à educação formal, como a educação de jovens e adultos e a educação prisional. É de se notar a notória contribuição dos fundamentos que impõem vigor teórico e prático a essa abordagem do campo pedagógico e lhe dão aplicabilidade nos diversos espaços em que se propõe formação humana, ampliando os vínculos da pedagogia com suas bases e implicações sociopolítico-culturais.

O primeiro artigo, *Social Pedagogy as a Scientific Discipline - a Branch of Academic Studies and a Field of Professional Practice*, de Juha Hämäläinen, trabalha aspectos da pedagogia social como sua ambiguidade conceitual, sua natureza como disciplina acadêmica, a orientação sociopedagógica no trabalho social e no trabalho com jovens, as formas de usar o conceito na Alemanha e na Finlândia, bem como a visão geral do campo, incluindo considerações semânticas e históricas.

O segundo artigo, *Literatura carcerária: educação social por meio da educação, da escrita e da leitura na prisão*, de Roberto da Silva, Thais Passos

e Marineila Marques, caracteriza a literatura carcerária sob a égide da alfabetização de adultos e da regulamentação da Educação em Prisões, considerando as transformações e adaptações ao longo dos tempos.

*Diversidade cultural no espaço escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação*, de Elaine Dal Mas Dias e João Clemente de Souza Neto, terceiro artigo, analisa relações interpessoais e educativas entre docentes e alunos(as) imigrantes bolivianos(as), descendentes de bolivianos(as) e não bolivianos(as) em sala de aula, nas dependências de uma escola pública do Ensino Fundamental II de São Paulo, para verificar o cumprimento dos PCNs, do ECA, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e da Lei de Migração e, assim, verificar eventuais omissões.

Vanessa E. R. Rodrigues e Rita de Cássia da S. Oliveira trabalham, no quarto artigo, *A pedagogia social nas implicações prisionais e práticas escolares intramuros: reflexões de um estudo no estado do Paraná*. Analisam os discursos de ressocialização pela educação presentes nos documentos escolares dos nove centros de educação de jovens e adultos implantados nas penitenciárias estaduais do Paraná em confronto com as características estruturais destinadas à educação nesses ambientes, identificando um conjunto de problemas impeditivos da ressocialização dos apenados, fundamentando críticas e proposições a partir do campo teórico da Pedagogia Social.

O quinto artigo, de Telmo Marcon, Lisiane Lígia Mella e Marcio Tascheto da Silva, *Tensões entre as pedagogias sócio-emancipadora e tradicional: um estudo do sistema socioeducativo com adolescentes privados de liberdade*, resulta de pesquisa bibliográfica e empírica e tem por objetivo problematizar as tensões entre as pedagogias socio-emancipadora e tradicional no espaço de atendimento socioeducativo com adolescentes privados de liberdade.

*Enfrentamento do cyberbullying nas escolas inspirado nos princípios e metodologias da Pedagogia Social*, de Neide Aparecida Ribeiro e Geraldo Caliman, é o sexto artigo. O objetivo da pesquisa foi compreender as dimensões da violência virtual no fenômeno do *cyberbullying*. Entre os problemas pesquisados, verificou-se o papel do professor na lida diária com estudantes que sofrem e/ou praticam a violência virtual nas escolas de Palmas/TO, em mensagens ofensivas de textos, vídeos e áudios e o descumprimento da Lei n. 13.185/2015, em vigor no Brasil desde junho de 2016.

Wania Regina C. Gonzalez e Elaine R. de Ávila discutem, no sétimo artigo, *A atuação do educador social em organizações do terceiro setor*. O texto propõe uma reflexão sobre a atuação dos educadores sociais em contextos educativos não- escolares, em áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro. As conclusões do estudo contribuiram para uma melhor compreensão das relações entre organizações do terceiro setor e escolas públicas do seu entorno mediadas pelo educador social, indicando aspectos que podem dinamizar sua atuação.

O oitavo artigo, *Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa*, de Maria N. Zanella, Angela M. de Barros Lara e Belmiro Gil Cabrito, é produto de reflexões sobre a articulação entre educação social e educação escolar para viabilizar o retorno à escola de adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de internação, semiliberdade ou em meio aberto. O estudo apresentado evidencia as confusões teóricas sobre o papel de cuidar e educar, discutindo como os problemas disciplinares interferem na organização das escolas públicas e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem.

Silvana Barbosa de Oliveira, no nono artigo, discute *A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário*. O estudo incide sobre a formação dos pedagogos que atuam no sistema penitenciário do estado do Paraná. Tem como objetivo geral analisar e sistematizar, a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos pedagogos que atuam em unidades penais, indicadores para a sua formação. No âmbito específico, identifica o perfil dos pedagogos das unidades penais, por meio de sua formação acadêmica e experiência profissional.

Feitas essas apresentações, resta desejar boa leitura acadêmica a todos e a todas!

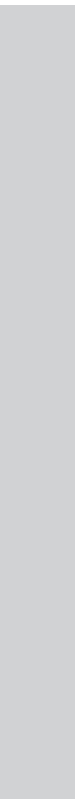
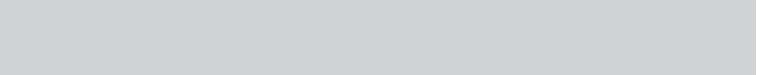
Os Editores

**Eduardo Santos**

**Manuel Tavares**

# *Dossiê temático: Pedagogia Social*

*Thematic dossier:  
Social Pedagogy*





# SOCIAL PEDAGOGY AS A SCIENTIFIC DISCIPLINE – A BRANCH OF ACADEMIC STUDIES AND A FIELD OF PROFESSIONAL PRACTICE

PEDAGOGIA SOCIAL COMO UMA DISCIPLINA CIENTÍFICA –  
UM RAMO DE ESTUDOS ACADÊMICOS E UM CAMPO DE  
PRÁTICA PROFISSIONAL

**Juha Hämäläinen**

University of Eastern Finland

Department of Social Science, Kuopio, Finlândia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9834-1529>

[juha.hamalainen@uef.fi](mailto:juha.hamalainen@uef.fi)

**RESUMO:** Este artigo baseia-se em produções que tratam de aspectos da pedagogia social analisados por Hämäläinen, individual e coletivamente, como a ambiguidade conceitual da pedagogia social, a natureza da pedagogia social como disciplina acadêmica, a orientação pedagógica social no trabalho social e no trabalho com jovens, as formas de usar o conceito na Alemanha e na Finlândia, bem como a visão geral do campo, incluindo considerações semânticas e históricas. São empregadas ainda outras fontes de informação, especialmente materiais em que tradições nacionais de pedagogia social e debates sobre sua natureza são introduzidos, comparados, decodificados e clarificados. Metodologicamente este trabalho é baseado, principalmente, na análise de conceitos históricos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Social. Finlândia. Pedagogia Social. Trabalho Social.

**ABSTRACT:** This article is based on productions dealing with aspects of social pedagogy analyzed by Hämäläinen, individually and collectively, such as the conceptual ambiguity of social pedagogy, the nature of social pedagogy as an academic discipline, social pedagogical guidance in social work and work with young people, ways of using the concept in Germany and Finland, as well as the field overview, including semantic and historical considerations. Other sources of information are also used, especially materials in which national traditions of social pedagogy and debates about their nature are introduced, compared, decoded and clarified. Methodologically, this work is based mainly on the analysis of historical concepts.

**KEYWORDS:** Finland .Social Education. Social Pedagogy. Social Work.

## Introduction

Since the beginning of the conceptual history of social pedagogy, the term itself has been a challenge. The term was used first by German school politician Karl Mager in 1844, when he emphasized the importance of considering the connections of education to social reality in educational research and policies. Soon after, in the 1850s, another German scholar of education Adolph Diesterweg started to use the term combining the mission of education with social political interests. Before the turn of the 20<sup>th</sup> century, several comprehensive systematizations of the concept inspired by different theories of human nature, moral philosophies, social theories, and epistemologies were displayed in the German debate around the concept (GOTTSCHALK, 2004). Since then, no consensus has been achieved but the multitude of interpretations has increased in both German and international debate.

Despite the multitude of interpretations, the need to clarify the concept was beneficial to the development of social pedagogy's self-understanding. From the very beginning, the need to make social pedagogical orientation theoretically understandable brought out a deep and rich academic debate around the term (RAUSCHENBACH, 1999). However, the multifaceted picture has also made it difficult to develop a consistent understanding of social pedagogy as a scientific discipline, a branch of studies, and a field of professional practice.

In the international context, social pedagogy has developed in the midst of different national policies and practices, theoretical traditions and philosophical schools of thought (HÄMÄLÄINEN, 2015). So far, the international debate around the concept has been mainly about introductions of country-specific constructions and interpretations. There are good reasons for meta-level analysis. Considering social pedagogy as an intellectual system consisting of research, theory-building and intellectual expertise, this presentation aims to provide the meta-level analysis with the necessary conceptual coordinates.

This paper is based on my previous publications dealing with aspects of social pedagogy such as the conceptual ambiguity of social pedagogy (HÄMÄLÄINEN 2012a; 2012b), the nature of social pedagogy as an academic discipline (Idem, 2003a), social pedagogical orientation in social

work (HÄMÄLÄINEN, 2003b; 2018) and youth work (HÄMÄLÄINEN, 2012a), the ways of using the concept in Germany (MOSS, 2011) and Finland (HÄMÄLÄINEN, 2012c, 2014; HÄMÄLÄINEN; ERIKSSON 2015) as well as overviewing the field (HÄMÄLÄINEN; NIVALA, 2015), including semantic (HÄMÄLÄINEN, 2013b) and historical (HÄMÄLÄINEN, 2015) considerations. These publications are referred to only in the case where they provide relevant supplemental information.

In addition, other sources of information have been used, especially materials in which national traditions of social pedagogy and debates on its nature are introduced, compared, decoded and clarified (LORENZ, 2009; KORNBECK; ROSENDAL; CAMERON; MOSS, 2011). Methodologically this paper is based – mainly – on historical concept analysis.

## Social Pedagogy – an intellectual social system

In fact the term social pedagogy has been used in many kinds of contexts referring to a particular academic discipline and a branch of studies, a field of professional activity, a set of educational methods, a tradition of educational philosophy, and even an entity of educational institutes. Often it is unclear in which sense the term is used. In some cases, there is more sentimental ideology than analytical conceptualization.

Historically social pedagogy has developed in relation to the process of modernization aiming to contribute to social drawbacks. Social problems such as poverty and child neglect were considered through a pedagogical lens (DOLLINGER, 2006). The early attempts to build a theory around the concept of social pedagogy and to answer to practical educational challenges caused by social change dealt with a new kind of discrepancy, that of the relationship between individual and society. Social pedagogy developed as an intellectual system to fulfill the pedagogical mission in a changing society shaped by transition of social structures in relation to modernization, industrialization, and urbanization.

The concept of social pedagogy originated in aspirations for educational theory building as an alternative to individualistic pedagogy, which was criticized for limiting itself to the processes of individual develop-

ment. Social pedagogical theory building was driven by the questioning of philosophical anthropology and social ethics connected with issues of educational policy in the age of early modernization. The debate around the term created a tendency for educational philosophy to consist of different conceptions. The most significant early figures of social pedagogy were philosophers, for example the Germans Paul Natorp and Herman Nohl. There are still good reasons to regard social pedagogy as a direction of educational philosophy.

Social pedagogy is commonly characterized by attachment to social ethics and political interests. Over the course of time, the fundamentals of social pedagogy have been determined through these connections. Its political mission has been construed sometimes with regard to improving social justice, sometimes in terms of promoting democracy or social cohesion. Education has been seen an instrument of social progress and social pedagogy is distinguished as the theory and practice of political or citizenship education, or pedagogy for the disadvantaged.

As a tradition of educational thinking and action, social pedagogy addresses itself – in theory and practice – to the junction between individuals and society, examining pedagogical and political answers to promoting human growth with respect to social integration and emancipation. It discusses education from the point of view of the educational qualities of society aimed at desirable social improvement in the name of human dignity and corresponding social ethical principles.

In order to understand the development of social pedagogy as an intellectual social system it is important to pay attention to its capacity for internal scientific debate on its mission. This pertains to striving to define itself and argument over different definitions in light of practical educational issues, such as the need to improve educational policies and construct new educational institutions. Natorp even introduced social pedagogy as an essential paradigm shift in the philosophy of education necessary for justifiable social and political reforms. Thus, social pedagogy has developed as a combination of intellectual debate, theory-building, and practical social activity.

The nature of social pedagogy as an intellectual social system might be discussed analytically from different perspectives and synthetically in terms of a holistic perspective. Three key elements of such a system of so-

cial pedagogy are a scientific discipline, a branch of academic studies, and a possible expertise relevant to professional practice. These may be called subsystems each carrying out a special function and forming an intellectual social system together. Within this system, the subsystems resonate with each other.

Within this framework, social pedagogy – as an intellectual system – manifests itself as a particular field of research, a constitution of curriculum for academic studies and a specific space of professional expertise applying to educational activities. The core of such an intellectual system is its capacity for intrinsic scientific debate and self-determination.

## Social Pedagogy – a scientific discipline

Social pedagogy as an academic or a scientific discipline is a fundamental element of the intellectual system of social pedagogy, influencing the aims and contents of study programs as well as interpretations of the practical knowhow. As different concepts of human nature, society, morals, and knowledge have manifested themselves in social pedagogical theory building from the beginning, they also influence views on the nature of social pedagogy as a scientific discipline.

There are several fundamental questions concerning the nature of social pedagogy as a scientific discipline. One of them concerns social pedagogy's independence in relation to other disciplines such as psychology, sociology, social policy, and even the science of education in general. It is common to see social pedagogy as a relatively independent academic field with a profiling, questioning and theory building of its own, and a legacy of self-determination, but it has also been viewed as an interdisciplinary academic field without real disciplinary independence.

Any scientific discipline may not be fixed to only one epistemology, moral philosophy, social theory, or understanding of human nature. Science is an open forum for theoretical confrontations and criticism where one-sided dogmatic postulations are excluded. From this point of view, social pedagogy, in order to be a scientific discipline, cannot be based only on a certain philosophy of knowledge or ethical theory. Correspondingly, the academic curricula should be open to different epistemological views.

For example, in the German tradition of social pedagogy, concerning its epistemological foundations, it has been approached on the basis of different philosophies of knowledge such as phenomenology, hermeneutics, Critical Theory, critical rationalism, and analytical empiricism (e.g. WOLLENWEBER, 1983). Each epistemology provides a particular view on the questioning of social pedagogy, including a distinct understanding of research, knowledge basis, and theory building.

It is common to consider social pedagogy as a discipline discussing education and human growth by regarding people in relation to social contexts. In this case, communities and even society in large are seen as subjects of education. In addition, it is normal to introduce social pedagogy as a discipline applied to educational help for people with different kinds of social needs, corresponding occupational activities and education for necessary professional expertise. Moreover, social pedagogy has been regarded as dealing with non-professional educational activities with respect to non-formal education in civil society too.

The scientific debate on the nature of social pedagogy as a scientific discipline and the necessary research and theory building takes place in the midst of different conceptions. Correspondingly, in academic studies of social pedagogy students should familiarize themselves at least with the main epistemological approaches and schools of thought as well as schools of ethics, social philosophies, and theories of human nature. For this part, social pedagogy is a similar discipline to any other. Open and critical debate is the only sustainable foundation of any scientific discipline.

In the light of other disciplines, it is easy to see how important open and critical debate around different conceptions and understandings is for the development of social pedagogy as an intellectual system. For example in psychology, research and theory building overlap within the context of competing theoretical understandings of the nature of psychology, its mission, and questioning. This concerns particular areas of psychology too. There is, for example, more than one significant theory of child development, which students of developmental psychology aim to learn.

In general, science is universal. Opposite to this, social pedagogy has developed, traditionally, in national contexts with nation-specific characters (LORENZ, 2009) and there is a huge variation of conceptions worldwide (ÚCAR, 2015). It is obvious that the development of social pedagogy

as a scientific discipline both requires and promotes international cooperation. Moreover, it provides the international cooperation with common elements necessary for obtaining universal conceptions. Simultaneously it forwards scientific debate on the nature of social pedagogy as a branch of studies and the proficiency needed in professional practice.

## **Social Pedagogy – a branch of academic studies**

A large number of study programs have been developed with different aims and contents around the concept of social pedagogy. Some differences are linked to country-specific factors but, in addition, there are program-specific emphases connected with political and professional intentions exemplifying different understandings of the mission of social pedagogy as a scientific discipline and a field of practice.

The basic question of development of social pedagogy as a branch of academic studies concerns the aims and content of a study program. What should be studied when studying social pedagogy? The answer depends on the conception of social pedagogy, how we understand the social pedagogical expertise and the knowledge basis needed.

As long as the understanding of the nature of social pedagogical expertise is unclear it is difficult to establish purposeful curricula. Correspondingly, appropriate elaboration of social pedagogical expertise provides curriculum planning with the relevant conceptual framework. Each definition of the aims and content of studies embodies some kind of understanding of the nature of social pedagogical expertise, while on the other hand this understanding reflects the understanding of the nature of social pedagogy as an educational philosophy and its mission as an intellectual structure in the prevailing society.

There have been several attempts to identify country-specific features of social pedagogy as a field of professional expertise. Usually these analyses have been carried out in the light of country-specific understandings of the nature of social pedagogy as a particular way of thinking. The aim has been to identify and describe the country-specific conception of social pedagogy and describe it as combination of a theoretical framework and the system of practical applications (HÄMÄLÄINEN; ÚCAR,

2015). It is logical to see study programs embodying a country-specific view on the mission and the expertise needed therein but there can be notable variation of programs in a national context too.

Thus, the aims and content of academic study programs in social pedagogy are connected with the understandings of social pedagogy's theoretical foundations, most important schools of thought included, as well as with the vision of social pedagogical practice and the nature of professional expertise. The study programs embody the conception of social pedagogy as an intellectual system and aspire to familiarize students with theoretical foundations and practical applications of social pedagogical expertise. In this sense, study programs are always a function of the vision of the social pedagogical mission in practice and its theoretical basis, including the nature of the expertise needed.

## **Social Pedagogy – a field of professional practice**

There is a lot of variation in using the concept of social pedagogy in relation to professional activities. This variation is connected with different philosophies of sciences, concepts of humans, and society, and political interests. As a particular social system, social pedagogy, in theory and practice, is shaped decisively by the social and political conditions where it takes place, country-specific welfare and education systems, in particular. From this point of view, historical considerations are necessary for analyzing such concepts as social pedagogy and social work, which have a national nature shaped by national social orders.

The development of social pedagogy as a professional practice is closely connected with its development as a field of professional education. The key question concerns the nature of social pedagogical expertise. This, for its part, embodies the conception of social pedagogy as a scientific discipline. Social pedagogy as an intellectual system consists of these three intertwining elements with reference to defining the characteristics of proficiency needed in social pedagogical practice.

Concerning the question of how social pedagogy relates to professional activities, the fundamental point seems to be that social pedagogy can be understood either in terms of a field of one profession, or in terms



of many professions. In many countries, social pedagogy is regarded as a profession, which is more or less identical to the profession called social work. Opposite to this, social pedagogy has also been viewed as a discipline or theoretical framework for the multi-professional domain of social and educational activities. Social pedagogy has been introduced mainly with reference to popular education, community education, and social education. In addition, it has been viewed as a non-professional educational activity.

The professional knowledge and skills associated with social pedagogical practice do not differ essentially from practice skills needed in any other pedagogical work. Traditionally attention is paid to communication skills and dialogue based working methods in particular. This orientation is also essential in the effort to develop social pedagogy as a new paradigm of care and education work in the British Isles where the continental tradition of social pedagogy has resonated very little previously (e.g., CAMERON; MOSS, 2011). In addition, different theoretical frameworks for social pedagogical activities have been developed such as the “life world orientation” launched by Hans Thiersch and the “dialogue based improvement of people’s social consciousness” by Paulo Freire and his followers.

In the following, different ways to define social pedagogy as a professional activity will be illustrated through examples from Germany and Finland. These two examples do not cover the variation of national policies and practices around the concept of social pedagogy in detail, not to mention different country-specific ways to use the term in the context of professional activities. However, they exemplify fundamentally different schools of thought regarding the understanding of social pedagogy as a professional practice.

## The German example

From a historical point of view, it makes sense to remember that the first German scholars using the concept of social pedagogy around the mid-19<sup>th</sup> century, Karl Mager and Adolph Diesterweg, were school politicians who developed the concept of social pedagogy in and for school-

ing contexts. Also those who aimed at social pedagogical theory building in Germany at the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century, Paul Natorp at the forefront, were at least mostly striving for a general theory of education without aspiring to professional reductionism. In the German tradition, the professional emphasis came to the picture later.

The German example is very important because, traditionally, Germany has had a leading position in theory building and in the use of the concept of social pedagogy worldwide. Many German scholars regard social pedagogy as a distinct German tradition, the canon of classics of social pedagogy included (IEMEYER, 2010). Nowadays the most common standpoint in Germany is to consider social pedagogy as a parallel concept to social work, as a synonym of it or a profession, which consists of both social pedagogy and social work and combines the titles of ‘social worker’ and ‘social pedagogue’. Social pedagogy is viewed as and reduced to one profession in terms of either.

In Germany, the question of how social pedagogy and social work relate to each other has been discussed widely and thoroughly. Different logical alternatives have been identified and conceptualized. It seems that in every country where both concepts come into use it is necessary to deal with the question of their relationship. The theoretical classifications are very useful for systematic planning, for decision-making concerning the use of the concepts, and for identifying and comparing the designs in individual countries.

In one of the most advanced analyses of the relationship between social pedagogy and social work, four main classes have been outlined on the grounds of the knowledge basis, the theory–practice relationship, and the nature of practice activities (MÜHLUM, 1981):

1. Divergence: SP and SW are two different fields of activities whose knowledge bases and theoretical coordinates differ decisively from each other
2. Convergence: SP and SW have different scientific bases and theoretical roots, SP has germinated from educational sciences and SW from social political sciences, but they have come closer to each other and are intertwined in theory and practice through increasing interaction

3. Substitute or subordination: SP is the upper concept and SW is either substituted by SP or subordinated to SP both theoretically and in practice
4. Subsuming: SP and SW have different scientific bases and theoretical roots but they have grown together, unified and become one in theory and in practice

The German debate on the relationship of social pedagogy and social work has benefited from this classification and corresponding considerations. Attention has been paid, for example, to the options to emphasize either the first part of both concepts, ‘social’, which leads to convergence, or the latter parts, ‘pedagogy’/‘work’, which leads to divergence, or understands them as equal in terms of subsuming (MERTEN, 1998). However, the last alternative, subsuming, is the prevailing opinion among German scholars today, as it seems to be the tendency – more or less – also in many other countries (KORNBECK; ROSENDAL, 2009). The main trend in Germany is to equate social pedagogy with social work as a field of professional practice.

The implication of equating social pedagogy and social work has been to introduce and develop social pedagogy as a particular profession and a profession-specific scientific discipline even if with controversial stands and perspectives (NIEMEYER, 2003). Social pedagogy is seen as the theoretical framework and the field of practice for the activities of the profession called social work.

## The Finnish example

In Finland, social pedagogy has been developed as a theoretical framework, generally speaking, for all social and educational professions. At university level, it has been introduced as an academic discipline between social and educational sciences. As a branch of research and academic education, social pedagogy has been viewed as a discipline combining social and educational issues in theory building and practice applications. Institutions of welfare and education are widely seen as potential contexts for social pedagogical expertise. The Finnish conception

of social pedagogy is to be introduced in terms of interrelating dimensions of science, education, and field of practice (HÄMÄLÄINEN, 2012c), especially as a particular field of theoretical orientation and expertise relevant for several professions in the areas of welfare and educational work (HÄMÄLÄINEN, 2014). Attention is paid both to communal and individual aspects of education contributing to human growth.

The Finnish conception can be identified as an example of subordination concerning the question of how social pedagogy and social work are seen to relate to each other. As a discipline that contributes to many professions in the systems of welfare and education, social pedagogy is one branch of the multidisciplinary theory and knowledge basis of social work together with other social disciplines, especially social policy, social psychology, sociology, and social ethics. Not only does social work benefit from social pedagogy but rather social pedagogy is seen to provide conceptual and philosophical impacts to all professions dealing with welfare and education.

In the Finnish social order, welfare and education are traditionally linked closely together, which offers a good basis for developing social pedagogy as an integrative concept combining social and educational intentions and interests. The education system is essentially viewed through a social political lens in terms of contributing to welfare, social security, equality, and social justice – political values that Finnish social order is essentially based on. In the Finnish welfare system the health aspect plays an important role too. Social and health activities are administered by common public organs at all levels of administration. More than a quarter of qualified social workers are employed by health agencies.

In this context, social pedagogy has been developed as a field of expertise dealing extensively with different professional lines of social and educational activities. It has been stressed that social pedagogy is not a profession at all, but a particular area of expertise based on academic education; whereas social work, youth work and corresponding areas of work are professional fields in which professional qualifications are fixed by law and in which social pedagogical expertise is seen as relevant, are suitable areas for applying social pedagogical expertise.

In the Finnish debate, social pedagogy has sometimes been introduced as an approach or even a paradigm in social work but it has never

been reduced to be subordinate to only social work. As a field of expertise, it has widely been seen to cover all kinds of welfare and educational work both in governmental organizations and in the fields of civic activities. Concerning doctoral dissertations social pedagogical expertise has been studied, for example, in terms of citizenship education (NIVALA, 2008), liberal education (NIEMELÄ, 2011), institutional care (KARPPINEN, 2018), and school welfare work (SIPILÄ-LÄHDEKORPI, 2004). It has been seen to offer opportunities for preventing and alleviating the social exclusion of young people, for example, in promoting children's and young people's schooling careers both in compulsory education (VILPPOLA, 2007 and in vocational education (KOMONEN, 2001). Social pedagogy has been viewed as a framework for tackling the social and individual problems caused by the collapse of socialization.

Within the educational system, social pedagogical expertise is seen to apply to both formal and non-formal education covering all age levels from early education to adult education. Institutions of liberal education, for example community colleges, folk high schools, summer universities, adult education centres, and sports institutes are one special field of social pedagogical expertise. In addition, many other public and non-governmental fields of the educational system, such as youth work, welfare work in schools, child day care, and residential care for children, have been seen as lines of activities in which social pedagogical expertise has relevance. Social pedagogical expertise has been seen to concern essentially social interactions in different life contexts.

## Conclusions

There are good reasons to consider social pedagogy as an intellectual system consisting of the aspects of discipline, branch of studies, and practice applications with respect to possible professional expertise. All meaningful questions seem to drive the understanding of the nature of the mission of social pedagogy and the necessary intellectual instruments to fulfill it.

The outline of social pedagogy as an intellectual system provides the debate on the mission of social pedagogy with a holistic conception and

demands sophisticated intellectual discourse. It helps to discuss individual questions systematically in relation to each other and comprehensively in the light of a general view. This kind of discourse in turn supports the fulfillment of the mission by furnishing it with relevant comprehensive ideas.

Let us think of, for example, the issue of whether social pedagogy should be viewed and developed as a discipline and a branch of studies for one profession, or as a field of expertise covering many professions? Research cannot answer this kind of question, but it can aim to weigh the pros and cons of both positions. The future of social pedagogy essentially depends on which forms of the nature of social pedagogy are followed. In order to answer such a question competently, attention must be paid to all the essential parts of social pedagogy as an intellectual system.

Regarding social pedagogy as an intellectual social system consisting of the elements of a scientific discipline, a branch of academic studies, and a field of professional practice, it is not without significance how the role of each of these aspects is understood to fulfill the mission of social pedagogy and the necessary expertise. Instead of examining the aspects separately, the system enables their analysis as a combination of intertwining elements shaping each other. As an intellectual system, social pedagogy aims to create a conscious and critical debate between different intellectual traditions and schools of thought. Each tradition has distinct consequences for the development of social pedagogy as an ordered social system.

The historical conceptual analysis reveals that the theoretical understanding of the nature of social pedagogy has significance for professional applications. Viewing social pedagogy as one profession brings essentially different forms of expertise and practical realizations. One concrete dimension is the variety of understanding of the relationship between social pedagogy and a particular professional field such as social work, youth work, early education, or health education. It is important to keep in mind that there are significant differences between national systems of professional titles.

Comparing country-specific traditions helps to find the key elements of different philosophies and the ways to think and act. However, it is rather difficult to explain the differences between country-specific understandings, policies, and practices. Each individual tradition has a

history of its own shaped by country-specific social, political, economic, and cultural factors. Each interpretation is authorized by its own existence and history. It is a task of research to clear the nature of different traditions, policies, and practices.

The question of the nature of social pedagogical expertise comes to the fore in the debate on the nature of the mission. As far we understand social pedagogy in terms of the expertise that is needed at welfare and educational work in general, there are reasons to put the question about one profession or many professions in the form of how social pedagogy contributes to professional activities and what the expertise provides in terms of professional knowhow. This may not be only one profession but a much wider range of professions operating in different welfare and education organizations.

Moreover, it is conceivable to see and develop social pedagogy both as a particular profession and as a discipline potentially beneficial to other professions too. Psychology is an example of this kind of discipline.

## References

- CAMERON, C.; MOSS, P. (eds.) *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011.
- DOLLINGER, B. *Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [Pedagogy of the social question. (Social) pedagogical theory from the beginning of the 19th century to the end of Weimar Republic], 2006.
- GOTTSCHALK, G. M. *Entstehung und Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik. Extrapolation systematischer Kategorien als Beitrag für das Selbstverständnis heutiger Sozialpädagogik*. Eichstätter Sozialpädagogische Arbeiten. Band 16. Eichstatt: diritto Publikationen, 2004.
- HÄMÄLÄINEN, J. Developing social pedagogy as an academic discipline. In: A. Gustavsson & H.-E. Hermansson & J. Hämäläinen (eds.) *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Göteborg: Daidalos, 2002a. p 133–153.
- HÄMÄLÄINEN, J. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage*. 2003, b. 3 (1), 69–80..DOI: 10.1177/1468017303003001005

HÄMÄLÄINEN, J. Die deutsche Sozialpädagogik im Blickwinkel internationaler Rezeption. In: B. Dollinger & M. Schabdach (Hrsg.) *Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. Siegen: Universitätsverlag Siegen. 2011. p. 223–235. [The German social pedagogy from the perspective of international reception].

HÄMÄLÄINEN, J. Developmental Psychology, Youth Sociology and Social Pedagogy – Three Perspectives on Youth Work and Youth Work Policy. In: F. Coussée, H. Williamson & G. Verschelden (eds.) *The History of Youth Work in Europe. Relevance for Today's Youth Work Policy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2012 a. p. 93–104.

HÄMÄLÄINEN, J. Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*. 2012b, 1 (1). p. 3–16.

HÄMÄLÄINEN, J. Social Pedagogy in Finland. *Criminology & Social Integration* The International Journal of Social Pedagogy. 2012c. 20 (1). p. 95–104., 2012c.

HÄMÄLÄINEN, J. Vad gör pedagogiken “social”? – Användning av attributet ”social” in begreppet socialpedagogik. In L. Eriksson, G. Nilsson & L. A. Svensson (red.) *Gemenskaper. Socialpedagogiska perspektiv*. Göteborg: Daidalos. 2013b.

HÄMÄLÄINEN, J. Developing Social Pedagogy as an Academic Discipline and Professional Practice: Learning from the Finnish Experience. *Journal of the Research on Lifelong Learning and Career Education*. 2014. 10. p. 53–68.

HÄMÄLÄINEN, J. Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work* 2015. 45 (3). p. 1022–1038. doi:10.1093/bjsw/bct174

HÄMÄLÄINEN, J.; ÚCAR, X. La pedagogía social en el mundo/Social Pedagogy in the world/Pedagogia Social no mundo. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, No 27, 13–18. 2015. DOI: 10.7179/PSRI\_2016.27.01.

HÄMÄLÄINEN, J. Social Pedagogy. In: Neil Thompson and Paul Stepney (eds.) *Social Work Theory and Methods. The Essentials*. New York and London: Routledge, 166–179, 2018.

HÄMÄLÄINEN, J.; NIVALA, E. Social Pedagogy. In *Oxford Bibliographies in Education*. Edited by Luanna H. Meyer. New York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/OBO/9780199756810-0125, 2015.



HÄMÄLÄINEN J.; ERIKSSON, L Social Pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis / Pedagogía social en Finlandia y Suecia: Un análisis comparativo / A Pedagogia Social na Finlandia et Suécia: Uma análise comparativa. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*, No 27, 71–93. (DOI: 10.7179/PSRI\_2016.27.01, 2015.

KARPPINEN, L. *Lastenkotitoiminna muotoutuminen Sisälähetysseuran Kasvattajaopistossa Ruusu Heinisen johtajataukaudella 1918–1932. Aatepohja, pedagogiset painotukset ja ammatillisten käytäntöjen periaatteet* Snellmania, Kuopio campus. [Formation of Children's Home Operation at Sisälähetysseuran Kasvattajaopisto (Educational College of the Inner Mission Society in the Church of Finland) during the term of office of Directress Ruusu Heininen from 1918 to 1932. Ideological basis, pedagogical emphases and principles of professional practices], 2018.

KOMONEN, K. *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. University of Joensuu. [In the margin of education society? Social participation of young people cancelled their vocational schooling], 2001. 951-708-999-6 nidottu

KORNBECK, J.; ROSENDAL, J. N. (eds.) *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Volume VII. Bremen: Europäische Hochschulverlag, 2009.

KURKI, Leena; NIVALA Elina & SIPILÄ-LÄHDEKORPI. *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa*. Helsinki Pirkko: Finn Lectura, 2006.

LORENZ, W. Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy *British Journal of Social Work*, 2009. 38 (4). p. 625–644.

MERTEN, R. (Hrsg.). *Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einer unübersichtlichen Welt*. Freiburg im Breisgau: Lambertus. [Social work – social pedagogy – socially oriented work. Conceptual definitions in a indistinct world], 1998.

MÜHLUM, A *Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Eine vergleichende Darstellung zu der Bestimmung ihres Verhältnisses in historischer, berufspraktischer und theoretischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. [Social pedagogy and social work. A comparative description and definition of their relationships from historical, occupation-practical and theoretical perspective], 1981.

NIEMELÄ, S. *Sivistymisen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*. Snellman-instituutin A-sarja 25/2011. Keuruu. [Bildung. Civilization need, pedagogy and policy in the Nordic tradition of popular education], 2011.

NIEMEYER, C. *Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa Verlag. [Social pedagogy as science and profession. Foundations, controversies, perspectives], 2003.

NIEMEYER, C. *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. 3., aktualisierte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. [Classics of social pedagogy], 2010.

NIVALA, E. *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. N. Snellman-instituutti A-sarja 24/2008. Kuopio. [Citizenship education in the welfare society of the global age. Social pedagogical framework for citizenship education], 2008.

RAUSCHENBACH, T. *Das sozialpädagogische Jahrhundert: Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne*. München: Juventa. [The social pedagogical century: Analyses of development of social work in the modern], 1999.

SIPILÄ-LÄHDEKORPI, P. “Hirveesti tekijänsä näköistä”. *Koulukuraatorin työ peruskoulun yläasteella*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. [“It’s a lot like a person who does it” The work of a school social worker in the upper level of comprehensive school]. 2004

VILPPOLA, T. *Reaalipedagoginen toimintaprosessi—sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessä*. Acta Universitatis Ouluensis E 88. Oulu. [The real-life-oriented pedagogical action process—an application of social pedagogical work to comprehensively support young people threatened by exclusion from education], 2007.

WOLLENWEBER, H. (Hrsg.) *Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. [Models of social pedagogical theory building], 1983.

Recebido em 26 fev. 2019 / Aprovado em 10 mar. 2019

**Para referenciar este texto:**

HÄMÄLÄINEN, J. Social Pedagogy as a Scientific Discipline – a Branch of Academic Studies and a Field of Professional Practice. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 17-34. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.12393>>.

# LITERATURA CARCERÁRIA: EDUCAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO, DA ESCRITA E DA LEITURA NA PRISÃO

## CARCERARY LITERATURE: SOCIAL EDUCATION THROUGH EDUCATION, WRITING AND READING IN PRISON

**Roberto da Silva**

Professor livre docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP- Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-001-8195-8664>  
[kalil@usp.br](mailto:kalil@usp.br)

**Thais Barbosa Passos**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP- Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3093-240X>  
[thabpassos@usp.br](mailto:thabpassos@usp.br)

**Marineila Aparecida Marques**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP- Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3842-0401>  
[marineila.marques@educacao.sp.gov.br](mailto:marineila.marques@educacao.sp.gov.br)

**RESUMO:** O artigo, que trata de problema de pesquisa investigado pelo GEPÊPRIVAÇÃO e seus pesquisadores, com orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva, na Faculdade de Educação da USP, visa a caracterização da literatura carcerária desenvolvida sob a égide da alfabetização de adultos e da recente regulamentação da Educação em Prisões, considerando as transformações e adaptações ao longo dos tempos. Além da discussão teórica e conceitual, o artigo apresenta, a título de exemplo, livros escritos por presos e presas, agentes penitenciários, professores e juízes como a nova dimensão dessa literatura carcerária. O artigo recorre à Teoria do Reconhecimento, de Axel Honneth, e à literatura de testemunho, de Márcio Seligmann-Silva, para embasar seus argumentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cartas-Denúncia. Educação Prisional. Literatura Carcerária. Literatura de Testemunho. Teoria do Reconhecimento.

**ABSTRACT:** The article, which deals with a research problem investigated by the GEPÊPRIVAÇÃO (Research Group on Education in Deprivation of Liberation Regimes) and its researchers, with the guidance of Prof. Dr. Roberto da Silva, at the School of Education of USP, aims to characterize the prison literature developed under the aegis of adult literacy and the recent regulation of Prison Education considering the transformations and adaptations over time. Besides the theoretical and conceptual discussion, the article presents, by way of example, books written by prisoners and prisoners, penitentiary agents, teachers and judges as the new dimension of this prison

literature. The article uses Axel Honneth's Theory of Recognition and the testimony literature of Márcio Seligmann-Silva to support his arguments.

**KEYWORDS:** Letters of Complaint; Prison Education; Prison Literature. Testimonial Literature. Theory of Recognition.

## Introdução

A título de registro e de resgate histórico revisitamos seis produções que nos auxiliam a contextualizar historicamente, no tempo e no espaço a produção que nos interessa para este artigo.

O primeiro registro refere-se à tese de doutoramento de Eliane Leal Vasquez, defendida na PUC/SP em 2013, com o título *Ciência Penitenciária no Brasil Império: disciplinar para construir a imagem de nação civilizada*, na qual ela registra os esforços de D. Pedro II para inserir o Brasil na nascente discussão internacional sobre ciência penitenciária. Vasquez cita o filantropo John Howard (1720 – 1796) e sua obra *State of the prisons in England and Wales* como o marco inicial da “literatura penitenciária”, mas deixando bem claro que esta nomenclatura designa então o ramo de estudos que serão desenvolvidos pelos chamados “penitenciariastas”, sejam eles oriundos da escola clássica (Beccaria, século XVIII), escola positiva (Lombroso, século XIX) ou da escola sociológica (final do século XIX). Em solo brasileiro esta vertente prosperou no sentido da criação de leis, normas, regulamentos e normatização de procedimentos para operações de prisões e controle de presos, podendo ser modernamente entendida como Direito Penitenciário.

O segundo estudo é a tese de doutoramento de Ovídio Poli Junior, defendida em 2009 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo sob o título *A pena e o cadafalso: observações sobre a literatura carcerária relativa ao período do Estado Novo*. No âmbito do período estudado – 1937 a 1945 – Poli Junior focaliza a atenção na “literatura carcerária brasileira escrita no cárcere ou sob a forma de reminiscências”, mas de “caráter ficcional, epistolar e memorialístico” versando “sobre como os autores operaram em suas obras as representações do cárcere” [...] como refletiram sobre o universo carcerário e como o recriaram enquanto matéria literária.” (2009, p. 7) Desse período ele cita Graciliano

Ramos, Jorge Amado, Dyonélio Machado, Barão de Itararé e Monteiro Lobato, todos autores consagrados na literatura nacional.

O terceiro estudo que nos interessou refere-se à produção de Maria Salete Van Der Poel, professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba, fundadora da Rede de Letramento da Paraíba (RELEJA), por meio da qual desenvolveu práticas de Educação de Jovens e Adultos em prisões do seu estado natal. Tendo trabalhado com Paulo Freire, publicou, como resultado de suas experiências pedagógicas, o livro *Alfabetização de adultos. Sistema Paulo Freire: Estudo de Caso num presídio* (1981).

Em continuação a essa obra pioneira, publicou em 2018 o livro *Vidas aprisionadas: relatos de uma prática educativa*, historiando o processo de alfabetização de presos em pleno regime militar no Brasil. Oportuno lembrar que o próprio Paulo Freire esteve preso em Recife e Olinda por setenta dias, antes de ser enviado para o exílio no exterior. Mais adiante vamos ressaltar a relevância que teve e que tem a alfabetização de presos, a elevação de sua escolaridade e as práticas da escrita dentro da prisão como nova matriz de uma literatura carcerária genuinamente produzida por presos comuns, seus professores e alunos, assim como agentes penitenciários e operadores do Direito.

O quarto estudo de interesse foi produzido a pedido do Ministério da Educação e da Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI) e tem como autor Fábio Aparecido Moreira, também integrante do GEPÊPRIVAÇÃO. Sua pesquisa, intitulada *Ações de incentivo à leitura e formação de leitores em estabelecimentos prisionais do Brasil: desafios e oportunidades*, investigou a prática da leitura nos estados de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Brasília, já sob a égide dos marcos regulatórios que reconheceram tanto a educação quanto a leitura como fatores de redução da pena. Fábio concluiu pelo uso ainda meramente instrumental da leitura e da escrita, objetivando primordialmente a redução de dias na sentença de condenação, com pouca ênfase no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras e menos ainda na preparação de leitores e de escritores.

Também em sede de doutoramento, desta feita na Unicamp em 2017, Eli Narciso Torres defendeu a tese intitulada *A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil*, na qual ela não apenas historiciza

a implementação da remição da pena pelos estudos e pela leitura no Brasil, como também apresenta dados em relação ao seu estado de origem – Mato Grosso do Sul –, discorrendo sobre as motivações, os principais atores e o processo de implantação destas práticas no sistema prisional brasileiro.

O sexto e último estudo a ser lembrado nesta Introdução é denominado *Cartas do Cárcere*, patrocinado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que franqueou, por meio de edital público, um acervo de 8.818 cartas enviadas por presos e seus familiares à Ouvidoria Nacional dos Serviços Penais (ONSP). Coordenado por Thula Rafaela de Oliveira Pires, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), pela primeira vez na história do sistema prisional brasileiro cartas escritas por presos e seus familiares às autoridades, órgãos e serviços públicos receberam tratamento acadêmico e editorial, sinalizando aos pesquisadores que cartas como essas devam também ser consideradas como parte da literatura carcerária.

## O direito de petição como direito de autoria da própria vida e da própria história

A prática do endereçamento de cartas às autoridades públicas ficou universalmente consagrada como direito de petição. O direito de petição surgiu na Inglaterra durante a Idade Moderna, fruto das revoluções inglesas, especialmente a de 1628. Incluído na Carta Magna de 1215, o *right of petition* somente se consolidou na *Declaração de Direitos* de 1689, consistindo no simples direito de o Grande Conselho, e depois o Parlamento, pedir ao rei que instituisse certas leis.

Mais tarde, esse direito integrou as Declarações de Direitos clássicas, como a da Pensilvânia, de 1776 (artigo 16), e foi fortalecido na Constituição Francesa de 1791 (artigo 3º), a qual ampliou os peticionários e o objeto de petição. No plano internacional a eficácia plena de tais direitos está consignada no *Pacto São José da Costa Rica*, que tem a Corte Interamericana de Direitos Humanos como instância recursal em casos extremos de negação ou de violação de direitos humanos por parte dos países signatários.

No Brasil o direito de petição tem previsão legal no Artigo 5º da Constituição Federal de 1988: “[...] XXXIV – são a todos assegurados,

independentemente do pagamento de taxas: a) **o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder**” (grifo nosso); e nos termos do Artigo 41 da Lei de Execução Penal, constituem direitos do preso, dentre outros:

XIV – representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito;

XV – contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes.

Tais direitos são efetivados no sistema prisional brasileiro por meio de correspondências dirigidas, principalmente, à Ouvidoria vinculada ao órgão mais diretamente responsável pela administração penitenciária, seja em nível nacional ou nível estadual. Segundo o Regimento Interno da Ouvidoria Nacional dos Serviços Penais (ONSP), e que serve de parâmetro para se entender as competências das ouvidorias estaduais, ela é um órgão vinculado ao Sistema Prisional que tem como objetivos primordiais:

A defesa dos direitos das pessoas privadas de liberdade e seus familiares, o acolhimento e processamento de manifestações e denúncias de servidores, o fortalecimento do controle e participação social nos serviços penais e, ainda, o monitoramento dos estabelecimentos penais do país, a partir de inspeções prisionais. (PORTARIA MJ nº 5, de 4 de janeiro de 2018)

As ouvidorias do sistema prisional são, portanto, os órgãos receptores das cartas encaminhadas por presos e seus familiares, seja no sentido de fazer denúncias, reivindicações ou solicitação de providências de qualquer órgão ou serviço da administração pública.

Não há estatísticas oficiais sobre o número de cartas que chegam às Ouvidorias originárias do sistema prisional. Entretanto, a Convocação nº 1/2017 – Projeto BRA/14/011 do Ministério da Justiça, por meio da qual o DEPEN colocou em concorrência pública parte do seu acervo de cartas, indicou 8.818 dirigidas ao órgão federal só no ano de 2016. Como temos 26 estados e um Distrito Federal, portanto, 27 outros sistemas prisionais,

que somam cerca de duas mil unidades prisionais com cerca de 730 mil presos, a maioria deles em condições irregulares, dá para imaginar o tamanho do problema a que estamos nos referindo neste artigo, que assume materialidade em cartas escritas por presos e seus familiares às ditas ‘autoridades competentes’.

Do ponto de vista do registro, processamento, guarda e destinação final das cartas recebidas pelas ouvidorias prevalece o entendimento da Lei Nº 8.159, de 8 de Janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências, que impõe a todos os estados e municípios a obrigatoriedade de um Plano de Classificação de Documentos e estipula períodos para o descarte de documentos.

## A produção literária na prisão

O Instituto Paulo Montenegro e IBOPE Opinião divulgaram a pesquisa INAF Sistema Prisional, que envolveu 800 presos em 32 presídios, aplicando o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), para medir as habilidades e práticas em leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos. Os números mostram que as habilidades de leitura e escrita da população carcerária são superiores aos da média da população brasileira e isso constitui uma informação relevante para os que trabalham leitura e escrita dentro das prisões.

As explicações dadas na sessão anterior possibilitam entender isso. Com acesso restrito às tecnologias da informação e da comunicação (TICs), principalmente telefonia, internet e computador, escrever à mão é o recurso mais utilizado por presos em suas comunicações de toda natureza. Para estes, a leitura e a escrita ainda são funcionais, o que não ocorre com pessoas da mesma idade e de mesma escolaridade que estão em liberdade e para as quais ler e escrever à mão deixou de ser funcional. É com esse dado de realidade que temos que analisar a produção escrita dentro da prisão, inclusive o que chamamos cartas denúncia, aquelas dirigidas às ouvidorias do sistema prisional.

Emerson Tin (2007, p.4), doutor em Teoria e História Literária, atribui a Monteiro Lobato a afirmação de que “o gênero *carta* não é literatura, é algo à margem da literatura. Porque literatura é uma atitude – é



a nossa atitude diante desse monstro chamado Público.” O mesmo autor coloca a dúvida formulada por Sophia Angelides: “Pode ser a carta lida e usufruída como obra de literatura, ou constitui apenas um material auxiliar para o conhecimento de seu autor, de problemas relacionados com a sua obra, de suas concepções e de seu ambiente social?”

Para dirimir esta questão e explicitar a posição que os atores defendem neste artigo recorremos a dois outros autores: Márcio Seligmann-Silva e Alex Honneth.

Na obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, Alex Honneth (2003), tratando, principalmente, da explicação teórica e crítico-normativa das relações de poder, respeito e reconhecimento, mostra como indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade atual. Para ele, a inserção do indivíduo no sistema prisional reforça a representação de papéis sociais que assumirão formas específicas de subjetivação. Ao indivíduo preso é reservada a manifestação de, basicamente, dois tipos de identidade, a saber: a institucional e a de bandido, ambas caracterizadas pela situação de exclusão do indivíduo do meio social mais amplo. Segundo Honneth (2003), há também três formas de reconhecimento, a saber: o amor, o direito e a solidariedade. A luta pelo reconhecimento sempre inicia pela experiência do desrespeito dessas formas de reconhecimento. A autorrealização do indivíduo somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima. Portanto, para Honneth as mudanças sociais ocorrem por meio da luta por reconhecimento. Assim, ele propõe uma concepção normativa de eticidade a partir de diferentes dimensões de reconhecimento, afirmando que os indivíduos e os grupos sociais somente podem formar a sua identidade quando forem reconhecidos intersubjetivamente.

Quem conhece o meio prisional, mesmo sem nunca ter tido acesso a alguma dessas cartas a que estamos nos referindo, pode deduzir com razoável clareza os conteúdos das que são dirigidas às autoridades. Seligmann-Silva (2003), ao caracterizar cartas como ‘literatura de testemunho’ afirma que essa abordagem privilegia o conteúdo humano implícito nessa temática, a percepção que o indivíduo tem da execução penal no Brasil, os fatos que relata, a representação que tem das instituições republicanas, dos seus agentes e de suas práticas, o que nos dará elementos para avaliar o grau

de efetividade da política criminal e penitenciária no Brasil em um dado momento histórico.

Originária de registros de grandes dramas pelos quais a humanidade passou, como as guerras mundiais, o holocausto, os genocídios e outras atrocidades, não são poucos os autores que se ocupam dessa abordagem, como não são poucas as obras que se prestam a este tipo de abordagem.<sup>1</sup> Resgatando testemunhos de alguns relatos de sobreviventes dos campos de extermínio especialmente o de Primo Levi, no livro *O que resta de Auschwitz*, o filósofo italiano Giorgio Agamben é um desses expoentes. Paul Ricoeur (2007, p. 170-175), no capítulo intitulado “O testemunho”, de seu livro *A memória, a história, o esquecimento*, explora o uso jurídico e o uso histórico do termo testemunho, e desdobra seis “componentes essenciais” da operação testemunhal. Roberto da Silva, coordenador do GEPÊPRIVAÇÃO, tendo passado parte de sua vida em abrigos, Febens e sistema penitenciário, recupera a historicidade das instituições de atendimento no Brasil, especialmente durante a vigência do Regime Militar no Brasil. (SILVA, 1997)

## A literatura carcerária como novidade editorial

Muito influenciado pelas experiências de alfabetização em prisões, beneficiado pelos efeitos positivos da universalização da Educação e fortemente estimulados pela possibilidade de diminuição das penas por meio do estudo e da leitura, prosperam no Brasil, de um lado, esforços para dotar as prisões de bibliotecas, para criar projetos de incentivo à leitura, de estudos e pesquisas sobre a Educação e a leitura na prisão, e, de outro lado, de oficinas de criação literária, que têm em vista dar voz ao próprios presos, aos agentes penitenciários, aos seus educadores e aos operadores do próprio sistema prisional. É a esta nova produção que reservamos, neste artigo, o uso do termo literatura carcerária, das quais citamos alguns exemplos.

## Agentes penitenciários

Há um número expressivo de trabalhadores do sistema prisional, em todos os estados brasileiros, que publicaram livros. Escolhemos alea-

toriamente alguns exemplos para ilustrar este artigo, mas fica registrado o nosso reconhecimento a esses agentes penitenciários que fazem muito mais do que abrir e fechar celas.

Marcelo Otávio de Souza<sup>3</sup>, dracenense que trabalha como agente penitenciário há cerca de 15 anos, publicou três livros de poesia com o pseudônimo Marc Souza. *Fatos, relatos, boatos* (Redondeza Contos, 2014), *Casos, acasos e descasos – várias, variáveis de uma vida sem graça* (Aped, 2015), *Balaio de gatos* (Clube de Autores, 2018). Ainda que seus livros não tratem diretamente do cotidiano da prisão, têm em vista o potencial da leitura para a transformação da realidade em que vive e trabalha. Ele direciona seus escritos também aos agentes penitenciários por meio de uma coluna mensal no *site* do sindicato ao qual é filiado. Esse é um caso em que não sabemos se é um escritor que se tornou agente penitenciário ou se é um agente penitenciário que se tornou escritor.

Anderson Gimenes, inspirado no rap *Diário de um detento*, dos Racionais MC's, escreveu *Diário de um agente de segurança penitenciária* (2015)<sup>4</sup>, no qual relata 8 anos da história de um jovem que, durante seu processo de formação em Licenciatura plena em Geografia, por dificuldades financeiras, após prestar e ser aprovado em concurso público, abandonou a tudo e a todos e partiu rumo à Grande São Paulo, para exercer a sua nova profissão: Agente de Segurança Penitenciária. No novo ambiente se mostrou, de início, em pânico e um ignorante no assunto, mas no dia a dia obteve experiência profissional que hoje lhe permite ser um crítico do sistema carcerário, de sua administração pública comissionada e do governo do estado de São Paulo; por ser também alguém que consegue indicar métodos para a solução dos problemas citados, mostrando sempre a realidade, com uma pitada da história pessoal desse profissional tão necessário e tão pouco valorizado pela sociedade e pelo Estado.

## Juízes e promotores

João Marcos Buch definitivamente não é um juiz convencional. Nascido em Porto União, no Norte do Estado, virou juiz aos 23 anos. De lá para cá, foram mais de duas décadas de sentenças, parte delas marcada por fortes opiniões e interpretações consideradas tabus

pela Justiça. A postura gera críticas de colegas do Judiciário, repulsa de membros das forças de segurança e o coloca como um dos magistrados mais polêmicos de Santa Catarina. E não é por menos. Buch já mandou prender diretor de presídio, condenou políticos do primeiro escalão, chamou secretários de Estado de incompetentes e não poupou frases de efeito, como quando comparou o Presídio Central de Porto Alegre a um campo de concentração.

Suas opiniões, posicionamentos e os relatos de suas experiências estão nos sete livros que já publicou: *Juiz de si*, *Juiz do mundo*; *A esperança persiste*; *Crônicas, relatos e vivências*; *Retroceder jamais*; *Diário de bordo de um juiz das causas humanas*; *Juiz achado na rua*; *Tortura e prisioneiros e juízes: relatos do cárcere*. A crônica é o gênero sempre dominante de seus escritos, todos publicados pela Giostri Editora, sua parceira no fomento à leitura nos presídios de Santa Catarina. No livro *Prisioneiros e juízes: relatos do cárcere* há relatos de 8 presos de uma unidade prisional de Joinville, Santa Catarina, que são frutos de atividades literárias propostas pelo editor Alex Giostri e pelo Juiz Corregedor do Complexo Prisional da Comarca de Joinville, João Marcos Buch,.

Os presos foram convidados a apresentar voluntariamente seus relatos pessoais a fim de que cada um fosse levado a um juiz convidado e cada Juiz a fazer um texto próprio e independente a partir do relato que leu, sempre pensando as questões do sistema penal como o desencarceramento e, sobretudo, nas questões sociais, educacionais e de estrutura familiar, questões que são pilares responsáveis, evidentes e escancarados, do atual quadro dos mais de 720 mil encarcerados no Brasil.

## Professores e educadores

Por causa de seu pioneirismo, trazemos de volta Maria Salete van der Poel e seu livro mais atual – *Vidas aprisionadas: relatos de uma prática educativa* (Oikos, 2018). Maria Salete nasceu em Campina Grande, na Paraíba, na família Agra, uma das mais tradicionais daquela cidade. Na década de 1960 atuou na Juventude Estudantil Católica, na Juventude Universitária Católica e na Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar) alfabetizando jovens, adultos, presidiários e prostitutas, o que

lhes custou perseguições pelo regime militar. Professora aposentada da UFPB, ela atua na Educação de Jovens e Adultos com a Rede de Letramento da Paraíba (Releja), fundada por ela e seu marido, Cornelis Van de Pöel.

O pioneirismo atribuído a ela se deve à publicação do livro *Alfabetização de Adultos. Sistema Paulo Freire. Estudo de caso num Presídio* (Vozes, 1981). Como integrante da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), no começo da década de 60, aplicou o Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos. Em seguida, adaptou esse método de alfabetização conscientizadora a clientelas específicas: crianças e adolescentes de vários educandários de Campina Grande e, depois, em prisões masculinas e femininas.

O registro minucioso de Van der Poel, nos moldes de um diário de campo, descrevem o dia a dia de trabalho de uma professora dentro da prisão que não se limita a ensinar a ler e escrever. Esse tipo de testemunho é a evidência mais cabal de que a gênese da literatura carcerária enquanto produção de seus próprios atores tem na alfabetização de adultos presos a sua gênese e motivação. Envolvida nas práticas de educação popular e tendo trabalhado com o próprio Paulo Freire, procurou construir um método de alfabetização que não somente permitisse aos indivíduos aprenderem a ler, escrever e contar, mas que, ainda, lhes proporcionasse a construção de uma consciência crítica, a fim de que pudessem se tornar construtores da sua própria história.

Apenas para dar uma dimensão do que significa o pioneirismo dessa autora, transcrevemos abaixo um trecho do livro *Vidas aprisionadas*, que possivelmente remeta ao primeiro estudo acadêmico sobre o significado da obra de Paulo Freire para a Educação em Prisões:

Não vou convocar o Conselho do Mestrado para marcar a data da sua defesa, porque, enquanto eu for coordenador deste mestrado você não defenderá essa dissertação. Trata-se de assunto que pode prejudicar o reconhecimento do Mestrado. E você sabia e sabe o período de uma teser que tem como fundamento Paulo Freire, autor quer, até hoje, permanece no exílio e foi “fichado como comunista e subversivo”. Não vou colocar em risco o reconhecimento do Mestrado no momento e que está

nos últimos trâmites. Procure fazer um outro trabalho. Este você não defenderá. (Van der Poel, 2018, p. 244).

Também por causa de seu pioneirismo não poderíamos deixar de mencionar *Didática no cárcere I e II* (SILVA, 2017, 2018), desenvolvida por um coletivo de cerca de 100 professores que atuam em prisões na Zona Oeste de São Paulo e que se reuniram na Faculdade de Educação da USP com a coordenação do Prof. Roberto da Silva. Durante o 2º semestre de 2017 esse grupo buscou responder ao desafio de como trabalhar a Educação dentro de prisões, tanto em regime fechado quanto em regime semiaberto, inclusive em centros de detenção provisória e em classes de escolas vinculadoras localizadas. A sistematização dessas propostas resultou no livro *Didática no Cárcere: entender a Natureza para entender o ser humano e o seu mundo*, produzido em tiragem limitada para que os professores envolvidos pudessem testá-lo em sala de aula, o que efetivamente foi feito durante o 1º semestre de 2018. Dessa experimentação e dos ajustes feitos na metodologia resultou o *Didática no Cárcere II*, apresentado como a contribuição da Faculdade de Educação para que a Universidade de São Paulo, juntamente com a Diretoria de Ensino responsável pelas escolas prisionais, efetivamente assumissem a responsabilidade pela implementação da educação nas unidades prisionais que estão situadas em seu território.

## Presos e presas se tornam autores e autoras

*Cárcere – a prisão funciona? – relatos de apenados sobre o encarceramento; Contos tirados de Mim: A Literatura no Cárcere Volumes 1 e 2; Gritos: a dramaturgia no cárcere e Mulheres Poéticas: a poesia no cárcere*, todos publicados pela Editora Giostri<sup>5</sup>, são exemplos de produção dentro do próprio cárcere a partir de oficinas literárias desenvolvidas menos no sentido de transformar presos e presas em escritores e escritoras e mais no sentido de usar a literatura para transformar a vida de homens e de mulheres presas.

Outro exemplo que merece ser conhecido é o livro *Vozes de um tempo – relatos e vivências de pessoas privadas de liberdade*, com 130 poe-

sias. Trata-se de uma obra coletiva escrita por nada menos que 112 presos de 33 unidades prisionais do estado do Rio Grande do Sul. A primeira edição, de 2012, selecionou 42 autores dentre 200 que se inscreveram; a segunda edição, de 2015, reuniu 60 presos e presas como autores. Neste caso específico, o objetivo, segundo o setor de Educação Prisional do Departamento de Tratamento Penal da Superintendência de Serviços Penais do Estado (Susepe), “é estimular a produção textual e fomentar a prática da leitura e da escrita nos estabelecimentos prisionais” [...] viabilizando o acesso à educação formal, educação complementar e a qualificação profissional, promovendo, assim, a inclusão social por meio do conhecimento.”<sup>6</sup>

## Conclusão

Como se depreende da leitura, do histórico, dos argumentos e dos referenciais teóricos utilizados neste texto, emerge um novo lócus de produção literária em espaços e contextos até então marcado pelo atraso, pelo abandono, pela precariedade e pela desumanidade dos tratamentos dados aos seus usuários. Atribuímos essa nova onda literária aos efeitos intergeracionais proporcionados pela educação e pelos novos usos que dela se faz, bem como da leitura e da escrita. As cartas escritas na prisão, sejam elas denúncias, comerciais, pessoais ou amorosas, revelam dimensões difíceis de serem apreendidas por quem não vive tais realidades. Aprender a escrever cartas tem sido um dos motivos da busca pela alfabetização e pela elevação da escolaridade dentro das prisões brasileiras. Essa motivação é compatível com o exercício de direitos básicos que não possam ser efetivados sem as competências leitoras e escritoras, o que corrobora ser a educação fundamento básico para o exercício de todos os demais direitos não atingidos pela sentença de condenação.

A remissão pela leitura, apontada em seus estágios iniciais como meramente instrumental para diminuição das penas, cada vez se mostra mais eficaz na abertura de novos horizontes para as pessoas presas e a produção literária é decorrência direta deste exercício.

Não consideramos, neste artigo, a produção de origem acadêmica resultante de pesquisas que falam sobre o preso, a prisão e suas práticas,

que tem sido objeto de outros tipos de abordagem, mas indiretamente têm repercussão nesta chamada literatura carcerária, principalmente pelo envolvimento de professores, pesquisadores e alunos que atuam como monitores e estagiários.

Devemos ver com bons olhos essa nova onda literária, pois a exemplo do que ocorre no pântano com a flor de lótus, o ser humano consegue se superar nas condições de maior adversidade.

## Notas

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n62/a04n62.pdf>

<sup>2</sup> A Editora Giostri foi a primeira a inaugurar um linha editorial especializada no tema: <https://lojavirtual.giostrieditora.com.br/index.php?route=product/category&path=140>

<sup>3</sup> Fonte: <http://sbtinterior.com/videos/agente-penitenciario-ja-escreveu-tres-livros-de-poesia,5937481724772.html>

<sup>4</sup> Fonte: <https://editoramultifoco.com.br/loja/product/diario-de-um-agente-penitenciario/>

<sup>5</sup> Fonte: <https://lojavirtual.giostrieditora.com.br/index.php?route=product/category&path=140>

<sup>6</sup> Fonte: [http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod\\_menu=4&cod\\_conteudo=3258](http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=4&cod_conteudo=3258)

## Referências

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho* (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. 175 p.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Convocação nº 01/2017. *Projeto BRA/14/011*. Fortalecimento da Gestão Prisional no Brasil. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria nº 5, de 4 de Janeiro de 2018. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2018, | Edição 5, Seção 1, p. 18-19-25.

ESTADO DE SÃO PAULO. Arquivo do Estado. *Decreto nº 48.897*, de 27 de agosto de 2004. Dispõe sobre os Arquivos Públicos, os documentos de arquivo e sua gestão, os Planos de Classificação e a Tabela de Temporalidade de Documentos da Administração Pública do Estado de São Paulo, define normas para a avaliação, guarda e eliminação de documentos de arquivo e dá providências correlata.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad.: Luis Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.



MOREIRA, F. A.; SILVA, R. da. Ações de incentivo à leitura e formação de leitores em estabelecimentos prisionais do Brasil: desafios e oportunidades. In: *IV Congresso internacional de pedagogia social*, 4., 2012, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092012000100029&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000100029&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 17 Jan. 2019.

PIRES, T. R. O.; FREITAS, F. (Org.). *Vozes do Cárcere: ecos da resistência política*. 1. ed. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018. v. 1. 480 p.

POLI JUNIOR, Ovidio. A pena e o cadafalso: observações sobre a literatura carcerária relativa ao período do Estado Novo. 2009. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.8.2009.tde-01122009-112205. Acesso em: 2019-03-18.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

SELIGMANN-SILVA, M. Literatura de testemunho: os limites entre a construção e a ficção. *Letras, Revista do Mestrado em Letras da UFSM*. Santa Maria, RS, UFSM; CAL, n. 16, jan./jul. 1998, pp. 9-37.

SELIGMANN-SILVA, M. (Org.) *História, Memória, Literatura. O testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. 555 p.

SELIGMANN-SILVA, M.. *Escritas da violência*. Vol I. O testemunho, Orgs. Márcio Seligmann-Silva, Jaime Ginzburg, F. Hardman, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012. 289 p.

SILVA, R. da. A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade. 2001. *Tese* (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

SILVA, R. da. O Direito à Educação de Pessoas em Regimes de Privação da Liberdade. In: *Revista de Ciências da Educação*. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Programa de Mestrado em Educação. Americana, SP, Ano XII, n. 22. pp. 199- 222, 2010.

SILVA, R. da. *Os filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças orfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, R. da. *Didática no Cárcere: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo*. São Paulo: Giostri, 2017.

SILVA, R. da. *Didática no Cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo*. São Paulo: Giostri, 2018.

TIN, Emerson. Em busca do “Lobato das cartas”: a construção da imagem de Monteiro Lobato diante de seus destinatários. 2007. 547f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270302>>. Acesso em: 11 set. 2018.

VAN DER POEL, Maria Salete. Vidas aprisionadas: relatos de um prática educativa. Porto Alegre: Oykos, 2018.

VASQUEZ, E. L. Ciência Penitenciária no Brasil Império: Disciplinar para construir a imagem da nação civilizada. *Tese* (Doutorado). São Paulo: PUC/SP, 2013.

Recebido em 25 jan. 2019 / Aprovado em 20 mar. 2019

**Para referenciar este texto:**

SILVA, R.; PASSOS, T. B.; MARQUES, M. A. Literatura carcerária: educação social por meio da Educação, da escrita e da leitura na prisão. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 35-50. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.12392>>.

# DIVERSIDADE CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NO ENSINO, NA APRENDIZAGEM E NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

CULTURAL DIVERSITY IN SCHOOL SPACE: IMPLICATIONS FOR  
TEACHING, LEARNING AND SUBJECTIVATION PROCESSES

**Elaine Teresinha Dal Mas Dias**

Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uni-  
versidade Nove de Julho. São Paulo – SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4383-5847>  
[elaine.mas@uni9.pro.br](mailto:elaine.mas@uni9.pro.br)

**João Clemente de Souza Neto**

Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da cultura e do Curso de  
Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Instituto Catequético Secular São José  
da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa. São Paulo – SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3348-8316>  
[joao.souza@mackenzie.br](mailto:joao.souza@mackenzie.br)

**RESUMO:** Esta pesquisa analisa relações interpessoais e educativas entre docentes e alunos(as) imigrantes bolivianos(as), descendentes de bolivianos(as) e não bolivianos(as) em sala de aula, nas dependências de uma escola pública do Ensino Fundamental II, no município de São Paulo. Teve como objetivos verificar o cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e da Lei de Migração, e identificar a ocorrência de negligência, discriminação e/ou opressão. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação e o registro sistemático da atuação de dois professores colaboradores das turmas de 8º e 9º anos de reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, de pais e de áreas comuns. Pôde-se observar que os docentes e o alunado sofrem a interferência de aspectos subjetivos preconceituosos e discriminadores que impedem uma convivência harmônica entre imigrantes e descendentes e não imigrantes, com reflexos no seu crescimento pessoal e escolar. Nossa conclusão é de que a instituição escolar se mostra em desconexão com a legislação vigente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imigrantes Bolivianos. Educação. Preconceito. Subjetividade.

**ABSTRACT:** The present research focuses interpersonal and educational relationship between teachers and immigrants Bolivians, descended from Bolivians and non-Bolivian students inside the classroom, at a public Elementary School in São Paulo city, which purpose was to verify the fulfillment of National Curricular Parameters, Child and Adolescent Statute (ECA), Universal Declaration on Cultural Diversity and the Migration

Law, to identify negligence, discrimination and/or oppression occurrence. The adopted methodological procedures were the observation and the systematic registration of two teachers work in their grades 8 and 9, including meetings at the Collective Pedagogical Work Time, parents' meetings and common areas at school. It was possible to note that the teachers and students are affected by prejudiced and discriminatory subjective aspects which interfere and block the harmony between immigrants, descended and non-immigrants, impacting their personal and educational growth. We conclude that the educational institution is in disagreement with the current law.

**KEYWORDS:** Immigrants Bolivians. Education. Prejudice. Subjectivity.

## 1 Introdução

Êxodos voluntários e involuntários sempre estiveram presentes nas sociedades humanas, em decorrência de guerras, conformação de novos estados, revoltas civis, golpes políticos, violações dos direitos humanos, busca por estudo e trabalho. Essa realidade impõe-se como um tema candente desde o início de século XXI diante da avalanche de refugiados que abandonam seus países por diferentes motivos.

No período compreendido entre 1810 e 1979 os aportados eram, sobretudo, de origem europeia. Destacavam-se os portugueses, com percentual de imigrantes<sup>1</sup> aproximado de 31,9%, os italianos com 29,0%, e os espanhóis com 11,1%. No final do século XIX e início do XX houve um avanço numérico de italianos e a chegada de japoneses ao longo da Segunda Guerra Mundial (FERNANDES, 2015). A temática das migrações ganhou corpo na legislação brasileira em dezembro de 1820, com o Decreto nº. 2 e a exigência de passaporte para ingresso no país. O primeiro Estatuto do Estrangeiro, sob n. 3.010, foi promulgado em 1938; o segundo, Decreto-lei n. 7.967, em 1945; o terceiro, Decreto-lei n. 941, de 1969, pautava-se na Doutrina de Segurança Nacional resultante do processo ditatorial vivenciado a partir de 1964; o quarto, Lei n. 6.815, é de 1980 (CLARO, 2015). O intuito da legislação era inibir o acesso de pessoas desprovidas de posses ou de capacidades profissionais específicas, em particular as provenientes da África e da América Latina (ALVES, 2011), e criminalizar os indocumentados. Por outro viés, a lógica da Lei de Migração n. 13.445, promulgada em 2017, é a integração e a assimilação orgânica do migrante aos sistemas sociocultural, educacional, econômico e jurídico do país.

Nesse aspecto, essa lei rompe com o caráter nacionalista do Estatuto do Migrante, que considera os imigrantes cidadãos de segunda classe, exceto os portugueses, e garante ao migrante a acolhida humanitária, o “acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, moradia, serviço bancário e seguridade social”, como recomendado pelo seu art.3º do capítulo I das Disposições Preliminares, Seção I, Disposições Gerais, concentrando-se no respeito e em sua aceitação, integração e acolhimento incondicional, a saber:

- I – universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
- II – repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- III – não criminalização da migração;
- IV – não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- V – promoção de entrada regular e de regularização documental;
- VI – acolhida humanitária; (D.O.U., 2017, p.1)

Portanto, a igualdade no tratamento e de oportunidades aos migrantes e seus familiares passou a fazer parte dos princípios e diretrizes que regem a nova política migratória do país, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos. Foge, portanto, à observância da Lei n. 13.445 qualquer referência a ato discriminatório, de xenofobia ou racismo.

A multiplicidade de culturas europeias, associadas às indígenas e africanas, nos momentos iniciais da colonização determinou uma miscigenação importante, mas não livrou a população brasileira de revelar-se assimilacionista nem despertou nela uma cultura de multiculturalismo. Pelo contrário, fortaleceu no país o processo de assimilação de outras culturas pelo ângulo de uma matriz colonizadora (DIAS; SOUZA NETO, 2018), haja vista os atos discriminatórios e preconceituosos promotores de conflitos e tensões decorrentes de intolerâncias e inflexibilidades emanadas de convivências nada integradoras.

Cada nova lei é expressão das múltiplas lutas em prol da garantia dos direitos humanos e da consolidação da democracia, na qual cada

peessoa vai encontrando seu jeito de se colocar no mundo e de viver dentro da diversidade e na perspectiva de um mundo plural. As leis e os diferentes processos de argumentação não eliminam as contradições e os paradoxos, mas colocam essa temática em outro patamar. Mais do que uma questão de leis, é de convivência humana, ambas questões ocorrendo no campo relacional.

Assim sendo, reforçam-se as dúvidas quanto à formação escolar de crianças e adolescentes, em especial no tocante à construção de conhecimentos éticos dirigidos às diferenças, aqui voltados aos alunos imigrantes de origem boliviana. Portanto, indaga-se: os alunos bolivianos ou descendentes de bolivianos sofrem algum tipo de negligência ou opressão na escola? São respeitados e respeitam docentes e a comunidade escolar? Como se comportam em sala de aula e nas dependências comuns? O processo de aprendizagem é satisfatório? As obrigações ou atividades são realizadas ou há relutância? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/SEMTEC, 2002) são contemplados no que se refere à Pluralidade Cultural e Orientação Sexual? O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é respeitado?

Tais interrogações nortearam a pesquisa, de abordagem qualitativa, realizada em uma escola pública do município de São Paulo que tem grande afluência de alunos imigrantes e descendentes de imigrantes bolivianos. Esse fato justificou sua realização particularizada nas presumíveis discriminações e prevenções dirigidas ao alunado específico. Os objetivos gerais concentraram-se (1) nos possíveis atravessamentos subjetivos no ensino, na aprendizagem e na formação discente; e (2) na violação dos direitos das crianças e adolescentes. Já os específicos foram: a) observação e a análise das relações interpessoal e educativa entre docentes e alunos bolivianos e descendentes de bolivianos e entre estes e os não bolivianos do Ensino Fundamental II, dos 8º e 9º anos em sala de aula de professores colaboradores e nas dependências escolares comuns; b) identificação de ocorrências de negligência, discriminação e/ou opressão; c) verificação de cumprimento dos PCN, do ECA, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (Unesco) e da Lei de Migração quanto à formação e ao respeito por docentes e membros da comunidade escolar; e d) a verificação do desempenho estudantil dos bolivianos e descendentes.

Os procedimentos metodológicos convergiram em observações sistemáticas de aulas, reuniões de Hora Trabalho Pedagógico Coletivo

(HTPC) e de pais, e das áreas comuns como pátios, refeitório e corredores internos.

## 2 A escola, os alunos e os colaboradores

A escola selecionada para a pesquisa pertence à Diretoria Regional Centro e atende a aproximadamente 1.500 alunos, nos períodos diurno e vespertino. É considerada de alta vulnerabilidade porque se encontra em região de pequenos hotéis e comércios fixos e flutuantes que conferem ao entorno intensa movimentação de pessoas e de veículos. Muitos estabelecimentos, formais ou informais, empregam ou aliciam adolescentes discentes como mão de obra barata. Segundo informação do Projeto Político Pedagógico, 40% do total de alunos trabalham para auxiliar suas famílias e permanecem nesse ambiente suscetível, onde atua o tráfico de drogas lícitas e ilícitas. Há uma preocupação institucional constante com a possibilidade de introdução e consumo de substâncias viciantes, combatida por meio de palestras e rodas de conversas.

Os contatos iniciais com a coordenação pedagógica ocorreram no final de 2017. A apresentação dos procedimentos se deu na primeira hora de trabalho pedagógico coletivo do Ensino Fundamental II de 2018, da qual participaram 12 docentes de diversas disciplinas; dois destes permitiram a presença da pesquisadora em suas aulas.

A limitada aceitação, em classe, de um estranho com postura observacional pode engendrar desinteresse e desconforto nos professores, porquanto a ideia vigente é de que serão extraídos, unicamente, elementos negativos da regência, das atitudes e das condutas. Em certo sentido a suspeita é compreensível, pois situações constrangedoras e/ou intimidadoras podem ocorrer, a depender da posição e do estilo assumidos pelos pesquisadores, como no caso de uma etnografia da classe direcionada à atuação docente (ANDRÉ, 1995). A abordagem metodológica utilizada aproxima-se de uma antropologia escolar, em que se busca entender as relações sociais e culturais (CAMPOS, 2007) estabelecidas em classe e fora dela, sem a intenção de julgamentos.

Acordados os dias e os horários das aulas com os docentes colaboradores – doravante nomeados Docente A (DA), incumbido de uma

disciplina teórica, e Docente B (DB), de uma prática –, o pesquisador esteve presente por 22 horas e seis minutos em posição observacional. Antes do início das atividades, os(as) alunos(as) foram consultados(as) sobre a permanência da pesquisadora nas duas turmas e informados que não haveria qualquer tipo de interferência, tampouco integração com os grupos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Com a concordância da maioria, apresentou-se o escopo da pesquisa.

As turmas contavam com um número variável de 25 a 30 alunos(as) adolescentes, com ingressos e abandonos frequentes. Estão matriculados(as) no 8º ano oito bolivianos/descendentes, sendo cinco meninas e três meninos; e no 9º são quatro, três garotas e um rapaz. O número restrito não foi impedimento para as análises e apreensão dos eventos interpessoais escolares dado o caráter qualitativo empregado.

Os alunos do 8º ano, nas aulas do DA, espalham-se pela classe em grupos de afinidades, e da metade da sala para o fundo sentam-se os não bolivianos – no lado direito as meninas e do esquerdo os meninos. Os bolivianos e descendentes, por sua vez, colocam-se do centro para a frente e nas fileiras próximas ao quadro negro, em uma notável separação entre uns e outros, com prejuízo acentuado das relações comunicacional e pessoal, bem como da formação e construção educacional e cultural, pois não há diálogo entre os dois grupos. A única exceção é uma garota que está integrada às não bolivianas.

No 9º ano, ainda com DA, a situação é semelhante quanto ao posicionamento em sala e à comunicação. Os bolivianos/descendentes são três meninas e um rapaz, que se colocam apartados. Duas delas têm alta frequência nas aulas e interagem com uma aluna não boliviana que apresenta obesidade mórbida e denota certa violência e agressividade com os colegas não bolivianos. O rapaz senta-se sozinho, permanece cabisbaixo, realizando as atividades sem levantar a cabeça. Essa posição é a mesma da última boliviana, que, quando presente, conserva-se debruçada sobre a carteira, dormindo e sem produção alguma.

O planejamento do DA foi seguido nas duas turmas com as mesmas estratégias didáticas, compostas de seminários temáticos com recursos obtidos em bibliografias, semanários e na rede mundial, e debates entre grupos com perguntas e respostas, com atribuições de pontos positivos para os acertos e negativos para os comportamentos indisciplinados e desatentos.



O docente complementava as exposições orais com indicações de outras referências físicas e/ou virtuais, correção de enganos e apreciação da qualidade, mas não se estendia em aulas expositivas. Esse formato chamava a atenção de parcela do alunado. A verificação do cumprimento de tarefas era ocasional e as ausências computadas diariamente, com a advertência da quantidade permitida para aprovação.

Em certas situações, os alunos eram aconselhados a seguir normas de convívio, respeito mútuo e cuidado pessoal. A título de exemplo, DA chamou a atenção da sala, sem citar nomes, para o vestuário extravagante e chamativo de algumas jovens não bolivianas, que poderiam atrair a atenção de pessoas maledicentes, e em outra ocasião, quando uma aluna ingressou na escola embriagada, sequela de uma agressão sexual. Não houve absenteísmo e algumas suspensões de aulas advieram em razão de reuniões extras ou eventos programados.

As aulas do DB, também no 9º ano, restringiam-se a grupos de jogos: vôlei, queimada e futebol. As duas bolivianas/descendentes ficavam em outro recinto esportivo onde não eram realizadas atividades físicas, sem contato com os(as) demais, apenas com a citada aluna não boliviana. O rapaz, nas aulas iniciais do semestre, mantinha-se observando o futebol, fato logo anotado pelo DB, que pediu sua inserção e foi atendido nas aulas subsequentes. Houve uma única licença médica docente e as interrupções pelos mesmos motivos do DA, já que as aulas eram no mesmo dia da semana.

O intervalo entre as aulas do DA e do DB era o momento em que os(as) alunos(as) recebiam a refeição do dia, que para muitos era a primeira. Nesse período e após a alimentação os(as) bolivianos/descendentes reuniam-se em pequenos grupos e isolavam-se em espaços mais afastados ou naqueles em que os(as) não bolivianos(as) não frequentavam, sempre em conversas reservadas, dividindo lanches ou apenas aguardando o reinício das aulas, mas sem contato com os demais.

O encontro de sujeitos de diferentes culturas tensiona as relações, permite a descoberta pessoal e do outro e pode abrir espaço para o novo. No que se refere à escola, pode criar as condições favoráveis para aquilo que Freire caracteriza como outra pedagogia, na qual o sujeito tem o direito e o domínio da palavra para expressar sua experiência por meio do diálogo.

### 3 Adolescência, relações interpessoais e desempenhos

As relações interpessoais entre alunos adolescentes e docentes estão, em geral, pautadas em situações e compreensões específicas que se encarregam de delimitar quem e como são os que vivem “[...] entre o casulo da infância e a integração ao mundo adulto.” (MORIN, 2018, p. 11) Destacam-se entre elas as reguladas pela literatura clássica contemporânea especializada, que estima esse tempo, invariável e inalteradamente, conflituoso, tenso e impactante (ERIKSON, 1972; ABERASTURY; KNOBEL, 1985; ABERASTURY, 1990), e as moderadas em vivências cotidianas, que demonstram ser esse um momento crítico permeado por episódios voluntariosos e provocadores, como descreveu Aristóteles em *Arte retórica e arte poética* (s/d, p. 127): “Os jovens [...] são propensos aos desejos e capazes de fazer o que desejam. Entre os desejos do corpo, a principal inclinação é para os desejos amorosos, e não conseguem dominá-los. [...] São coléricos, irritadiços e geralmente deixam-se arrastar por impulsos.” Shakespeare, em *Um conto de inverno* (1610-11, n. p., cena III), quando a personagem do Pastor declara: “Desejara que não houvesse idade entre dezesseis e vinte e três anos, ou que a mocidade dormisse todo esse tempo, que só é ocupado em deixar com filhos as raparigas, aborrecer os velhos, roubar e provocar brigas.”

Como se pode perceber, sob essas óticas não há escapatória: os desenvolvimentos físico e psicológico estão comprometidos e acentuam o surgimento de atitudes inaceitáveis derivadas de transformações corporais alusivas ao crescimento, à sexualidade e ansiedades associadas. A tendência da comunidade escolar é seguir esse padrão e associar o sujeito adolescente como alguém que reflete suas inconformidades pessoais e sociais no meio, no círculo de convivência e, quando na escola, em seus professores.

Entende-se que há certa imprecisão nessas generalizações ao se prejudicar como inconvenientes e inadequados todos os adolescentes, pois, como muitos adultos reivindicarão, não foram violentos, desrespeitosos, abusados, inoportunos, aborrecidos ou indisciplinados na escola ou longe dela no decorrer desse ciclo, confirmando a tese de sobre/determinação dessa etapa (DIAS, 2001). Oportuno adicionar a visão de Winnicott (1995), que ponderava ser a passagem do tempo essencial à adolescência, por facilitar a adaptação ao mundo adulto e às regras

sociais. Para o autor, a reação nociva emerge dos que são incapazes de suportar o prazo de duração dessa estação que conduz ao amadurecimento e de perceber que muitas das proezas juvenis não congregam descaminhos antissociais.

As observações das turmas em tela mostraram que é possível distinguir adolescentes no que diz respeito a previsões ou prognósticos que impactam profecias autorrealizadoras (PATTO, 1992; DIAS, 2015), divergir de categorizações definidoras e estáticas e das identidades-mito impingidas pelo mundo externo (CIAMPA, 1993), visto que inúmeros alunos, independentemente da origem, comportavam-se em consonância com as regras socioeducacionais. O adolescente, como sujeito em desenvolvimento, não é prisioneiro de profecias autorrealizadoras ou de estigmas. Seu jeito de agir está, por vezes, circunscrito a determinadas situações. O sujeito é um ser complexo, afetado por múltiplos fatores, e dificilmente podemos ter uma previsão tão assertiva e exata sobre ele. A vida não é estática, é dinâmica; o ser humano é sempre um projeto em construção, não é, é um vir a ser. O sujeito não existe de forma isolada, é sempre o sujeito na relação, eu e você, eu e eles... (cf. SOUZA NETO, 2001)

Os procederes dos bolivianos e descendentes sobressaíam-se à medida que a maioria era assídua, sempre uniformizada, cortês, estável, disciplinada, silente, cumpridora de deveres, recolhida em seu mundo e introvertida, acedendo à ideia de que nem todos os jovens têm dificuldades de convivência e sociabilidade. A despeito disso, nem todos os discentes eram tranquilos e respeitosos, já que muitos, em especial os não bolivianos, reagiam e abonavam as predicções e os regramentos com brutalidades ou impetuosidades; negavam-se a cumprir as tarefas diárias, estudar, silenciar nos momentos necessários, compatibilizando-se com as definições da etapa conflituosa, crítica e tensiva.

Duas particularidades dos bolivianos/descendentes predominavam: o recolhimento e a introversão. A primeira compreendida como refúgio e/ou asilo protetivo contra ameaças efetivas ou ideadas; a segunda, quando a energia psíquica é dirigida para o interior como resultante de um desvio “[...] da realidade, que perdeu o seu valor para o indivíduo devido à frustração obstinada que dela provém, e volta-se para a vida fantasmática, onde cria novas formações de desejo e reanima os traços anteriores de formação de desejo já esquecidos.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988, p.

326) As circunstâncias existenciais dos bolivianos/ descendentes levam a pressupor que buscavam produzir e revigorar desejos, novos ou antigos, na tentativa de banir as decepções e os desapontamentos relativos ao preconceito e à discriminação dos quais são vítimas.

A formação do sujeito é tecida numa via de mão dupla, pela qual trafegam elementos da subjetividade e da objetividade. O cotidiano e a prática escolar dessas crianças, bolivianas ou não, abrem uma clareira para a percepção de que os processos subjetivo e objetivo ajudam na apropriação do mundo. Esse mecanismo de apropriação e a capacidade de sonhar permitem superar ou equacionar as contradições vividas, mesmo que em muitas situações ou momentos o sofrimento não seja inteligível. A cultura colonizadora pode ver de forma preconceituosa os diferentes procedimentos. Isso, no fundo, é uma forma de não aceitar o outro.

Cada sujeito se constitui a partir de uma biografia, e ao estabelecer relações com pessoas, grupos e estruturas vê-se impelido a repensar sua vida. Talvez seja esse um dos atos mais importantes da educação. O jeito de o boliviano e o brasileiro se colocarem no mundo e na escola é diferente. De um lado, é definido pela marca da cultura; de outro, pela situação, uma vez que o adolescente imigrante em questão está fora do seu habitat. Algumas atitudes e comportamentos são sinais de pedido de socorro ou de sobrevivência. Quando chega a determinado local um grupo de hábitos, valores, tom da pele, linguagem, educação, religião e outros elementos culturais diferentes, cria-se nele uma imagem dos membros desse grupo. O novo grupo que chega, por sua vez, produz uma autoimagem. Ambas as imagens se afetam e encontram eco uma na outra. Tal situação pode estabelecer um estigma. Sem dúvida, os indivíduos sofrem um grau de coerção, seja ou não verbalizado, que às vezes dificulta às pessoas interagirem entre si. Podemos encontrar essa perspectiva em Norberto Elias, quando reflete sobre os velhos e novos moradores de uma comunidade. “Nesse sentido, os recém-chegados foram vividos como uma ameaça pelos antigos moradores.” (ELIAS, 2000, p. 167) Quando os novos sujeitos chegam à escola, cria-se certa tensão entre professores, alunos e na direção; em síntese, com a cultura escolar.

Bourdieu (1998, p. 11) descreveu a posição e o lugar ocupados pelos imigrantes em qualquer localidade de destino como atópos, afirmando que são

[...] “pessoas descoladas”, privadas de um lugar apropriado no espaço social e de lugar marcado nas classificações sociais. Como Sócrates, o imigrante é atopos, sem lugar, deslocado, inclassificável. [...] Nem cidadão nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o “imigrante” situa-se nesse lugar “bastardo” de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e o não-ser social (grifo do autor).

Se o imigrante é atopos, por outro lado, pela ótica de Elias (2000), ele está em busca de construir um novo lugar. No espaço social escolar, os bolivianos/descendentes não tinham lugar. Encolhiam-se em lugares pouco frequentados pelos não bolivianos, embaixo da escada, nos bancos contíguos aos lavatórios ou na quadra esportiva desativada e descoberta, isolados da maioria, talvez na tentativa de se preservarem, resguardarem raízes e tradições, ou porque se sentiam “pessoas descoladas” e não encontravam um ambiente comum, próprio e legítimo. De uma ou de outra forma, estavam em busca de reconhecimento.

Na formulação de Bourdieu (2001, p. 485), esse lugar “bastardo” afigura-se também aos “marginalizados de dentro”, obrigados a uma permanente oscilação entre “[...] a submissão ansiosa e a revolta impotente”, como denominou o autor ao examinar as migrações e a escola, esta designada “[...] como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela.” (op. cit., 483) As demonstrações atitudinais absorvidas dos bolivianos e descendentes sintetizavam essa marginalização, pelo discernimento e pelas zonas espúrias ocupadas, expondo o preconceito suportado. As tensões, nesse caso, são múltiplas e têm múltiplas origens, questionam a todos e requerem a construção de um novo tecido social e de uma nova postura pedagógica, uma nova cultura escolar.

Jodelet (2001) concebeu o preconceito pelas perspectivas cognitiva e afetiva. A cognitiva, explicitada nos conteúdos e afirmações dirigidas ao objetivo; e a afetiva vinculada às emoções e às representações desabonadoras ou favoráveis. Entretanto, essas perspectivas não são mutuamente exclusivas, em virtude da infiltração subjetiva nas elaborações racionais que obstruem ou impedem uma apreensão isenta das vivências e experiências

(cf. MORIN, 2005a; DIAS, 2015; MARTINEZ; SCOZ; CASTANHO, 2012; SOUZA NETO, 1997). Desse modo, compreende-se a conotação emocional como fundante das relações interpessoais, com papel preponderante nos processos migratórios, pois comumente seus integrantes são absorvidos como invasores e desencadeadores de problemas de cunho social importantes, como usurpação do emprego de nativos, estabilização de alojamentos temporários, descaso com a saúde etc. (CANDAUI, 2011)

Na escola estudada, o preconceito docente extraído das aulas observadas e das horas de trabalho pedagógico coletivo revestia-se, pela perspectiva cognitiva, na disciplinarização e no bom desempenho nos estudos, diferenciando bolivianos e descendentes como os melhores alunos. E pela ótica afetiva, em momentos predominadas por desclassificações e descréditos ancorados na origem, na naturalidade e na cultura bolivianas, com força suficiente para avalizar a introversão e o recolhimento, que, acrescidos da adolescência, se aparentavam intransponíveis.

A ambivalência e a ambiguidade dos professores coincidiram com a dialógica *sapiens/demens*, gerada, respectivamente, na racionalidade e no conhecimento, no desatino, na odiosidade e naquilo “[...] que os gregos chamavam a Hybris, a desmedida.” (MORIN, 2005b, p. 10) O entrelaçamento e a complementaridade entre sabedoria e loucura expõe características humanas que congregam saberes, sensatezes e responsabilidades de um lado, e brutalidades e agressividades,<sup>3</sup> de outro.

Uma situação paradigmática dos sentimentos embrenhados na racionalidade pode ser validada pela ausência, por alguns dias, de uma aluna imigrante e sua embriaguez quando do seu retorno. Foi relatada a ocorrência de assédio sexual pelo seu pai, contestada pela mãe e o irmão, que atestavam o contrário: a garota o assediando. Entre verdades e ilações, e sem um distanciamento fenomenológico necessário à análise, os docentes e a Coordenação Pedagógica (CP) atrelaram o fato à procedência, aos costumes bolivianos e à juventude, concedendo uma apreciação dúbia da cena que responsabilizava pai, filha e a cultura. De modo distinto, os docentes colaboradores mostraram-se surpresos, preocupados e inconformados com as declarações da família e o sofrimento da jovem.

Em relação à compreensão do envolvimento cultural ao consumo de álcool, a pesquisa desenvolvida por Fernandez (2015, p. 138) apresenta o depoimento de um imigrante boliviano que assegurava ser o álcool “[...]”

o lado cultural da bebida. Na Bolívia, o pessoal bebe muito, é um reflexo do início da conquista espanhola também, porque as pessoas que ficaram e colonizaram a América eram assassinos, mercenários, bandidos, castigados [...]” Assinala-se que a explicação para o abuso alcoólico e a drogadição em momentos de lazer assenta-se no alívio e no consolo pelo enclausuramento do trabalho escravizante em oficinas de costura. Contudo, expõe um quadro contraproducente da comunidade, atinge crianças e adolescentes em idade escolar, não se justifica e sugere que os bolivianos e descendentes são incapazes de absorver as agruras do cotidiano e necessitam de subterfúgios para sustentá-las.

Outra questão tratada como cultural na escola e comentada por alguns professores diz respeito às queixas de os bolivianos e descendentes exalarem odores desagradáveis por falta de higiene, embora não se tenha registrado qualquer situação assemelhada, já que se apresentavam sempre asseados e vestidos com esmero. É preciso enfatizar que esses bolivianos e descendentes estão atrelados à dependência de pagamentos extras para banhos adicionais, em razão de viverem em moradias encortiçadas e precárias, que racionam as duchas a uma por dia.

Admite-se que se tenham expandido na Bolívia *imprintings* acerca do alcoolismo e do asseio, aos poucos transformados em sinais típicos e conferidos “[...] primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta.” (MORIN, 2005a, p. 302) A aprendizagem pode ter encaminhado parte da população à crença de costumes tradicionais que, nas transferências de localidades, foram carregados junto com “[...] las estructuras sociales, políticas y mentales de su sociedade.” (SAYAD, 2010, p. 22)

Morin (2005a, p. 165) define cultura como “[...] a emergência maior da sociedade humana. Cada cultura concentra um duplo capital: por um lado, um capital cognitivo e técnico (práticas, saberes, *savoir-faire*, regras); por outro lado, um capital mitológico e ritual (crenças, normas, interdições, valores).” É organizada e ordenada pela linguagem e embute aprendizados conquistados por intermédio de capacidades, experiências, história e mitos, em uma dinâmica recursiva na qual sua produção torna-se produtora e geradora do que produz, estabelecendo entre cultura e sociedade uma causação mútua. (op. cit, 2002)

O preconceito, na esteira dos *imprintings*, agrega-se às personalidades e pode ser visibilizado em hostilidades, indiferenças e/ou intransigências, como expressão de um barbarismo antropológico, com potencial para consolidar princípios e opiniões, cristalizar certezas e fantasias e materializar-se em monoculturas homogeneizantes que germinam rupturas significativas entre migrantes e nativos (cf. MORIN, 2005b; CANDAU, 2011).

O cotidiano escolar ou a cultura escolar expressa, ou demonstra, por um lado, que a sociedade e as instituições produzem o ser humano; por outro, também o ser humano gera formas institucionais. Com base em Morin (2005a), podemos entender que o sujeito se constrói por movimentos complexos de interação entre a objetividade e a subjetividade, o *sapiens* e o *demens*, o cognitivo e o emocional, as estruturas sociais e psíquicas. As pedagogias mais atuais tendem a conceber os adolescentes como feixes de pulsão e de imaginação. A escola tem como intencionalidade promover e despertar no educando a capacidade de comandar e de ser comandado, de aprender a aprender, de aprender a descobrir, de aprender a inventar, de aprender a extrair energia das adversidades. O encontro dos adolescentes bolivianos descendentes com os não bolivianos possibilita um processo de transformação, não só dos sujeitos, mas sobretudo da cultura escolar.

Na escola, à primeira vista a indiferença era a principal manifestação dos professores, porque os alunos bolivianos e descendentes causavam pouquíssimos transtornos. Entretanto, uma perscrutação atenta expunha uma ambivalência emocional desqualificadora, traduzida em descortesias, sectarismos e rigidezes de pensamento que demonstravam a impregnação de valores e julgamentos depreciadores dirigidos a adolescentes imigrantes e descendentes, apesar de inúmeros serem brasileiros. Revestidas de tolerâncias, tais atitudes, supostamente, espelhavam a falsa permissão de presenças indesejáveis.

Constatou-se, ainda, que o vocábulo boliviano se firmou como insulto e ofensa em momentos de violência, zombaria e ironia, cruzando e sulcando as inter-relações, os dispositivos legais e as personalidades em constituição de adolescentes, além de propagar a dubiedade da nacionalidade, pois, se averiguada pela aparência, os descendentes são identificados como bolivianos, quando na verdade são brasileiros.



É necessário salientar que os bolivianos e descendentes também discriminam e debocham da própria coletividade boliviana, como detectado e declarado por um professor em uma hora de trabalho pedagógico coletivo, chamando a atenção para situações de *bullying* e preconceito, consequentes do local de nascimento na Bolívia, a forma como lutam pela sobrevivência e por não dominarem o português. Esse movimento foi denominado por Mármora (1995, apud FERNANDEZ, 2015) como endofóbico, isto é, quando se rejeitam os indivíduos do próprio grupo como resultado de um processo de exclusão e não aceitação. Infere-se que a proximidade entre as jovens bolivianas descendentes e uma garota obesa se baseava nos elementos rejeição, segregação e endofobia que as unia emocionalmente, facilitava o retraimento e expulsava os demais, pois as bolivianas descendentes não se comunicavam com ninguém mais, não obstante o assujeitamento a que estavam submetidas.

O desempenho escolar dos bolivianos descendentes na disciplina teórica observada era superior ao dos não bolivianos, seja na apresentação oral e escrita de trabalhos, na elaboração de pesquisas e, em particular, na leitura, reconhecida pela precisão verbal sem tropeços, falhas de pronúncia ou sotaques. Contrariamente, o desempenho de não bolivianos mostrou-se bem menos qualificado e problemático, pois as dificuldades apresentadas por alunos de 8º ano surpreenderam pela incompreensão do significado e pela verbalização entrecortada.

Os estudos e compromissos escolares tinham um sentido específico para os bolivianos descendentes e exigiam deles dedicação, obrigações, acordos, pactos cumpridos e concentração, que desembocavam em recolhimento e introversão. Essas eram as principais facetas visíveis dos bolivianos e descendentes, que ainda incluíam escassos diálogos com professores ou colegas e concentração no exercício das atividades designadas, como identificou Soares (2015) em investigação dirigida à comunidade boliviana.

Os acertos e tratados acordados em aula parecem ter pouca importância para os não bolivianos em razão de as tarefas nem sempre serem concretizadas, a disciplina descaracterizada, a atenção permanecer inconsistente e a algazarra persistente, levando o DA a exigir silêncio e ameaçar os inquietos com a convocação dos responsáveis e rebaixamento de notas. Ainda assim, eles transmitem a impressão de se sentirem mais livres e des-

contraídos, e com liberdade para emitir sentidos e sentimentos à revelia dos professores.

Diante desse cenário, a instituição escolar mostra-se em descompasso com a legislação vigente. Os PCNs, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* e a Lei das Migrações foram rompidos no reconhecimento da diversidade, como objeto intrínseco à identidade brasileira, e na superação de ações discriminatórias de comunidades e grupos que integram a sociedade. A assunção do alunado a comportamentos solidários foi escassa, no entanto expressiva no 9º ano, com o convite semanal de um boliviano para a composição do time de futebol e a relação de cumplicidade entre as alunas bolivianas/descendentes e a não boliviana. No 8º ano, o distanciamento foi profundo e o recolhimento dos alunos bolivianos descendentes bastante visível, com somente uma aluna participando do convívio com os não bolivianos. Nas duas turmas a discriminação estava atada às separações entre os grupos, na frente e no fundo da sala. A participação nas festas comemorativas foi discretíssima, com somente um integrando a equipe de dança, comunicando assim a clivagem.

Os eixos estruturantes da educação, norteados pelos princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos com vistas à equidade, à participação e à corresponsabilidade pela vida social, na manutenção e amplificação da democracia foram considerados pelos membros da direção e professorado sem, contudo, uma direção específica aos alunos bolivianos descendentes.

## 4 Finalizando

A pesquisa nos ajuda a compreender que é preciso pensar a educação no contexto situacional e relacional do sujeito, e perceber como ele age e reage na busca da liberdade e do reconhecimento. As pessoas praticam suas ações e condutas não de forma subjetivista e abstrata, mas no campo do vivido, das realidades vitais. Ninguém nasce odiando ou amando, matando ou roubando, aceitando ou rejeitando. Até os dias atuais, nenhuma literatura descreve o nascimento de uma criança previamente ‘armada’ contra os demais. Suas ações e reações estão influenciadas pelo contexto. A contraposição entre personalidade e sociedade é uma abstração vazia.

Não pode existir um sujeito independente da sociedade ou vice-versa. As formas de estranhamento atingem e movem os indivíduos e fazem deles seres sociais.

Acreditamos que a educação social pode ajudar na mediação do encontro entre duas culturas na escola. A própria construção da política dos direitos humanos no Brasil altera o campo relacional, e todos necessitam aprender a conviver dentro dessa nova lógica. “Decorre daqui que a educação social, sendo concebida como um processo de interação entre pessoas que livremente decidem levar a cabo, de modo consensual, suas respectivas intencionalidades, é uma construção livre.” (BAPTISTA, 2004, p. 56) O encontro entre culturas, quando mediado por uma pedagogia fundada nos direitos humanos ou libertadora, busca dirimir as formas de rejeição, de exclusão, de humilhação.

Conflitos entre culturas no interior da escola apontam para a necessidade da humanização da escola e da desconstrução de uma pedagogia de humilhação, que constitui hoje boa parte da cultura escolar (cf. SOUZA NETO, 2001; SILVA, R.; GRACIANI, M. S. S., 2017). Uma questão preponderante nas relações interpessoais é o atravessamento subjetivo e seu potencial de interferência na racionalidade e, por consequência, no ensino e na aprendizagem. As relações entre alunos aproximavam-se das estabelecidas entre pares que se afastam ou se aproximam por afinidades, apreços, identificações, diferenças, inimizades, impondo segregação e recolhimento aos alunos bolivianos e descendentes.

Em relação aos docentes, por mais clareza que tenham sobre seu papel educacional, seus afetos penetraram, rumorosa ou silenciosamente, em condutas, ações, atitudes, o que compromete o trabalho. Foi isso que se depreendeu das observações: sentimentos transpassando inter-relações laborais e pessoais, sem prejuízo ou violação de direitos, mas com certo descuido em relação aos alunos bolivianos e descendentes, porque, em tese, não demandavam atenção por serem bons alunos. A origem interferiu nos julgamentos e ponderações.

Uma saída para esse estado de coisas é um projeto consistente junto à coletividade escolar, já que algumas ações eram propostas, por meio de reuniões dialogadas, com vistas ao reconhecimento do outro, à conscientização e criação de meios e maneiras de transposição de comportamentos depreciativos e/ou desqualificadores.

## Notas

- <sup>1</sup> Parte deste artigo foi extraída do relatório final de pesquisa de pós-doutorado de Elaine T. Dal Mas Dias, sob a supervisão do Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), com anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – CAAE n. 86682518.6.00005511. Este trabalho foi também apresentado no VI Congresso Internacional de Pedagogia Social, em 2018, realizado na UPM, além de servir como base para o artigo “Multiculturalismo em educação: o atendimento escolar de alunos bolivianos e descendentes. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 83-94, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8802>.
- <sup>2</sup> Entende-se por imigração o “movimento de pessoas ou de grupos humanos, provenientes de outras áreas, que entram em determinado país com o intuito de permanecer definitivamente ou por período de tempo relativamente longo.” (Instituto de Migrações e Direitos Humanos. Disponível em <http://www.migrante.org.br/index.php/glossario>).
- <sup>3</sup> Cf. Darcy Ribeiro (1995).

## Referências

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência normal. Trad. Suzana M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ABERASTURY et al. *Adolescência*. Trad. Ruth Cabral. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ALVES, U. S. *Imigrantes bolivianos em São Paulo: A praça Kantuta e o futebol*. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas (SP), 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Trad. Antônio P. de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, [1970?].
- BAPTISTA, I.; CARVALHO, A. D. *Educação social, fundamentos e estratégias*. Portugal: Porto Editora, 2004.
- BOURDIEU, P. Prefácio: um analista do inconsciente. In: SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et al. *A miséria do mundo*. Trad. Mateus S. S. Azevedo et al., 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL/SEMTEC. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, v. 1: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília/DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

- CIAMPA, A. da C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. *In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, F. A. (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.*
- CLARO, C. de A. B. As migrações internacionais no Brasil sob uma perspectiva jurídica: Análise da legislação brasileira sobre estrangeiros entre os séculos XIX e XXI. *Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais*. Brasília, v. 1, n. 1, p. 119-210, 2015.
- DIAS, E. T. D. M. Comunidade de aprendizagem: ecologia da ação e profecias autorrelizadoras. *In: HENNING, L. M. P. Filosofia e educação: Caminhos cruzados*. Curitiba: Appris, 2015.
- DIAS, E. T. D. M. Adolescência: Entre o passado e o futuro, a experiência. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2001.
- DIAS, E. T. D. M.; SOUZA NETO, J. C. Multiculturalismo em educação: O atendimento escolar de alunos bolivianos e descendentes. *Dialógia*, São Paulo, n. 29, p. 83-94, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8802>>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- DOU – Diário Oficial da União, 25 maio 2017, p. 1. Acesso em: 20 mar 2018
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ERIKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- FERNANDEZ, C. C. G. Entre dois países, sonhos e ilusões: Trajetórias de e/ imigrantes bolivianos em São Paulo. *Tese* (Doutorado em História). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2015.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) *Métodos de pesquisa: planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- JODELET, D. Os processos psicossociais de exclusão. *In: SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão. Análises psicossociais e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.*
- LAPLANCHE, J.; PONTALI, J.-B. *Vocabulário da psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

- MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.) *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- MORIN, E. *Cultura e barbárie europeias*. Trad. Ana P. Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2005b.
- MORIN, E. Prefácio à edição brasileira. In: MORIN, E.; LEFORT, C.; CASTORIADIS, C. *Maió de 68: A brecha*. Trad. Anderson Lima da Silva, Martha Coletto Costa. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.
- PATTO, M. H. de S. A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, v. 3, n. 1/2, 1992.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- SAYAD, A. *La doble ausencia de las ilusiones del emigrado a los padecimientos delinmigrados*. Barcelona: Ediciones UIB, 2010.
- SHAKESPEARE, W. *Um conto de inverno*. Versão eBook. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Acesso em: 16 jan. 2019.
- SOARES, C. de F. *Imigrantes e nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula. Dissertação* (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- SOUZA NETO, J. C. Mutações da esfera pública. In: BAPTISTA, D. et al. *Cidadania e Subjetividade*. São Paulo: Imaginário, 1997, p. 73-121.
- SOUZA NETO, J. C. *Crianças e adolescentes abandonados, estratégias de sobrevivência*. São Paulo: Expressão e Arte, 2001.
- SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social, a pesquisa em pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2017.
- WINNICOTT, D. D. *Privação e delinquência*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Recebido em 24 fev. 2019 / Aprovado em 15 mar. 2019

**Para referenciar este texto:**

DIAS, E. T. D. M.; NETO, J. C. S. Diversidade cultural no espaço escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 51-70. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.12380>>.

# A PEDAGOGIA SOCIAL NAS IMPLICAÇÕES PRISIONAIS E PRÁTICAS ESCOLARES INTRAMUROS: REFLEXÕES DE UM ESTUDO NO ESTADO DO PARANÁ

THE SOCIAL PEDAGOGY IN PRISON IMPLICATIONS AND  
INTRAMURO PRACTICES: REFLECTIONS OF A STUDY IN THE  
STATE OF PARANÁ

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Docente Colaboradora da Universidade Estadual do Centro Oeste

Paraná – PR – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4943-921X>

[vanessarauerodrigues@gmail.com](mailto:vanessarauerodrigues@gmail.com)

**Rita de Cássia da Silva Oliveira**

Pós Doutorado em Educação – Universidade de Santiago de Compostela.

Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná – PR – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9382-7573>

[soliveira13@uol.com.br](mailto:soliveira13@uol.com.br)

**RESUMO:** O presente trabalho teve como objetivo analisar os discursos de ressocialização pela educação presentes nos documentos escolares dos nove centros de educação de jovens e adultos implantados nas penitenciárias estaduais do Paraná em confronto com as características estruturais destinadas à educação nestes ambientes. Desse modo, realizou-se o levantamento documental disponibilizado pelas instituições escolares, observando o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Além disso, foram utilizados o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) e os dados disponibilizados pela Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados (CEQP). Para a pesquisa de campo, foram investidas visitas para verificação dos espaços destinados à educação nos ambientes prisionais, observando as condições estruturais como salas de aulas, biblioteca, laboratórios e demais espaços administrativos da escola. Pela perspectiva crítica, foi possível perceber que os pilares fundamentais do cumprimento de pena, pautados no processo pedagógico de reeducação da pessoa privada de liberdade, muitas vezes perdem espaço para a garantia de segurança. Esse aspecto de instabilidade e ambiguidade no referencial de ações, demonstrou a fragilidade das mesmas e a necessidade de a escola instituir iniciativas que promovam a emancipação humana no ambiente prisional. Identificou-se, dessa forma, a fundamentação necessária para proposta de elaboração de um projeto político-pedagógico para educação nas prisões e, pela sua dimensão, a aproximação prática da Educação Social, fundamentada no campo teórico da Pedagogia Social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Pedagogia Social. Prisão.

**ABSTRACT:** The present work had as objective to analyze the speeches of resocialization by the education present in the school documents of the nine centers of education of young people and adults implanted in the state penitentiaries of Paraná in comparison with the structural characteristics destined to the education in these environments. Thus, a documentary survey was made available by school institutions, observing the Political-Pedagogical Project (PPP), the School Rules and the Curricular Pedagogical Proposal (PPC). In addition, the National Survey of Penitentiary Information (INFOPEN) and the data provided by the Coordination of Education, Qualification and Professionalization of Offenders (CEQP) were used. For the field research, visits were made to verify the spaces destined to education in prisons, observing the structural conditions such as classrooms, library, laboratories and other administrative spaces of the school. From a critical perspective, it was possible to perceive that the fundamental pillars of punishment, based on the pedagogical process of reeducation of the person deprived of freedom, often lose space for the guarantee of security. This aspect of instability and ambiguity in the referential of actions has demonstrated their fragility and the need for the school to institute initiatives that promote human emancipation in the prison environment. It was identified, therefore, the necessary basis for the proposal of elaboration of a political-pedagogical project for education in prisons and, by its dimension, the practical approach of Social Education, based on the theoretical field of Social Pedagogy.

**KEYWORDS:** Education. Social Pedagogy. Prison.

## 1 Introdução

A educação tem um apelo ressocializador e a ressocialização constitui um objetivo que pauta os discursos de reinserção social promovidos nas prisões. Contudo, para que essa atividade aconteça ela precisa ser vista como uma responsabilidade do Estado que vise a garantia do direito social, compreendendo intervenções na estrutura do espaço físico, qualificação da demanda e da formação de profissionais e, principalmente, análise da especificidade da pessoa privada de liberdade.

Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar os discursos de ressocialização pela educação presentes nos documentos escolares dos nove centros de educação de jovens e adultos implantados nas penitenciárias estaduais do Paraná em confronto com as características estruturais destinadas à educação nestes ambientes.

Na dimensão documental foram analisados os projetos político-pedagógicos, os regimentos escolares e as propostas pedagógicas curriculares, buscando identificar no discurso das escolas diante da função da educação no propósito da pena e, em decorrência, na construção do



projeto de vida da pessoa privada de liberdade. Na pesquisa de campo, a partir de uma lista de checagem que incluiu todos os espaços necessários para o funcionamento de uma instituição escolar, dentre eles os ambientes como sala de aula, biblioteca e laboratórios, foram observadas as condições estruturais como iluminação, arejamento, manutenção e capacidade. A observação sistemática ocorreu em seis instituições de regime semiaberto masculinas; nove instituições de regime fechado masculinas e duas femininas, e uma instituição mista para tratamento psiquiátrico e ambulatorial.

Os referenciais teóricos utilizados que se destacaram foram Cordeiro (2010), a qual trata da função social do espaço penitenciário e sua precariedade nas possibilidades de ampliação da perspectiva de atendimento e Blazich (2007) ao apontar o distanciamento das gestões prisionais e escolares, as quais adotam diferentes posicionamentos ideológicos no mesmo espaço prisional. Além disso, Silva, Moreira e Oliveira (2016) evidenciaram a perspectiva pedagógica do cumprimento de pena de prisão, com possibilidades de integração e articulação das áreas de conhecimento e profissionais que integram o corpo de atendimento prisional.

A partir da análise crítica, organizou-se o trabalho, inicialmente, abordando o texto sobre as prisões e o perfil da pessoa presa no estado. Para isso, além de dados constantes no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), foram analisados os dados da Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados (CEQP), vinculada à Divisão de Educação e Produção (DIPRO) do Departamento Penitenciário local.

Num segundo momento, foram levantados dados a respeito da educação nas prisões paranaenses e problematizadas as relações entre as ações das gestões do atendimento educacional e no cumprimento da pena de prisão. Por fim, num terceiro momento, foram abordadas as implicações prisionais e as práticas escolares na prisão, relatadas pelas impressões sobre os espaços físicos durante as visitas e as constatações sobre a perspectiva da reinserção social postas nos documentos escolares.

Desta forma, foi possível perceber que os pilares fundamentais do cumprimento de pena, pautados no processo pedagógico de reeducação da pessoa privada de liberdade, muitas vezes, perdeu espaço em detrimento

da segurança. Esse aspecto de instabilidade e ambiguidade no referencial de ações, demonstrou a fragilidade das mesmas e a necessidade de a escola instituir iniciativas que promovam a emancipação humana no ambiente prisional. Para isso, defende-se a necessidade de se pensar a pena de privação de liberdade num propósito pedagógico, portanto com a necessidade de construção de um projeto político pedagógico colaborativo entre todos os profissionais da prisão.

Esse tipo de planejamento aponta para a práxis da Educação Social subsidiada no campo teórico da Pedagogia Social, indo ao encontro de uma compreensão educacional além da escolar e que pode atender às necessidades das pessoas privadas de liberdade na sua totalidade. Propõe, desse modo, uma dinâmica transformadora diante dos enfrentamentos característicos do encarceramento.

## 2 As prisões e o perfil da pessoa privada de liberdade no Estado do Paraná

A maior parte das instituições penais do estado do Paraná possui uma história recente. O processo de interiorização do cumprimento de pena foi definido no final da década de 1990 e, portanto, muitas instituições foram construídas posteriormente a essa data. Atualmente, o estado conta com 33 instituições prisionais que mantêm a tutela de presas e presos condenados, localizadas em 14 municípios, sendo uma de responsabilidade do Governo Federal. Os municípios onde as instituições estão alocadas são Piraquara (10), Foz do Iguaçu (3), Maringá (3), Londrina (3), Ponta Grossa (2), Guarapuava (2), Cascavel (2), Curitiba (1), São José dos Pinhais (1), Quatro Barras (1) Araucária (1), Lapa (1), Cruzeiro do Oeste (1), Catanduvas (1) e Francisco Beltrão (1).

Conforme o último relatório publicado do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2016, no qual constam 51.700 presos, sendo 12.408 nas cadeias públicas e 39.292 nas penitenciárias, a quantidade das instituições prisionais cresceu gradativamente. Esse dado coloca o Paraná como terceiro estado que mais encarcera pessoas, ficando atrás de São Paulo (240.061) e Minas Gerais (68.354), dado que anuncia a forma

de condenação eleita e uma questão importante ao se tentar resolver o problema de encarceramento.

Os dados apresentados no último INFOPEN, de junho de 2016, além de trazerem informações importantes sobre as penas de prisão no Brasil, também representam a fonte de referências para avaliação da população paranaense privada de liberdade. O relatório indica, não obstante, que se faz necessário observar as diferenças demográficas de cada estado, comparando a população prisional com os números absolutos populacionais de cada Unidade Federativa. O Paraná tem uma taxa de aprisionamento de 459,9 presos para cada cem mil habitantes, o que corresponde a 0,47% do total de habitantes; conta com um número de vagas de 18.365, alcançando um déficit prisional de 33.335 vagas e uma taxa de ocupação, portanto, entre 281,5% acima dos dados nacionais. Os dados ainda revelam que o estado possui uma população presa, na sua maioria, masculina, com apenas 6,29% de mulheres, e que 87% estão destinados ao regime fechado, seja ele provisório ou de internação.

Quanto ao perfil étnico-racial, os dados paranaenses destoam ao indicar 66% de pessoas brancas presas. Esse dado pode significar uma de duas possibilidades. A primeira de que, por ser um estado majoritariamente de colonização europeia, o Paraná conta com um baixo número de pessoas negras ou pardas, observando que, segundo os dados demográficos de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), a população branca do Paraná, nesse período, seria de 76,8%. Nesse sentido, a população prisional refletiria essa condição. A segunda e mais provável possibilidade seria de que, embora o percentual de pessoas presas com informações sobre raça/cor do estado seja de 99%, a coleta dos dados dos presos tenha pouca rigorosidade, resultando num quadro que não reflete a realidade prisional paranaense.

Quanto à faixa etária, a população encarcerada do Paraná se mostrou jovem, totalizando 54% frente o número de pessoas presas com idade entre 18 a 29 anos, o que corresponderia, aproximadamente, a 3,4% da população total dos jovens entre 15 a 29 anos no estado.

Essas evidências relacionam uma possibilidade crescente de reincidência, visto que as condições do encarceramento, muitas vezes, pioram as possibilidades de reinserção:

[...] a chance de reincidência criminal aumenta à medida que o egresso do sistema prisional manifeste uma trajetória criminal mais extensa anteriormente ao cumprimento da pena, à medida que comece a cometer crimes cada vez mais jovens [...] (SAPORI; SANTOS; MAAS, 2017, p. 15)

Assim, estigmatizado, as possibilidades desse jovem voltar ao crime são ainda maiores. Esses marcadores sociais perpassam as tentativas de reintegração da pessoa privada de liberdade, fazendo com que a reincidência só acentue as dificuldades de reinserção social, (MONTEIRO; CARDOSO, 2013).

O grau de instrução das pessoas presas nos estabelecimentos penais paranaenses representa um alerta, pois somados os alfabetizados não regulares e aqueles com Ensino Fundamental incompleto temos 68% de todos os sujeitos presos. Esse enquadramento aponta que a falta de acesso à educação e, conseqüentemente, a desqualificação do trabalhador indicam possibilidades de retorno à criminalidade, considerando as três dimensões identificadas pelo IPEA que geram o índice de vulnerabilidade social: infraestrutura urbana, capital humano e renda e trabalho.

A educação, classificada somente como capital humano, transpassa a vida do sujeito nas três dimensões. Isso porque infraestrutura, renda e trabalho são motivos frequentes de desistência da escola, como informa Rodrigues (2013, p. 1522):

Muitas das evasões ocorrem por falta de vagas nas escolas, pela distância da escola à residência, mas o motivo que mais pressiona e encorpa a demanda para a desistência é necessidade de procurar o mercado de trabalho. Sendo ocasionada, ou para ajudar a família no sustento ou até mesmo para sustentá-la, quando cada vez mais cedo os jovens estão compondo família, pela gravidez e casamentos precoces.

À luz desses dados, faz-se necessário refletir sobre as dificuldades que ainda persistem de acesso à educação escolar e o que representam como causa e consequência da exclusão e vulnerabilidade social. Os índices citados sinalizam um desenho de políticas públicas cujo escopo evidencia

a sua ineficiência e, por conseguinte, ausência de direitos. Situa-se, dessa forma, como emergencial pensar a educação nos estabelecimentos penais paranaenses como uma reparação do que foi perdido fora deles.

### 3 A educação prisional no Paraná

A educação nas prisões paranaenses acontece pela escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em parceria entre a Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) e a Secretaria de Estado de Educação (SEED), firmada por Resolução Conjunta. Em 2017, segundo dados fornecidos pelo CEQP do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná, correspondente a julho de 2017, das 19.602 pessoas com carências educacionais presas em penitenciárias naquele período, 70% frequentavam os bancos escolares. Observa-se que o estado não considerou os espaços de carceragem em cadeias públicas. Se consideradas todas as pessoas presas no estado, esse índice cai para 26,54%, mas mantém um aumento de 7,54% com relação ao relatório de 2016, utilizado como referência – contudo, ainda não é o bastante. Apesar da obrigatoriedade da oferta de educação, o estado não conseguiu, até então, atender toda a demanda de pessoas privadas de liberdade que necessitam concluir os estudos.

Os nove CEEBJAs são: Nova Visão, Prof. Odair Pasqualini, Novos Horizontes, Wilson Antonio Neduziak, Helena Kolody, Prof. Tomires Moreira Carvalho, Prof. João da Luz da Silva Correa, Manoel Machado e Dr. Mário Faraco. Segundo investigação de campo desenvolvida no período de 2016 a 2017, dentre os vários obstáculos para alcançar o objetivo de atendimento estão a falta de estrutura física e a quantidade insuficiente de profissionais de segurança para movimentação e garantia da ordem na instituição. Estudo nas instituições escolares implantadas nas penitenciárias identificou 141 salas de aula ativas, quantidade que, para o atendimento de todos os alunos citados pela CEQP em julho de 2017, representaria, aproximadamente, 139 educandos por sala. Destes espaços, constatou-se que 60% dos 18 espaços prisionais verificados são ambientes com pouca ventilação ou luz insuficiente. Dentre eles, 62% possuem grades que dividem educador e educando no processo de mediação do processo ensino-aprendizagem.

Tais condições estruturais iniciam uma discussão importante quanto à intencionalidade da pena e o lugar da educação frente ao objetivo da prisão no estado. Quanto à pena de prisão, Cordeiro (2010, p. 30) afirma que

O espaço arquitetônico destinado a este fim tem importância primordial no processo de readaptação, no entanto, esquece-se de planejá-lo tendo em vista o grupo ligado à dinâmica de ato criminoso o que decorre de influências negativas da vida carcerária [...]

A falta de planejamento é refletida nos ambientes verificados na escola, pois 50% deles ainda são adaptados, embora as Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal, presentes na Resolução nº 9/2011, previsssem a obrigatoriedade de sua construção nas prisões. As demais instituições construídas anteriormente possuíam demanda educacional por um tempo bem longo, o que justificaria um ‘território’ garantido pela escola. Contudo, tal adaptação revelou a falta de garantia da educação como espaço de atividades permanentes. Observa-se que o fator determinante do espaço prisional é a manutenção do enclausuramento, considerando o distanciamento entre o previsto nas determinações de acordos internacionais e as condições arquitetônicas.

Outra constatação foi de que, na medida em que cresce a população carcerária, menor é a cedência estrutural para atividades educacionais e mais enclausurada ficará a pessoa privada de liberdade. Isso também vale para as instituições que sofrem com frequentes rebeliões, consequências, muitas vezes, das condições da própria clausura. Assim, o efeito cíclico se instala: mais pessoas, menos tentativas de recuperação da dignidade, menos dignidade pelas condições postas, mais insatisfação, mais rebeliões, mais tempo de prisão para as pessoas que delas participaram e cometeram novos crimes nessa crise, menos inserção de pessoas preparadas para a reinserção social, mais penitenciárias lotadas. A precária cedência do espaço prisional para educação, os efeitos causados pelo super encarceramento e outros problemas estruturais não são consequências eventuais, não ocorrem aleatoriamente: são condições previsíveis pela própria origem da pena de prisão e de como ela foi tratada ao longo dos séculos:

[...] a prisão não adveio de um projeto, mas o surgimento da necessidade de espaço para o cumprimento da pena, aperfeiço-

ando-se através do planejamento com ideias e regras discutidas e incorporados pelos Tratados e Convenções Internacionais, na legislação e nas resoluções, mas sem reflexões conceituais que embasassem tais ideias, transformando-se de maneira cíclica, sem grandes avanços quanto à organização espacial. (CORDEIRO, 2010, p. 35)

A materialização do espaço prisional e sua organização representam o principal reflexo da falta do elemento conceitual a que ela se refere. A educação, portanto, não constitui uma prioridade na operacionalização da pena pelo fato de a própria pena carregar um único objetivo: esquecer do sujeito que cometeu crimes, enclausurando-o. Há, no entanto, uma brecha na legislação para favorecer a educação nos espaços prisionais e sobrevive, por conta própria, enfrentando o preocupante encargo de educar para a reinserção social.

Outro aspecto importante, constatado no estudo dos documentos escolares, refere-se à ausência de discussão sobre a relação entre gestão escolar e gestão prisional, não ficando claro quais são as responsabilidades de cada uma delas na elaboração de projetos de vida das pessoas presas. O fato é que mesmo a literatura da área suprime essa relação, poucas pesquisas atentam para a existência de dois tipos de gestão: a educacional e a prisional. O que se percebe nas pesquisas que tratam do assunto, é que as gestões coexistem, mas não dialogam. Blazich (2007, p. 58) afirma qu

Em contexto de encierro las escuelas funcionan dentro de otras instituciones, las penitenciarias, cuya lógica de funcionamiento condiciona a las primeras, no solo em los aspecto pedagógico-didácticos sino em los que refieren a la distribución del poder. Además, al responder a distintas dependencias gubernamentales su comunicación se complica ya que, em general, no funcionan articuladamente. Las dificultades de comunicación entre el personal de ambas instituciones para construir acuerdos basados en criterios comunes para el manejo de la educación, derivan em impedimentos para el normal desarrollo de las actividades académicas por razones azenas a ella.

Nessa direção, não basta ter uma boa relação entre as duas gestões; é preciso existir ajuda mútua e diálogo constante com vistas à elaboração de objetivos comuns. A ‘boa vizinhança’, muitas vezes, está assentada no silêncio, permanecendo o silêncio e a obediência da escola frente às condições impostas pela gestão que mantém a tutela tanto das pessoas quanto do espaço físico.

Outro aspecto identificado por Blazich (2007) é de que a educação representa, no espaço prisional, um benefício, um prêmio para as pessoas que, para muitos responsáveis pela tutela, mereceriam castigo pelo crime que cometeram. Essa condição estabelece um clima negativo entre os profissionais da educação e da segurança. Rodrigues (2015, p. 100) aponta que

[...] o conceito do atendimento dentro da prisão está intimamente ligado com a compreensão de quais são os objetivos do preso para quando estiver fora da prisão. Num aspecto visionário, o servidor penitenciário projeta o futuro da pessoa presa a partir de seus discursos e atitudes perante as situações de conflito no encarceramento. Esses fatores são demonstrados pela própria participação nas práticas e atividades propostas pela administração.

Na inexistência do diálogo, a escola não encontra amparo ou reconhecimento e, muitas vezes, assume o discurso da prisão como forma de ‘sobrevivência’, sem mesmo perceber a sua verdadeira necessidade no projeto de cumprimento de pena. Aloja-se no espaço cedido, gere seu pessoal conforme os ditames prisionais, incorpora seu discurso e alimenta, cada vez mais, a condição disciplinadora. Os documentos escolares demonstraram que a ação educativa na prisão depende da segurança e que, assim, a ideologia pregada pelos aspectos jurídicos presentes na questão prisional configura a alienação de profissionais da instituição escolar, em especial das práticas de gestão. Algumas escolas, inclusive, ao despreverem seu histórico institucional, deixam de abordar a escola para priorizar as instituições prisionais às quais estão atreladas.

Desse modo, a dialética vivida pelos profissionais da educação se mostra nas relações entre os profissionais que atuam diretamente entre presos e agentes penitenciários. Essa dialética se revela na produção e reprodução do processo penal, no discurso regulador do sistema prisional e



na fala libertadora que deveria estar presente na escola. Se houver algum resíduo de enfrentamento às condições da prisão, apesar da relação apresentada na gestão, ela pode se perder no cotidiano prisional, na convivência, enfim, nas particularidades do contexto em que a escola está inserida.

Segundo Rodrigues, Quadros e Oliveira (2017), existe uma ambivalência entre as concepções das áreas do Direito e da Justiça e a realidade prisional, cujas contradições são reveladas na disposição dos espaços físicos frente às previsões emanadas dos documentos legais, em especial na Lei de Execuções Penais, a qual concebe a existência da pena e os procedimentos para que ela seja humanizada com vistas à reintegração social. O ser social que, fora dos muros prisionais, foi excluído dos seus direitos sociais, continua sendo expropriado de seu direito ao conhecimento, com o agravante de que não há espaço físico escolar para participação de todos no processo educativo. Além disso, não sendo a segurança partícipe direto da ação educacional, o movimento de adesão dos presos é, indiretamente, suprimido.

A escola necessita ir além, deve apoiar-se nas experiências vividas pelas pessoas presas, deve pautar-se na história de vida desses sujeitos, auxiliando na superação dos estigmas e das condições preexistentes de violência. As possibilidades situam-se, portanto, na constatação e análise dos motivos que impedem reparação pela não aplicação do direito à educação nas prisões e na superação dessas lacunas pela educação, construindo pontes nos abismos sociais.

#### **4 Implicações prisionais e práticas escolares na prisão: reflexões sobre a condição de cárcere e possibilidades de educação pela Pedagogia Social**

O retorno aos estudos na Educação de Jovens e Adultos, momento dos mais difíceis para o educando, fica mais árduo para aquele que se encontra preso. Recuperar o tempo perdido é tentar relembrar momentos que, geralmente, se mostraram excludentes diante dos motivos que levaram à evasão escolar.

Na prisão, as lembranças da ausência de vida escolar ou de evasão revelam as decepções geradas pelo fracasso causado por fatores sociais, econômicos e institucionais. Os fracassos identificados podem ter eco no

fracasso da educação e vice-versa. Mas não é somente esse estigma que permeia as atividades educacionais dentro da prisão (RODRIGUES, 2013). A pessoa privada de liberdade, ao adentrar neste local de clausura, sofre

[...] processos de admissão e testes de obediência, que podem ser desenvolvidos numa forma de iniciação e têm sido denominadas “as boas-vindas”, nos quais a equipe dirigente ou os internados, ou os dois grupos, procuram dar ao novato uma noção clara de sua situação. Recebe, por meio desse rito de passagem, “as regras da casa”, um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado. (ONOFRE, 2007, p. 13)

A prisão é conduzida por uma dinâmica que interfere diretamente nas ações e decisões da pessoa encarcerada. Essa situação demonstra que, dentro do espaço carcerário, a preocupação da prática educativa depende da organização penitenciária na qual está inserida. Pode-se afirmar que a prática educativa está alicerçada em dois macro-pilares: o plano intramuros, de cumprimento da pena imposta no julgamento, que é apoiado por uma corrente teórico-ideológica do pensamento jurídico-penal; e o plano extramuros, que promove a reflexão das ações cometidas antes da prisão, incluindo o crime, e auxilia na elaboração do ‘projeto de existência’ para o momento em que for beneficiado pela progressão ou indulto (perdão) da pena. (SANTOS, 2007; ONOFRE, 2007; LOURENÇO, 2011; RESENDE, 2011; SCARFÓ; BREGLIA; FREJTMAN, 2011)

No caso desse projeto, há compreensões teórico-ideológicas distintas para elaborar os parâmetros de participação social. A compreensão aqui defendida é de que o plano extramuros precisa significar o ponto de partida para a reflexão histórica e política à qual a pessoa, enquanto sujeito social, foi e está exposta. Defende o princípio de que, embora preso, o sujeito deve ter participação direta em sua tutela, quer seja pelo trabalho quer seja pelo estudo. Sua reinserção não pode ser construída como um momento que virá, mas como uma ação presente, que ‘está sendo’. Esse fato impõe ao indivíduo preso a necessidade de refletir não somente sobre o que o fez ‘ficar fora’ da escola, mas compreender como isso contribuiu para ele estar na prisão. Tal princípio parte da realidade prisional na qual a pessoa está

envolvida, numa dinâmica em que a relação cárcere e marginalização social se encontram. Nessa realidade da divisão clara entre escola e prisão, “a educação deve promover a liberdade e o autorrespeito, e o cárcere produz degradação e repressão.” (BARATTA, 2002, p. 17)

No plano intramuros, outros dois processos seriam passíveis de observação: a desculturação e a aculturação. A primeira manifesta-se na negação das normas sociais externas à prisão, como um afastamento das responsabilidades e acontecimentos extramuros; a segunda identifica-se no rápido acolhimento das normas carcerárias pelo qual ora a pessoa presa assume a postura de um preso comportado, concordando com toda repressão carcerária, ora se apresenta como criminoso, numa organização paralela à da prisão, com regras próprias e violentas vigorando entre os reclusos (BARATTA, 2002). O plano intramuros, cujo foco é o cumprimento da pena, reflete a complexidade da convivência num espaço tão restrito e a intencionalidade da prisão como opção do Estado, condições características de um espaço “de controle social, de aglutinação de interesses, de criação e recriação de aculturação delinquente, bem como de sua socialização.” (SANTOS, 2007, p. 94)

O controle é marcado pelo enlace com outra característica: a impenetrabilidade. Numa instituição penal, o acesso a informações ou acontece por autorização ou por quem já é prestador de serviços dentro da instituição (SANTOS, 2007). Conhecer os espaços prisionais não se faz senão por aqueles que já estiveram dentro dele, seja no papel de preso, trabalhador penal ou pesquisador. É importante ressaltar que o plano intramuros nada mais é do que uma constante busca de adesão da pessoa presa, de modo que a “prisão e as atividades que são desenvolvidas neste espaço almejam, mais do que adaptar o indivíduo à sociedade livre, adaptá-lo à vida carcerária.” (SANTOS, 2007, p. 95)

A escola é parte dessa rotina que se apresenta no espaço regrado do cárcere, quer seja na organização de horários, nos regimentos e regulamentos, na normatização do comportamento, quer seja na forma como o espaço é disposto ou mesmo pelas orientações do ‘ser’ aluno, fatos que revelam objetivos de reduzir os ‘desvios’ da pessoa encarcerada (RESENDE, 2011). Nessa direção, a arquitetura da prisão tem uma relação direta com o plano de cumprimento de pena. A mobilidade do educando preso para sala de aula e biblioteca, por exemplo, demonstra favorecimento ou impedimento dado à participação nas atividades pedagógicas.

Essa caracterização mais regular ou mais singular estaria presente basicamente de duas formas: no próprio espaço arquitetônico disposto e disponibilizado para efetivar a política educacional pensada para as prisões – seus corredores, suas salas de aula, o mobiliário à disposição e as instalações físicas, ou no trato interpessoal, mais ou menos flexível, que encontrávamos em funcionários, dirigentes, professores, coordenadores, entre todos aqueles responsáveis por fazer chegar essa assistência à população destinada: os presos. (LOURENÇO, 2011, p. 169)

As práticas educacionais desenvolvidas pelos professores, como o impedimento de acesso a laboratórios ou metodologias experimentais, também demonstram que a educação não é prioridade nas atividades prisionais. A falta de autonomia no acesso às atividades educacionais representa um projeto prisional que tem a disciplina como meta (LOURENÇO, 2011). Essa sujeição às normas e a limitação do espaço são características que tornam a pessoa presa dócil e útil à prisão, silenciando-a e incluindo-a num mecanismo institucional que a absorve para um processo de normalização, “uma inclusão pela exclusão.” (RESENDE, 2011, p. 50) Ao ingressar na prisão, as regras carcerárias parecem delimitar a divisão da vida da pessoa privada de liberdade, nesse caso, da pessoa sentenciada. A entrada na prisão, após a sentença, despe o sujeito de seu passado e não lhe dá perspectiva de futuro.

É como se a vida começasse com a prática do crime, com o aprisionamento, processando-se, assim, um apagamento daquilo que não esteja diretamente ligado à condição de ter sido condenado e preso pela justiça. (RESENDE, 2011, p. 51)

Diante de todo esse cenário, a escola não pode perder de vista a sua intencionalidade, na prisão ou fora dela. Para além de ser um ambiente singular, a escola tem a função social de humanizar, de promover a reflexão e de construir autonomia dos educandos na direção da emancipação humana.

A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”,

oferece ao homem preso a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para desconstrução da identidade de criminoso. (ONOFRE, 2007, p. 25)

Nesse sentido, embora Baratta (2002, p. 17) afirme que “institutos penais não podem ser institutos de educação”, entende-se que a escola no ambiente prisional pode, no mínimo, reduzir os danos causados pela própria prisão, permitindo a construção da identidade perdida na aculturação. A retomada do plano extramuros não tem âmbito mais fértil que o educacional.

Quanto ao plano do projeto extramuros, é importante denunciar que o trabalho educacional na prisão é uma ação criticada e vigiada pela sociedade livre. Os docentes e demais profissionais da educação muitas vezes respondem quanto às suas ações e discursos à opinião pública. A escola é etapa prévia da reinserção social, pois ela define objetivos sociais, familiares e profissionais. A educação formal na prisão precisa ser entendida como prática social e não somente como prática escolar. Embora se possa compreender que não se transforma a prisão em escola, há objetivos históricos distintos que convivem nesse mesmo ambiente e, por essa razão, cabe significar o lugar da educação na sociedade, para encontrá-la na prisão. O plano extramuros reside na educação com a potencialidade de promover a construção de conceitos que gerem uma nova perspectiva na construção da vida fora do espaço prisional.

Definitivamente, oferecer educação em contextos de aprisionamento constitui-se como uma forma de ampliar as possibilidades de gerar um projeto genuíno de inserção social e econômica na saída da prisão e, principalmente, como ‘ressignificação’ do tempo transcorrido na prisão. (SCARFÓ, BREGLIA e FREJTMAN, 2011, p. 158)

Assim, a educação não deve representar somente os passos da reinserção social. Ela é um direito fundamental do ser humano, não um simples instrumento da prisão. Ela potencializa ou desperta na pessoa privada de liberdade a superação da situação prisional, dando visibilidade à possibilidade de fortalecimento na luta por direitos e dignidade humana. Além

disso, entendendo que a educação é um eterno vir a ser, constata-se que, apesar da impraticabilidade da educação escolar na sua totalidade na estrutura apresentada pelas penitenciárias paranaenses, existem possibilidades de resistência em prol de um atendimento melhor.

É nessa direção que se pode propugnar pela necessidade do trabalho sistêmico no cumprimento da pena, representando na educação uma instituição que participa diretamente, com propósitos próprios, ligados à construção de um sujeito emancipado. A sua inclusão no processo de aprisionamento não a destitui desse objetivo; ao contrário, pode ampliar os outros segmentos, conferindo-lhes uma concepção pedagógica. Uma instituição prisional que visa a autonomia do sujeito, propõe a integração de forças, “alinhando os conceitos de cumprimento de pena pela elaboração coletiva de um projeto pedagógico próprio da instituição e tratando de repor profissionais essenciais para um atendimento sistêmico.” (RODRIGUES, 2015, p. 121)

A asserção de um projeto político-pedagógico da prisão, apresentada nas *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*, é analisada por Silva, Moreira e Oliveira (2016) quando apontam a integração e articulação das áreas de conhecimento e profissionais num propósito educativo para o cumprimento da pena de prisão, apresentando essa articulação como transformação das ações disciplinadoras em pedagógicas. A partir dos apontamentos desses autores, compreende-se que a forma como a pena é cumprida também precisa ser revista. Para além dos muros da prisão, a participação da família e da comunidade necessita ser um dos eixos presentes nessa proposta de educação em âmbito prisional. Aponta-se, assim, que a concepção educativa, incluída nos diferentes segmentos, permitiria que a escola pudesse integrar as ações de gestão, promovendo compartilhamentos positivos.

Considera-se, portanto, necessário fundamentar esse entendimento prático concebendo-o, não como uma gestão escolar somente, mas como uma nova forma de gestão prisional, mudando a característica da pena apresentada nos documentos jurídico-prisionais para educativa. A fundamentação dessa proposta de trabalho coletivo advém de estudos, reflexões no contexto das experiências no cotidiano penal. Entende-se, contudo, que não há como complementar a proposta legal e ilustrada por Silva, Moreira e Oliveira (2016) propondo um desenho pedagógico a um espaço rigidamente cristalizado como disciplinador sem a fundamentação de

uma teoria que atenda aos mesmos anseios de mudança. Essa possibilidade caracteriza-se pela práxis da Educação Social, que incorpora “a educabilidade social do sujeito e visa sua preparação para a vida em sociedade.” (SILVA, 2018, p. 11) Esse campo prático é fundamentado pela disciplina acadêmica da Pedagogia Social, que compreende a educação como parte da contribuição social coletiva, da qual a educação faz parte.

Dessa forma, o contexto apresentado e os sujeitos identificados compõem um campo de estudos e práticas que pode auxiliar na redução dos danos causados pelo encarceramento, em prol da elaboração de uma proposta de emancipação que transcenda, não somente a condição de cárcere, mas as outras mazelas a que o sujeito foi submetido antes da prisão. Silva (2018, p. 37) aponta que “a Pedagogia Social admite que a Educação se faz ao longo da vida, em todos os espaços e todos os tempos.” Dessa forma, pode contribuir para que a pessoa privada de liberdade construa o seu projeto de vida no plano intramuros, enquanto a pena lhe impuser a privação, e extramuros, na análise do tempo passado frente ao futuro. A opção pela Educação Social como possibilidade de se pensar alternativas para a educação no espaço prisional se deu por algumas características, dentre elas a dimensão prática que ela contempla, que “tem como fonte as práticas pedagógicas que se transformam em teorias e iluminam ou revertem em práticas transformadoras da realidade.” (CALIMAN, 2011, p. 264)

Outro aspecto importante está no fato de ela pautar-se em ações orientadas pela coletividade que compartilha as dificuldades comuns; e, por fim, por ancorar-se na perspectiva de transformação com vistas à emancipação humana. Nessa reflexão, percebe-se que a Educação Social compõe requisitos como campo de atuação, considerada a amplitude das abordagens apresentadas até então. Não se trata de afirmar que ela deixa de ser escolar ou de que há duas ‘educações’ coexistindo no contexto prisional, mas que, como afirma Gadotti (2012), a pouca preocupação dada à educação pelos governos vem, ao longo de décadas, limitando os propósitos educativos aos muros escolares, e no caso desta investigação, aos muros da prisão, espaço no qual a escola se instalou. Afirma-se, a partir desse apontamento, que a educação escolar também é social e que, no espaço prisional, a necessidade dessa abordagem é cada vez mais premente.

A educação no contexto prisional, tal qual na escola regular, constitui uma luta travada pela qualidade, o acesso e a permanência de todos.

Trata-se de uma busca que é reconhecida na prática, no enfrentamento pela libertação, emancipação e autonomia do sujeito (SILVA, 2011). Como apontado por Gadotti (2012), Graciani (2011, p. 287) ratifica que

neste amplo cenário econômico e cultural, reaparece a Educação, cuja má qualidade, a falta de formação de seus agentes, a pouca infraestrutura onde ocorre, dentre outros inúmeros fatores, também é responsável pela pobreza, pela desigualdade e exclusão social, não só no Brasil, mas em todas as regiões latino-americanas.

A autora observa que a realidade, fundamentada em acontecimentos históricos, gera efeitos de exclusão de direitos sociais, os quais exigem uma educação que contribua para a reconstrução de uma sociedade mais justa na luta por esses direitos. Esse contexto é identificado facilmente nas condições apresentadas nas escolas implantadas nas penitenciárias pesquisadas. Constatou-se um espaço que anseia por uma educação que transforme não somente a sua prática escolar, mas a prática de todo o ambiente prisional. Uma ação que modifique a própria concepção da pena de prisão, refletindo até mesmo sobre sua existência; que pondere sobre seus benefícios e malefícios, os quais até então são um “mero artifício para vender um produto de alto custo e de eficiência questionável.” (SILVA, 2009, p. 36) A educação esperada é aquela que estabelece relações e busca uma mudança na vida para a vida, tendo como ponto de partida e ponto de chegada a prática social. Essa afirmação, alinhada aos princípios apresentados pela Educação Social, propõe desafios metodológicos para

[...] ressignificar seu conceito na incorporação do “social” que denuncia as contradições de um sistema em relação ao seu povo e, ao mesmo tempo, aponta para uma ação praxiológica no sentido da busca de uma didática dialética que, concretamente, transforme a situação dos sujeitos oprimidos por esse sistema. (PEREIRA, 2011, p. 52)

Importa pensar uma educação que promova conhecimentos capazes de impulsionar atitudes voltadas à mudança, que qualifique o sujeito autônomo. No ambiente de prisão, é preciso pensar em mudança. A dinâmica



educativa fundamenta ações que podem reorganizar os espaços, articular profissionais e promover transformações. Para conduzir a proposta de educação social, os profissionais envolvidos na dinâmica prisional, educadores em especial, precisam assumir uma postura de agentes de mudança que reconheçam, nas pessoas privadas de liberdade, educandos com direito à participação social. A educação social auxiliará, nesse sentido,

Como referente aglutinador de miradas políticas, pedagógicas, éticas e institucionales que pueden posibilitarla implementación de las responsabilidades cívicas y el reconocimiento de los derechos culturales para todas las identidades, también para las personas presas. (SOLBES; MERINO, 2016, p. 24)

O compromisso com o trabalho educativo social nas prisões deve estar fundamentado em reflexões que levem a ações mais significativas e que acreditem realmente na mudança, na transformação, na direção de uma concepção verdadeira de liberdade, própria de uma sociedade de sujeitos emancipados. A concepção de liberdade, nessa direção,

[...] não se refere à situação da liberdade de ir e vir fisicamente e livre do cárcere, mas liberdade no sentido de consciência dos direitos dos internos a participarem da efetivação de uma educação que se preocupe com a humanização dos sujeitos, mesmo que tenham praticado crimes. (RIBEIRO; MACHADO, 2016, p. 76)

A prática se dará a partir da discussão, pela coletividade, das ações a desenvolver na instituição penal e pela união de forças dos diferentes segmentos implicados na definição de um propósito educacional unificado. A educação, portanto, é um pilar importante na redução dos danos prisionais e pode significar, se repensada pela educação social, um eixo significativo na transformação do sujeito, exercendo sua função de mudança da realidade dessas pessoas e contribuindo na luta por dignidade.

O significado da educação social parte do conceito de enfrentamento ou embate dos problemas existentes e do atendimento das necessidades diárias, observando que toda reflexão e ação é educativa e, por conseguinte, transformadora. Essa educação, que acontece em todo o ambiente, per-

mite que a pessoa privada de liberdade interprete sua realidade, desenvolva a compreensão do coletivo e entenda o papel relevante das suas ações no contexto em que está inserido. Auxilia-o na elaboração de estratégias para enfrentar as tensões geradas no plano intramuros e para elaboração de projetos de vida extramuros. Na educação social, a função da educação prisional se modifica e encontra uma

[...] função promotora e dinamizadora de uma sociedade que educa e de uma educação que socialize e (re) integre, ao mesmo tempo que ajuda o educando a evitar situações de risco, a sustentar um equilíbrio e a reparar a dificuldade e/ou conflito social. (MARTINS, 2013, p. 10)

Nesse sentido, a função da escola é incluir seus conteúdos e domínios científicos a efeitos de socialização, legitimando a função transformadora da educação na sociedade. Assim, a prática educativa contribui para a construção do sujeito emancipado e amplia o vir a ser da pessoa privada de liberdade, numa tentativa de superar as condições estruturais existentes.

## Considerações finais

A análise detectou a inter-relação de forças configuradas na tutela prisional e nos responsáveis pelo atendimento da pessoa privada de liberdade. Nesses espaços, fundamentados nos discursos jurídicos, encontram-se teias sócio-políticas que desdobram em conflitos, muitas vezes ocultados pela submissão das instituições escolares à gestão prisional. As relações de coexistência institucional mostraram espaço de domínio, ficando explícita a relação de poder estabelecido. A relação de forças que se apresentou no enfrentamento tem impacto direto na garantia de direitos à educação da pessoa presa.

Nas visitas realizadas, a leitura do espaço prisional escolar evidenciou a educação como uma atividade determinada pela utilização territorial. A configuração do espaço escolar fica submetida à disciplina própria do caráter prisional da instituição; o crescimento carcerário conduz a novos conflitos, tornando o ambiente cada vez mais precário, surtindo efeitos que, consequentemente, impedem o atendimento educacional com qualidade para todos.

As propostas pedagógicas das escolas implantadas nas penitenciárias paranaenses não apresentaram possibilidades de superação dessas condições estruturais. Porém, a verificação dos espaços físicos cedidos às escolas implantadas sinaliza que, se ocorresse esta preocupação, a estrutura física significaria uma das garantias da qualidade e permanência das ações educativas dentro de cada instituição prisional. Assim, a impraticabilidade da educação pela estrutura é uma circunstância que precisa ser modificada pelas políticas prisionais.

Nesse sentido, problematiza-se a intencionalidade de ressocialização e seu fundo jurídico penal em detrimento do humanizador. Propõe-se, à vista disso, um processo educativo emancipador que supere a condição da própria pena e da conjuntura que pode ter levado à situação de violência. Tal propósito se aproxima da práxis exercida pela Educação Social e proposta no campo acadêmico pela Pedagogia Social. Esta, por sua vez, representa o campo em que seria possível habilitar todos os segmentos do contexto prisional como educativos, integrando-os numa ação que, articulada, poderia alcançar a transformação do sujeito preso em prol de condições mais dignas dentro e fora da prisão.

A Pedagogia Social pode contribuir na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico comum às instituições, além de modificar a dinâmica prisional, transformando as práticas institucionais desiguais em ações coletivas. Pode, ainda, articular os profissionais prisionais e educacionais numa ação que melhoraria a convivência prisional e instigaria a elaboração de projetos de vida extramuros apoiados em experiências vividas dentro de um ambiente transformador que a prisão deveria assumir. Dessa maneira, a participação social modificará atitudes e contribuirá para o enfrentamento de problemas que possam surgir no ambiente de encarceramento e nos embates que surgirão fora desse espaço.

## Referências

BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do Direito Penal*: introdução à sociologia do direito penal. Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BLAZICH, Gladys Susana. La educación em contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 44, 2007. p. 53-60.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Lex: Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, maio, 2 trim, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&Itemid=30192)> Acesso em 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – *Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (INFOPEN)* – Junho 2016. Brasília: Ministérios da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

BRASIL. Resolução nº 06, de 07 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal do Anexo 1 da Resolução nº 9 de 18 de novembro de 2011 que trata das Diretrizes da Arquitetura Penal. Lex: Diário Oficial da União, seção 1, p. 74, dez. 4. trim. 2011. Disponível em <[www.dpu.def.br/images/stories/Infoleg/2017/12/13/cnppc.pdf](http://www.dpu.def.br/images/stories/Infoleg/2017/12/13/cnppc.pdf)> Acesso em 30 mar. 2018.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, Roberto. (org.) *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. v. 2, São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

CORDEIRO, Suzann. *Até quando faremos relicários? A função social do Espaço Penitenciário*. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: Edufal, 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. V. 18, n. 1, dez. 55-65, 2012.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Desafios metodológicos da prática social transformadora ou teorizar a prática social para transformá-la. In: SILVA, Roberto da. (org.) *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. v. 2, São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. Curitiba, 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Reincidência Criminal no Brasil: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

- LOURENÇO, Arlindo da Silva. Os processos educativos nas prisões: suas regularidades e suas singularidades. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (orgs). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- MARTINS, Ernesto Candeias. A Pedagogia social/Educação social nos meandros da comunidade e da escola. *Educareducare*. ano XV, n. 1, II série, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2654>> Acesso em 20 jun 2018.
- MONTEIRO, Felipe Mattos. CARDOSO, Gabriela Ribeiro. A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária; um debate oportuno. *Civitas*. v. 13. n. 1. Porto Alegre, jan. abr, 2013, p. 93-117.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFScar, 2007.
- PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicos. *Revista Educação Popular*. Uberlândia, v.10, p. 38-55, jan/dez, 2011.
- RESENDE, Selmo Haroldo de. A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- RIBEIRO, Bruna Carolina de Alfaia; MACHADO, Edina Fialho. Pedagogia Social no Cárcere em busca de humanização. *Revista Diálogos: extensão, metodologias e inclusão*. Brasília, v. 20, n. 01, nov, 2016. Disponível em <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/6806/4799>> Acesso em 20 jun. 2018.
- RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. Lembranças no cárcere: a evasão na idade própria do aluno preso e suas possibilidades na educação prisional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2013/Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/15124\\_7080.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/15124_7080.pdf)> Acesso em 10 nov. 2013.
- RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. *A relação da Educação e do Trabalho na Penitenciária Industrial de Guarapuava*: mudanças e permanências históricas. 2015. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.
- RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue; QUADROS, Sheila Fabiana de; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A dialética marxista nas implicações educacionais do sistema prisional. In: PEREIRA, Ana Lúcia; BRANDT, Célia Finck; GABRIEL, Fábio Antônio. *Fundamentos Epistemológicos da Educação*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

SANTOS, Silvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, Maria Cammarosano (org). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFScar, 2007.

SAPORI, Luis Flávio. SANTOS, Roberta Fernandes. MAAS, Lucas Wan Der. Fatores Sociais determinantes da reincidência criminal no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 32, n. 94, junho/2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294092017.pdf>> Acesso em 20 maio 2017.

SCARFÓ, Francisco; BREGLIA, Florencia; FREJTMAN, Valéria. Sociedade Civil e Educação Pública nos presídios: questões para reflexão. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (orgs). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EdUFScar, 2011.

SILVA, Haroldo Caetano da. *Ensaio sobre a pena de prisão*. Curitiba: Juruá, 2009.

SILVA, Roberto da. Visões e concepções necessárias a uma teoria geral da educação social. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. v.2, São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. *Ciências, Trabalho e Educação no sistema penitenciário brasileiro*. Caderno Cedes. Campinas, v.36, n.98, p.9-24, jan-abr, 2016.

SILVA, Roberto da (org). *Didática no Cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e seu mundo*. São Paulo: Giostrí Editora, 2018.

SOLBES, Victor S. Martin; MERINO, Eduardo S. Vila. Si nada Cambia, Todo continua igual: la educación social y sus ausências em el âmbito penitenciario. *RES – Revista de Educación Social*. n. 22. Enero, 2016. Disponível em < [www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=734](http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=734)> Acesso em 20 jun. 2018.

WASELFI SZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência- 2014*. Rio de Janeiro: Frasco, 2014.

Recebido em 7 fev. 2019 / Aprovado em 19 mar. 2019

**Para referenciar este texto:**

RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. C. S. A pedagogia social nas implicações prisionais e práticas escolares intramuros: reflexões de um estudo no estado do Paraná. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 71-94. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.11549>>.

# TENSÕES ENTRE AS PEDAGOGIAS SÓCIO-EMANCIPADORA E TRADICIONAL: UM ESTUDO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

TENSIONS BETWEEN SOCIO-EMANCIPATOR AND TRADITIONAL  
PEDAGOGIES: A STUDY OF THE SOCIO-EDUCATIVE STUDY WITH  
ADOLESCENTS DEPRIVED OF FREEDOM

**Telmo Marcon**

Pós-doutorado em Educação Intercultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor e pesquisador no PPGEDU da Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul – RS – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9110-3210>  
[telmomarcon@gmail.com](mailto:telmomarcon@gmail.com)

**Lisiane Ligia Mella**

Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora no Centro de Ensino Médio Integrado da Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul – RS – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4747-0996>  
[lisiane.mella@upf.br](mailto:lisiane.mella@upf.br)

**Marcio Tascheto da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor na Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul – RS – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2113-3828>  
[tascheto@upf.br](mailto:tascheto@upf.br)

**RESUMO:** Este artigo é resultante de pesquisa bibliográfica e empírica e objetiva problematizar as tensões entre as pedagogias socioemancipadora e tradicional no espaço de atendimento socioeducativo com adolescentes privados de liberdade. Tem como base empírica pesquisa realizada, por meio de entrevistas semi-estruturadas, com agentes socioeducativos que atuam no Centro de Assistência Socioeducativa (CASE), localizado ao norte do estado do Rio Grande do Sul, que atende em torno de 70 adolescentes. Do conjunto amplo de questões tratadas pela pesquisa o presente artigo incide sobre o modo tenso como as duas pedagogias referidas convivem no cotidiano dos agentes que atuam na instituição quando se trata de ressocialização. Essa tensão, além de refletir perspectivas políticas e pedagógicas distintas, tem implicações importantes no sentido da formação para a cidadania e a efetiva inserção dos adolescentes em novas relações sociais. Buscando dar conta dessa problemática, o texto propõe uma problematização de caráter mais geral sobre o tema, traz elementos para compreensão das orientações teóricas dos agentes socioeducativos das duas perspectivas pedagógicas e as problematiza à luz da Lei do SINASE e do campo teórico da Pedagogia Social. Na conclusão, afirma-se a tese de que somente uma pedagogia social emancipadora

tem potencial para ressocializar adolescentes infratores e criar as condições para uma reinserção social democrática e cidadã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Democrática. Educação Opressora. Emancipação. Lei do SINASE. Pedagogia Social.

**ABSTRACT:** This paper is the result of bibliographic and empirical research and aims to problematize the tensions between socio-emancipator and traditional pedagogies in the space of socio-educational care with adolescents deprived of freedom. Its empirical basement is a research made by means of semi-structured interviews, with socio-educative agents acting in the Center of Socio Educative Assistance (CASE) located in the north of the state of Rio Grande do Sul, which takes care of near 70 adolescents. From the wide set of questions treated by the research, this article focuses on the tense way in which both mentioned pedagogies coexist in the daily life of agents acting in the institution when dealing with re-socialization. This tension, besides reflecting distinct pedagogic and political perspectives, has important implications regarding the formation for citizenship and the effective insertion of adolescents in new social relations. Aiming to deal with this problematic, the text proposes a more general problematization about the theme, bringing elements to understand the theoretical orientations of socio-educational agents of both pedagogical perspectives and problematizes them in light of the Law of SINASE and of the theoretical field of the Social Pedagogy. In conclusion, the thesis that only an emancipating social pedagogy has potential to re-socialize infracting adolescents and to create the conditions for a democratic and citizen social reintegration is affirmed.

**KEYWORDS:** Democratic Education. Oppressing Education. Emancipation. Law of SINASE. Social Pedagogy.

## Introdução

Intensos debates travados ao longo da história sobre distintas perspectivas pedagógicas resultaram na construção de um conjunto expressivo de tradições que ancoraram seus fundamentos em diferentes ideais de pessoa humana e de sociedade. Dentre essas tradições pedagógicas, duas serão objeto de consideração neste texto: a socioemancipadora e a tradicional. Ambas pugnam por valores que se conflitam, adotam procedimentos políticos distintos e apresentam resultados diferentes. Elas adentram as práticas educativas em diversos espaços institucionais: família, escola, grupos sociais, presídios, centros de atendimento socioeducativo, entre outros.

O artigo busca responder às seguintes questões de pesquisa: Que razões levam agentes socioeducativos a optarem por uma ou outra orientação pedagógica? Por que persiste a crença de que a imposição de regras



disciplinares mais rigorosas e de castigos físicos constitui alternativa para a mudança de comportamentos envolvendo, neste caso, adolescentes em conflito com a lei? Que argumentos antropológicos e pedagógicos justificam práticas repressivas?

A pedagogia socioemancipadora parte da compreensão de que o ser humano se constitui nas relações concretas que estabelece com os demais. Nessas relações, que são conflituosas e contraditórias, é que se constitui como sujeito (ELIAS, 1994). Não há indivíduo emancipado sem assumir a condição de sujeito, perspectiva intensamente discutida por Freire (1981) e por Dewey (1979), entre outros. A tese fundamental que os autores defendem é que o ser humano tem potencialidades e condições de assumir-se como sujeito, mas não isoladamente, e sim nas relações com os demais e com o mundo: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1981, p. 79) Essa perspectiva confronta-se com a pedagogia tradicional que, por sua vez, parte de uma compreensão dualista de natureza humana (CHARLOT, 1979). O corpo configura-se, então, como um obstáculo ao desenvolvimento do espírito e daí decorre a necessidade de ser disciplinado e controlado por agentes externos. Essa tradição pedagógica herda, em parte, uma influência platônica do corpo como limitador do desenvolvimento espiritual, tese que influenciou fortemente a cultura ocidental e continua muito presente.

Na pedagogia jesuítica, o castigo corporal era aceito naturalmente e constava explicitamente do *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952), documento que detalha centenas de procedimentos e normas envolvendo as relações educador-educando. Nas *Regras dos alunos externos da Companhia*, o tópico sete registra que, caso não sejam eficientes os avisos aos educandos em relação ao estudo e à disciplina, os professores recorrerão “ao corretor para puni-los.” Aos indisciplinados que recusarem o castigo ou “não derem esperança de emenda ou incomodaremos colegas e com o seu exemplo lhes forem prejudiciais, saibam que serão despedidos dos nossos colégios.” (FRANCA, 1952, p. 48) Nas normas constantes de *As regras comuns aos professores das classes inferiores* o método jesuítico estabelece, no tópico 39, o “Cuidado da disciplina”, aos que não obedecerem às regras restam os “castigos físicos”. O tópico 40 define procedimentos relativos ao “modo de castigar” e conclui: “ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos

costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos, principalmente se forem mais crescidos.” (FRANCA, 1952, p. 34) O castigo é, portanto, um meio aceito explicitamente na pedagogia jesuítica visando ao cumprimento das normas.

Além da influência pedagógica jesuítica, temos no Brasil uma longa experiência escravocrata que trabalhou intensamente o castigo como procedimento necessário para a correção de práticas consideradas inadequadas, caso dos escravos. Nessa perspectiva, a literatura é farta e não há necessidade de retomá-la aqui. Cabe ressaltar, no entanto, a ideia de que o castigo corporal é parte constitutiva da nossa história, em grande parte naturalizada, ademais de permanecer como cultura incrustada nas instituições e nas práticas sociais, como bem analisam Souza (2015; 2016; 2017; 2018); Fernandes (1978); Silva (2017); Chauí (2004; 2007), entre outros. É da estrutura escravocrata que herdamos uma cultura autoritária para a qual o castigo físico é concebido como procedimento educativo, naturalizado e necessário.

Como afirma Gargarella (2016, p. 11), o castigo deveria ser a última *ratio* nas sociedades contemporâneas, mas vem se tornando a primeira. O autor aponta para um conjunto de desafios, entre os quais o de como pensar as questões penais num contexto de crescentes desigualdades sociais e numa perspectiva democrática e republicana do direito. Ele parte da tese que “el castigo constituye una actividad muy difícil de justificar, particularmente en situaciones de fuerte y inexcusable desigualdad, y por eso requiere de nosotros una aproximación, antes que complaciente, crítica.” (2016, p. 11) Essa postura crítica tem de estar fundamentada em argumentos que justifiquem porque a prática do castigo corporal não é educativa e muito menos emancipadora. No entanto, ela vem sendo aceita e naturalizada especialmente em espaços de reclusão. Procurando evidenciar como as perspectivas pedagógicas socioemancipadora e tradicional convivem de modo tenso numa experiência de atendimento socioeducativo, serão destacadas, neste estudo, falas de agentes entrevistados que ajudam a evidenciar as implicações e consequências dessas posturas: de um lado, a valorização do adolescente e a crença nas possibilidades de mudança de comportamento e de ressocialização; de outro, posturas autoritárias que desacreditam no

diálogo como força propulsora da convivência humana, a defesa do uso de castigos e a aplicação de regras rígidas.

## **Perspectivas pedagógicas na socioeducação: entre a repressão e a emancipação**

Os elementos aqui delimitados emergiram na pesquisa qualitativa realizada com trabalhadores da socioeducação, num CASE situado ao norte do Rio Grande do Sul, no contexto dos parâmetros previstos na Lei 12.594/12, a chamada Lei do SINASE (BRASIL, 2012). Nessa lei, há uma compreensão educativa em relação ao adolescente em perspectiva dialógico-emancipadora. No entanto, na instituição convivem agentes que partilham pressupostos pedagógicos emancipadores, mas também os que não concordam com as mudanças propostas pela lei do SINASE e continuam defendendo uma pedagogia autoritária, repressiva e disciplinadora como alternativa para a ressocialização de adolescentes. O papel de cada agente socioeducativo enquanto educador é fundamental no cotidiano das unidades socioeducativas, considerando que a sua atuação deve, conforme os documentos legais, pautar-se na ressignificação da trajetória do adolescente que cometeu ato infracional e na sua ressocialização.

Participaram da pesquisa trabalhadores da socioeducação, incluindo gestores, membros da equipe técnica e agentes socioeducadores. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas no início de 2017 e as identidades dos respondentes foram preservadas, conforme estabelecido no projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética. Quando citadas suas falas apontamos como referência geral a indicação participante (P), seguido de um número.

A delimitação temática do presente artigo leva em consideração as diferentes compreensões pedagógicas dos entrevistados. Toda perspectiva pedagógica implica visões de mundo que resulta em diferentes modelos de intervenção, no caso, o socioemancipador e o tradicional-autoritário. Embora o SINASE estabeleça uma série de parâmetros em defesa de um modelo emancipador, as entrevistas evidenciam que as duas perspectivas pedagógicas continuam presentes e convivem de modo conflitivo no cotidiano da instituição.

Fica evidente, nas falas, que os parâmetros balizadores de uma pedagogia repressiva fundamentam-se na disciplina e na punição, condição para a significação do trabalho. Isso se dá pela mediação de regras claras e fixas, norteadoras das ações dos agentes, que funcionam, portanto, como uma ferramenta objetiva de trabalho. Essa perspectiva fica evidente na fala de uma entrevistada que atua na socioeducação há mais de dez anos:

Quando eu entrei aqui, a gente não chamava a atenção dos guiris, não precisava dizer Fulano ó, para de dizer palavrão, tem Dona aqui. Não precisava chamar, porque eles sabiam que não podiam dizer palavrão. Essa liberdade que eles (adolescentes) têm de falar do que querem, como querem não pode acontecer. Porque antes quando um piá falava um palavrão, ele já levava uma medida: já vai ficar de 24<sup>1</sup>, que é sem sair do setor, sem jogar bola, mas tem o momento no pátio, tem toda a assistência, mas não pode sair. Agora, não se pode mais fazer isso, entendeu?<sup>2</sup> (P4)

Essa fala ressalta que há um conflito explícito entre modelos pedagógicos distintos: enquanto um oferece um lugar de fala ao adolescente, o outro arrebatava essa possibilidade pelo uso de um poder autoritário, historicamente legitimado pela instituição, que inclui a punição disciplinar direta aos atos caracterizados como indisciplina.

Caberia aqui pensar nos critérios utilizados para validar um ato que se diz indisciplinar, na medida em que esse conceito, assim como toda a criação cultural, não é estático, uniforme, tampouco universal, mas se relaciona com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e até na mesma sociedade, nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social (REGO, 1999). Portanto, evidencia-se aí uma visão de mundo pautada em uma perspectiva pedagógica que utiliza a repressão como princípio educativo.

Esse ponto de vista é destacado também na fala de outra entrevistada que, do mesmo modo, atua na socioeducação há mais de dez anos:

A gente tinha um código de regras bem extenso, bem detalhado, apreendia tudo, desde advertência escrita, advertência oral, faltas leves, faltas médias, faltas graves. Nós tínhamos assim ó: adolescente se recusou a atender uma solicitação da monitoria, tá restrito; se recusou a lavar o material da janta, tá restrito por 24 horas, sabe? (P7)

O código de regras devidamente sistematizado e organizado com base num regramento disciplinar faz alusão à máquina de Kafka (1996), analisada na sequência, inscrevendo no sujeito as suas culpas e punições, com base em posturas autoritárias que incluem o medo, a cobrança e a rigidez. Por fim, temos a anulação da existência do outro, já que, nesses padrões de conduta, a atitude esperada por parte dos adolescentes é de docilidade, obediência e receptividade à imposição das regras. A fala de outra entrevistada reforça esse aspecto:

Eles têm que entender que eles não podem gostar de tá aqui, eles têm que odiar pra eles não cometerem de novo o que eles cometeram lá fora. Não pode ser aqui o *oba, oba, eba, eba* que nem eles gostam, acho que tem que ser mais cobrado, rigoroso. Eu por mim eles não acordavam vinte pras nove da manhã, mas sim às sete horas quando inicia o plantão. Eles têm que ter regras, ter esse medinho de tá aqui. E eles não têm... Tem piá que não quer sair daqui de dentro. Já aconteceu de piá pedir pra ficar aqui pelas facilidades que eles têm, da vida boa que eles têm aqui. Eles chamam aqui de creche, por quê? Porque eles têm muitos benefícios, muitas regalias e pouca obrigação. (P2)

Esse tipo de narrativa reforça a lógica que prima pela imposição de padrões de cima para baixo e de fora para dentro, havendo uma grande distância entre o trabalhador que impõe regras e castigos e os adolescentes que sofrem as suas consequências. Condutas de cunho autoritário exigem métodos rígidos de repressão e de opressão, sendo aplicadas essencialmente em razão do poder de um sobre o outro. Portanto, o método para promover certo tipo de aprendizado torna-se totalmente estranho às capacidades

dos adolescentes em significá-las por meio de experiências que possam ser consideradas educativas.

Na tentativa de conceber uma nova filosofia da educação baseada em experiências democráticas, Dewey (1979) afirma que é muito mais difícil gerir espaços educativos baseados em uma nova ordem de conceitos do que conduzir a gestão de espaços que seguem velhos caminhos, visto que uma nova configuração de gestão corresponde a criar também novas práticas, abandonando a tradição e o costume. Expresso em outros termos, é sempre desafiador criar condições para a emergência de novas experiências.

Outra entrevistada expôs o conflito latente que permeia as relações entre os trabalhadores da instituição e os adolescentes: uma concepção pedagógica autoritária que conflita com uma nova forma de compreender os processos socioeducativos, ou seja, de um modelo pedagógico tradicional-repressivo para um modelo emancipatório que reconhece os adolescentes como sujeitos. A sua fala evidencia essa tensão:

A gente demorou muito pra conseguir sair dessa discussão, porque os agentes achavam que como o adolescente cometeu um ato de indisciplina, ele teria que ter uma punição severa e aí ele ia ter os mesmos direitos que os outros? Eles não conseguiam compreender. E a gente, não vou negar, também tava acostumado com aquele molde ali e pensava: ué, complicado né, pro guri como é que fica isso na cabeça dele? Eu fiz uma coisa e a consequência foi 'a' e eu esperava que fosse 'b'. Foi difícil pra gente conseguir reverter isso. O guri dizia que não dava nada e ficava aquela coisa: como a gente vai dar isso como direito? E se ele fizer bagunça, ele vai ter direito? Se é direito, é direito, não tem porque tirar porque ele fez bagunça. Então até a gente conseguir dizer: não, tu tá perdendo sim, é um fato negativo que vai pro teu relatório, o juiz fica sabendo, demorou... E nisso as relações vão se desgastando, as reuniões de equipe sempre tensas, atrapalha o trabalho. (P5)

Essa trabalhadora questiona as práticas e os métodos repressivos tradicionalmente utilizados no cotidiano da instituição e, ao mesmo tempo,

evidencia as novas perspectivas pedagógicas lançadas pela Lei do SINASE. O seu discurso mostra uma familiaridade com os princípios legais e, concomitantemente, as tensões e conflitos entre diferentes pedagogias e as dificuldades para equacionar esses problemas entre os agentes. Esse conflito também é evidenciado por outra entrevistada, que foi percebendo as mudanças pedagógicas e descobrindo novos métodos de trabalho com os adolescentes:

Quando a lei entrou, foi um pavor. Foi logo que acabou a FEBEM<sup>3</sup>, daí veio o nosso concurso pra socioeducador. Nós éramos agentes e daí foi vindo o SINASE e a gente foi lendo aquilo e ‘meu Deus’, como é que nós ia implantar aquilo ali? Como é que nós vamos agir com os adolescentes, que não seja impondo a força? Então, antigamente era bem claro: fez isso, punição dessa. Fez aquilo, é isso. Nós éramos que nem aquela coisa que tem no cavalo. Era assim: tu fez isso é 48, tu fez isso é 72. Então as regras eram aqui dentro como lei. O SINASE não. Ele tem um retorno: Bah, tu fez isso, ah quem sabe uma conversa? Tem um remanejo, sabe? Mas como nós pessoas que fomos treinadas pra fazer aquilo ali, íamos mudar o nosso comportamento? E sabe que foi acontecendo... Aí nós descobrimos que o nosso maior poder é a palavra. (P1)

Essa trabalhadora sinaliza, assim, que a legislação trouxe uma nova perspectiva pedagógica para atuar com o adolescente nesse tipo de situação legal, com base em outros pressupostos que não fosse a repressão. No entanto, reconhece que esse trabalho não é nada simples e exige novas posturas, novos valores e um trabalho de escuta e participação do adolescente no processo educativo, com vistas à emancipação. Outra entrevistada lembra a importância da lei para garantir o lugar de fala dos adolescentes:

Os adolescentes não aceitavam o que era colocado, mas respeitavam porque não tinham outra alternativa. Então, isso não é respeito, é medo. Antes da lei, isso era permitido. São situações que eu não vivi, mas eu ouvi muito. O adolescente era oprimido

porque não tinha outra alternativa. Então, a lei veio pra garantir a integridade e os direitos deles, de falar, de se expressar. (P8)

Sendo assim, as perspectivas pedagógicas emancipadoras potencializadas pelo SINASE passaram a considerar a possibilidade de construção de novas experiências educativas para trabalhar com os adolescentes. Isso implica, como observa Freire (1981), a passagem da condição de objeto para a de sujeito. De uma pedagogia apassivadora (bancária) passa-se para uma pedagogia libertadora, passagem exige muito empenho de todos os envolvidos.

Outro entrevistado destaca as mudanças ocorridas na legislação e a importância de garantir um atendimento qualificado, abrindo possibilidades para a ressignificação da trajetória infracional:

A lei é essencial pra garantir o mínimo, né. Garantir o mínimo do atendimento, mostrar que aquela lógica da masmorra não se cria, que nem os piá dizem. Não faz sentido mais hoje em dia e que é possível tu fazer um negócio diferente: tu privar da liberdade, mas não privar das outras coisas, direitos humanos e tal. Até pra oferecer uma experiência diferente do que aquela que só vai revoltar mais o cara pra sair depois pra liberdade de novo né. Ainda mais um adolescente né, por isso todo o respeito à condição de pessoa em desenvolvimento que já tá no ECA. (P9)

Essa fala permite levantar várias questões, entre as quais a da experiência vivenciada pelo adolescente. O passado não justifica o presente, mas ajuda a compreender muitas manifestações e comportamentos. Como fica o adolescente que não teve experiências propositivas em sua infância, que sofreu todo tipo de abuso (sexual, psicológico, físico), bem como a privação de habitação adequada, ambiente afetivo, alimentação nutritiva, que não teve experiências construtivas na escola? As pesquisas condensadas na obra *A ralé brasileira: quem é como vive*, organizada por Jessé Souza (2016), ajudam a compreender mais profundamente as implicações das privações educativas cidadãs na reprodução da violência em múltiplos espaços. Como ficam os adolescentes que viveram sistematicamente experiências de violência em suas infâncias e agora, reclusos, continuam sendo violentados?



A pesquisa ajudou também a revelar que é possível alcançar resultados positivos a partir de uma pedagogia emancipatória que considera o adolescente como partícipe de processos educativos e se vê incluído em iniciativas e reconhecido em seus desejos e propósitos. Há vários relatos de entrevistados que ajudam a compreender melhor essa perspectiva. Um primeiro descreve as dificuldades dos adolescentes de ter acesso aos materiais considerados perigosos, porque podem ser usados para machucar. Uma entrevistada faz uma descrição longa, mas densa, que será aqui reproduzida:

Me diz, porque que ele (adolescente) não pode ter um lápis? Se eu vou recolher o lápis, qual o problema? Eu deixo o guri... Não é o meu trabalho educativo? Eu já fiz até artesanato. Eu fui proibida de fazer artesanato com os guris. Por quê? Pra mim, é trabalho educativo, o guri tá nervoso, tá agitado, tudo isso... Dá uma coisa pro guri fazer... Agora, fico podada. De vez em quando, vou confessar, eu fujo das regras. Eu dou lápis pros guris desenhar. Pra mim, isso é um trabalho socioeducativo. Poxa vida, tô agitado, quero escrever uma carta pra mim mãe, pro meu pai, lá sei eu pra quem... quero desenhar, quero extravasar, tô num lugar fechado... O que é o trabalho socioeducativo? É deixar ele enjaulado sem nada pra fazer, pensando um monte de bobagem? Ou será que é ceder um lápis pra ele? Eu sou limitada, mas eu faço de qualquer forma, mesmo sabendo que eu não poderia. Eu acho que o meu princípio é socioeducativo, não punitivo. Então, eu vou lá, dou lápis, deixo fazer... ajudo a escrever carta, ajudo a desenhar. As regras são importantes, mas descumprir as regras também, de uma maneira que não prejudique ninguém. Flexibilidade, não diria descumprir regras, mas ter flexibilidade, carinho, isso me satisfaz bastante e isso é o que mais me alegra no trabalho. (P12)

Um segundo depoimento revela a gratidão de um adolescente que foi bem tratado e reconhecido como sujeito no espaço do CASE. Ele destaca a importância de ter encontrado pessoas que o ajudaram a ressocializar-se, a conseguir emprego, a estabelecer novas relações sociais e afetivas. Um en-

trevistado narra um encontro que teve na rua com um ex-interno do CASE e recebeu o seu carinho e reconhecimento. A respeito fez o seguinte relato:

Esses dias eu recebi um elogio, encontrei um adolescente na rua e ele falou ‘nossa, tu era o melhor. Seu de lá, tu é legal, tu sempre era atencioso, conversava com a gente, conversava comigo né, e espero que tu continue assim. Agora to trabalhando, arrumei uma namorada’. Eles vão contando a vida deles... Então, pra gente, é gratificante, é um privilégio ouvir do adolescente, que passou pelos nossos cuidados aqui, que ele mudou de vida, que tá conseguindo algo, algo melhor do que quando ele tava na rua, antes da socioeducação. E também tu receber um elogio, um carinho, isso me satisfaz bastante e isso é o que mais me alegra no trabalho. (P6)

Relatos como esse salientam a importância da construção de relações que permitem ao adolescente ter referências positivas. Costa (2001) ajuda pensar na dimensão do cuidado quando se acredita no adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A postura do educador social exige algumas atitudes básicas como conhecer as trajetórias, as vivências, os valores, as violências sofridas, os sonhos e as utopias e o que os adolescentes têm em comum que é próprio da idade, e não apenas destacar o que os distingue e separa. Outro depoimento de um entrevistado evidencia o potencial socioeducativo:

Eu acho que hoje tu tem que ter mais uma aproximação, mais um diálogo com o adolescente. Então, tu acaba criando um vínculo e isso ajuda na socioeducação, porque tu conhece toda a história do adolescente, ele acaba se abrindo melhor pra ti, então não é só mais um adolescente, ou um número. Tu conhece a história, tu sabe o nome dele, tu sabe o que ele é, o que ele passou, o que tá acontecendo (...). Muitas vezes, tu consegue levar o adolescente pra uma conversa, tu consegue dialogar bem com ele, tu consegue mandar o recado pra ele, ele consegue entender. Então, o avanço é a aproximação. A partir daí, a gente se torna agente socioeducador, que antes era só monitor, né (...). Eles vêm com

raiva, incomodados, mas aí tu conversa, tenta, tu puxa ali, puxa aqui: vem cá, vamo conversa e tal. Esse é o grande diferencial do socioeducador. Eu já fui muito criticado sobre isso, por eu ser (...). Eu sou realmente brincalhão, próximo dos adolescentes, e os antigos, eles veem isso como se eu tivesse jogando o jogo dos adolescentes, quando na verdade tô me aproximando. (P3)

Essa fala traduz as dificuldades de um trabalho socioeducativo emancipador, mas, ao mesmo tempo, ressalta as potencialidades emancipadoras que pode ter. Para tanto, o ato de despertar o querer ser no adolescente por meio de experiências educativas positivas está intimamente conectado com a constituição de espaços intersubjetivos entre trabalhador-adolescente. Tal relação considera que “nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com outros” (BIESTA, 2013, p.76), ou seja, a relação entre o eu e o outro corresponde a uma relação ética de infinita responsabilidade pelo outro, aspectos identificados na pesquisa, contrapondo-se à perspectiva tradicional da socioeducação. Como pontua Dewey (1971), é também tarefa do educador a criação de condições para facilitar o processo de construção da autonomia do educando a partir de experiências significativas. Uma das atitudes mais importantes a ser formada é o desejo de continuar a buscar, de apreciar a vida e retirar de experiências passadas as lições que se escondem em todas elas.

O contexto de cerceamento da liberdade tem características próprias em relação aos demais espaços educativos e, por isso, tem de ser compreendido em suas particularidades. O objetivo de fundo tem de ser o de educar para a convivência respeitosa e cidadã. Isso não significa que as relações de autoridade desapareçam. Ao contrário, como assinala Dewey, a autoridade tem de ser construída e consensuada entre os envolvidos e não meramente delegada externamente pelo poder outorgado por uma determinada instituição.

## Conflito de pedagogias: máquinas de socioeducação

Que razões justificam a reprodução de pedagogias autoritárias no âmbito de instituições que têm uma função educativa de (re) socialização? O conto *Na Colônia Penal*, de Franz Kafka (1996), permanece, no míni-

mo, perturbador nos dias de hoje, especialmente no contexto de instituições com funções de reclusão, sejam presídios ou centros de atendimentos a adolescentes em conflito com a lei. A inusitada engenhoca criada pelo escritor de Praga, nos estertores do século passado, parece alertar como uma sirene para o que a história recente não deixa esquecer em termos de vigilância e punição. Uma máquina que inscreve, no corpo de apenados, as suas culpas e punições. Uma máquina que grava o mandamento infringido como uma tatuagem singular, experimentando a sua punição na própria carne (KAFKA, 1996). Essa imagem perturbadora de Kafka que antecipou, de forma sangrenta, muitos exemplos do breve século XX, como define Hobsbawm (1995), tornou-se emblemática dos grandes acontecimentos que marcaram o mundo. Dos campos de concentração aos inúmeros crimes de guerra, das ditaduras e seus métodos de tortura, das violações genocidas de populações inteiras, seja em nome de valores humanitários ou de revoluções sociais, a máquina de Kafka ressoou por dentro, transversaliza todo o século XX e estende-se ao século atual.

Menos ruidoso que esses acontecimentos, certo paradigma punitivista e disciplinar também vem operando nas instituições, bem como fora delas, acompanhado por um arcabouço de ‘princípios morais’, códigos jurídicos e ferramentas pedagógicas, modelos de inscrição socioeducativos inscritos nos corpos e nas populações. Foucault (2009), assim como a estranha máquina de punição de Kafka, coloca em primeiro plano, no emblemático curso “Segurança, Território e População”, a questão da punição e da vigilância, mediada pela segurança. Foucault desenvolve essa problemática de forma original, definindo-a como uma importante dimensão da modernidade. O que entendemos por segurança? Em busca dessa questão primeira, o filósofo francês utiliza um conjunto de exemplos modulados em três tempos e em três mecanismos: a) legal ou jurídico; b) disciplinar; c) dispositivo de segurança. A sua deambulação histórica por dentro desses três mecanismos permite perceber uma linha sucessória, uma linha temporal que nasce com uma lei penal simples na forma de proibições do tipo “não matarás, não roubarás” (FOUCAULT, 2009, p.6), acoplada a um conjunto de punições como prisão, enforcamento, desterro ou multa. Uma segunda modulação passa por um conjunto de técnicas de vigilância e controle, “impondo ao culpado toda uma série de exercícios, de trabalhos, trabalhos de transformação na forma, simplesmente, do que

se chama de técnicas penitenciárias.” (op. cit., p.7). E, finalmente, uma terceira modulação, que atua numa perspectiva preventiva, organizando uma série de dados que permitem prever, controlar e manipular estatísticas sobre o crime e roubos considerados aceitáveis dentro de um determinado limite, peculiar a cada época e lugar.

Do sistema penal arcaico às técnicas ultramodernas de controle da sociedade pós-fordista, passando pelos esquadrinhamentos disciplinares, temos um esquema histórico complexo que, no entanto, não pode ser reduzido a um olhar linear. Não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Os mecanismos de segurança não tomam o lugar dos mecanismos disciplinares, os quais tomaram lugar dos mecanismos jurídico-legais. Temos uma série de edifícios complexos nos quais o que mudar é o dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, disciplinares e os de segurança. O que importa não é a identificação de uma linha sucessória de técnicas punitivas, mas o acoplamento de diferentes mecanismos e a correlação de forças dominantes entre eles em um determinado período histórico. Isso nos coloca a questão de como diferentes modelos pedagógicos convivem nas instituições socio-educativas, disparando chispas entre os paradigmas, de forma a exercer uma correlação de forças por dentro do que podemos chamar do conflito de pedagogias. Como essas práxis são cotejadas no cotidiano, chocando visões de mundo e de sujeitos, reverberando ações e pedagogias agônicas?

Com base nas reflexões de Foucault de que “a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (2009, p. 14), não seria o SINASE uma maneira de movimentar de modo diferente, sob outra dominante, as velhas estruturas da lei e da disciplina, abrindo espaço para pedagogias emancipatórias?

Segundo Bauman (2013), vivemos na era do pós-panóptico. Uma era que não pode ser mais explicada pelas características da imobilização dos prisioneiros à mercê dos observadores. Ele cunha a expressão ‘vigilância líquida’ para evidenciar toda uma rede de mudanças nos mecanismos de controle que caracterizam a nossa época (BAUMAN, 2013). Para o pensador polonês, a arquitetura da vigilância contemporânea é muito mais do tipo *dickiana*, ao estilo de uma novela futurista como no conto *Minority Report* (DICK, 2012), do que do tipo semicircular recheado de

blocos de cela do modelo panóptico. São formas de vigilância mais sutis, diluídas no cotidiano de modo eletrônico e na administração dos dados. São técnicas voltadas para o futuro que trabalham com raciocínios estatísticos e de planejamento, capazes de prever e dimensionar o potencial de insegurança de cada meio e sujeito.

Caberia perguntar: como esses mecanismos de controle coabitam e disputam lugares nas diferentes pedagogias em curso nas instituições socioeducativas, modulando a sobreposição de tempos que vão da máquina *kafkiana* de punições aos dispositivos de vigilância líquida de Bauman e Dick, passando pelas técnicas disciplinares de Foucault? Nossa hipótese é que essas pedagogias não só convivem, como estão em conflito, vivendo tensamente no âmbito da aplicação da Lei do SINASE.

Em consonância com Gohn (2010), a Pedagogia Social pode ser dividida em dois grandes campos, apesar de diferentes abordagens. O primeiro, em relação ao mundo do trabalho e da geração de emprego e renda; o segundo, relacionado aos processos de socialização do indivíduo, sobretudo aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. Ambos os campos possuem razões humanitárias e fundamentos filosóficos que são justificados em perspectivas emancipatórias de educação.

O que pretendemos fundamentar neste artigo é que coexistem tensões entre diferentes pedagogias nos espaços de socioeducação. A Pedagogia Social ancora-se na tradição que afirma o potencial de educabilidade humana, operando na contracorrente de práticas pedagógicas autoritárias e reconhecendo o sujeito como um ser aberto, capaz de recriação e de reescrita da sua própria história (CALIMAN, 2008). Com isso, reconhecemos que existem processos de formação que extrapolam o campo da formação escolar, mas que, como esse, necessitam ser trabalhados na perspectiva da emancipação do sujeito em suas diferentes nuances e matizes. Sem perder de vista que toda a pedagogia traz consigo uma perspectiva de sociedade e de sujeito, é imprescindível pensar a Pedagogia Social enquanto espaço socioeducativo que faz as suas opções filosóficas e políticas em defesa do cidadão e da democracia.

Mesmo com os avanços do SINASE em termos de uma concepção pedagógica emancipadora, não deixam de coexistir outras pedagogias, assim como a memória arquitetônica de uma cidade onde habitam edificações e espaços de diferentes épocas. Porém, é necessário pensar prá-

ticas pedagógicas que enfrentem concepções punitivistas e disciplinares tradicionais e, em contrapartida, ofereçam espaços socioeducativos que reconheçam os adolescentes como sujeitos de direito. As experiências em construção devem constituir alternativas coerentes com a mudança de paradigma que representa o novo sistema de socioeducação.

## Considerações finais

Nessas considerações finais, é possível retomar a discussão de Gargarella (2016) a respeito do sentido de castigar o outro. Por que persistem, no tempo, pedagogias que insistem no castigo físico como única alternativa para a tomada de consciência sobre eventos que tenham sido praticados e causado mal a outrem? Como pondera o autor, o castigo deveria ser o último recurso, mas tem sido o primeiro a ser usado. Em que justificativas ou pressupostos a pedagogia do medo e da repressão ampara-se para sustentar a ideia de que a repressão é uma alternativa educativa?

As falas dos entrevistados evidenciam as tensões vivenciadas no âmbito da instituição CASE, responsável pela ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. De um lado, temos agentes socioeducadores que insistem na necessidade de regras claras, rigorosas e disciplinadoras, condição para mudar de hábitos e comportamentos de adolescentes que cometeram atos infracionais; de outro, agentes que buscam alternativas pedagógicas para ressocializar adolescentes, porque acreditam que esses sujeitos vivem em contextos pouco favoráveis à construção de experiências cidadãs, democráticas e afetivamente positivas.

As pesquisas e as reflexões sobre as trajetórias de vida de adolescentes em conflito com a lei são fartas. A questão que persiste, ainda, é como enfrentar esses problemas de modo propositivo. Muitos adolescentes que afrontam as normas e as legislações tiveram experiências socializadoras precárias. Oriundos de contextos sociais excludentes, com poucos estímulos construtivos, tendem a reproduzir práticas de violência a que foram submetidos. Daí a necessidade de pedagogias emancipadoras que possibilitem experiências indutoras de cidadania.

O controle e a censura não vão além do que está estabelecido. Atuam em defesa de parâmetros previamente definidos. Somente a abertura para

a realização de experiências pedagógicas propositivas é possível projetar práticas emancipadoras. Os adolescentes precisam vivenciar contextos provocadores de novas aventuras pedagógicas, como aponta Charlot (2002). Essas aventuras pedagógicas implicam a abertura de novos horizontes que desafiem os adolescentes a perceberem que o mundo vai além do que o senso comum projeta.

Paulo Freire é, certamente, uma das grandes referências educativas emancipadoras. Em nenhum momento ele disse que a pedagogia do oprimido é o caminho mais simples. Ao contrário, todo processo emancipador envolve diferentes sujeitos que devem estar dispostos a dialogar e abertos às mudanças. Sem essa predisposição, não há qualquer perspectiva de avanços políticos e pedagógicos na ressocialização de adolescentes em conflitos com a Lei.

Não existem respostas e fórmulas simples para educar no contexto do CASE. No entanto, é evidente que somente uma perspectiva emancipadora, que reconhece o adolescente como sujeito, é capaz de produzir cidadania e experiências de socialização efetivas. As pedagogias centradas em ameaças e no medo não contribuem para uma formação democrática, capazes de reconhecer o sujeito em suas potencialidades de ressocialização.

## Notas

<sup>1</sup> O número 24 diz respeito à quantidade de horas que o adolescente deveria ficar recluso no Atendimento Especial (AE) em razão do descumprimento de uma regra. Incluía o seu afastamento do convívio com os demais e tinha o objetivo de propiciar-lhe atenção específica, focal, nas suas necessidades momentâneas, impeditivas do atendimento coletivo, conforme documentos legais.

<sup>2</sup> Optamos por manter a transcrição das falas dos entrevistados assim como ela foram expressas.

<sup>3</sup> A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) foi criada em 1976, no governo do General Ernesto Geisel, e encerrou suas atividades em 2002.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Vigilância líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



- BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário oficial da União*, Brasília, 16/07/1990.
- BRASIL. Decreto-lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 14, p. 3-8, 19 jan. 2012. Seção I.
- CALIMAN, Geraldo. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa/Unesco, 2008.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, p. 17-34, jul./dez.2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 5. reimpressão, São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DICK, Philip. *Realidades Adaptadas*. São Paulo: Aleph, 2012.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERNANDES, Fernandes. *A integração do negro na sociedade de classes*. Vol. I. São Paulo: Ática, 1978.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GARGARELLA, Roberto. *Castigar al prójimo: por una refundación democrática del derecho penal*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno Editores, 2016.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez, 2010.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAFKA, Franz. *Na Colônia penal*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

SILVA, Juremir Machado. *Raízes do conservadorismo brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. 2.ed. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2016.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. São Paulo, Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

Recebido em 5 fev. 2019 / Aprovado em 11 mar. 2019

**Para referenciar este texto:**

MARCON, T.; MELLA, L. L.; SILVA, M. T. Tensões entre as pedagogias sócio-emancipadora e tradicional: um estudo do sistema socioeducativo com adolescentes privados de liberdade. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 95-114. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.11538>>.

# ENFRENTAMENTO DO *CYBERBULLYING* NAS ESCOLAS INSPIRADO NOS PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS DA PEDAGOGIA SOCIAL

COVERING CYBERBULLYING IN SCHOOLS INSPIRED BY THE  
PRINCIPLES AND METHODOLOGIES OF SOCIAL PEDAGOGY

**Neide Aparecida Ribeiro**

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Universidade Estadual do Tocantins e da Faculdade de Palmas. Tocantins – TO – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2715-8743>  
[neidearibeiro@gmail.com](mailto:neidearibeiro@gmail.com)

**Geraldo Caliman**

Pós-Doutorado em Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma.  
Professor da Universidade Católica de Brasília. Brasília – DF- Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>  
[ger.caliman@gmail.com](mailto:ger.caliman@gmail.com)

**RESUMO:** O artigo visa compreender as dimensões da violência virtual no fenômeno do *cyberbullying*, tema de tese concluída do Doutorado em Educação no programa de pós-graduação da Universidade Católica de Brasília. Entre os problemas pesquisados, verificou-se o papel do professor na vida diária com estudantes que sofrem e/ou praticam a violência virtual nas escolas de Palmas/TO, em mensagens ofensivas de textos, vídeos e áudios e o descumprimento da Lei n. 13.185/2015, em vigor no Brasil desde junho de 2016. O interacionismo simbólico e o funcionalismo foram os modelos teóricos utilizados, nas perspectivas de autores como Becker (2008), na obra *Outsiders*, e Goffman (2013), em *Estigma*, para a análise dos dados gerados. A metodologia foi lastreada na pesquisa qualitativa, o que permitiu a flexibilização das técnicas de entrada em campo com aplicação de entrevistas, observação indireta e análise documental. Os documentos da pesquisa foram submetidos à Plataforma Brasil, em 07/04/2017, tendo sido emitido Certificado para Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 69064317.0.0000.0029, aprovado em 17 de julho de 2017 pelo Comitê de Ética (CE) da UCB, parecer n.º 2.175.797. Os resultados preliminares apontaram que as escolas não têm conhecimento dos programas legais de combate à intimidação sistemática efetuada por meio de violências virtuais. Por outro lado, percebeu-se a importância de um professor engajado em sala de aula, comprometido com o ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, envolvido na construção de uma cultura de paz, no uso de metodologias e princípios inspirados pela Pedagogia Social.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Cyberbullying*. Pedagogia Social. Violência Virtual.

**ABSTRACT:** The article aims to understand the dimensions of virtual violence in the phenomenon of cyberbullying, a thesis topic completed by the Doctorate in Education in the postgraduate program of the Catholic University of Brasília. Among the problems researched, the role of the teacher in the daily deal with students who suffered and / or practiced virtual violence in Palmas / TO schools, offensive messages of texts, videos and audios, and noncompliance with Law no. 13.185 / 2015, in force in Brazil since June 2016 (BRAZIL, 2015). The symbolic interactionism and functionalism was the theoretical model used in the perspectives of the authors as Becker (2008), in the work “Outsiders” and Goffman (2013), in “Stigma”, for the analysis of the data generated. The methodology was based on qualitative research, which allowed the flexibility of the entry techniques such as the application of interviews, indirect observation and documentary analysis (DEMO, 2011). The research documents were submitted to Plataforma Brasil, on 04/17/2017, and a Certificate for Presentation of Ethical Appreciation (CAAE) was issued. 69064317.0.0000.0029, approved on July 17, 2017 by the UCB Ethics Committee (CE), opinion no. 2,175,797. Preliminary results indicate that schools are not aware of legal programs to combat systematic bullying through virtual violence. On the other hand, it was perceived the importance of a teacher engaged in the classroom, committed to teaching-learning, but above all involved in building a culture of peace, through the use of methodologies and principles inspired by Social Pedagogy.

**KEYWORDS:** *Cyberbullying*. Social Pedagogy. Virtual Violence.

## Introdução

O artigo estuda as dimensões da violência virtual no fenômeno do *cyberbullying*, tema de pesquisa do doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília. O principal problema versou sobre o papel do professor na lida com estudantes que sofrem e/ou praticam a violência virtual nas escolas de Palmas/TO, questão que tem previsão na Lei n. 13.185/2015, vigente no Brasil desde junho de 2016, e que prevê, entre outros objetivos, a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do *bullying* e *cyberbullying*. (BRASIL, 2015)

O aporte teórico foi baseado no interacionismo simbólico e no funcionalismo de Becker (2008), na obra *Outsiders*, e Goffman (2013), em *Estigma*, utilizados na análise dos dados gerados. Quanto à metodologia optou-se pela modalidade qualitativa nas aplicações das técnicas de entrevistas, observação indireta e análise documental e, como método auxiliar, fez-se uso da pesquisa exploratória para a compreensão do fenômeno do *cy-*

*berbullying*. (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013; DEMO, 2011)

Os resultados preliminares indicam que os profissionais das escolas visitadas estão despreparados para enfrentar situações que envolvem estudantes vítimas e/ou agressores de violências virtuais. Do lado da escola, gestores, supervisores pedagógicos e professores, por vezes bem-intencionados, não possuem a formação necessária para lidar com problemas geralmente desconhecidos do universo virtual. A proibição do uso de tecnologias que conectam os estudantes à *internet* prevista nos regimentos escolares e projetos pedagógicos é uma solução ineficaz.

A compreensão da linguagem e o interesse da conexão virtual dos jovens e adolescentes é uma necessidade que se faz presente no universo escolar. Cabe, então, repensar como a *internet* pode ser utilizada em uma nova dimensão do processo de ensino e aprendizagem quando as práticas educacionais são inspiradas na pedagogia social.

## 1 Entendendo o fenômeno do *cyberbullying*

Antes da explicação sobre o *cyberbullying*, faz-se necessário apresentar o significado de *bullying*, um termo que advém do inglês *bully* e que significa valentão, usado para expressar um tipo de violência, embora não seja comum a tradução para o português.

Foi Dan Olweus, um pesquisador sueco pioneiro nos estudos do fenômeno, que tratou em profundidade do conceito de *bullying* na obra *Bullying at School: What we know and what we can do*, publicada na década de 1970. Para Olweus (1993), o *bullying* é uma forma de violência física pela qual o agressor ou um grupo de agressores expõe uma pessoa a ações negativas repetidas e continuadas. O *bullying* é classificado por esse autor em duas formas: a direta, em que o agressor ataca a vítima mediante violência física e verbal, e a indireta, com o isolamento social e proposital da vítima de um grupo.

Foi a partir dos estudos de Olweus que o *bullying* tomou a dimensão e o interesses de outros pesquisadores, como Berntsson e Vallejo (2015, p. 174), que explicaram que o *bullying* “representa aquelas ações e palavras que têm por objetivo ridicularizar ou fazer mal a alguém.” (tradução nos-

sa) Diferencia-se do *cyberbullying* porque enquanto no *bullying* a agressão é presencial, no *cyberbullying* o agressor faz uso de um meio eletrônico, utilizando-se das tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Trata-se, portanto de “um conjunto de comportamentos e atitudes agressivas que ocorre por meio da TIC's, podendo ser perpetrado por um grupo ou por um indivíduo contra outros grupos ou indivíduos”. (WENDT; WEBER, 2014, p. 42). No *bullying*, a assimetria de poder é aparente na ausência das habilidades da vítima para se defender das ações agressivas às quais fica exposta, enquanto no *cyberbullying* o anonimato aumenta o poder do agressor (LIMA, 2011; BLAYA, 2013). Todavia, no *cyberbullying*, assim como no *bullying*, as ações violentas dos agressores ocorrem entre os pares na forma de maus-tratos verbais, mediante a prática de xingamentos, ironias, insultos, deboche ou ameaças e acusações injustas. (LISBOA; HORTA E ALMEIDA, 2014)

Seixas, Fernandes e Moraes (2016) criticam a presença mais comum dos três elementos presentes no *bullying* e no *cyberbullying*, como apontados por outros autores: intencionalidade, repetição e desequilíbrio do poder, ao mencionarem que na *Internet* nem sempre se pode afirmar que as agressões ocorrem entre os pares porque podem ser realizadas por pessoas anônimas. Dessa forma, esses autores definem o *cyberbullying* como “o uso indevido das tecnologias digitais para, deliberada e repetidamente, agir de forma hostil com o intuito de causar dano a outro(s).” (SEIXAS; FERNANDES; MORAIS, 2016, p. 36). Shariff (2011) contraria o ponto de vista desses autores ao afirmar que o *cyberbullying* ocorre entre os pares porque essas pessoas usuárias da *internet* ingressam em grupos virtuais que possuem afinidades com os interesses de seus membros. Para o autor, não existe assimetria de poder entre o agressor e a vítima segundo o critério de interesses idênticos ou assemelhados.

Em pesquisas realizadas com 360 estudantes na Suécia, Slonje e Smith (2008) relatam os diferentes tipos de *cyberbullying* e as variações de percepção dos participantes a respeito do fenômeno, se comparados ao *bullying* tradicional. Nesse estudo, constataram que os estudantes se sentiram muito mais intimidados com vídeos publicados na *internet*. Os autores afirmam que o conceito de *bullying* foi ampliado incluindo-se a agressão indireta praticada por terceiros na propagação de histórias inverídicas; agressão social e/ou exclusão social; agressão relacional para

danificar as relações entre os pares, como a autoestima e/ou *status* social. Por seu turno, no *cyberbullying* a agressão “[...] ocorre através de dispositivos tecnológicos modernos, e especificamente telefones celulares ou a *internet*.” (SLONJE; SMITH, 2008, p. 147)

Olweus (2012, p. 521), constata que no *bullying* “um aluno é provocado repetidamente de maneira cruel e prejudicial. Mas não chamamos de *bullying* quando a provocação é feita de maneira amigável e brincalhona.” O autor destaca que as pesquisas se equivocam ao investigarem o fenômeno do *cyberbullying* isolado do *bullying*. O recorte das pesquisas de Olweus serve de alerta para que o pesquisador seja cauteloso em achados de dados encontrados na pesquisa de campo ao asseverar que o *cyberbullying* apresenta um formato diferenciado do *bullying* praticado na *Internet*, dado que o sofrimento psicológico é acentuado quando a vítima apenas sofre de ações provenientes do *cyberbullying*.

Um dos problemas encontrados na presente pesquisa refere-se à tênue distância entre a agressão e a brincadeira em que o consentimento do outro é essencial. A situação é visível no *bullying* em que o agressor, pela compleição física, pelo tom da voz, pela postura corporal nas ações impostas, sistemáticas e contínuas, causam danos à vítima face à sua posição de vulnerabilidade. A diferença entre a brincadeira e o *bullying* por ser de difícil configuração e passa, por vezes, imperceptível aos professores e aos responsáveis pelos cuidados com os estudantes. Isso se explica pela linguagem e gestos praticados pelos jovens externada por um vocabulário próprio, onde quer que se encontrem. No *cyberbullying*, essa distinção ainda é mais complexa pela linguagem utilizada pelos jovens e adolescentes nas redes sociais. Porém, a partir do momento que esse comportamento passa para uma atitude autoritária e hostil capaz de serem insuportáveis pelos colegas, perfaz-se o *cyberbullying*. (ARAÚJO, 2017)

Feitas as considerações sobre *bullying* e *cyberbullying*, verifica-se que existem várias definições de *cyberbullying* e em moldes variados, a depender do autor. No intuito de esclarecer as modalidades de *cyberbullying*, sem a intenção de exauri-las, opta-se pelos ensinamentos dos formatos do fenômeno de Blaya (2013); Lima (2011); Seixas, Fernandes, Morais (2016); Shariff (2009), quais sejam: a) **mensagens inflamadas ou provocações incendiárias** (*flaming*); b) **assédio**; c) **perseguição virtual**; d) **vídeo-linchamento**; e) **exposição de informações da vida privada da vítima**; f) **difama-**

ção; g) exclusão ou bloqueio não autorizado de membro em grupos *on line*; h) perturbação virtual, dentre outros.

Em resumo: Tanto o *bullying* quanto o *cyberbullying*, exigem comportamentos agressivos, sistemáticos e intencionais para causar mal a alguém e em situação de desigualdade entre os envolvidos. No *cyberbullying*, entretanto, verifica-se que: a) os comportamentos agressivos são assíncronos e indiretos; b) a desigualdade de poder decorre da habilidade técnica e do anonimato do agressor na rede; c) ausência de indicadores verbais explícitos face à prática diferenciada da linguagem; d) exige perícia tecnológica; e) é uma violência de difícil contenção devido ao contexto de infinitude das publicações e replicações das postagens na rede; f) apresenta uma complexidade e variedade de comportamentos dos observadores como passivos ou ativos nas mensagens em replicações, *likes* (curtidas favoráveis), comentários favoráveis e desfavoráveis; g) descontrolo dos observadores; e, por fim, h) caráter permanente das agressões. (SEIXAS; FERNANDES; MORAIS, 2016)

## 2 Metodologia de pesquisa utilizada nas escolas de Palmas/Tocantins

A metodologia utilizada para a investigação do fenômeno do *cyberbullying* nas escolas de Palmas/TO, de abordagem qualitativa, consistiu na compreensão do fenômeno investigado na perspectiva subjetiva que os participantes têm da realidade (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013; DEMO, 2011). Para tanto, os instrumentos que serviram como meios de coleta e/ou geração de dados na pesquisa foram: observação indireta, análise documental e entrevistas semiestruturadas envolvendo 45 (quarenta e cinco) participantes, entre estudantes, professores, supervisores pedagógicos e gestores das escolas.

As entrevistas aplicadas, com perguntas abertas, possibilitaram aos participantes emitir opiniões sobre os questionamentos formulados, entre eles: elucidação do uso da *internet* das e nas escolas; identificação de casos de *cyberbullying* entre os pares e, por fim, explicações sobre como resolveram os conflitos existentes entre os estudantes nas redes sociais.



### 3 Resultados preliminares: as razões que levam os adolescentes e jovens a postarem mensagens nas redes sociais

Entre os resultados preliminares encontrados na pesquisa, verificou-se que a necessidade dos estudantes de se comunicarem com outros jovens, de dialogarem sobre assuntos variados, de mostrarem ao mundo o que fazem, quem eles são e do que são capazes de fazer foram algumas das razões que os leva a postarem mensagens em redes sociais.

Para os jovens, quem possui um *smartphone* tem melhores condições de conseguir contatos e novos amigos, ou seja, constitui-se como fonte de amizades e possíveis laços de afeto. O aparelho celular carregado na palma da mão ou nos bolsos dos uniformes dos estudantes nas escolas representa mais que um adereço ou objeto de uso pessoal: é considerado pelos estudantes um meio imediato de dialogar com o mundo mediante o ingresso nas redes sociais. Utilizada como ambiente de popularização de encenação do 'Eu', a *internet* permite a criação de perfis pessoais públicos e privados. Os jovens relatam suas preferências de lazer (filmes, jogos, esportes) e têm a liberdade de brincar com as informações disponíveis. São práticas recorrentes dos estudantes: as trocas e comentários de notícias, e as fotografias, textos e áudios no universo das relações sociais mantidas nos grupos *on line*. (BLAYA, 2013; SANTAELLA, 2007)

Os estudantes das escolas, entretanto, nos primeiros momentos das entrevistas, se colocaram em uma posição defensiva ao afirmarem que não portavam e/ou usavam o celular no ambiente escolar. Respostas dadas pela metade, medo da divulgação de seus nomes e/ou informações sobre possíveis descumprimentos das regras da escola ou recebimento de sanções foram percebidas pela pesquisadora em várias entrevistas. Temos como exemplo o relato da estudante ED1, ao dizer que não usava o celular na escola no início da entrevista, "Não. Porque o meu celular quebrou.... posso... mas prefiro não usar." Porém, à medida que os estudantes se sentiam mais à vontade com a pesquisa, relataram que usam a *internet* na escola. ED1 afirmou que usava as redes sociais na escola onde estuda, no horário do recreio: "Quando tinha celular usava praticamente todas as redes sociais na escola. *Facebook* (pausa) Usava (pausa), era o *Whats... Face... Instagram, Snap...* essas coisas." Ao falar sobre seus amigos, disse ter apenas cinco, mas ao se referir

sobre os amigos das redes sociais informou ter “três mil, duzentos e poucos. Mas que converso mesmo, são novecentos e poucos [...]”

Portanto, a primeira razão encontrada entre os participantes da pesquisa foi a necessidade de estarem em grupo, de terem amigos. Esse número surpreendente de relações em redes sociais é justificado pelos laços de amizade de vários níveis e a rápida capacidade de interação social/virtual. Nas palavras de Blaya (2013, p. 26), “a *internet* pode, pois, ser um meio de trocas, de partilhas (músicas, vídeos, informações), de encontros e de relações e até mesmo de amizade.” A rede social funciona como uma praça virtual e possui várias funcionalidades, entre elas a de propiciar que mensagens possam ser trocadas nos grupos com vários membros simultaneamente, a exemplo do *WhatsApp*, e, ao mesmo tempo, o usuário ter condições de conversar no contato privado do grupo.

A segunda razão que leva os jovens e adolescentes a ficarem plugados na *internet*, conforme a pesquisa, foi a autoafirmação pessoal. A estudante EA7 esclarece o motivo pelo qual as pessoas postam mensagens nas redes sociais ao afirmar que: “eu acho que... (pausa), as pessoas postam coisas assim, ou porque já sofreram *bullying* ou se acham demais pra poder afetar outra pessoa.” (Sic!). Ao ser perguntada sobre o que significa “acham demais”, a estudante complementou: “tipo... é igual... é vou procurar uma forma de falar melhor... é só tipo... há, eu sou a tal... a mais bonita... tal aí fica... e acha que é melhor que os outros.” (EA7)

As respostas direcionam para a compreensão de que a rede social tem uma funcionalidade de diário pessoal e apresenta-se como lugar de autoafirmação da própria identidade. Nas palavras de Giddens (2002, p. 54), a auto-identidade

Não é um traço distintivo, ou mesmo uma pluralidade de traços, possuído pelo indivíduo. É o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia. A identidade ainda supõe a continuidade no tempo e no espaço: mas a auto-identidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente. Isso inclui o componente cognitivo da pessoaidade [*personhood*]. Ser uma “pessoa” não é apenas ser um ator reflexivo, mas ter o conceito de uma pessoa (enquanto aplicável ao eu e aos outros).

A identificação do próprio Eu e o que os outros pensam do Eu pode ser explicada na escolha pelos jovens da melhor rede social para navegar. A identificação de si mesmos, nas palavras dos estudantes nas entrevistas, tem relação direta com a popularidade que eles podem ganhar na escola e a facilidade de acesso das redes sociais do *Instagram* e do *Facebook*. A preferência dessas modalidades de redes sociais é evidenciada na visibilidade, acessibilidade e velocidade do fluxo das informações, elementos valorizados pelos jovens e adolescentes. Para que as mensagens tenham essas características, seus conteúdos devem ser curtos, as imagens vivas, anímicas, cômicas. A avaliação de que uma postagem foi aceita pelos usuários está diretamente relacionada com o número de curtidas e comentários. Se o resultado é inverso, ou seja, ausência de *likes* (curtidas), os jovens entrevistados afirmaram que se sentem isolados e excluem a mensagem da rede social.

A autoafirmação como uma das razões de uso das redes sociais pelos jovens estudantes pode ser comprovada nas mensagens postadas na *internet*, diretamente relacionada à descrição das viagens, dos novos amigos e amigas, no falar de si mesmos (das preferências de roupas, restaurantes; objetos e animais que curtem; viagens que fazem; demonstração dos amigos que têm...), enfim, da rotina que levam.

Essa liberdade de se mostrarem nas redes é vista no encontro dos usuários, nos grupos *on line*. Sem hora marcada e tendo o controle de seu próprio tempo e dos conteúdos a serem postados, seus membros afiliam-se às comunidades a que se sentem pertencidos. Seja para postarem mensagens indevidas ou para relatarem casos de abusos ou de sofrimento, as motivações das postagens são multivariadas e complexas. A empatia pelo outro, a necessidade de mostrarem um físico perfeito e as ideias que têm, aliados às reações que têm ao se sentirem pressionados pelas exigências sociais, ou a serem muitas vezes o que não são em essência, implicam postagens de mensagens que os colocam em situações de risco na rede.

Essas questões se explicam pelo fato de que na praça virtual, a *internet*, internautas adultos, jovens e adolescentes podem ver os outros e a si mesmos. Ao conversarem com os usuários dessa praça, sentam-se nos bancos virtuais (*links*, arquivos, grupos, comunidades), observam as mensagens, comentam, divertem-se. Mas, sobretudo, a visibilidade de si mesmos fica evidenciada nas poses do próprio corpo, na personalização das

imagens, na exposição dos dados pessoais, ao mostrarem ao mundo o que querem que seja visto.

A terceira razão, que vários entrevistados mencionaram, diz respeito às diversões virtuais que se caracterizam nas brincadeiras de replicar vídeos, fotos e áudios cômicos. Os *memes* foram citados como as principais postagens dos estudantes por fazerem parte da sociabilidade virtual. As risadas, as curtidas, os *emojis* aparecem nessa linguagem virtual das redes sociais ao enviarem, receberem, replicarem e divulgarem os *memes*. O termo foi criado por Richard Dawkins em 1989, na obra *O gene egoísta*, utilizado pelo autor para descrever a memória como “unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro ou entre locais onde a informação é armazenada.” (ADAMI, 2018) Na *internet*, o termo é utilizado para demonstrar a propagação de uma imagem, contendo ou não alterações de fotografias, desenhos ou vídeos que se tornam virais. Vários estudantes relataram a postagem dos memes: “[...] eu? eu gosto de postar tipo... coisas que tão pegando muita fama na rede social...(pausa) e... vídeos engraçados [...]” (EA7) Essas modalidades de imagens remodeladas são anímicas, metafórmicas, transformadas pelos usuários para se tornarem divertidas. São informações que para Bauman (2005) têm cunho interativo, embora volátil e fluido. Os *memes* têm a função de fazer rir, mesmo que seja de uma imagem não autorizada e remodelada a partir da tecnologia da *internet*.

Além dos *memes*, a *internet* em si mesma, para vários estudantes entrevistados, serve para brincar em jogos e outros aplicativos que estão disponíveis gratuitamente para serem baixados (*download*) pelo usuário. Brincadeiras realizadas na *internet* e originárias da *internet* são questões novas e difíceis de serem controladas pelos gestores e professores das escolas porque, para os estudantes, não passam de uma brincadeira, mesmo que alguns deles tenham a consciência de que essa conduta pode levar a consequências danosas para as vítimas. E é essa uma das principais preocupações relatadas por diretores, orientadores e professores das escolas.

Percebe-se que apesar da proibição expressa nos projetos pedagógicos e regimentos internos das escolas visitadas, mediante imposição de regras e restrições ao uso da *wifi* da unidade escolar ou da *internet* privada dos estudantes, são controles que não impedem as práticas maliciosas das redes sociais. São normas aplicadas nas escolas, após a anuência dos

pais e responsáveis pelos discentes em reuniões pedagógicas, que preferem acreditar na eficácia de regras proibitivas ao invés de dialogarem sobre os riscos e perigos da *internet* com seus filhos. Trata-se, portanto, de regras inócuas pela facilidade de serem violadas e, por outro lado, difíceis de serem inspecionadas pelos funcionários da escola nos aparelhos celulares dos estudantes.

A quarta razão evidenciada nos achados da pesquisa está relacionada à transgressão na *internet*. Por ser um ambiente aberto, livre e multifacetado, os professores entrevistados reconheceram as dificuldades e limitações de se controlar. A proibição de acessar a *internet* da unidade escolar para uso pessoal dos estudantes é uma regra impositiva encontrada nos documentos analisados e corroborada pelas respostas dos funcionários dessas escolas. Entretanto, os estudantes são orientados a utilizar a *internet* particular no celular apenas nas atividades supervisionadas pelos professores, conduta que nem sempre é cumprida porque descobrem a senha da escola, fato relatado por EC9: “[...] mas, aí às vezes, ela não quer a gente tenha a senha (risos), e aí a gente acaba usando a *internet* da escola mesmo [...]” É o que Goffman (2013) elenca como o medo da pessoa de se tornar estigmatizada, de quebrar regras nas instituições onde está vinculada.

Por outro lado, alguns estudantes exemplificaram transgressões virtuais capazes de ofender outras pessoas:

[...] Uai, hoje em dia é assim, ne? Elas fazem brincadeiras umas com as outras. Achando que todo mundo gosta dessa brincadeira, posta para fazer a galera rir... no whatsapp mesmo. A outra pessoa não deve gostar ne? Depois acontece assassinato, muitas brigas entre as pessoas por causa do racismo. (EC3)

Mais adiante, o entrevistado relata sua atuação na *internet*:

Eu posto piadinha Deep (pausa) não sei se a senhora já ouviu falar na DeepWeb? Lá você pode fazer tudo que quiser nele... vender...tipo comprar cocaína... qualquer coisa lá... tipo tudo de ruim... aí eu faço um desenho aqui meio tremular... tipo, um ventilador tremendo, quase quebrando, aí eu falo ó... esse você compra um ventilador do tipo web...aí eu gosto de postar

essas coisas [...]. Eu não entro porque precisa do TOR, e o TOR é lento, mas é fácil de entrar...eu recomendo você não entrar porque eles raqueiam seus dados....aí eu uso wifi do colégio que é mais difícil de rastrear. (EC3)

A estudante EC4 abordou as consequências de postagens de fotografias na rede que acarretaram em conflitos entre os estudantes da escola:

[...] eu já vi muito (pausa), é... como posso dizer?(pausa) Tipo uma pessoa postou uma foto e tal... aí a outra foi lá e já colocou apelidinhos e tal, e trouxe muita briga já... tem gente que fala mal, não tem? Aí não gostou e aí quer expressar o que não gostou, vai lá e coloca. [...] aqui na escola mesmo, já teve briga por causa disso. [...] realmente, têm pessoas que já é pra atingir alguém, sabem realmente, o porquê eu não sei, porque não tem motivos, pra uma pessoa simplesmente ir lá e deprevar a outra [...]

O conflito gerado a partir de postagens maldosas na *internet* foi uma das razões elencadas pelos funcionários das escolas para a proibição do uso do celular na escola:

[...] não, não é permitido, aliás, ele pode utilizar mediante ordem do professor. [...] justamente para não haver...tipo, né? Fica brincando, eles vão ao banheiro, fica fazendo imagens inadequadas, né? (inaudível) [...] as meninas maiores de idade têm o costume de ficar tirando fotos, né, inadequadas [...] (FC6)

E pela gestora de uma das escolas pesquisadas, ao justificar que o celular somente pode ser utilizado como recurso pedagógico, para evitar brigas entre os alunos:

[...] brigas, filmam, vai pras redes sociais. É...talvez quando o professor vai chamar a atenção de um aluno, já teve também eles gravarem, gravarem à parte, talvez o professor seja um pouco mais exaltado, alterado, né? De colegas, fazendo aqueles

fakes, já fizeram fake da página da escola também... isso é o que a gente consegue ter acesso e ver porque a dimensão é muito grande. A gente tá sempre procurando acompanhá-los da maneira que pode [...] (FB1)

São condutas praticadas na *internet* que se assemelham àquelas realizadas no ambiente físico das unidades escolares: falar mal do professor, rabiscar as paredes e as portas dos banheiros das escolas com palavras ou desenhos são transgressões comuns vivenciados pelos estudantes. São condutas definidas por Becker (2008) como desviantes porque são assim interpretadas pela sociedade ou no ambiente onde ocorrem. Para Shariff (2011), todavia, o que mudou na *internet* foi o modo de operacionalizar as condutas, em que muitas vezes o transgressor pode ou não ser identificado, o que dificulta a investigação e a punição severa previstas e aplicadas nas escolas.

#### 4 Professores inspirados na Pedagogia Social

Os funcionários da escola, em especial os professores, para conseguirem identificar, mediar e atender às demandas conflituosas que envolvem os estudantes na *internet* devem absorver as qualificações de um mestre com uma formação humanística e diferenciada. Ribeiro e Caliman (2015, p. 13) explicam que o professor que conhece a pedagogia social tem condições de se adaptar às condições inusitadas do conflito. Ele tende a atuar com

Uma pedagogia social de portas abertas e congruente com complexas e mutantes realidades sociais compromete-se a modificar realidades e a enfrentar desafios da vida cotidiana da pessoa e implica no envolvimento de diversos atores pedagógicos e sociais para desenvolver e garantir a extensão e diversificação das circunstâncias favorecedoras da aprendizagem. Entre os atores qualificantes dos processos socioeducativos está a figura do Educador Social. (RIBEIRO; CALIMAN, 2015, p. 92)

O educador social, no Brasil, ainda não tem a valorização que deveria, face à educação tradicional e conservadora imposta nas escolas públicas. Ao contrário de países como a Alemanha, em que os educadores sociais são capacitados para lidarem com pessoas em situação de vulnerabilidade, a educação no Brasil é carente nessa seara e tem campo para a inserção desses profissionais (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011). Entretanto, o art. 5º. da Lei nº. 13.185/2015, em vigor no Brasil desde 2016, estabelece medidas de “conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” e dispõe sobre a obrigação das escolas de elaborar e publicar relatórios bimestrais de ocorrências de *bullying* e *cyberbullying* na esfera federal, estadual e municipal para o planejamento de ações futuras (BRASIL, 2015). Essa legislação é o ponto de partida e uma obrigação a ser cumprida pelos profissionais das escolas públicas, no sentido de buscarem metodologias adequadas e capazes de lidar com a violência virtual.

Essa preocupação legal é justificada porque os estudantes que ficam plugados diuturnamente nas redes sociais e expõem informações pessoais e da própria família se colocam em risco porque muitas vezes não são orientados a lidar com e na *internet*. Em respostas às entrevistas, vários estudantes informaram que sofrem e/ou praticam *bullying* e *cyberbullying* e, por essa razão, se automutilam. Perguntados se os pais ou professores sabiam que se autolesionavam, caíram aos prantos ao relatarem que essas pessoas não iriam compreendê-los e seria perda de tempo eles terem conhecimento sobre tais questões.

Por outro lado, as proibições estipuladas nos documentos encontrados na pesquisa das quatro escolas visitadas, um deles inclusive prevendo sanções aos estudantes assemelhadas às criminais, somente pioram o ambiente escolar porque as ações por parte dos estudantes são desconhecidas dos funcionários das escolas. São problemas que dependem de profissionais da educação com uma formação humanizadora, que saibam diagnosticar os jovens e adolescentes em situação de sofrimento, que tenham um mínimo de conhecimento das redes sociais utilizadas nas escolas e, sobretudo, inspirem confiança aos estudantes para que possam dialogar sobre as questões que lhes afligem.

Caliman (2015, p. 9) explica que o educador social é



a figura que representa o elo das relações, promove relações e está presente seja física que simbolicamente em meio aos educandos. A pedagogia da presença não representa uma vigilância mas um caminhar com o educando de modo que ele invista com um voto de confiança na proposta educativa. Na construção das relações reveste-se de grande importância o investimento no espírito de família em torno do ambiente educativo.

Portanto, o professor gabaritado com as qualificações da pedagogia social tem uma escuta afinada e comprometida na lida com o outro, baseada no respeito aos seus valores e aos conhecimentos adquiridos, sem qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996). É o que explica a vocação de professores pautados nos princípios da pedagogia social ficarem marcados nas recordações dos estudantes por serem “acolhedores, sensíveis e vocacionados para a docência dadas as habilidades que se somam ao exemplo de vida que demonstraram aos estudantes no decorrer da aprendizagem.” (RIBEIRO, 2017, p. 137)

Em situações de conflitos envolvendo os estudantes na *internet* é imprescindível que o professor, bem como os funcionários da escola, entre eles supervisores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores, tenham conhecimento do que seja o *cyberbullying*, sejam pacientes na diagnose do sofrimento que o envolve e estejam inspirados nos princípios da pedagogia social.

## Considerações finais

Neste artigo tematizamos a aplicação dos princípios e metodologias inspiradas na pedagogia social em casos de violências virtuais envolvendo estudantes de escolas públicas do nível fundamental de Palmas/TO.

Os resultados preliminares revelaram que as razões que levam os estudantes a navegar na *internet*, ingressar em grupos *on line* e postar mensagens de texto, áudios e vídeos são diversas, entre elas a de encontrarem no terreno virtual um campo para praticarem ações tidas como normais, mas que para os professores são típicas de transgressões assemelhadas às realizadas presencialmente. As brincadeiras que vários estudantes fazem,

mesmo aquelas de mau gosto, são perpetradas nas redes sociais, e ao mesmo tempo são encaradas como diversão para os membros dos grupos e sofrimento para quem tem seus dados e/ou imagens expostas.

Compreender os níveis de ações perpetradas na *internet* requer profissionais da educação cautelosos em suas ações e conhecedores de postulados mínimos em tecnologia. Mas, sobretudo e principalmente, pautados na humanização das didáticas e abordagens dialógicas inspiradas no respeito, na habilidade das diagnoses e mediações em violências virtuais como o *cyberbullying*.

## Referências

ADAMI, Ana. *Memes*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

ARAÚJO, Sônia Maria dos Santos. *Cyberbullying: palavra e imagens que trazem sofrimento*. Palmas: Nagô Editora, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, Howard Saul. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Tradução Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERNTSSON, Elías; VALLEJO, Sabrina. *Cómo superar el bullying y sus secuelas em 2 etapas transformadoras. (Ebook)*. Publicado por AumenandoMiAutestima.com. 2015.

BLAYA, Catherine. *Violências e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2006.

BRASIL. *Lei nº. 13.185 de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm)>. Acesso em: 10 set. 2018.

CALIMAN, G. Pedagogia social, relações humanas e educação. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J.C.F.; BAPTISTA, A.M.H. *Educação básica: concepções e práticas*. São Paulo: BT Acadêmica. 2015. p. 187-203.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Tradução Rubino Rejane. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, Irving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIMA, Ana Maria de Albuquerque. *Cyberbullying e outros riscos na internet: despertando a atenção de pais e professores*. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo e al. Mitos e fatos sobre o Bullying. (in) LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; WENDT, Guilherme Welter; PUREZA, Juliana da Rosa. *Mitos e fatos sobre o bullying: orientações para pais e profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014, p. 15-27.

OLWEUS, Dans. *Bullying at scholl*. What we know and what we can do. London: Blackwell, 1993.

OLWEUS, Dans. Cyberbullying: Na overrated phenomenon? In: *European Journal of Developmental Psychology*. v. 9, Issue 5. pp. 20-568, 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Dan\\_Olweus/publication/254222937\\_Cyberbullying\\_An\\_overrated\\_phenomenon/links/58527d8508aef7d030a4e9dc.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/254222937_Cyberbullying_An_overrated_phenomenon/links/58527d8508aef7d030a4e9dc.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2018.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia da alteridade: para viajar a Cosmópolis*. Brasília: Liber Livro, 2014.

RIBEIRO, N. Aparecida; CALIMAN, Geraldo. Reabilitação criminal: o papel da educação social em processos de violência e exclusão. *Revista Interações*, vol. 11, n. 38, 2015. Pp. 80-101.

RIBEIRO, Neide Aparecida. Formação de professores: o enfrentamento do cyberbullying nas escolas do Distrito Federal. Anais do II INTERFOR, VII ENFOR SUP. Palmas, Tocantins, Brasil, 12 a 15 de setembro de 2017, UFT. Disponível em: <[https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/3iMMPL\\_wRISw597jz\\_UEw/content/Anais%20\(II%20Interfor%20e%20VII%20Enforsup%202017\).pdf](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/3iMMPL_wRISw597jz_UEw/content/Anais%20(II%20Interfor%20e%20VII%20Enforsup%202017).pdf)>. Acesso em: 7 set. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso, et al. *Pedagogia social*. (org). 2. ed. revisada. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SEIXAS, Sónia; FERNANDES, Luís; DE MORAIS, Tito. *CYBERBULLYING: um guia para pais e educadores*. Lisboa, Portugal: Plátano Editora, 2016.

SHARIFF, Shahenn. *Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Tradução: Joice Elias Costa; revisão técnica: Cleo Fante. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SILVA, R. et al. Áreas prioritárias para atuação da pedagogia social no Brasil. 3. ed. In R. Silva et al. (org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2011.

SLONJE, Robert; SMITH K. Peter. Cyberbullying: Another main type of bullying? Personality and Social Sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2008, 49, pp. 147–154. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18352984>>. Acesso em: 20 set. 2018.

WENDT, Guilherme Welter; WEBER, João Luís Almeida. Discutindo agressão e vitimização eletrônica. *Mitos e fatos sobre o bullying: orientações para pais e professores*. Org. por Carolina Saraiva de Macedo Lisboa, Guilherme Weldt e Juliana da Rosa Pureza. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

Recebido em 5 fev. 2019 / Aprovado em 20 mar. 2019

**Para referenciar este texto:**

RIBEIRO, N. A.; CALIMAN, G. Enfrentamento do cyberbullying nas escolas inspirado nos princípios e metodologias da Pedagogia Social. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 115-132. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.11577>>.

# A ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL EM ORGANIZAÇÕES DO TERCEIRO SETOR

## THE ROLE OF SOCIAL EDUCATOR IN ORGANIZATIONS OF THE THIRD SECTOR

**Wania Regina Coutinho Gonzalez**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora na Universidade Estácio de Sá e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4803-909X>  
[waniagonzalez@gmail.com](mailto:waniagonzalez@gmail.com)

**Elaine Rodrigues de Ávila**

Doutoranda em Educação na Universidade Estácio de Sá. Professora de História na rede de ensino pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ – Brasil

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6616-6095>  
[elainerjadvogada73@gmail.com](mailto:elainerjadvogada73@gmail.com)

**RESUMO:** O texto propõe uma reflexão sobre a atuação dos educadores sociais em contextos educativos não escolares, em áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro. O quadro teórico adotado privilegiou autores que abordam as relações entre os diferentes espaços educativos: Maria da Glória Gohn, Jaume Trilla e José Libâneo; autores que tratam da temática da formação de educadores: Maurice Tardif, e, no âmbito da pedagogia social, Merci Romans. A pesquisa de campo, realizada em quatro organizações do Terceiro Setor, entre os anos de 2016 e 2018, possibilitou o recorte das questões norteadoras do presente texto: Quais as formas de participação dos educadores sociais nas atividades realizadas pelas organizações do Terceiro Setor pesquisadas? Qual a formação e o modo de seleção dos educadores para as ações educativas das organizações pesquisadas? O *corpus* da pesquisa foi elaborado a partir da análise das entrevistas semiestruturadas com responsáveis pela parte educacional das organizações do Terceiro Setor participantes da investigação. As conclusões advindas dessa análise contribuíram para uma melhor compreensão das relações entre organizações do Terceiro Setor e escolas públicas do seu entorno mediadas pelo educador social, indicando aspectos que podem dinamizar a sua atuação. Ao mesmo tempo que o seu papel estratégico é reconhecido, faz-se necessária a discussão sobre as políticas educacionais que possibilitem um olhar conjunto, entre os diferentes espaços formativos, com o intuito de reverter a exclusão social de grande parcela de nossas crianças e jovens.

**PALAVRA-CHAVE:** Educação Não Formal. Educador Social. Organizações Sociais.

**ABSTRACT:** The text proposes the performance reflexion of the social educators in out-of-school located in outskirts of Rio de Janeiro, based on research conducted in four organizations of the Third Sector between 2016 and 2018. The theoretical framework adopted privileged authors that approach the relations between the different educational spaces: Maria da Glória Gohn, Jaume Trilla and José Libâneo; authors dealing with the training of educators: Maurice Tardif and in the category of social pedagogy: Merci Romans. The research executed in four Third Sector organizations, made it possible to cut the guiding questions of the present text: what forms of participation of social educators in the activities carried out by the organizations of the Third Sector? What is the training and the way of selecting the educators for the educational actions of the organizations researched? The corpus of the research was elaborated from the analysis of the semistructured interviews with those responsible for the educational part of the Third Sector organizations participating in the research. The conclusions of this analysis contributed to a better understanding of the relationships between organizations of the Third Sector and the public schools in their surroundings, mediated by the social educator, indicating aspects that could stimulate their performance. At the same time that its strategic role is recognized, it is necessary to discuss educational policies that make it possible to look together among the different educational spaces in order to reverse the social exclusion of a large portion of our children and young people.

**KEYWORDS:** Non-Formal Education. Social Educator. Social Organizations

## Introdução

A pedagogia social abrange as ações educativas que visem o bem comum e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, privilegiando aqueles em situação de vulnerabilidade social. O ideal de uma sociedade melhor está presente nesse campo de atuação/ investigação, sem perder de vista que as realidades locais e globais se articulam. Podemos afirmar que a pedagogia social se desenvolve no âmbito das desigualdades geradas pela sociedade capitalista. Assim, a potencialidade desse campo reside na tensão com essas desigualdades, priorizando os ideais de justiça social, solidariedade e democracia e almejando que o desenvolvimento dos homens seja norteado por esses valores (MENDIZÁBAL, 2017). Nesse sentido, a reflexão sobre o papel do educador social como agente de mudanças de valores é central na atualidade.

Além da dimensão pedagógica das suas ações, esses indivíduos assumem posições políticas e ideológicas e devem evitar tanto a idealização dos educandos quanto a sua discriminação quando se reconhecem como sujeitos estratégicos nesses contextos de vulnerabilidade social (TRILLA,

2003). Diferentemente do que acontece em outros países, na Espanha, por exemplo, onde a formação do educador social ocorre na esfera acadêmica, na nossa realidade acontece na prática.

Assim sendo, o presente texto propõe a reflexão sobre a atuação desses educadores em contextos educativos não escolares de áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro, a partir de pesquisa realizada em quatro organizações do Terceiro Setor, entre os anos de 2016 e 2018. As análises consideram os estudos de Gohn (2010, 2011, 2013), Libâneo (2010, 2011), Romans (2003), Tardif (2003) e Trilla (2008), e se baseiam nas seguintes questões: Quais as formas de participação dos educadores sociais nas atividades realizadas pelas organizações do Terceiro Setor pesquisadas? Qual a formação e o modo de seleção dos educadores para as ações educativas das organizações pesquisadas?

O artigo está dividido em três seções: a primeira, “As relações entre os diferentes espaços formativos no campo da Educação”, busca dialogar com autores que refletem sobre o conceito amplo de educação, para além das instituições escolares, e pontua as relações entre as modalidades educativas; a seguir, em “As especificidades da atuação do educador social”, tratamos das formas de atuação desses educadores”; em “Organizações sociais, educadores e atividades educativas”, apresentamos alguns dados da pesquisa realizada em organizações do Terceiro Setor da cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de refletir as potencialidades e os limites do trabalho dos educadores cariocas.

## 1 As relações entre os diferentes espaços formativos no campo da Educação

Os indivíduos têm contato com diversas ações educativas ao longo de sua vida, as quais podem contribuir na sua formação profissional, pessoal e cidadã. Esses processos formativos acontecem não só em escolas ou universidades, mas também são vivenciados no âmbito familiar, no círculo de amigos, na realização de cursos extracurriculares em organizações do Terceiro Setor, entre outras situações.

Desse modo, entendemos a Educação no sentido amplo, ou seja, que as ações educativas ocorrem em diversos contextos, por meio de vários

atores sociais. Nessa direção, dialogamos com os estudos de Gohn (2010, 2011, 2014), Libâneo (2010, 2011) e Trilla (2008), autores que consideram três modalidades educacionais: educação formal, educação não formal e educação informal. A seguir, apresentamos considerações relevantes para esse artigo quanto a essa tripartição do campo educacional conforme teorização dos autores citados.

Em seus estudos sobre a Educação Formal, Gohn (2010, 2011) procurou diferenciar as três modalidades a partir de aspectos como objetivos, atuação dos educadores e metodologia. A educação formal é aquela que acontece nas escolas e universidades públicas e privadas, apresentando como características conteúdos ou currículos fixados em lei; professores que possuem habilitação específica para a disciplina/matéria que lecionam; certificação ao estudante quando finalizado determinado período de estudos; divisão em níveis e modalidades previstos em lei.

Enquanto a educação formal apresenta uma intencionalidade nas ações e é descrita em lei, entre outras características, a educação informal representa uma modalidade que acontece de forma espontânea, no dia a dia de uma pessoa. No convívio entre amigos ou familiares, no seu ambiente de trabalho, no templo religioso que frequenta esse indivíduo passa por processos que auxiliam na sua socialização, sem necessariamente, segundo a autora, realizar-se um procedimento educacional, constituindo um processo formativo que passará toda a vida dessa pessoa.

Em relação à educação não formal, a autora menciona sua ocorrência em espaços fora do ambiente escolar como ONGs, centros religiosos e museus. As ações educativas são conduzidas por educadores, os quais nem sempre obtiveram uma qualificação formal para o desempenho de sua atividade. Na perspectiva da formação integral do indivíduo, Gohn (2010) apresenta a educação não formal como educação para a cidadania e que envolve, entre outros pontos, educação para a justiça social, educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.) e educação para o exercício da cultura. Todos esses processos educativos em contextos não escolares podem contribuir para a formação de uma nova cultura política em que os indivíduos de uma sociedade percebam a importância da participação ativa nas atividades desenvolvidas no meio no qual está inserido.

Do mesmo modo que Gohn (2010, 2011, 2014), Libâneo (2010, 2011) também dialoga com os estudos sobre as modalidades que formam



o universo educacional. Contudo, o autor analisa essa divisão a partir da intencionalidade, indicando que, inicialmente, é preciso pensar em dois campos: educação intencional, da qual fazem parte a educação formal e a não formal; educação não intencional, na qual estaria a educação informal. Nesse último caso, o autor vai ao encontro das considerações de Gohn (2010, 2011), ao entender a educação informal como uma educação sem intencionalidade específica, que ajuda o indivíduo diante da coletividade e que pode acontecer na família, entre amigos da escola e do trabalho.

Para Libâneo (2010), o grau de intencionalidade será um fator de diferenciação entre a educação formal e a não formal. Na primeira, as atividades educativas são intencionalmente planejadas e sistematizadas, com objetivos bem específicos, com pouca abertura para mudanças; na segunda, a intencionalidade existe, no entanto, há uma flexibilidade maior que permite modificações por necessidade ou pedido das pessoas envolvidas, levando a direcionamentos nem sempre almejados no começo do percurso. Novas temáticas ou assuntos podem surgir no decorrer da ação educativa para atender aos anseios de todos os envolvidos nessa ação. O autor cita como espaços em que ocorre a educação não formal museus, centros culturais, feiras de livros, e atividades como visitas e passeios culturais.

É relevante mencionar que os dois autores não consideram a educação não formal como uma sorte de educação alternativa ou substitutiva à educação formal; com isso, reconhecem a concomitância entre educação formal e informal, pois cada modalidade auxilia os indivíduos envolvidos, dentro de seus limites conceituais.

Contribuindo para essa discussão, Trilla (2008) destaca que a tripartição do universo educacional não significa olhar para cada modalidade de modo isolado ou único ou conferindo maior importância a uma em detrimento da outra. Para o autor, essas três modalidades devem ter conexões e interações, possibilitando uma formação ampla do indivíduo. Esse autor analisa as inter-relações entre educação formal, educação não formal e educação informal por meio de dois casos: as interações funcionais, a partir dos efeitos provocados pela relação entre as modalidades, que podem ser, por exemplo, de reforço e colaboração, de interferência ou contradição; as intromissões mútuas, em que o foco são os métodos, levando à percepção de que uma ação educativa não é exclusividade de uma modalidade, podendo ocorrer compartilhamento.

Por fim, em artigo sobre a perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola e as ações realizadas em espaços não formais, Spósito (2003, p.221) afirma que as atividades não escolares de algum modo interferem na rotina escolar: “[...] um conjunto de nexos estabelecidos deve, ao menos, ser submetido à pesquisa e à interrogação, sobretudo quando se considera a importância da socialização no grupo de pares.”

Na verdade, não se pode perder de vista que essas duas modalidades educativas – educação formal e educação não formal – não devem seguir em duas vias paralelas, sem cruzamento, cada uma delas desenvolvendo dinâmicas sem qualquer relação com a outra. Também pode acontecer de a educação não formal ser uma repetição de todas as regras e caminhos trilhados pela educação formal, às vezes por lei. Esse paralelismo, embora acabe sendo comum, não é o melhor caminho para ajudar jovens mais carentes e em situações de risco nas sociedades (SPÓSITO, 2008). A autora ressalta ainda questões relacionadas à estrutura, aos recursos financeiros e à metodologia pertinentes às organizações do terceiro setor como “pequenos”, “mal equipados” e com atividades “semelhantes” às realizadas nas escolas, com poucos “mecanismos avaliadores”, mas com flexibilidade curricular.

Partindo dessas considerações sobre o sentido amplo de educação e da defesa de que a relação entre os diferentes espaços formativos é de grande relevância para a formação dos indivíduos inseridos em contextos de vulnerabilidade social, reconhecemos a importância de analisar o papel desempenhando por educadores nos contextos não escolares. Eles atuam em organizações do Terceiro Setor, trabalhando com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social ou situação de risco. Entender os objetivos, metodologias e formação dos educadores sociais nesses espaços auxilia na compreensão de como as ações educativas da educação não formal acontecem e de que forma elas podem contribuir para a formação de uma nova cultura política dos indivíduos envolvidos (GOHN, 2011).

O enfoque dado neste texto reconhece que as práticas de educação não formal integram a pedagogia social e são, muitas vezes, a única oportunidade de crianças e jovens terem acesso ao conhecimento que os instrumentalize ao exercício de sua cidadania. Assim, consideramos estratégico refletir sobre a atuação dos educadores sociais, o que faremos a seguir.

## 2 As especificidades da atuação do educador social

Partimos da tipologia que Romans (2003) que identifica quatro tipos de educadores sociais: o resignado, o tecnizado, o conformista e o criativo/transformador. O educador social resignado é aquele que tem uma postura passiva frente à profissão, não vendo possibilidade de mudar a realidade na qual está envolvido. O tecnizado é aquele que se fixa nas prescrições dos documentos legais e recomendações em geral. O educador social reformista se coloca na posição de prestador de serviços e cumpre à risca o que lhe foi pedido. O educador criativo é aquele que canaliza sua proatividade para resolver os problemas, tendo sempre uma atitude positiva frente às dificuldades. Estes últimos se aproximam do perfil de educadores transformadores descritos por Henry Giroux

Essa dimensão política também é valorizada por Gohn (2010) quando afirma que esses educadores são mais que animadores culturais, pois além de dinamizar as ações educativas nos espaços não formais, eles auxiliam a construir ‘espaços de cidadania’ com o seu trabalho, incentivando o senso participativo dos envolvidos, em uma relação de ‘mão dupla’ na qual ensinar e aprender fazem parte de sua atuação. Gohn (2010, p.52) ressalta “a necessidade de o educador deter conteúdos prévios – sobre o local onde atua – mas também sobre saberes historicamente acumulados pela humanidade.” Ainda segundo a autora, a busca por ‘cenários futuros’ e o incentivo aos envolvidos para mudanças em suas realidades são questões que potencializam a atuação dos educadores. A possibilidade da educação não formal, segundo Gohn (2010), de criar novos conhecimentos torna esses espaços lugares que vão exigir das ações educativas direções e soluções nem sempre previamente estabelecidos. Ela adverte que metodologias fechadas ou sistematizadas não são direcionamentos adequados a essas atividades.

Essas reflexões da autora nos reportam ao entendimento de que a formação e a atuação dos educadores sociais vão além de uma qualificação formal e de que eles precisam estar prontos para o dinamismo das mudanças que podem ocorrer nos processos formativos com os que deles participam. Os educadores sociais de organizações do Terceiro Setor podem contribuir com seus conhecimentos para a formação de indivíduos participativos e mais preparados para os desafios da sociedade contemporânea, na direção que Gohn (2011) chama de uma nova cultura política.

Embora não tenha discutido, especificamente, a questão da formação e da atuação dos educadores sociais, Tardif (2003) faz considerações sobre os saberes docentes pautadas na busca da profissionalidade, o que pode contribuir para o entendimento desses aspectos no trabalho realizado por eles na educação não formal. De acordo com Tardif (2003, p.61), os saberes de um professor “[...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.”

Essa dimensão prática ressaltada pelo autor nos faz pensar que, apesar de atuarem em modalidades educativas diferentes, professores na educação formal e educadores na educação não formal, ambos devem possuir saberes profissionais formais e também experienciais (TARDIF, 2003) obtidos nas situações cotidianas, que se modificam à medida que mudam os envolvidos nas ações educativas. Um perfil com múltiplas habilidades, para resolver e dinamizar atividades, muitas vezes com crianças e jovens em situação de risco social. Essa dimensão experiencial é ressaltada por Manica e Caliman (2010) ao afirmarem que a boa atuação do educador social extrapola o conhecimento acadêmico e que sua formação é feita no decorrer das suas atividades, em contato com a população excluída socialmente.

Frente ao exposto, no próximo item nos deteremos na atuação dos educadores sociais nas organizações do Terceiro Setor, articulando os dados da pesquisa de campo com o quadro teórico exposto na parte inicial do texto.

### **3 Organizações Sociais, Educadores e Atividades Educativas**

A partir dos anos de 1990, o contexto político-administrativo brasileiro propiciou o crescimento de ações educativas desempenhadas por organizações do Terceiro Setor na área social, algumas delas em parceria com os entes públicos. No campo educacional, essas atividades fora do ambiente escolar vêm atendendo, muitas vezes, crianças e jovens em bairros mais populares, em que o risco social é elevado.

A atuação do Terceiro Setor na área social gera controvérsias, pois nem sempre é percebida como positiva. Partindo de um sentido amplo para o conceito de Terceiro Setor, Montaño (2005) destaca que existem debilidades ao conceituar esse setor e não existe consenso sobre sua origem, podendo comportar diversas organizações, desde fundações e ONGs até outras ligadas ao empresariado. Para o autor, passa a existir um novo trato da questão social na medida em que o Estado diminui suas funções, repassando para a própria sociedade atribuições que originalmente eram estatais. Nesse aspecto, as críticas ao crescimento da atuação do Terceiro Setor, concomitantemente à diminuição da atuação do Estado no atendimento aos direitos sociais, são recorrentes. Em posição na qual ressalta as positivities, partindo de seus estudos sobre educação não formal, Gohn (2010, 2011) percebe que o aparecimento desses novos atores que formam o Terceiro Setor caracteriza novas formas de associativismo civil que podem contribuir para a formação, nos indivíduos, de uma nova cultura política, participativa e dinâmica.

Essas breves considerações sobre Terceiro Setor mostram-se relevantes, pois muitos educadores sociais atuam em organizações que fazem parte dele e, independentemente das controvérsias em relação a seus aspectos positivos ou não, suas ações têm gerado efeitos na formação de crianças e jovens pelo país afora. Entretanto, o aporte teórico citado nos ajuda a ter um olhar menos romantizado sobre a sua atuação.

Para fins deste texto, a principal fonte de dados vem de entrevistas semiestruturadas com representantes da parte educacional dessas organizações. Nelas, procuramos conhecer suas atividades educativas e objetivos, os espaços disponíveis para as ações e os educadores envolvidos no processo formativo em espaços não formais. Apresentamos a análise de quatro entrevistas que ocorreram entre 2016 e 2018. As organizações sociais visitadas foram selecionadas a partir de uma amostra intencional: *Obra Social Antonio de Aquino*, *Instituto Bola Pra Frente*, *Rede de Desenvolvimento Humano* e *Associação Meninas e Mulheres do Morro*.

Duas questões nortearam as análises do material levantado nas entrevistas: 1) Quais as formas de participação dos educadores sociais nas atividades realizadas pelas organizações pesquisadas? 2) Qual a formação e o modo de seleção dos educadores para atuarem nas ações educativas das organizações pesquisadas? Para realizar a análise, optamos pela análise

de conteúdo temática, a partir das orientações de Turato (2003). Desse modo, após a transcrição do material, numa primeira apreciação dos dados das entrevistas realizamos uma leitura flutuante (pré-análise); depois, objetivando refletir sobre as atividades educativas e seus educadores em contextos não escolares, foram separadas essas informações em unidades de registro, por meio de parágrafos; por fim, houve um processo de categorização, pelo qual dividimos essas unidades em duas categorias, à luz das questões propostas neste artigo. Foram elas: “atividades educativas e sua relação com educação formal” e “formação e seleção dos educadores sociais”. É relevante destacar que toda a análise esteve relacionada aos conceitos e reflexões teóricas apresentadas nas seções iniciais deste texto.

Feitas essas considerações metodológicas e analíticas, no Quadro 1 apresentamos dados identificadores das quatro organizações visitadas a partir do seu histórico/ valores/ missão, público atendido e atividades educativas. Logo após, são expostas as conclusões das análises do material das entrevistas realizadas.

Inicialmente, apresentamos as análises do material da Obra Social Antonio de Aquino (OSAA), que chamaremos de ORG 1. A primeira visita a essa instituição aconteceu no ano de 2015, na qual tivemos contato com as atividades educativas desenvolvidas na OSAA. Na ocasião, observamos o trabalho desempenhado principalmente por voluntários formados na própria instituição que atuavam como educadores sociais.

No projeto intitulado *Prevest*, um pré-vestibular comunitário, os educadores dão aulas preparando alunos para prestar o Enem e demais vestibulares. Todos os voluntários atuantes no projeto são professores da rede de ensino estadual. Assim, no caso desse projeto, os educadores sociais são docentes, o que não é necessariamente uma obrigatoriedade para essa atuação.

Segundo Gohn (2011), o educador social, nos espaços não formais de ensino, é o responsável por dinamizar e construir o processo de aprendizagem, sendo mais que um animador cultural. Essa pessoa deve se empenhar não só em propiciar o acesso aos conhecimentos como também em aprender na convivência com os indivíduos participantes da ação educativa que conduz mediante a construção de uma prática pedagógica dialógica, de acordo com a autora, em uma via de mão dupla. E eles nem sempre precisam ter formação docente para realizar tais ações.

Organização	Histórico / Valores/ Missão	Público Atendido / Atividades Educativas(principais)
<b>Obra Social Antonio de Aquino</b>	<p>Origem durante a década de 1960, a partir de um ideal cristão de um pequeno grupo de amigos do Centro Espírita León Denis (CELD), instituição religiosa localizada no subúrbio carioca.</p> <p>A missão consiste em: Amor ao próximo; respeito à diversidade; trabalho em equipe; ensino cristão; ética e transparência em todas as ações.</p>	<p><i>Público:</i> Crianças e jovens matriculados no ensino fundamental; jovens terminando o ensino médio; gestantes; familiares de crianças e jovens fora da educação formal.</p> <p><i>Ações:</i> Prevesti (pré-vestibular comunitário); Águas do Amanhã (atividades com crianças e jovens do ensino fundamental no contra turno escolar); Creche; Projeto Espaço Oportunidade (cursos de costura, crochê, culinária, artesanato, entre outros, para geração de renda); ações educativas na área de saúde.</p>
<b>Instituto Bola Pra Frente</b>	<p>Criada no ano de 2000, pelo ex-jogador da seleção brasileira de futebol, Jorginho, usando o “esporte como ferramenta de desenvolvimento social” de comunidades em vulnerabilidade social de bairros do subúrbio carioca.</p> <p>A missão consiste em: “Educar crianças, adolescentes, jovens e suas famílias para o protagonismo social” a partir de atividades esportivas como forma de promoção social (“esporte educacional”) (IBF, 2019)</p>	<p><i>Público:</i> Crianças e jovens matriculados na rede pública de ensino.</p> <p><i>Ações:</i> Programa Cruzamento Perfeito, organizado, para uma “formação integral dos educandos” a partir do eixo esporte e cultura. O Programa visa “uma prática cidadã, em uma perspectiva de promoção social”. Os atendidos precisam estar matriculados em escolas públicas.</p>
<b>Rede de Desenvolvimento Humano</b>	<p>Fundada na década de 1990, em razão da RIO 92. “Desde então, em parceria com organização de mulheres e outros grupos, vem trabalhando no sentido de colaborar com a implementação das recomendações através de campanhas e ações para promover a igualdade gênero, raça e etnia junto aos outros atores do desenvolvimento social” (REDEH, 2019).</p>	<p><i>Público:</i> Professores e Gestores de redes públicas de ensino; crianças e adolescentes;</p> <p><i>Ações:</i> Parcerias com Redes Municipais de Ensino, Instituto Avon, Ministério da Justiça, ONU Mulher, Petrobrás, entre outros. Atividades relacionadas a militância e ativismo do movimento feminista; Inclusão digital em Naves do Conhecimento da cidade do Rio de Janeiro.</p>
<b>Associação Meninas e Mulheres do Morro</b>	<p>Fundada em 1995 e registrada em 2004, sua missão é criar oportunidades de desenvolvimento pessoal, transmitindo valores relacionados ao exercício da cidadania e incentivar que a comunidade crie um sentimento de pertencimento com o espaço.</p>	<p><i>Público:</i> Crianças, adolescentes e adultos.</p> <p><i>Ações:</i> Oficina da palavra / Reforço escolar, Oficina de informática, Artes integradas (Teatro, Musicalização e Dança), Oficina de Cidadania e Sócio Educativa e Mediação de Leitura.</p>

### Quadro 1: Organizações Sociais Pesquisadas

Fonte: *Sites* das instituições pesquisadas. Cf. Relatório das Entrevistas (ÁVILA, 2016; SOLANGE, 2017; EICHLER, 2017; RODRIGUES, 2018).

No projeto mencionado a atuação do educador não difere da educação formal. Destacamos um trecho da entrevista com os educadores do *Prevest* na qual é enfatizado o empenho dos voluntários:

Todos os professores são voluntários, inclusive a coordenadora e eu tenho uma admiração muito grande por esse grupo, porque eles são muito, muito, muito dedicados. Eu sei que eu acompanho o movimento deles, pelo whatsapp, pelo grupo e é assim um envolvimento... porque são todos voluntários, são professores da rede estadual. Quer dizer, dão aulas fora daqui, tem seus compromissos, mas as vezes, assim, agora mesmo que estava no finalzinho, reta final, de Enem e tal, eles vinham feriado... tem professor que chega mais cedo para dar uma aula particular para quem está com mais dificuldade. Então, eu tenho assim uma grande admiração por esse grupo pela dedicação e com a seriedade que eles levam o trabalho, porque são todos voluntários. (AVILA, 2016)

Outra questão que percebemos nas análises foi a preocupação na ORG 1 com o desempenho escolar das crianças e jovens atendidos por eles nas aulas de reforço escolar e do incentivo para que retornassem aos estudos aqueles que abandonaram a escola. Em um dos projetos, o *Águias do Amanhã*, destinado a alunos matriculados no ensino fundamental, a entrevistada mencionou a parceria com escolas públicas da 8ª CRE do município do Rio de Janeiro, localizada na Zona Norte, que atende no contraturno a essas crianças e jovens da ORG 1, sendo tal fato de conhecimento da gestão da escola e referendado pelos responsáveis. Vejamos esse trecho da entrevista:

A gente está sempre mandando zap para saber como estão os alunos e eles passam para gente também. Por exemplo, falamos, estou com uma vaga de manhã, tem alguém que você pode me mandar? Eu já fui a escola, falei com as mães, expliquei como era ... é uma parceria. A gente tem que buscar as redes. A gente foi no posto aqui, aí a gente já se estrutura. Temos um conheci-



mento com a assistente social de lá. Então, a gente está sempre fazendo esse movimento [...]

Então, há uma parceria, não só da [Escola X], como de outras escolas que a gente já visitou. A gente já conversou com as diretoras, coordenadoras. Ofereceu o nosso espaço para que eles pudessem usar. Saber se tem alguma criança para encaminhar. (ÁVILA, 2016)

Dessa forma, observamos o que Gohn (2010, 2011) e Trilla (2008) abordam quanto às interações entre educação formal e não formal. Há uma ligação no trabalho, dado que as atividades não são isoladas, e isso é visto como o aspecto positivo da formação dos jovens envolvidos no projeto. Outro ponto também apresentado pela entrevistada sobre o projeto *Águias do Amanhã* – que pareceu ser um dos mais relevantes dentro da divisão educacional da ORG 1 – foi explicar o caráter diferenciado da ação educativa realizada pela organização. De como eles almejam ajudar a escola, não com repetição de atividades desenvolvidas lá, e sim com atividades mais lúdicas, conversas e incentivo à leitura. Esse fato nos reporta às interações funcionais elencadas por Trilla (2008) no tocante ao movimento de complementaridade entre os diferentes espaços formativos. Vejamos mais um trecho da entrevista:

Tanto que uma das exigências para eles estarem aqui no projeto, é que estejam matriculados na escola. Eles têm que trazer dentro dos documentos a declaração que estão estudando, porque se eles não tiverem, a gente encaminha para o conselho tutelar, ou alguma coisa assim... a assistente social entra em contato, porque é importante que eles estejam matriculados na escola. E esse projeto visa assim... não é escola, a gente não tem perfil escola. A gente tem o perfil de complemento de atividades. Então, a gente preza muito pela questão do lúdico, da brincadeira e da conversa. A gente passa atividades, assim, muito voltadas para filmes, para debates [...] Mas, assim, a gente tem sempre a preocupação de estar envolvendo eles em atividades diferenciadas. (ÁVILA, 2016)

Por fim, não foi percebido nas respostas da entrevistada uma possível relação de paralelismo entre a educação formal e a educação não formal, mencionada por Spósito (2008). Ao contrário, nessa organização do Terceiro Setor fica evidente a interligação desses dois espaços formativos na busca de auxiliar a criança e o jovem em sua formação cidadã.

A segunda entrevista analisada foi a do Instituto Bola Pra Frente, que chamaremos de ORG 2, situado em áreas de risco, pois expostas à violência e à marginalidade. Nesse caso, as organizações sociais vêm assumindo um espaço importante na formação dos jovens oriundos das classes menos favorecidas. Segundo Spósito (2008, p.90.), há um paradigma emergente sobre ações educativas com jovens pobres que as entende como experiências locais diversificadas, algumas bastante desastrosas outras positivas, mas, de qualquer modo, sempre sinalizadoras de questões importantes. Na nossa avaliação, as ações educativas realizadas no Instituto são de grande relevância para os seus participantes

Em relação à seleção dos educadores sociais, a entrevistada fez as seguintes observações:

Hoje os nossos educadores sociais eles são recrutados através de indicações, né, até porque se trabalhar numa organização social, dependendo da organização social, no caso do Bola pra frente, nós precisamos de um profissional, praticamente um multi docente, ele consiga perpassar é claro com as ressalvas e particulares, que ele consiga de certa forma ministrar o máximo de conteúdos possíveis, que ele consiga entender o papel dele nesse contexto numa determinada atividade, por exemplo, para isso a gente passa de uma série de treinamentos. No caso do *cruzamento perfeito* nós fizemos um treinamento de 3 dias em fevereiro para que a gente conseguisse implementar o programa com eficácia, agora nesse período e aí outras fontes de recrutamento, é em sites especializados, grupos, por exemplo, nas redes sociais especializados em educadores, principalmente, de organizações sociais. (POSE, 2017)

Ao mencionar a forma de separação dos participantes dos projetos por faixa etária, a entrevistada disse que, na ORG 2,

Cada um desses projetos nós agrupávamos 4 faixas etárias e cada um dos projetos tinha o esporte como eixo central. Mas no caso do *craque de bola* nós fornecíamos era a educação, no *artilheiro* era cultura e no *campeão de cidadania* era qualificação profissional. Era bem segmentado, para cada grupo etário. Hoje no Cruzamento Perfeito, todos os inscritos, eles têm todas essas atividades, eu não segrego o que um precisa mais do outro. Eu ofereço tudo para todo mundo. O que diferencia é a minha intencionalidade a minha intensidade mediante e a habilidade cognitiva, motor, psicomotor daquela criança, ou do adolescente. (POSE, 2017)

Destacamos dois aspectos importantes da atuação do educador social nas ações educativas da ORG 2, ilustrados pelas transcrições das entrevistas: a) o educador social deve ter habilidades distintas para trabalhar com a diversidade dos atendidos, b) há várias formas de seleção dos educadores, que são utilizados a partir das necessidades, sem obrigatoriamente ter uma formação específica.

Essas falas nos reportam a outros dois pontos teóricos. Referimos-nos às teorizações de Romans (2003) sobre um tipo de educador social: o criativo/ transformador, e às considerações de Gohn (2010, 2011) sobre o dinamismo da atuação deste, tal como acontece com a atuação do educador social da ORG 1 no Projeto *Águia do Amanhã*, quando ressalta a sua preocupação de não repetir as atividades feitas pelas crianças nas escolas.

Por fim, destacamos que para participar do Projeto *Cruzamento Perfeito*, os alunos precisam frequentar a escola. No entanto, a entrevistada relata o desinteresse de alguns pela educação formal, não sendo perceptível o conceito ‘interações funcionais’ apresentado por Trilla (2008), a saber:

Eles precisam estar na escola, e quando não estão a assistente social e a psicóloga entram no circuito, para entender o porquê a criança ou adolescente estão fora da escola, quais foram as implicações e o que fazer para ajudá-lo a conseguir uma vaga na escola. Em relação à escola é complicado para ele, é difícil para eles, porque muitos querem mas não sabem o que fazer e, às vezes, a escola não dá esses subsídios e ele acaba achando que

a vida dele se encerra no Ensino Médio. Quando na verdade ele consegue e deve ter todo estímulo para prosseguir. Quando a gente fala da faculdade [...] A escola ainda assim é um processo educacional que precisa de melhoria para que ele entenda a escola também não só no sentido de obrigação e sim com uma forma de oportunidade. (POSE, 2017)

A terceira entrevista que analisamos foi a da Rede de Desenvolvimento Humano, que chamaremos de ORG 3. De acordo com informações passadas pela entrevistada, essa organização do Terceiro Setor possui ações educativas realizadas em parceria com entes governamentais – por exemplo, secretarias municipais de ensino – e outras organizações privadas. Desse modo, a ORG 3 atende a um público amplo, de professores, gestores, mulheres e ativistas do movimento feminista a crianças e jovens em projetos de inclusão digital nos espaços conhecidos como *Nave do Conhecimento* da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

Na ORG 3, a escolha dos educadores sociais depende da necessidade das ações desenvolvidas por ela em determinado momento.

Isso vai de acordo com a demanda de cada curso, como esses cursos de inclusão digital eles estão dentro de comunidades populares, os coordenadores acabam priorizando aquelas pessoas que vivem nas comunidades não só para dar uma oportunidade, mas são pessoas que conhecem todo contexto local, estão familiarizados com aquela cultura, então eles dão preferência a monitores, supervisores da comunidade local, mas, por exemplo, depende, eu sou educadora, então eu tenho algumas pessoas aqui no escritório central que também acabam atuando como educadores sociais caso precise. (EICHER, 2017)

Há uma preferência por pessoas que trabalham na comunidade ao redor dos espaços onde o curso ou a atividade acontece, o que se relaciona com a necessidade de ter conhecimento prévio do seu lugar de atuação (GOHN, 2010). Além disso, esclarecemos a relação com a dimensão experiencial trazida por Tardif (2003) sobre a profissionalidade docente. No contexto de saberes relacionados a essa profissão, como os profissionais e os

curriculares, há também os saberes experienciais advindos das vivências e condicionantes que envolvem a realidade de determinada ação educativa – trata-se de saberes relevantes na composição da profissionalidade docente. Como já citado anteriormente, embora esse autor não aborde diretamente a questão do educador social, suas considerações reforçam a importância de o educador social deter conhecimento sobre sua realidade, pois partindo dos seus saberes de experiência as dinâmicas e atividades terão mais correlação com os indivíduos participantes. Ao escolher pessoas da própria comunidade para participarem como educadores sociais da ORG 3, esse direcionamento seletivo vai ao encontro das considerações de Tardif (2003), dado que eles já estão inseridos naquele grupo e que percebem, por meio de suas experiências pessoais, as necessidades e anseios dos participantes dos cursos, mostrando a relevância desse saber e de outros advindos da educação formal.

Quando há necessidade, ocorre uma capacitação para melhor atender o público dos cursos. A ORG 4 também trabalha com voluntariado e com contratados no escritório central e em projetos sociais, respectivamente:

Dependendo da especificidade do curso, por exemplo, esses cursos da Casa Futuro, ele tem capacitações frequentes, porque são... como a demanda é muito grande nessas comunidades, então termina um curso e já inicia outro, então os monitores, eles são todos capacitados por profissionais especializados naquele tema, são muitos cursos de inclusão digital, então desde cursos de iniciação, como cursos mais complexos, como CCNA. (EICHER, 2017)

Por fim, a quarta entrevista que analisamos foi a da Associação Meninas e Mulheres do Morro, que chamaremos ORG 4, que teve como motivação principal para sua criação “A compreensão plena da realidade local e o consequente interesse na busca de alternativas capazes de transformar o contexto social da comunidade”, segundo a entrevistada Rodrigues (2018). A Associação está localizada na comunidade da Mangueira, conhecida como Parque da Candelária, uma região considerada de risco social.

Em relação à seleção dos educadores sociais, a maioria deles participou, como aluno, de um dos projetos e depois passaram para essa função. O fator mais relevante para a seleção do educador social é residir na comunidade. Esse aspecto também dialoga com as considerações de Gohn (2010) e Tardif (2003), mencionadas na análise da ORG 3, de que o conhecimento da área em que se vai atuar deve ser uma condição prévia, a fim de atender as reais necessidades dos envolvidos nas ações educativas.

Uma segunda questão que chamou a atenção foi a relação entre as ações educativas da ORG 4 e as escolas do entorno. Ao ser perguntada sobre parcerias com escolas públicas estaduais e municipais a entrevistada assim respondeu:

Quem buscou a parceria fomos nós, com as escolas ao nosso redor. No começo foi bem complicado, porque tínhamos um método de trabalhar diferente da escola. Porém, com muita insistência, os dois lados chegaram a um acordo, e hoje trabalhamos somente com leitura literária dentro das escolas ou com organização das salas de Leitura, o que já mostra um diálogo importante, que não havia antes. Nossa principal parceira hoje é a Escola Municipal Marechal Trompowsky. (RODRIGUES, 2018)

Recorremos a Trilla (2008) para analisar o trecho transcrito, no ponto em que esse autor valoriza as interações funcionais entre a educação formal das escolas e a educação não formal, o que ocorre na ORG 4, onde, inicialmente, mostrou-se uma relação de interferência quando alguns membros da comunidade escolar se sentiram incomodados com os aprendizados de seus alunos. Posteriormente, a relação torna-se de complementariedade, pois uma das ações da ORG 4 envolve leituras como forma de construção das identidades por meio de narrativas de crianças e jovens, atividade que também passou a ser desenvolvida na escola.

Esse mesmo trecho nos reporta também às reflexões de Gohn (2010, 2011) sobre as metodologias usadas na educação formal e na não formal. De acordo com a autora, os espaços não formais devem ter uma flexibilidade maior, até pelo dinamismo que envolve a atuação do educador social com, por exemplo, indivíduos em vulnerabilidade social, em movimentos

de construção e reconstrução da prática pedagógica. Na análise desse trecho da entrevista, na perspectiva da autora, nos parece um movimento contrário a essa ideia, visto que a inserção de educadores sociais da ORG 4 em escolas da região só foi mais aceita quando metodologicamente as atividades se enquadravam nos moldes formais dessas organizações.

Em posicionamento diferente, Trilla (2008) fala sobre intromissões mútuas, considerando que não há uma metodologia própria da educação formal e outra da educação não formal. Um método escolar pode ser usado em espaços não formais e vice-versa, até porque essas modalidades não são isoladas e essas intromissões fazem parte desse processo de interrelação dos espaços formativos. Assim, partindo desse conceito do autor, mesmo os educadores sociais da ORG 4 atuando nas unidades escolares parceiras com um tipo de metodologia também usada por elas, é possível perceber um diálogo entre os espaços formativos. De acordo com a tipologia de Romans (2003), o educador social é criativo quando sabe adaptar suas práticas às necessidades do grupo e ao diálogo com a educação formal que é o observado na ORG4.

## Considerações finais

Frente ao exposto, consideramos que as discussões sobre a pedagogia social (MENDIZÁBAL, 2017; MANICA, CALIMAN, (2010) e a educação não formal (GOHN, 2010, 2011) se alinham quando assumem a dimensão crítico emancipatória das suas ações, o que é de grande relevância nesse contexto de avanço das forças conservadoras no mundo. Com isso, nos opomos àqueles que defendem que a educação social serve de substituta à educação formal e reiteramos nossa defesa da educação como direito público subjetivo essencial ao processo de socialização das nossas crianças e jovens. Mas reconhecemos que muitas vezes, em contextos não escolares, desperta o interesse pela educação formal nos seus participantes.

Nesse sentido, concordamos com Manica e Caliman (2010) quando afirmam que o educador social precisa ser flexível e usar novas metodologias se está comprometido com a inserção social. No entanto, sozinho ele não será capaz de realizar essa transformação. Assim, faz-se necessária a discussão sobre políticas educacionais que possibilitem um olhar conjunto

entre os diferentes espaços formativos, com o intuito de reverter a exclusão social de grande parcela das nossas crianças e jovens.

## Notas

- 1 As entrevistas obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em ciências humanas.
- 2 Efetuamos uma pesquisa exploratória, na internet, a partir da qual selecionamos as organizações a serem pesquisadas posteriormente. Realizamos o contato telefônico com as selecionadas para sondar o interesse em participar do estudo e conceder a entrevista. Estabelecemos como critério para a seleção: a) realização de ações educativas destinadas a crianças e aos jovens; b) ter educadores sociais em seus quadros; c) atuarem em áreas de risco social.

## Referências

AVILA, E. R. *Práticas educacionais não formais de instituição do Terceiro Setor*. Rio de Janeiro, nov. 2016. Relatório de Entrevista da Disciplina Prática de Pesquisa do Mestrado e Doutorado.

EICHLER, Patrícia Sorotheau de Almeida. *Práticas educacionais não formais de instituição do Terceiro Setor*. Rio de Janeiro, jun. 2017. Relatório de Entrevista da Disciplina Prática de Pesquisa do Mestrado e Doutorado.

GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2011.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista Investigar em Educação*. v.1, n.1, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved.php/ie/article/view/4/4>>. Acesso em: 1 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANICA, Loni Elisete Manica; CALIMAN, Geraldo Caliman. Cursos profissionais na perspectiva da pedagogia social. *Boletim Técnico Senac*, Rio de Janeiro, v. 36, n.3, set./dez. 2010, p.43-51.

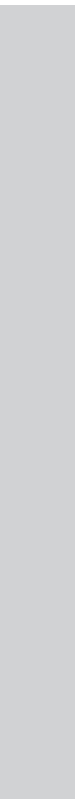
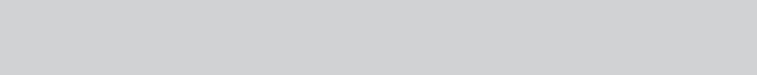


- MENDIZÁBAM, R. Limón. *Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea*. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 75, 2017, pp. 21-44.
- MONTAÑO, Carlos E. *Terceiro Setor e a questão social – crítica ao padrão emergente da intervenção social*. São Paulo: Cortez, 3ª ed. 2005.
- POSE, Solange. *Práticas educacionais não formais de instituição do Terceiro Setor*. Rio de Janeiro, mai. 2017. Relatório de Entrevista da Disciplina Prática de Pesquisa do Mestrado e Doutorado.
- RODRIGUES, Alexandre Manoel Esteves. *Práticas educacionais não formais de instituição do Terceiro Setor*. Rio de Janeiro, dez. 2018. Relatório de Entrevista da Disciplina Prática de Pesquisa do Mestrado e Doutorado.
- ROMANS, Merce. Formação continuada dos profissionais em Educação Social. In: ROMANS, Merce; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre, Artmed, 2003, p.115-201
- SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. *Educação e Realidade*, n.33, p.83-98, jul/dez. 2008. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)>. Acesso em: 13 out. 2014.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar do estudo sociológico da escola. *Revista USP*, n. 57, p. 210-226, 30 maio 2003.. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843>>. Acesso em: 09 fev. 2019.
- TRILLA, Jaume. O universo da Educação social. IN: ROMANS, Merce; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: Educador Social*, Porto Alegre, Artmed, 2003, p.13-50.
- TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.
- TURATO, Egberto Ribeiro. *Metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparadas e aplicadas nas áreas de saúde e humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Recebido em 13 fev. 2019 / Aprovado em 15 mar. 2019

**Para referenciar este texto:**

GONZALEZ, W. R. C.; ÁVILA, E. R. A atuação do educador social em organizações do terceiro setor. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 133-153. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.11617>>.



# EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

SOCIAL AND SCHOOL EDUCATION AND THE RIGHT  
TO EDUCATION AS A SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE

**Maria Nilvane Zanella**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Brasil (2018)  
Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).  
Amazonas – AM – Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3420-2714>  
[nilvane@gmail.com](mailto:nilvane@gmail.com)

**Angela Mara de Barros Lara**

Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.  
Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá, Paraná – PR – Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8799-8413>  
[angelalara@ymail.com](mailto:angelalara@ymail.com)

**Belmiro Gil Cabrito**

Doutorado em Política e Sistema Educativo pela Universidade de Lisboa.  
Professor Associado aposentado IE-UL, Portugal.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0420-5639>  
[b.cabrito@ic.ulisboa.pt](mailto:b.cabrito@ic.ulisboa.pt)

**RESUMO:** O artigo é produto de reflexões sobre a articulação entre educação social e educação escolar para viabilizar o retorno à escola de adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de internação e semiliberdade ou em cumprimento de medidas em meio aberto. Apresenta, inicialmente, reflexões sobre os fundamentos da educação social como forma de evidenciar a função da educação escolar, problematizando questões – atrasos, violências domésticas e comunitárias, dentre outras – que têm contribuído para que a escola e seus profissionais não consigam realizar a sua função social, que é ensinar. Além disso, evidencia as confusões teóricas sobre o papel de cuidar e educar, discutindo como os problemas disciplinares interferem na organização das escolas públicas e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, avançamos para proposta de modo de operar a rede de proteção socioassistencial e de saúde para garantir a inserção e a permanência escolar de adolescentes durante ou depois do cumprimento da medida socioeducativa, incluindo uma lista de sugestões de articulação dos programas de atendimento socioeducativo com as instituições escolares. O estudo realiza uma pesquisa bibliográfica e documental para a análise de políticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar. Educação Social. Medida Socioeducativa. Adolescente em conflito com a lei. Indisciplina escolar.

**ABSTRACT:** The article is a reflection about the articulation between social education and scholar education to enable the return to school of teenagers who completed socio-education measures of hospitalization or semi-freedom or in compliance with measures in open regime. It presents, initially, reflection on the foundations of social education as a way to highlight the function of scholar education, problematizing issues – delays, domestic and community violence, among others – that have contributed to the school and its professionals failing to fulfill their social function, which is to teach. Furthermore, it shows the theoretical confusions about the school role of caring and educating, discussing how the disciplinary problems interfere in public schools organizations and, consequently, in the teaching-learning process. Therefore, we propose a way of operating the socio-health and health protection network, to ensure the insertion and stay of adolescents during or after the fulfillment of the socio-educational measure, including a list of suggestions to articulating the programs of socio-educational service with the schools. The study carries out a bibliographical and documentary research for the analysis of educational policies.

**KEY WORDS:** Scholar education. Social education. Socio-educational measure. Teenagers in conflict with the law. School indiscipline.

## 1 Introdução

A educação enquanto conceito de desenvolvimento integral do ser humano abrange todas as atividades que contribuem para o seu processo de humanização. Desde o período s primórdios da humanidade, o homem se educava e era educado no convívio da sua comunidade; o mesmo ocorria nas sociedades primitivas existentes no Brasil quando os portugueses aqui chegaram<sup>1</sup>. Não havia outra divisão do trabalho senão aquela decorrente das atividades inerentes ao sexo e à idade: as mulheres cuidavam dos afazeres domésticos e da agricultura, colaboravam com a pesca e realizavam outras atividades artesanais, e os homens, caçavam, preparavam a terra para o plantio, fabricavam instrumentos de trabalho e vigiavam a segurança da aldeia.

Nesse contexto sociocultural, a criança se educava pela imitação, ajudando os pais em algumas atividades, cuidando dos irmãos menores, espantando pequenos roedores e pássaros das plantações, além de realizar outras atividades correspondentes à sua idade. Não existia, por assim dizer, educação institucional e sistematizada, como ocorre atualmente. Também não se podia falar em direito ao lazer, à cultura e ao esporte visto que essas atividades eram integradas à educação da criança e relacionadas com o trabalho na comunidade. O trabalho, nessa perspectiva, é a matriz do ser

social e todas as demais atividades – educação, cultura, esporte e lazer – estabelecem, em relação a ele, uma dependência e uma autonomia relativa.

Anterior à sociedade capitalista, o trabalho não tinha como objetivo produzir mercadorias excedentes que possuísem valor de troca; o avanço das forças produtivas tornou necessário que os homens fossem preparados para o mundo do trabalho e, por isso, parte da educação passou a ser institucionalizada, deixando de ser realizada exclusivamente no seio da comunidade. A escola, criada na passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista possuía, como função social, ensinar às crianças e adolescentes os códigos da modernidade: leitura, escrita, cálculo, geografia, história, matemática, sendo essas ciências fundamentais para que o homem moderno pudesse avançar para formas de sociabilidade como as que temos no contexto atual do capitalismo, ainda que sejam cunhadas de contradições.

Como já foi possível perceber, neste texto diferenciamos educação social, entendida como atividade de emancipação política, de educação escolar, vista como responsável pelo acesso ao conhecimento técnico e científico dos sujeitos. Quando falamos de educação social, estamos mencionando aquela formação que ocorre de maneira assistemática e não intencional, em todos os lugares da sociedade: na família, na comunidade, na igreja, nas atividades de lazer etc. Em um sentido amplo, são educadores: os pais, o padre, o pastor, os membros da família, os vizinhos, o telejornal, a novela, a internet, o desenho infantil, o rádio, enfim, tudo e todos que contribuem para o processo de formação política da criança e dos homens e mulheres da nossa sociedade. Essa educação é ampla e ocorre por toda a vida, de maneira permanente e não estritamente planejada, ou seja, nós não percebemos que estamos sendo educados, não há uma consciência filosófica que orienta essa educação, mas ela está acontecendo em todo o tempo e lugar. (SAVIANI, 2007)

As atividades de esporte e lazer estariam, dessa maneira, articuladas com essa formação integral do indivíduo de maneira assistemática, assim como a cultura, que em sua origem significa ‘cultivar’ e é entendida como um “[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade<sup>2</sup>.” (TYLOR, 1920, p. 1) Poderíamos, inclusive, aproximar a ideia de educação social a uma sorte de educação

cultural, visto que está relacionada com a sociedade em que a instituição está inserida.

E é assim que, no capitalismo, os modelos educacionais vigentes ensinarão os seus princípios. No sistema capitalista o homem prescinde de todo o seu tempo para o trabalho e quando não está trabalhando está se educando para trabalhar. Basta vermos, por exemplo, a gama de atividades imposta a crianças e adolescentes na contemporaneidade, o que torna necessário afirmar o direito de brincar das crianças. É consenso social que as atividades culturais, esportivas e de lazer conferem qualidade às relações sociais estabelecidas na comunidade e na família, o que contradiz a lógica capitalista de que o homem não possua tempo livre e condições econômicas para desenvolvê-las.

A compreensão de que o homem moderno precisa desses benefícios contribuiu para a institucionalização desses direitos. Ainda que a cultura e o lazer sejam formas assistemáticas e não intencionais de ensino da arte e da educação física, ambas estão relacionadas intrinsecamente. Ocorre que, na escola a educação física e a arte possuem uma intencionalidade e, por isso, são ensinadas como ciência. Educar socialmente é também possibilitar que crianças e adolescentes tenham acesso a práticas esportivas, culturais e de lazer, dado que tais atividades educativas contribuem para o processo fundamental de emancipação humana. Esse processo é tão respeitável que a mais importante das normativas internacionais – a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) – determinou que o repouso, o lazer e a educação fazem parte desses direitos. Os mesmos princípios foram posteriormente reproduzidos, acrescidos do direito à cultura, no documento que é considerado a carta de direitos humanos das crianças<sup>3</sup>: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).

Na perspectiva de uma melhor diferenciação dos conceitos torna-se imprescindível compreender que a educação que ocorre nas disciplinas escolares possui intencionalidade, objetivo, método, localização no espaço e no tempo histórico, enquanto a educação social é espontânea e está relacionada com o prazer de aprender, o lazer e a cultura da comunidade. Ainda que esses conceitos sejam próximos nas práticas escolares, a instituição possui apenas a responsabilidade de transmitir o conhecimento para, em conjunto com a educação social, viabilizar a emancipação po-

lítica. Seria utopia acreditar que a escola, enquanto instituição burguesa, permeada de contradições e limites, possibilitasse uma emancipação política desatrelada da educação social, que permeia a vida dos alunos de maneira integral. A educação ampla atrelada ao acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, nesse sentido, é responsável pelo processo de humanização. Portanto, é coerente dizer que a sua ausência contribui para o processo de desumanização do homem.

A educação escolar é, dessa maneira, apenas uma parte da educação e possui como responsabilidade o ensino dos códigos da modernidade. Ainda que a educação integral e assistemática aconteça também na escola, a função social da instituição escolar é ensinar às crianças, adolescentes e jovens o conhecimento científico sistematizado pela humanidade. Por isso, podemos concluir que a educação integral de crianças e adolescentes é responsabilidade de toda a sociedade e também da escola, mas a responsabilidade por ensinar ler, escrever e contar não compete a toda a sociedade, mas essencialmente à escola<sup>4</sup>. Por isso, mesmo que a família seja parceira nessa tarefa, a escola é responsável pelo sucesso e pelo fracasso da criança no acesso ao conhecimento científico. Nesse sentido, se a função social da escola for substituída por outra, qual instituição fará a sua função, especialmente quando falamos de crianças e adolescentes que estudam em escolas públicas e são oriundos da classe trabalhadora.

Partindo dessa premissa, no próximo tópico buscaremos apresentar como as normativas nacionais cooperam para operacionalizar a intersetorialidade das políticas como forma de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos nas escolas, contribuindo também para o enfrentamento da indisciplina e de todas as formas de violência praticadas e sofridas por crianças e adolescentes no âmbito da instituição e fora dela.

## 2 Medidas de proteção e socioeducativas e sua relação com a escola

Ler, escrever, contar e dominar os códigos da modernidade é um direito humano, definido nas normativas internacionais e transposto para as normativas nacionais como direito fundamental de crianças e adoles-

centes. Entretanto, se nas últimas décadas houve a universalização do ensino – coma garantia de direito à matrícula –, muito ainda falta para que consigamos universalizar a permanência na escola, visto que um a cada quatro alunos que inicia o Ensino Fundamental a abandona a escola antes de completar esse ciclo. Na lista dos países que possuem um maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) o Brasil é o 4º lugar com a maior taxa de abandono escolar (PNUD, 2013).

A análise indica uma realidade que os profissionais da área da educação e da área social identificam com certa facilidade nas escolas, municípios e comunidades em que atuam. Contudo, os problemas escolares são discutidos em duas situações específicas: a primeira está relacionada aos resultados das avaliações de larga escala, que evidenciam a não efetivação do processo de ensino aprendizagem; a segunda, à evasão escolar e à dificuldade de matrícula de alguns alunos nas escolas públicas, especialmente quando estes estão em cumprimento de medida socioeducativa. Não é necessário ser especialista em educação para concluir que o aluno que não aprende não possui interesse ou motivação para permanecer na escola, assim, temos que nos perguntar: O que leva os alunos da escola pública a não aprender? São os professores, exclusivamente, os responsáveis por essa não aprendizagem? Como os equipamentos sociais dos municípios e as famílias podem contribuir para que os direitos fundamentais de acesso e permanência se efetivem realmente?

A escola é uma instituição determinada socialmente, tudo o que acontece na sociedade é reproduzido na escola. A educação escolar realiza-se por meio dos homens, mulheres, crianças e adolescentes que estão inseridos na sociedade, isto é, professores, alunos, pedagogos, diretores e os demais profissionais que atuam na escola levam para essa instituição os problemas e os avanços sociais da comunidade em que a escola está inserida, de modo que podemos dizer que levam para ela a educação social que vivenciam nas comunidades em que vivem. Os avanços tecnológicos e da ciência, as mudanças culturais, corporais, políticas, econômicas e artísticas se materializam dentro dessa instituição, assim como a violência, a indisciplina, a não aceitação das normas e das regras de convívio, o consumismo, a banalização da vida, da ética e da moral, a busca pelo prazer efêmero, a relativização das relações... enfim, na escola está representada a realidade



social que vivemos, com as benesses das novas formas de sociabilidade e os prejuízos do capitalismo.

É importante evidenciar que escola e educação não transformam a ordem social vigente e, por isso, não possuem a capacidade de mudar a realidade de toda a sociedade de forma coletiva, mas apenas individualmente. Ainda que no capitalismo a educação escolar possibilite que no âmbito individual homens e mulheres alcancem melhores condições econômicas e sociais, existem determinações próprias do modo de produção capitalista que impossibilitam a viabilização de mudanças para o conjunto da sociedade. Isso não significa que devemos nos conformar com essa realidade, que se faz presente na luta de classes; cabe, sim, um alerta a todos que atuam em defesa dos direitos de crianças e adolescentes na direção de militem para que o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer se materialize para o maior número possível de membros da nossa sociedade.

Quando se fala em direito a educação, cultura, esporte e lazer prevalece a defesa do direito à educação escolar, os demais direitos surgem, quase sempre, como atividades ocupacionais que podem ou não se efetivar por meio de políticas públicas. No entanto, cabe mencionar que quanto maior for o acesso das crianças e adolescentes à cultura, ao esporte e ao lazer tanto maior será a qualidade da sua educação e maior a possibilidade de sucesso na sua educação escolar, o que demonstra que os direitos são indivisíveis. É notório também que a viabilização de atividades culturais, esportivas e de lazer para os filhos da classe que não detém os meios de produção são atividades que, quase sempre, demandam poucos recursos humanos, materiais e financeiros, reproduzindo o entendimento de que para pobre qualquer coisa serve, ou ainda, de uma educação pobre para pobre, como já denunciou Alba Zaluar no livro *Cidadãos não vão ao paraíso*, de 1994.

Educação escolar de qualidade significa, dentre outras coisas, o cumprimento dos documentos normativos internos da instituição, vale dizer, a efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos seus marcos situacionais, conceituais e operacionais, o cumprimento de uma Proposta Pedagógica Curricular (PPC) que sintetize o conhecimento historicamente produzido pela humanidade<sup>5</sup> e a execução de um Regimento Escolar que explicita a realidade da escola.

O Regimento Escolar é o instrumento que organiza o funcionamento da instituição. Suas regras, normas e medidas são aplicáveis aos profissionais que atuam nesse espaço e também aos alunos nela inseridos. Assim, sempre que uma aula não foi dada (por comemorações, atividades extracurriculares, atrasos e faltas de professores, mobilizações etc.) o aluno deixou de ter acesso a um conteúdo que é pressuposto para a compreensão de outro. Da mesma forma, sempre que o aluno desrespeita as regras escolares, levando à escola objetos que são estranhos ao ambiente, faltou ou se atrasou, mais dificuldades enfrenta em relação ao processo de ensino-aprendizagem e mais próximo estará da reprovação, da evasão e do abandono escolar, o que evidencia que, se as dificuldades de aprendizagem alimentam a indisciplina, o seu contrário também é verdadeiro.

O Conselho Tutelar é o equipamento social que defende, irrestritamente, o melhor interesse da criança e do adolescente, conforme estabelecido no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante, Estatuto). A *Declaração Universal dos Direitos da Criança* estabelece em seu princípio VII que “O interesse superior da criança deverá ser o interesse daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959, s/p) e a instituição responsável por eles, durante determinado período. Garantir o melhor interesse da criança e do adolescente é defender os princípios da proteção integral, tendo em vista a sua condição peculiar de desenvolvimento, o que nem sempre significa atender ao interesse expresso pela criança e pelo adolescente.

A ausência de reflexões sobre a importância do acesso à educação de qualidade para a classe social desfavorecida tem permeado o embate entre os profissionais da área social e da área da educação. A universalização do acesso à escola pública foi uma conquista dos educadores brasileiros. Esperava-se, então, que essa universalização significasse o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade; entretanto, passadas três décadas dessa conquista, observamos que a instituição escolar tem sido ideologicamente destituída da sua função de ensinar, sendo solicitado a ela que apenas cuide dos alunos, mantendo-os fora das ruas pelo período de quatro horas.

Para melhor elucidar e tornar mais didática essa situação convém discurrir sobre um caso bastante divulgado na mídia do estado do Paraná, no

qual a escola, depois de verificar um número aproximado de 500 atrasos diários, resolveu tomar providências em relação ao problema. Depois de realizar várias reuniões com pais de alunos alertando sobre os danos que os atrasos escolares geram ao aluno, a escola avisou que tomaria medidas para coibir o problema, que consistia no fato de que os alunos que chegassem atrasados seriam impedidos de entrar na instituição. Além de reuniões, a decisão foi oficiada aos pais por meio de bilhetes com a explicação de que os alunos que atrasavam diariamente eram recolhidos no pátio da escola, o que atrapalhava os alunos e professores que estavam em sala de aula<sup>6</sup> (O DIÁRIO, 2011a). No dia em que se iniciou a aplicação da medida, os profissionais da escola se mantiveram nos portões informando aos alunos atrasados que deveriam voltar para suas casas, permitindo-se a entrada apenas dos que possuíam atestado médico como justificativa. No primeiro dia voltaram para casa, aproximadamente, 100 alunos; no segundo dia foram dez os que retornaram. A medida estava possibilitando que mais de 400 alunos tivessem acesso ao que é a função social da escola, qual seja: ensinar. Entretanto, insatisfeita com a decisão, uma das famílias procurou o Conselho Tutelar alegando que o direito de sua filha de entrar na escola estava sendo violado. Assim, no terceiro dia um Conselheiro Tutelar foi à imprensa defender que os alunos de escolas públicas possuem o direito de se atrasar e entrar na escola, independentemente do motivo e da quantidade de vezes que isso ocorra. (O DIÁRIO, 2011b; GAZETA MARINGÁ, 2011)

Sabemos que um atraso pode acontecer como uma exceção, mas no caso das escolas públicas, é conveniente mencionar que não o são, mas constituem uma regra cultural. A exceção não significaria a reprovação, pois é necessário que ocorram muitos atrasos para que um aluno reprove. Para as exceções existem justificativas, como o atestado médico. Os demais casos de atraso (dormiu até mais tarde, trânsito, esteve em outros locais antes de vir para a escola, ficou conversando com amigos na praça etc.), que se repetem regularmente, não são exceções, isto é, ocorrem com regularidade. Ora, quando a escola permite que o aluno entre em qualquer horário, os atrasos não são notados, portanto, ele está em iminente risco social e desprotegido, já que os pais pensam que ele está na escola. Quando o número de atrasos é pequeno a equipe pedagógica da escola costuma avisá-los dessas ocorrências; entretanto, o aumento nesse número impede que essa ação seja realizada. Além disso, muitos

pais estão trabalhando e não conseguem atender ao telefone, o que atrapalha a comunicação e, mesmo que os responsáveis sejam notificados do atraso, a repetição dele significa que o melhor interesse da criança e do adolescente não está sendo garantido. Convém observar que o ocorrido na escola mencionada contribuiu para que os alunos realizassem reuniões com a direção exigindo que o mesmo procedimento fosse tomado em relação aos professores que atrasavam. De maneira geral, a medida só havia trazido benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, já que a solicitação foi acatada pela direção.

O direito a um adequado processo de ensino-aprendizagem representa o melhor interesse do aluno e tudo o que concorrer para que isso não aconteça vai contra esse princípio consignado na *Declaração dos Direitos da Criança* e deve ser motivo de intervenção dos equipamentos que atuam na defesa desses direitos. Nesse sentido, até mesmo a ausência ou atraso de professores e a falta de merenda, transporte ou material didático adequado – conforme estabelecido no inciso VII do artigo 54 do ECA – precisam ser averiguados e denunciados, cabendo aos violadores medidas adequadas de responsabilização. Da mesma maneira, medidas de proteção devem ser aplicadas sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados por falta, omissão e abuso dos pais ou responsáveis e do Estado, ou ainda quando crianças ou adolescentes se coloquem em situação de risco (artigo 98, ECA), como são os casos de atrasos, indisciplina e violência física ou psicológica. Tais medidas devem ser aplicadas pelo próprio Conselho Tutelar, que deve requisitar que crianças, adolescentes, pais e responsáveis recebam atendimento na área da saúde e assistência social. A requisição de tais serviços passa pelo acompanhamento psicológico, psiquiátrico e médico em regime hospitalar e ambulatorial, inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, tratamento para situações de uso e abuso de substâncias psicoativas, orientação, apoio e acompanhamento temporários, conforme determina o artigo 101 da mesma Lei. (BRASIL, 1990)

No caso de situações envolvendo violência física ou contra o patrimônio a Lei nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), explicita que as medidas socioeducativas têm como objetivo responsabilizar o adolescente, incentivando a reparação do ato praticado e a desaprovação da conduta infracional

(BRASIL, 2012). As situações de atos infracionais cometidos no ambiente escolar por adolescentes devem ser passíveis de uma medida pedagógica como ressarcimento do dano, em casos materiais e/ou resolução pacífica de conflitos por danos pessoais<sup>7</sup>. Entretanto, convém mencionar que a não possibilidade de acordo entre as partes lesadas significa que medidas mais rigorosas devem ser tomadas. Nesses casos, a Polícia Militar deve ser comunicada e o boletim de ocorrência registrado, não sendo adequado nem mesmo educativo que se dê a impressão de que os adolescentes podem violar as normas sociais, destruindo patrimônio público, promovendo violência física e psicológica contra outros alunos e membros da equipe, sem uma adequada sanção para que não se repercuta o discurso de que ‘não dá nada’.

O princípio de que a educação escolar é direito fundamental se estende aos adolescentes que cometeram atos infracionais e que foram responsabilizados por uma medida socioeducativa. Geralmente, situações de violação das normas escolares são sancionadas com medidas de advertência (Artigo 112, Inciso I), reparação de danos (Artigo 112, Inciso II) ou medida em meio aberto – Prestação de Serviço à Comunidade (Artigo 112, Inciso III) ou Liberdade Assistida (Artigo 112, Inciso IV). Nessas situações, o adolescente continua frequentando a escola, mas é correto que a instituição mantenha contato com o Programa que executa a medida socioeducativa em meio aberto no município de maneira a informar como está o comportamento do aluno<sup>8</sup>. Essas informações servirão de subsídio para que o Programa elabore o relatório ao Judiciário sugerindo o desligamento ou a manutenção da medida socioeducativa. Obviamente que se o adolescente possui ciência dessa relação entre a escola e o Programa isso influenciará positivamente no seu comportamento escolar. Conforme determina o Estatuto no artigo 119, Inciso II, o orientador da medida socioeducativa no município deve não apenas matricular o adolescente, mas, juntamente com a família, acompanhar o seu aproveitamento escolar. Sabemos que o acompanhamento no ato da matrícula nem sempre é cumprido pelos programas de medidas em meio aberto, por isso, as escolas se sentem vulneráveis por acolherem, novamente, o aluno que apresentou um comportamento indevido na instituição, buscando, sempre que possível, negar a vaga da matrícula, o que é equivocado. Nesses casos, a instituição deve entrar em contato com o profissional de referência no programa de medidas em meio aberto e solicitar a sua presença na escola, para estabe-

lecer um diálogo e realizar o efetivo acompanhamento escolar do aluno. Ainda que a medida aplicada seja a privação ou a restrição de liberdade (Artigo 112, Inciso VI ou V), uma vez desinternado o adolescente deverá ser imediatamente matriculado na escola para dar continuidade aos estudos que realizou durante a internação.

Sabemos que os profissionais da educação se deparam, cotidianamente, com crianças e adolescentes que apresentam um comportamento que se diferencia dos demais em relação à sua idade, cultura e comportamento, o que tem relação com a sua educação social. No entanto, existem situações que evidenciam que algo na sua família ou comunidade está incomodando. Ocorre que situações mais graves envolvendo outras crianças e adolescentes ocupam a atenção e o tempo dos profissionais da escola; frente às demandas existentes ambos os profissionais da educação ou da área social optam por resolver aquelas que são mais emergentes. Por desconhecer o papel da rede de proteção, os membros da escola desconsideram situações de violência que acontecem no interior da família ou na comunidade, apesar de terem conhecimento delas. Tais problemas, quase sempre, constituem sintomas que promovem um comportamento indisciplinado que precede o comportamento infrator.

Muitas vezes, o aluno tem medo de denunciar uma violência que está sofrendo. Alunos que sofrem abuso sexual, por exemplo, podem ser agressivos, agitados, indisciplinados ou o contrário: ausentes, sonolentos, pouco participativos ou, ainda, apresentar medo excessivo. Importante mencionar que apenas um dos sintomas não significa que está ocorrendo abuso sexual, mas é importante ficar alerta com a comorbidade de dois ou mais sintomas. Sono, por exemplo, é um sintoma recorrente na escola. O aluno que dorme regularmente em sala de aula pode estar denunciando o uso regular de *cannabis sativa* (maconha), violência doméstica, ou ainda, que ele permanece até de madrugada acordado na internet, por exemplo. Por isso, mesmo quando a escola contorna essas situações, não é normal que um aluno permaneça dormindo em sala de aula. Por isso, após informar os pais, se o caso persistir, a rede de proteção precisa se acionada para identificar o que está contribuindo para que o aluno o apresente. Em algumas situações o aconselhamento dos pais sobre os horários irá resolver, em outras situações é necessário o atendimento na área da saúde ou na rede socioassistencial.

Importante mencionar que o adolescente usuário de maconha não será incomodativo enquanto dorme, mas se tornará quando o uso for abusivo ou estiver traficando. Nessas situações, a Polícia Militar será comunicada, mas é incoerente que, na maioria dos casos, nenhuma medida de proteção anterior tenha sido tomada para ajudar o adolescente ou a família, visto que a educação social possui relação com a educação escolar.

### **3 A rede de proteção no apoio à educação escolar e a inserção escolar do adolescente oriundo do sistema socioeducativo**

Muito se tem dito, ideologicamente, que o aluno da atualidade possui outros interesses e que a escola pública não consegue mais atendê-los, tendo em vista o domínio instrumental das mídias tecnológicas. Entretanto, se o conhecimento escolar não é fundamental, para que se possa fazer parte das redes sociais, informação não significa conhecimento. É incoerente que as classes hegemônicas não abram mão de que seus filhos tenham o melhor conhecimento científico e acadêmico que se possa comprar na escola burguesa enquanto defendem, de maneira ideologizada, que para os filhos da classe trabalhadora apenas o acesso à informação é suficiente.

A defesa desses pressupostos contribui para diminuir o compromisso dos profissionais da educação, da família, dos alunos, dos políticos e da rede socioassistencial com o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade. Se perguntássemos os motivos pelos quais a classe média ou dominante escolhe determinada escola para seus filhos estudarem, dentre eles estariam listados: rígido cumprimento de horário e uniforme, segurança, não utilização de celulares na escola e, principalmente, o cumprimento do currículo – condição primeira para que esse aluno possa ser aprovado no vestibular e, conseqüentemente, ter acesso a uma melhor vaga no mercado de trabalho.

Nesse sentido, questionamos: Por quais motivos os conselhos de direitos e membros da rede de proteção passaram a defender que o mais importante é que o aluno esteja protegido no ambiente escolar? O discurso da escola como instituição de defesa e proteção de crianças e adolescen-

tes é regularmente apresentado nos textos sobre o Sistema de Garantia de Direitos e isso é, em parte, verdadeiro, mas também ideológico. Essa não pode ser a maior defesa em relação à escola pública, pois subjetivamente implica dizer que para esses alunos basta o espaço protetivo, o que destitui a escola de sua função social.

A luta pela ampliação dos espaços coletivos públicos de lazer, cultura e esporte para as crianças e adolescentes filhos da classe trabalhadora é uma necessidade permanente. A compreensão de que a escola deve responder a todas as demandas sociais, contribui para o enfraquecimento dessas políticas e dá a ela outras atribuições que não deveriam estar sob sua responsabilidade, visto que os profissionais que lá estão não possuem condições adequadas de realizá-las. Se a escola possui como função apenas o cuidar, e não o ensinar, o compromisso do direito à educação seria cumprido mesmo se após dez anos de frequência o aluno não estivesse plenamente alfabetizado. Transmitir o conhecimento é a função social da escola, enquanto o cuidar é da escola, da família, da sociedade, dos equipamentos socioassistenciais e de saúde, portanto, uma responsabilidade social. Sempre que a escola é chamada a cuidar, outra instituição deve ser convocada a assumir essa responsabilidade junto com ela.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estabelece que os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes; por isso, todas as políticas devem considerá-los no compromisso da universalização do ensino e da educação de todas as crianças e adolescentes, já que a educação escolar “[...] é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos.” (BRASIL, 2007, p. 25). Por essa razão, o compromisso com a educação escolar está diretamente relacionado com a escola, mas é também compromisso de toda a rede de proteção existente no município.

Manifestações recorrentes sobre a dificuldade que o sistema socioeducativo de privação e restrição de liberdade e o meio aberto têm encontrado para viabilizar a matrícula dos adolescentes, durante ou após o cumprimento da medida, têm sido frequentes. É comum nas formações e palestras o debate sobre como a escola regular tem dificultado, de maneira dissimulada, a matrícula e o acesso desses adolescentes. Entretanto, apesar das reclamações os profissionais que atuam no sistema socioeducativo pouco têm feito, efetivamente, para buscar uma aproximação com



a instituição escolar e minimizar a visão estigmatizada que tais profissionais possuem.

Além disso, muitas vezes o modelo escolar das unidades de internação tem se diferenciado do modelo adotado nas escolas da rede, especialmente porque os professores dessas unidades têm realizado um ensino maternal, com características assistencialistas e de escuta ativa, deixando de lado o currículo escolar e realizando outras atividades de promoção do bem-estar biopsicossocial. Essa situação tem sido caracterizada como uma tendência neoescolanovista na educação, pois as atividades que fomentam apresentam-se como um desvio que, apesar de promover bem-estar emocional momentâneo para o adolescente, em nada contribuem para seu avanço no processo educacional, muito mais aprofundam o fosso existente entre a inserção e a permanência escolar desses jovens depois do desligamento da medida socioeducativa.

Tendo em vista esse contexto, apresentamos algumas sugestões para viabilizar uma melhor relação entre o adolescente e a escola da rede de proteção durante o cumprimento da medida de semiliberdade ou internação:

- a) realizar reuniões com as famílias para tratar do percurso escolar do adolescente durante o cumprimento da medida, responsabilizando-as por esse acompanhamento;
- b) contatar a escola de origem do adolescente mantendo o pedagogo informado sobre o cumprimento da medida socioeducativa;
- c) convidar o pedagogo escolar para participar de atividades de estudo de caso e elaboração do Plano Individualizado de Atendimento (PIA);
- d) realizar visitas na escola de origem, sempre que possível em conjunto com o adolescente;
- e) promover círculos restaurativos entre família, adolescente e profissionais da escola de maneira a estabelecer um vínculo que se proporcione melhor acolhimento no período posterior ao cumprimento da medida;
- f) preparar o desligamento do adolescente da internação ou a sua inserção quando em medida de semiliberdade, tomando como prioritário o acesso à escola;

- g) garantir que o currículo escolar de cada disciplina seja trabalhado em sala de aula de maneira similar ao que ocorre nas escolas da rede, como forma de garantir que o adolescente consiga se adaptar no seu retorno ao ambiente escolar regular;
- h) organizar o material escolar do adolescente, preparando-o para o retorno à escola depois do desligamento; e
- i) acompanhar, sempre que possível, o adolescente e sua família no primeiro contato com a escola na rede de proteção.

As sugestões apresentadas foram elaboradas a partir de reuniões realizadas com pedagogos e professores que atuam no sistema socioeducativo em diferentes estados da federação e visam minimizar a lacuna existente com a escola de origem no período que o adolescente cumpre a medida socioeducativa de internação e semiliberdade.

## 5 Considerações Finais

O artigo apresentou, inicialmente, os princípios dos direitos à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; posteriormente, evidenciou a função social da escola na disseminação dos conteúdos científicos historicamente produzidos pela humanidade, de maneira a refletir sobre os motivos que têm contribuído para que os adolescentes evadam das escolas, e debateu o papel dos equipamentos da rede de proteção, especialmente do Conselho Tutelar. Finalmente, tratou da inserção escolar de adolescentes oriundos do sistema socioeducativo durante o cumprimento de semiliberdade ou posteriormente ao desligamento da internação, apresentando indicações para mediar as relações entre equipamentos sociais, família, adolescente e a escola.

O artigo apresentou reflexões sobre os fundamentos da educação social como forma de evidenciar a função da educação escolar, problematizando questões como atrasos, violências domésticas e comunitárias, dentre outras, que no conjunto têm contribuído para que a escola e seus profissionais não consigam realizar a sua função social, que é a transmissão do conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Além disso, busca desvelar as confusões ideológicas sobre o papel de cuidar e educar da escola.

Finalmente, apresentou sugestões para minimizar os problemas que contribuem para que os adolescentes em conflito com a lei não consigam realizar a inserção escolar, posterior ao cumprimento da medida internação e durante a permanência na semiliberdade e nas medidas em meio aberto.

## Notas

- 1 Neste artigo, quando falamos de homem/homens estamos nos referindo aos homens e mulheres que pertencem ao gênero humano, constituído necessária e concretamente por homens e mulheres. Evitamos a utilização de o/a, os/as para deixar o texto fluido.
- 2 *Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities e habits acquired by man as a member of society.* (Tradução livre dos autores, 2013)
- 3 A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* considera crianças todos aqueles que possuem idade inferior a 18 anos.
- 4 Convém mencionar que a prática de escolarizar em casa vem tomando corpo. *Homeschooling, Unschooling, Home Education, Ensino Doméstico, Ensino Domiciliar* são termos utilizados para explicar o fato de que algumas famílias têm defendido se responsabilizar por ensinar em casa ao invés de enviar seus filhos para uma escola com a justificativa de que valores, costumes, hábitos, moral e crenças fazem parte da educação dos filhos. No Brasil, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) luta pela autonomia educacional da família realizando conferências e audiências públicas, defendendo o tema na mídia e buscando regulamentação legislativa. O tema precisa de maior estudo, mas já possui mais de 2.500 famílias adeptas do modelo. (ANED, 2017; BOTO, 2018)
- 5 O PPP e a PPC definem quais fundamentos filosóficos e teóricos orientam a escola e também o que deverá ser ensinado em cada série, bimestre e disciplina curricular.
- 6 Convém mencionar que a maioria das escolas públicas não possuem espaços e auditórios para que os alunos fiquem reunidos sem atrapalhar as aulas que ocorrem dentro das salas de aula. Geralmente, os alunos ficam no pátio coberto central que dá acesso às salas. A insuficiência de profissionais para acompanhar e coibir a circulação produz transtornos, já que aqueles que chegaram atrasados chamam a atenção dos demais alunos que estão nas salas, o que aumenta o problema.
- 7 Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas de proteção previstas no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, e serão aplicadas pelo Conselho Tutelar. (BRASIL, 1990)
- 8 Geralmente, nos municípios de pequeno porte esses programas encontram-se atrelados ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e nos municípios de médio e grande porte ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS).

## Referências

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. *Pela autonomia educacional da família*. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2019. (2019).

BOTO, Carlota. “Homeschooling”: a prática de educar em casa. In: *Jornal da USP*. Publicado em: 16 mar. 2018. Acesso em: 16 jan. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa/>>. (2018).

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei nº 8.069, de 13/jul/1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 15/mai./2011.

BRASIL. *Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Acesso em: 06/fev./2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20/dez./1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15/mai./2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: educação básica, ensino superior, educação não-formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança, educação e mídia. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

GAZETA MARINGÁ. *Conselho Tutelar é chamado para garantir entrada de alunos em colégio de Maringá*. Publicado em: 23 maio 2011. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/maringa/conselho-tutelar-e-chamado-para-garantir-entrada-de-alunos-em-colegio-de-maringa-4rtuucd8ixwqvjrfgwdmddv0u/>>. (2011).

O DIÁRIO. *Alunos atrasados são proibidos de entrar no Instituto de Educação de Maringá*. Publicado em: 20 nov. 2011. Disponível em: <<http://maringa.odiario.com/maringa/noticia/420372/alunos-atrasados-sao-proibidos-de-entrar-no-instituto-de-educacao/>>. Acesso em: 16 jan. 2019. (2011a).

O DIÁRIO. *Na maioria dos casos são os mesmos que chegam atrasados diz diretora do Instituto de Educação*. Publicado em: 23 maio 2011. Disponível em: <<https://maringa.odiario.com/maringa/2011/05/na-maioria-dos-casos-sao-os-mesmos-alunos-que-chegam-atrasados-diz-diretora-do-instituto-de-educacao-de-maringa/421610/>>. Acesso em: 16 jan. 2019. (2011b).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos direitos da criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), 20/nov./1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Resolução 217A da Assembleia Geral das Nações Unidas. 10/dez./1948.

PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2013: a ascensão do sul: progresso humano num mundo diversificado*. Portugal: Instituto Camões, 2013. Acesso em 16/mai./2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf>>.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

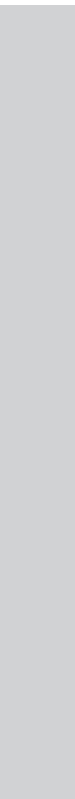
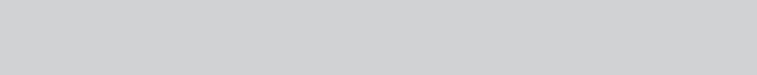
TYLOR, Edward B. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom*. 6. ed. London: John Murray, 1920. vol. I

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

Recebido em 13 fev. 2019 / Aprovado em 15 mar. 2019

**Para referenciar este texto:**

ZANELLA, M. N.; LARA, A. M. B.; CABRITO, B. G. Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 155-173. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.11431>>.



# A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

## TEACHER EDUCATION TO ACT IN THE PENITENTIARY SYSTEM

**Silvana Barbosa de Oliveira**

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR.

Pedagoga do Patronato Penitenciário do Paraná. Paraná – PR – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0093-5677>

[silvana.barbosa@depen.pr.gov.br](mailto:silvana.barbosa@depen.pr.gov.br)

**RESUMO:** A Educação prisional tem evoluído no campo educacional com a contribuição conceitual da Pedagogia Social. Este texto versa sobre a formação dos pedagogos que atuam no sistema penitenciário do estado do Paraná. Assim, definimos como objetivo específico deste artigo analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos pedagogos que atuam em unidades penais para, então, perseguir o objetivo geral de sistematizar princípios orientadores para a sua formação. Desenvolve-se numa abordagem qualitativa, apoiada no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 2009), e toma como objeto de estudo a formação do pedagogo para o sistema prisional. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado e a entrevista episódica, aplicados a trinta e seis pedagogos dos regimes fechado, semiaberto e aberto do sistema penitenciário paranaense. Como referencial teórico foram adotadas concepções teorizadas por Brzezinski (1996); Garcia (2013); Gentili (1995); Julião (2012, 2014); Libâneo (2004); Martins (2009); Nóvoa (2014); Pimenta (2006); Romanowski (2014); Saviani (2008, 2009), Silva (2003); Thompson (1981) e Vásquez (2007). O estudo possibilitou a sistematização de indicadores da formação do pedagogo para o sistema prisional: formação na e pela prática; afirmação da experiência como referência e da teoria como expressão da prática; estudos centrados nas especificidades do contexto prisional; formação permanente direcionada e em articulação com os demais profissionais que atuam nas unidades penais; formação de caráter político no sentido de assumir a condição de defensor dos direitos humanos em sua prática e na defesa do direito à educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos Humanos. Educação Prisional. Formação de Professores. Pedagogo.

**ABSTRACT:** Prison education has evolved in the educational field with the conceptual contribution of Social Pedagogy. This text deals with the training of pedagogues who work in the penitentiary system of the state of Paraná. Thus, we define as a specific objective of this article to analyze the pedagogical practice developed by the pedagogues that work in penal units to pursue the general objective of systematizing guiding principles for their formation. It develops in a qualitative approach, based on the epistemological axis of the theory as an expression of the practice (MARTINS, 2009), and takes as object of study the formation of the pedagogue for the prison system. The semi-structured questionnaire and the episodic interview were used as data collection instruments, applied to thirty-six pedagogues of the closed, semi-open and open regimes of the Paraná penitentiary system. As theoretical reference were adopted conceptions theorized by Brzezinski (1996); Garcia (2013); Gentili (1995); Julião (2012, 2014); Libâneo (2004); Martins (2009); Nóvoa (2014); Pimenta (2006); Romanowski (2014); Saviani (2008, 2009), Silva (2003); Thompson (1981) and Vásquez (2007). The study made possible the systematization of indicators of the education of the pedagogue for the prison system: training in and by practice; affirmation of experience as a reference and of theory as an expression of practice; studies focusing on the specificities of the prison context; permanent formation directed and in articulation with the other professionals who work in the penal units; formation of a political character in the sense of assuming the condition of defender of human rights in its practice and in the defense of the right to education.

**KEYWORDS:** Human Rights. Prison Education. Teacher training. Pedagogue.

## Introdução

A formação do pedagogo que atua na educação prisional constitui problema complexo, dadas as características específicas do sistema prisional e suas múltiplas relações de ordem estrutural, financeira, física, jurídica, humana e política que impedem uma análise isolada. O universo recortado para análise neste artigo, o estado do Paraná, é basicamente didático, pois os elementos não se separam na realidade concreta.

Nesse contexto, emerge o pedagogo, cujo trabalho dentro de uma unidade penitenciária apresenta desafios de articulação e concretização dos processos de escolarização, qualificação e profissionalização, considerando ainda a questão do direito à educação, o número de vagas nas unidades penais, as dificuldades com a movimentação dos privados de liberdade, a relação de poder que perpassa o trabalho dos agentes penitenciários, a falta de recursos, entre outros.

Neste artigo, no âmbito da compreensão do sistema penitenciário como um todo e do trabalho do pedagogo, de modo particular, buscamos desencadear o processo de reflexão sobre essa realidade em sua relação com



a realidade social mais ampla dos direitos humanos. Para perfazer esse caminho, tomamos como objeto de estudo a formação do pedagogo para atuar no sistema prisional, orientados pelo seguinte problema de pesquisa: Como se dá a constituição profissional do pedagogo que atua em unidades penais?

Para encaminhar a investigação, nos propusemos a estudar, por meio do processo histórico, os fundamentos teóricos, políticos, de formação e prática do pedagogo que atua em unidades penitenciárias. Assim, definimos como objetivo específico deste artigo analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos pedagogos que atuam em unidades penais para, então, perseguir o objetivo geral de sistematizar princípios orientadores para a sua formação.

Partimos do pressuposto de que, para compreender o trabalho desenvolvido pelos pedagogos em outros espaços de educação formal e não formal, precisamos nos aproximar dele, vivenciá-lo e senti-lo na prática, como experiência que fornece as bases para apreendê-lo, o que representa uma investigação muito instigante. Nessa perspectiva, a educação prisional e o trabalho desenvolvido pelo pedagogo nesse espaço serão apresentados considerando sua formação e a sua prática pedagógica.

A complexidade que reveste o tema e suas implicações são muito mais amplas e abrangentes do que, aqui, se poderia trabalhar. No entanto, apresentamos os resultados da pesquisa, fruto de investigação empírica e de busca de valorização do importante trabalho pedagógico realizado nas unidades penais e nas escolas da prisão.

## 1 Percurso Metodológico

Compreender a formação inicial e continuada do pedagogo no sistema penitenciário coloca a necessidade de conhecer todos os elementos que envolvem a sua prática e o desenvolvimento do seu trabalho com pessoas privadas de liberdade. Essa compreensão exige a utilização de um método que permita a compreensão científica do fenômeno, referencial teórico coerente e construção lógica fundamentada numa abordagem adequada a essa realidade. Exige também uma postura reflexiva que procure identificar nos discursos políticos e na prática desenvolvida por esses profissionais a interlocução entre teoria e prática.

Existem diferentes paradigmas de interpretação da realidade, ou seja, diferentes abordagens para compreender como o homem se relaciona com as coisas, a natureza e a vida. Para esse estudo são utilizadas as categorias contradição, historicidade e totalidade como elementos metodológicos de interpretação da realidade do trabalho do pedagogo no sistema penitenciário paranaense. Tais categorias de método supõe a investigação da conexão entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a prática do pedagogo, que não só reproduz, mas que também implica um movimento dialético em um contexto social no qual coexistem conflitos de interesses e embates permanentes inerentes ao modelo sociopolítico capitalista. Nesse embate de interesses opostos essas categorias se fazem necessárias para aprofundar o entendimento do objeto de estudo.

É assim que o recorte da pesquisa apresentado neste artigo buscou não apenas retratar a realidade do pedagogo, compreendendo sua relação e ação política no desenvolvimento do trabalho e no cumprimento de diretrizes, mas também desvelar a sua formação na e pela prática que desenvolve no seu trabalho, apoiada na concepção da teoria como expressão da prática. Portanto, de acordo com a natureza interpretativa do estudo, os instrumentos de coleta de dados constituíram-se de: i. dimensão bibliográfica, com a revisão de literatura realizada a partir de livros, teses, dissertações, periódicos; ii. dimensão documental, com levantamento e análise de documentos legais, como os planos de acordos políticos nacionais e internacionais; iii. dimensão empírica, no uso de questionário e entrevista.

Dadas as peculiaridades da pesquisa e a necessidade de uma aproximação com o campo empírico, optamos por investigar o sistema penal do estado do Paraná, abrangendo os pedagogos que trabalham na área. De um universo de trinta e seis pedagogos que atuam hoje no sistema penitenciário do estado do Paraná, vinte deles participaram da pesquisa, totalizando 55,5% do total. Em função da localização espacial das 36 unidades penais, situadas em vários municípios do estado, houve dificuldade em contatar pessoalmente cada pedagogo, apesar de conhecê-los todos. Assim, foram enviados questionários via e-mail, com todos os dados necessários, inclusive o requerimento de aprovação de pesquisa de campo da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU)[1] do Departamento Penitenciário (DEPEN) e o termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados apresentados pelos pedagogos que estão na ativa foram enriquecidos

e agregados às informações dadas por dois pedagogos aposentados que atuaram no sistema penal do Paraná. Na forma de entrevista episódica, relataram também as questões de sua formação e da prática desenvolvida nos espaços prisionais como servidores do DEPEN.

Os questionários foram organizados em três partes: a primeira com ênfase nos dados pessoais; a segunda, focava a formação profissional, e a terceira, o trabalho desenvolvido especificamente no sistema prisional. A opção pelo questionário teve como objetivo abranger o maior número possível de pedagogos participantes. As questões sobre sua formação e experiência profissional possibilitaram organizar um quadro referencial do perfil desses pedagogos e as questões abertas permitiram interpretar a relação entre sua formação e experiência no trabalho desenvolvido nas unidades penais.

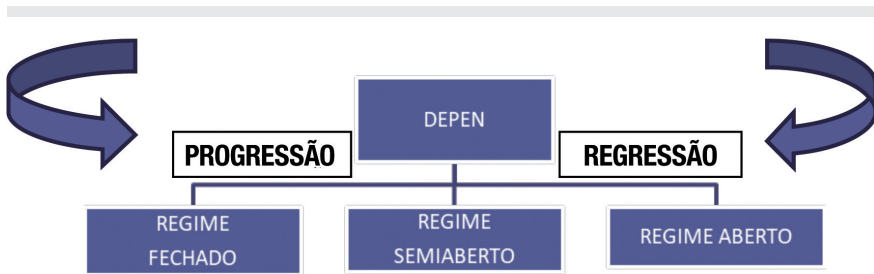
As duas entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, focando as situações concretas nas quais os entrevistados viveram determinadas experiências. Apesar de um roteiro pré-elaborado, os entrevistados acabaram contando sua trajetória nas unidades de forma natural, o que foi respeitado pela entrevistadora, sem que se fugisse da proposta inicial da pesquisa.

A análise do conteúdo desses materiais produziu indícios e evidências sobre a formação dos pedagogos a partir de suas práticas, ou seja, os pedagogos aprenderam a ser pedagogos do sistema penal por meio da própria atividade - aprenderam a atuar, atuando. Foram conhecendo e adequando o seu trabalho a partir das experiências vivenciadas anteriormente na docência e na gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## 2 Contextualizando o Sistema Penitenciário Paranaense

O Sistema Penitenciário do Estado do Paraná é coordenado pelo Departamento Penitenciário do Estado do Paraná (DEPEN), órgão da Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP). SESP e DEPEN têm como compromisso social e institucional a custódia e recuperação dos indivíduos privados de liberdade, exercendo o dever de Estado de prover assistência (material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa) e trabalho ao preso e ao egresso, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência na sociedade.

A Lei de Execuções Penais (LEP 7.210), de 11 de julho de 1984, estabelece que os estabelecimentos penais se destinam ao condenado, ao submetido a medida de segurança, ao preso provisório e ao egresso (BRASIL, 1984). Esses estabelecimentos são classificados de acordo com o seu regime: fechado, semiaberto e aberto.



**Figura 1: Quadro esquemático dos regimes**

Fonte: Depen/SESP. Elaboração da autora (2015).

A execução penal na forma de regimes permite que o apenado progrida de um regime para outro, ou regrida, pois é um programa gradual de cumprimento da privação da liberdade segundo o mérito do condenado. Para tanto, se vale de uma avaliação realizada pela equipe técnica da unidade penal, segundo o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná, juntamente com os demais membros do Conselho Disciplinar (CD)[2] e da Comissão Técnica de Classificação (CTC)[3] os quais fundamentam um relatório para subsidiar a formação da livre convicção do magistrado.

Assim, passa-se de uma fase para outra conforme as condutas e as respostas mais socializadas, inclusive na definição de encaminhamento para a escola ou para o trabalho, de acordo com o estabelecimento penal. O Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná define os estabelecimentos penais de acordo com os regimes de execução penal:

- I. Estabelecimentos Presidiários: destinam-se aos presos provisórios e aos sujeitos à prisão simples especial;
- II. Estabelecimentos Penitenciários: destinam-se aos condenados ao cumprimento da pena em regime fechado;

III. Estabelecimentos Agrícolas, Industriais ou Mistos: destinam-se aos condenados ao cumprimento da pena em regime semiaberto;

IV. Estabelecimentos Médico Penais: compreendem o Hospital Penitenciário, destinado ao tratamento médico ou cirúrgico de presos e internados; Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico, destinado ao cumprimento das medidas de segurança e ao tratamento psiquiátrico, separadamente; e sanatório, destinado ao recolhimento dos presos ou internados portadores de moléstia infectocontagiosas;

IV. Centro de Observação Criminológica e Triagem: destina-se a realização dos exames gerais e criminológico determinados em decisões judiciais (regime fechado); segurança e custódia temporária de pessoas de ambos os sexos internadas por mandado judicial para exame e triagem; realização de audiências de advertência de livramento condicional e o fornecimento de carteiras aos liberados nesse regime e no regime aberto;

V. Patronato: destinam-se a assistência aos que cumprem pena em regime aberto, aos liberados condicionais, aos egressos e aos seus familiares. (PARANÁ, 1995)

A LEP prevê que é dever do Estado a assistência ao preso e ao internado e essa assistência deve estender-se também ao egresso (aqueles que saíram do regime fechado ou semiaberto e progrediram para o regime aberto).

O pedagogo responsável pela assistência educacional no sistema penitenciário paranaense desenvolve atividades em conjunto com a equipe técnica, assim como atividades específicas de escolarização, qualificação e profissionalização dos apenados.

### 3 Educação no sistema penitenciário do Paraná

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), por meio da Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, editou as *Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil*, fruto de decisões tomadas em

congressos internacionais sobre justiça penal. O referido texto, em seu capítulo XII, aborda a instrução e assistência educacional, definindo o seguinte:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.

Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios e compulsórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequado à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento. (BRASIL, 1994)

Destaque para o artigo 40, que indica a instrução primária como obrigatória e os cursos de alfabetização como compulsórios para os analfabetos, o que indica uma ‘correção’ necessária, beneficiando aqueles que nunca frequentaram a escola. Contudo, indica também a grave condição de adultos que não tiveram concretizado o seu direito à Educação na idade certa.

A Resolução nº03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNCP), homologada pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, considerando que as ações educativas deverão estar calcadas na Legislação Educacional vigente e na LEP (BRASIL, 2010). Visando atender a educação básica e a qualificação profissional, o Setor de Educação e Capacitação, vinculado à Divisão de Educação e Produção (DIEPRO) do DEPEN, desenvolve uma série de programas, projetos e ações educacionais, com metodologias presencial e a distância, que têm o objetivo de viabilizar a educação básica, a qualificação profissional, a remição pela leitura e pelas ações culturais e de esporte às pessoas privadas de liberdade no estado do Paraná.

Essa oferta educacional foi efetivada a partir de 1982, fruto da parceria expressa em Resolução Conjunta, estabelecida entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária, de acordo com o disposto no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESP), que atende às diretrizes nacionais e estaduais. O sistema penitenciário paranaense conta com nove Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs), criados exclusivamente para atender aos estabelecimentos prisionais, os quais desenvolvem a proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação CEE/CEIF/CEMEP N° 02/14.

Nos estabelecimentos prisionais são ofertados exames estaduais e nacionais, nos seguintes formatos: 1. exames online oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que possibilitam a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, realizados anualmente nos estabelecimentos prisionais que possuem telecentro/laboratório de informática; 2. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA-PPL), organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que possibilita a certificação do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio; 3. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-PPL), também ofertado pelo INEP, sendo realizado em todos os estabelecimentos prisionais do Paraná.

A qualificação profissional é realizada por meio de parcerias sociais, ou seja, sem ônus para o Estado, formalizadas por meio de convênios. Essas ações são desenvolvidas pelo Setor de Educação e Capacitação/DIEPRO/DEPEN, visando a qualificação e aperfeiçoamento profissional aliados à educação tecnológica e cursos livres de curta de média duração. Os CEEBJAs gerenciam todo o processo de matrícula e certificação nas unidades prisionais e são autorizados pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR).

## 4 O pedagogo na unidade penal

A educação como prática social historicamente construída constitui o sujeito, ao mesmo tempo em que é por ele constituído: “Pela investigação

o homem transforma a Educação, que, por sua vez, transforma o homem (é o processo de investigação). A Educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação.” (PIMENTA, 2006, p. 43) Nesse sentido, a Educação é uma ciência prática que jamais pode ser captada em sua integralidade, mas sim na dialética, por meio da ação dos educadores que, referendados na sua prática, elaboram conhecimentos que contribuem para alterar a prática existente.

Na defesa da concepção da Pedagogia como ciência de relação dialética com a prática Schmied-Kowarzik (1983) afirma que a relação entre teoria e prática é fundamental para a Pedagogia, pois está presente na prática educativa, na pesquisa em educação e na formação de professores. Nessa perspectiva, a concepção de Pedagogia como ciência prática, a Educação é entendida como processo de humanização do homem, e por práti

Designa-se originalmente toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. E justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a constitua e dirija... Assim a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.20-21)

Dessa forma, segundo o autor, a teoria não pode objetivar a si mesma, se não uma realização efetiva de uma atividade humana, uma ciência da práxis e para a práxis, da ação do homem sobre e com os outros homens na busca da humanização – libertação e emancipação. No contexto dos problemas educacionais ligados à exclusão e ao atendimento de grupos vulneráveis, as discussões e proposições de uma Pedagogia Social vêm tomando corpo nas últimas décadas. Neste trabalho, ao tomar como objeto de estudo a formação do pedagogo para atuar no sistema penal, faz-se necessário considerar as teorizações e pesquisas nesse campo. Silva, Souza Neto e Moura (2014, p. 285) consideram a Pedagogia Social como parte da Teoria Geral da Educação, devendo, nesse sentido, formar o pedagogo social em cursos de graduação em Pedagogia Social, com habilitações específicas para: Educação Rural, Educação no Campo, Educação



Hospitalar, Educação em Saúde, Educação em regimes de privação de liberdade, Educação de pessoas em situação de rua etc.

Considerando a insuficiência de estudos e de produção acadêmica sobre o pedagogo no sistema penal, defendemos que será a partir da prática que poderemos apreender elementos que sustentem a ação do pedagogo. Nesse sentido, tomamos Thompson (1981) e Martins (2009) para justificar essa opção pela epistemologia da prática, a partir da categoria da experiência. Os pedagogos que atuam nas unidades penais trazem consigo um referencial traduzido pelas suas experiências na docência, na coordenação, na gestão, no cotidiano, na prática do exercício profissional. No trabalho desenvolvido com os sujeitos privados de liberdade aprendem sobre a educação prisional, suas características e possibilidades, bem como a relação entre a legislação penal e a educacional.

O setor pedagógico da unidade penal deve ser coordenado, necessariamente, por um profissional pedagogo, devidamente concursado e sendo profissional efetivo da Secretaria de Estado da Educação e com experiência em Educação de Jovens e Adultos. As atividades relacionadas à educação formal são desenvolvidas pelos pedagogos das unidades penais em parceria com o pedagogo do CEEBJA. Ambos os pedagogos atuam em direção à escolarização formal, com enfoques distintos na responsabilização das ações pedagógicas. Para entender essa relação, enumeramos as atividades de educação formal que estão sob a responsabilidade do pedagogo da unidade penal:

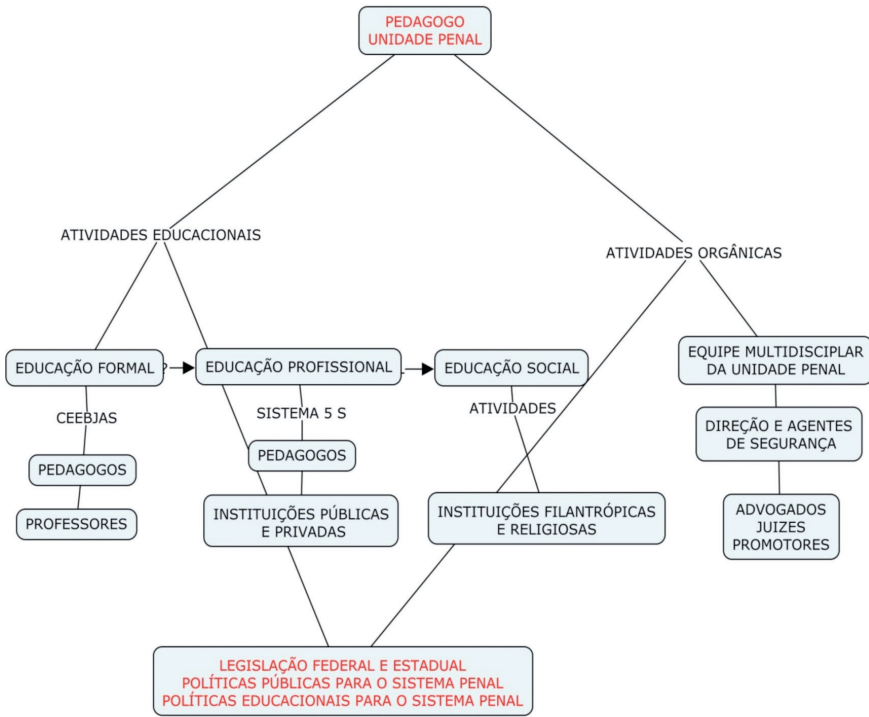
Conhecer, acompanhar e opinar sobre o projeto político pedagógico elaborado pela SEED para os CEEBJA bem como sobre os recursos oriundos do fundo rotativo destinados ao CEEBJA que atende a unidade penal; b) Conhecer, discutir e propor com o pedagogo do CEEBJA a definição de oferta de disciplinas na unidade penal, o planejamento curricular, bem como o calendário escolar; c) Acompanhar, opinar e aprovar a carga horária do corpo docente na unidade penal; d) Participar de reuniões pedagógicas junto com os professores para discutir os temas que devem ser trabalhados com os alunos, voltados à conscientização sobre valores sociais (cidadania, drogas, ética, família, saúde, respeito, etc.); e) Acompanhar o desempenho escolar dos alunos, em

grupo e individualmente, propondo medidas, em conjunto com os professores e pedagogo do CEEBJA, quando não corresponderem ao resultado esperado; f) Acompanhar o processo de matrículas dos alunos realizado pelo CEEBJA, respeitando os critérios definidos pelo DEPEN; g) Propor a reativação da matrícula de alunos que darão continuidade aos estudos, aproveitando a carga horária e os registros de notas obtidas; h) Manter arquivado no Setor Pedagógico o Plano de Ação Pedagógica por disciplina, para facilitar o seu acompanhamento; i) Propor temas a serem desenvolvidos no âmbito das disciplinas ofertadas pela escola ou de projetos especiais, que atendam às necessidades do preso e da unidade penal, no sentido de colaborar para a compreensão do processo de marginalização social e para a desconstrução de um comportamento criminoso; j) Promover atividades extracurriculares em conjunto com o corpo docente da escola e ou com a equipe técnica da unidade, tais como a programação de eventos de teatro, música, leitura jogos de salão, artísticos, etc.; k) Propor metodologias alternativas ao trabalho do professor, utilizando-se de filmes, música, jogos, etc.; l) acompanhar a frequência e o horário das atividades docentes das unidades penais, conforme determina portaria do DEPEN; m) Propor e acompanhar a reposição de aulas, no caso de faltas, por meio de solicitação ao professor de um plano de reposição, que contemple a carga horária, dias, metodologia e conteúdo; n) Acompanhar e justificar a falta dos alunos que estiverem frequentando a escola quando se tratar de portarias, autorização de saídas temporárias, conselho disciplinar, audiência, doença, etc.; o) Articular junto aos órgãos responsáveis, inscrever os alunos e acompanhar os exames de suplência, bem como o ENEM; p) Organizar espaço para biblioteca escolar, propor critérios para o seu acesso por todos os presos da unidade, bem como pelos funcionários; q) Acompanhar, junto ao CEEBJA, critérios para o rodízio de professores; r) Realizar triagem (ainda que superficial) nas áreas visual e auditiva, para diagnosticar possíveis causas da dificuldade de aprendizagem; s) Elaborar e manter atualizada a listagem de presos que frequentam a escola para o Setor de Segurança; t) Manter, no Setor, um

livro de ocorrências, e no caso de algum registro, comunicar ao Setor de Segurança; u) Orientar os professores sobre materiais permitidos ou não para utilização nas atividades docentes; v) Orientar, em conjunto com o Setor de Segurança, os professores novos sobre as normas de procedimentos e medidas de segurança no desempenho de suas funções na escola, bem como atualizar o corpo docente quando da mudança de qualquer norma que venha a interferir no trabalho escolar; w) Comunicar ao Setor de Segurança quando da falta de um preso a aula que não tenha justificativa. (FERREIRA; VIRMOND, 2011, p. 87-88)

Esse extenso rol de atividades a serem desenvolvidas pelo pedagogo nas unidades penais exige articulação permanente com os demais técnicos (advogados, psicólogos, assistente social), a segurança (agentes de segurança), a direção e as diferentes e diversas instituições educacionais, da rede pública e privada, e os professores e pedagogos do CEEBJA. O pedagogo, além de ser o articulador da educação formal na escola, também atende formação profissional e empregabilidade, por meio de cursos profissionalizantes, considerando as aptidões pessoais, o nível de escolaridade e as condições físicas da unidade penal. No regime aberto, o pedagogo acompanha os egressos do sistema penal e beneficiários de penas e medidas alternativas a prisão, e desenvolve atividades de apoio, encaminhamento e fiscalização da medida educativa na forma de encaminhamento para a educação formal, cursos profissionalizantes, palestras e grupos de reflexão, de acordo com as especificidades de cada município e as possíveis parcerias realizadas. (Figura 2)

As atividades orgânicas são aquelas realizadas pelo pedagogo da unidade penal e incluem os seguintes organismos e atividades: Conselho Disciplinar (CD), Comissão Técnica de Classificação (CTC), Parecer Específico do Complexo Médico Penal, Parecer para Benefícios, Avaliação Técnica, Entrevista de Triagem, Alimentação do SPR (Sistema de Processamento de Informações) e Atividades de Grupo. Essas atividades são desenvolvidas individualmente, ou em grupo, com os demais profissionais, conforme as recomendações para cada caso, e estão relacionadas às questões legais presentes na LEP e regulamentadas pelo Estatuto Penitenciário do Paraná.



**Figura 2: Mapa conceitual esquemático da prática pedagógica**

Fonte: Depen/SESP. Elaboração da autora (2015).

O pedagogo da unidade penal, ao participar da Comissão, deverá colaborar no sentido de levar para a reunião as informações coletadas e a proposta de inclusão na escola, no programa de qualificação e/ou atividade extracurricular. Os pareceres elaborados por ele constituem também atividades orgânicas; são documentos solicitados pelo diretor da unidade ou pelo juiz, para informações e/ou concessão de benefícios.

As entrevistas de triagem ocorrem em todos os regimes, sendo o primeiro contato com o preso no regime fechado e semiaberto e com os egressos e beneficiários de penas alternativas no meio aberto.

Finalmente, as atividades em grupo (FERREIRA; VIRMOND, 2011) são realizadas pelo pedagogo de forma individual ou em conjunto com os outros técnicos da unidade, visando o acompanhamento, atendi-

mento à solicitação do juiz ou atividade de cunho social proposta na individualização da pena, entre as quais podemos elencar: reunião de acolhimento, quando da chegada do apenado, para informar sobre as atividades existentes, a escola, os cursos e as possibilidades de participação; reuniões educativas para os privados de liberdade submetidos ao CD; reuniões para informar sobre o mercado de trabalho, canteiros[4], cursos profissionalizantes; reunião para preparação para a liberdade, informando como ele poderá dar continuidade aos estudos, sobre a existência do regime aberto representado pelo Patronato Penitenciário e seus serviços. Vale lembrar que essas atividades propostas nem sempre são realizadas, dado que várias das que aqui foram citadas exigem a participação de outros profissionais da equipe técnica, bem como a presença dos agentes de segurança para realizarem a movimentação dos privados de liberdade aos espaços definidos para realização das atividades.

No regime aberto o pedagogo atende os egressos oriundos do sistema penal e os beneficiários de penas e medidas alternativas à prisão, realizando a entrevista de triagem e procedendo aos encaminhamentos para a escola e cursos profissionalizantes, conforme a condição da sentença judicial imposta para cada caso. Realiza ainda o acompanhamento dos beneficiários de pena ou medida alternativa, no que se refere à escolarização e profissionalização; elabora informes ao juizado correspondente, quando solicitado, sobre o cumprimento das obrigações impostas na condição do benefício, se for o caso de escolarização e profissionalização; propõe parcerias e acompanha programas de colocação profissional.

Importante frisar que apesar de haver uma rotina de atividades de trabalho já especificada para o pedagogo, ela está sempre de acordo com as condições de segurança da unidade, ou seja, as atividades podem ser suspensas a qualquer tempo e a qualquer hora, por determinação da chefia de segurança, sempre que houver necessidade, visando assegurar a integridade física de todos.

## 5 O pedagogo no sistema penal: formação e experiência

Partimos do pressuposto de que a educação é desenvolvida sob as linhas do sistema econômico, que acaba por determinar, em boa medida,

os fins e as diretrizes educacionais na forma de políticas públicas para organização, financiamento, provimento de professores e, também, para sua formação. Contudo, esse processo não é estático, há um embate de forças nesse movimento, ao mesmo tempo em que a educação sofre os efeitos dessa sociedade capitalista, ela provoca alterações, há um movimento dialético, de pensamento e ação, teoria e prática. “É a luta que dá a imprevisibilidade, que acaba com o sentido teleológico, que dá dinamismo e mostra as contradições. É uma ação prática material e social determinante do processo.” (MARTINS, 2011, p. 88)

Posicionando-se em favor da necessidade da alteração das relações lógicas entre teoria e prática, pensamento e ação, Santos (1992, p. 82) afirma que o processo de atividade não é resultado do processo de pensamento, e sim da prática. “A atividade humana é prática, distinta tanto do mundo das ideias quanto do mundo material. Ela se autonomiza e, ao mesmo tempo, se historiciza, definindo-se como criadora de instituições.” A defesa do autor é que a ação humana deve ser concebida como uma ação prática, que se realiza nas relações sociais e institucionais e que “o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social.” (op.cit., p. 29) Assim, para ele, o modelo epistemológico adotado é o da teoria como expressão da prática e da concepção da teoria econômica burguesa como expressão da prática dos capitalistas.

Igualmente, na relação entre teoria e prática que emerge das discussões entre os educadores a partir dos anos 80 podemos identificar dois grupos “comprometidos numa mesma unidade de perspectiva (visão crítica da educação)” (MARTINS, 2011, p. 85), um deles que toma como concepção a teoria como guia de ação prática, o outro que assume a concepção da teoria como expressão da ação prática.

A despeito dessas considerações e da prática desenvolvida pelos pedagogos, assumimos a concepção da teoria como expressão da ação prática para responder à nossa problemática de definir “como e onde se dá a constituição profissional do pedagogo que atua nas unidades penais”? Essa constituição profissional refere-se à sua formação inicial e continuada, bem como a trajetória de experiência prática vivenciada como pedagogo na docência e na gestão em espaços de educação formal e não formal.

Portanto, essa forma de pensar dos homens não está dissociada da experiência que, nos termos de Thompson (1981, p. 16), é válida e efe-

tiva: “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” Reiteramos que esse ser social não se separa daquilo que pensa, da sua consciência social, do que experimenta, de modo que:

Não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadoras, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (id.ib.)

Essa experiência modificada que se apresenta e que propõe novas questões identifica o movimento dialético que será proposto para a análise da formação do pedagogo que atua no sistema prisional. O nosso pressuposto é que as experiências vivenciadas anteriormente nos espaços escolares, na coordenação e gestão forneceram a base para a atuação do pedagogo no sistema penal.

Assim, a relação teoria e prática está presente no pressuposto da experiência como um movimento dialético, pois o pedagogo, ao mesmo tempo em que sofre as implicações do espaço da unidade penal onde atua, também transforma esses espaços com a sua prática. Portanto, a teoria como expressão da prática, posição por nós assumida, entende a educação como direito do ser humano e como transformação social, no sentido de que “Educação e mudança social estão intimamente relacionadas. A Educação permite aos indivíduos uma participação consciente na transformação da realidade social.” (SANTOS, 1992, p.116)

Dessa forma, as práticas pedagógicas não estão dissociadas desse movimento mais amplo, o significado de prática pedagógica transcende a questão da experiência como referida exclusivamente ao espaço de trabalho. O conceito de prática, conforme pensada por Sacristán (2014), não se limita às questões metodológicas, ao espaço escolar e às ações dos pro-

fessores. O autor propõe o sistema de práticas aninhadas, ou seja, vários contextos incluídos uns nos outros. Ele explica:

Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade e cultura. Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre elas práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar [...] práticas de índole organizativa [...] práticas didáticas e educativas [...] Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares. (SACRISTÁN, 2014, p.69)

Nesse sentido, quando nos referimos à prática do pedagogo, estamos entendendo esse complexo sistema de práticas, que no sistema penitenciário se torna mais visível em virtude de suas especificidades e da equipe multiprofissional com a qual o pedagogo atua.

A prática do pedagogo, seu trabalho diário, está subordinada a outras práticas, às normas de segurança, que indicam ou não as possibilidades de ação do pedagogo dentro da unidade penal, pois elas dependem da ação dos agentes penitenciários. Os agentes penitenciários são os responsáveis pela movimentação dos apenados, para levá-los e trazê-los para a sala de aula e/ou outros espaços da unidade penal para realização de atividades, para os regimes fechado e semiaberto.

Enquanto categoria, a experiência representa mais do que a repetição de ações e práticas determinadas no conformismo do trabalho cotidiano; ela vai além, no sentido de proporcionar condições para novas aprendizagens a partir de uma experiência anterior. Positiva ou negativa, a experiência que impulsiona a reflexão sobre a prática também opera no sentido de propiciar diferentes respostas às novas situações. Para nós, a experiência é um movimento dinâmico, a teoria e a prática são incorporados à prática na medida em que esses conhecimentos dão suporte para novas experiências, num movimento dialético, de ir e vir, de aprender e reaprender. Dessa forma, os pedagogos trazem suas experiências anteriores, da escola ou do meio aberto, para a realidade prisional, o que

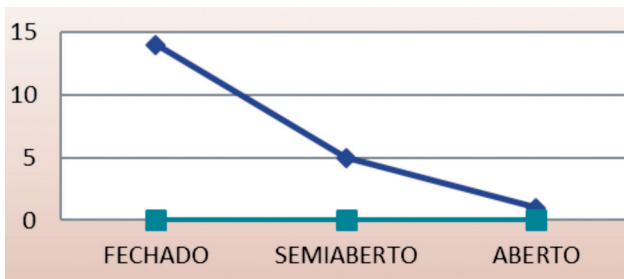


propicia atuar no sistema penitenciário. Ressalte-se que a experiência não se completa, está em permanente processo de novos conhecimentos e de novas práticas, fruto das relações históricas de um determinado espaço de tempo: “O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras, tal como os atores individuais se relacionam de certas maneiras [...]” (THOMPSON, 1981, p. 50)

Para pensar a formação e a experiência, tomamos como referência, inicialmente, a idade dos pedagogos participantes, para buscar uma relação entre a sua formação inicial e a formação continuada, bem como o tempo de experiência, para cotejá-los à prática desenvolvida nos espaços prisionais. Duas faixas etárias apresentaram o mesmo escore: 25% para a faixa de 45-49 anos e 25% para a faixa de 50-54 anos, portanto, metade dos pedagogos participantes possui mais de quarenta e cinco anos de idade, indicando que não são profissionais jovens que atuam nos espaços prisionais e reforçando a necessidade da experiência para a atuação.

Esses dados apresentados sobre a idade dos pedagogos que participaram da pesquisa reforçam as exigências relatadas anteriormente sobre a contratação de pedagogos para atuarem no sistema penal: exigência de pertencer ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), ter participado de edital de seleção específico para atuação em presídios e comprovação de experiência com a EJA. Essas exigências explicam porque a faixa etária desses pedagogos indica que não são profissionais recém-formados, ao contrário, possuem no mínimo cinco anos de experiência, o que representa um diferencial, uma vez que atuarão com as questões específicas da educação e da segurança no sistema prisional. Idade e experiência prática alcançadas no número de anos dedicados à docência e/ou a gestão expressam a relação entre teoria e prática que assumimos, revelando-se como o diferencial no desenvolvimento das atividades diárias nas unidades penais.

O regime de atuação dos pedagogos corresponde ao número de unidades penais nas quais predomina o regime fechado. Assim, temos 75% deles, a maioria, atuando no regime fechado; 25% no semiaberto e um pedagogo do regime aberto, o que corresponde a 0,75%.



**Gráfico 1: Regime de atuação dos pedagogos no sistema penal**

Fonte: Depen/Coordenação de Educação e Profissionalização de Apenados, 2015.  
Elaboração da autora.

Verifica-se que todos os pedagogos participantes têm graduação em Pedagogia, exigência para a função, a maioria deles com sua formação inicial concluída no estado do Paraná, sendo onze em instituições públicas e quatro na rede privada, assim distribuídos: nove nas instituições públicas, quatro pedagogos realizaram sua graduação na Universidade Federal do Paraná, três na Universidade Estadual de Londrina, dois na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho; nas privadas, foram dois concluintes na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A prática pedagógica desenvolvida diariamente pelos pedagogos no sistema penal tem como referência suas experiências anteriores em termos de práticas e estudos vivenciados, que vão se modificando à medida que novas práticas se consolidam e proporcionam uma reflexão teórica que expressa essa prática.

## 6 Indicadores e propostas de formação

A proposta que defendemos para a formação dos pedagogos baseia-se na epistemologia defendida por Martins (2009) de que a teoria é expressão da prática, isto é, de ações práticas. Portanto, o primeiro indicador analisa a relação teoria e prática, constatando que a formação do pedagogo que atua nas unidades penais se dá na e pela prática, toma como referência a experiência e afirma a teoria como expressão da prática. Nessa perspectiva,

a formação dos pedagogos que atuam no sistema penal ocorreu na prática, aprenderam a ser pedagogos atuando nas unidades penais, tomando como base a experiência vivenciada em outros espaços da educação formal e não formal. Essa assertiva não desconsidera a necessidade de formação para esses profissionais, ao contrário, conhecer as características da educação carcerária requer conhecimentos e habilidades específicas para a sua atuação e para o desenvolvimento adequado de práticas pedagógicas voltadas a sujeitos privados de liberdade.

Um segundo indicador de uma formação que atenda as especificidades do sistema penal é a formação permanente, direcionada, atualizada e que articule concretamente mudanças e melhorias às práticas desenvolvidas. A atividade teórico-prática é na verdade a práxis, que dá a concretude às relações. Vásquez (2007), apoiado em Marx, afirma que toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis. O que significa dizer que a formação do pedagogo precisa avançar para além da compreensão da valorização do processo prático, condição essa necessária para a verdadeira práxis.

A prática é considerada, nesse sentido, como elemento constituinte do fazer pedagógico, e a educação entendida como prática social. Decorre que a formação do pedagogo, nesses termos, indica a necessidade de contemplar os conhecimentos específicos da educação de jovens e adultos privados de liberdade. A formação do pedagogo que assume a condição de educação como humanização compreende que a sua prática pedagógica implica outras práticas, que acontecem no mesmo espaço, de forma que o pedagogo não pode estar isolado das demais áreas que atuam juntas na execução penal. É necessária uma formação na qual agentes penitenciários, professores e pedagogos possam estar juntos, dessa forma propiciando o reconhecimento da importância de cada profissional que atua sistema prisional. Tal ambiente oportunizará uma formação em que o pedagogo possa contar com um planejamento realizado de maneira coletiva e colaborativa, visando traçar encaminhamentos comuns às diversas áreas e buscando conferir unidade nas ações propostas.

Cada vez mais a Pedagogia Social faz parte da linguagem atual e é chamada a atuar como proposta para a busca de solução dos problemas educacionais ligados à exclusão, às desigualdades educacionais e ao atendimento de grupos vulneráveis.

Finalmente, a formação do pedagogo precisa contemplar e atender ao seu caráter político, no sentido de assumir, em sua prática, a condição de defensor dos direitos humanos e a defesa do direito à educação para todos os presos. A humanização do homem num espaço desumanizador.

## Notas

- 1 No ano de 2015 o Departamento Penitenciário migrou da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos para a Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária.
- 2 No Paraná, as disposições são regulamentadas no Estatuto Penitenciário, que em seu artigo 67 prevê a existência de um Conselho Disciplinar em cada estabelecimento penal. Esse Conselho deve ser presidido pelo diretor da unidade e composto por um secretário, um defensor e quatro técnicos: um psicólogo, um assistente social, um profissional de laborterapia e um da pedagogia.
- 3 Instituída pelo Art. 6º da Lei de Execuções Penais, a CTC é a responsável pela elaboração do programa para a individualização da pena e indicação do tratamento penal adequado a cada preso. Para tanto, deve contar com uma equipe multidisciplinar composta, no mínimo, por psiquiatra, psicólogo e assistente social. Embora não haja previsão legal a fim de dar maior abrangência a essa comissão, profissionais de pedagogia, terapia ocupacional e setor de segurança também participam das reuniões.
- 4 São denominados canteiros de trabalho os espaços de empresas que atuam dentro das unidades penais, ofertando trabalho para os privados de liberdade.

## Referências

BRASIL. *Lei n.7210 de 11 de julho de 1984*: institui a lei de execução penal. Brasília, 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>Acesso em: 27 de mar. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994*. Resolve fixar as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>> Acesso em: 27 de mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 maio 2010. Seção 1, p.20.

FERREIRA, Maria do Rocio Novaes Pimpão; VIRMOND, Sônia Monclaro. (Org.) Práticas de tratamento penal nas unidades penais do Paraná. Curitiba: SEJU, 2011. (Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná - DEPEN).

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A didática e as contradições da prática*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Didática: o ensino e suas relações*. Papirus: Campinas, 2011. p.77-103.

PARANÁ. *Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná*: Decreto Estadual nº. 1276 de 31 de outubro de 1995. Curitiba, 1995. Disponível em: <[http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/Estatuto\\_Penitenciario\\_1.pdf](http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/Estatuto_Penitenciario_1.pdf)>. Acesso em: 27 de mar. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 2014. p.63-92.

SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: SP, Papirus, 1992.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014. v.1. p.270-289.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*: de Aristóteles a Paulo Freire. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

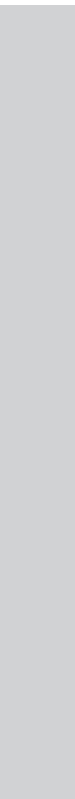
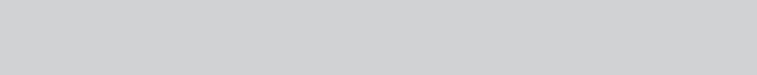
THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. Tradução: María Encarnación Moya.

Recebido em 10 jan. 2019 / Aprovado em 10 mar. 2019

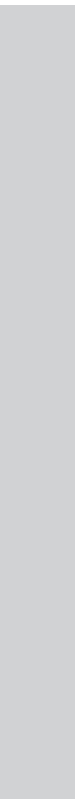
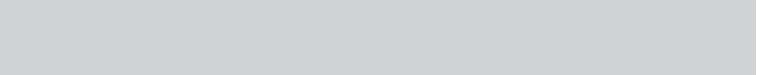
**Para referenciar este texto:**

OLIVEIRA, S. B. A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 175-197. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.13245>>.



# *Artigos*

*Articles*





# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E A IMPORTÂNCIA DO PROJETO SALA VERDE

## ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS AND THE IMPORTANCE OF THE GREEN ROOM PROJECT

**Iraelza Fátima Coelho Monteiro**

Mestre em Desenvolvimento Humano pelo  
Programa de Educação e Desenvolvimento Humano da UNITAU, Taubaté-SP, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5413-8804>  
[profiraelza@gmail.com](mailto:profiraelza@gmail.com)

**Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro**

Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté.  
Professora do Programa de Educação e Desenvolvimento Humano da UNITAU, Taubaté-SP, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>  
[patyortizmonteiro@terra.com.br](mailto:patyortizmonteiro@terra.com.br)

**RESUMO:** Este artigo refere-se a uma pesquisa quali-quantitativa voltada à análise das representações sociais sobre Educação Ambiental (EA) de professores no Ensino Fundamental II. Focaliza o Projeto Sala Verde, coordenado pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, que tem por objetivo difundir espaços socioambientais nos municípios brasileiros, entre os quais o município de Taubaté, no Vale do Paraíba paulista, universo desta pesquisa. A coleta de dados foi realizada em duas etapas: primeiro, 388 professores responderam a um questionário e, posteriormente, 7 docentes participaram de entrevistas. Os textos foram sistematizados no programa Alceste e classificados em agrupamentos de discurso. Neste artigo, foram analisadas duas classes que organizam as representações dos professores a partir da relevância conferida por eles à EA. Os resultados indicam a importância da formação continuada para a efetivação da EA nas escolas de forma interdisciplinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental. Projeto Sala Verde. Representações Sociais.

**ABSTRACT:** Here, we use a quali-quantitative approach to analyze the social representations of Environmental Education (EE) of teachers in Elementary School II. We focus on the Green Room Project, coordinated by the Department of Environmental Education of the Ministry of the Environment, which aims to disseminate socio-environmental spaces in Brazilian municipalities, including Taubaté, in the Paraíba Valley of São Paulo, which is the subject of this study. Data collection was performed in two stages: first, we applied

the questionnaire to 388 teachers and, subsequently, 7 teachers were selected for the interview. The texts were systematized in Alceste software and classified into discourse groups. We analyze two classes that organize the teachers' representations according to the importance given by them to EE. The results show the importance of continuing education for the implementation of EE in schools in an interdisciplinary way.

**KEYWORDS:** Environmental Education. Green Room Project. Social Representations.

## Introdução

Um dos objetivos fundamentais da Educação Ambiental (EA) é exercer um papel essencial na relação intrínseca do homem com o meio ambiente, vivenciada de forma coletiva ou individual. A EA apresenta marcas características do pensamento ecologista, incluindo nele aspectos próprios das limitações humanas (REIGOTA, 2011), assim representando a somatória de diversos elementos coexistindo numa mesma teia.

No Brasil, a questão ambiental se intensifica nos discursos e nos estudos ao longo da década de 1960, após uma fase de intenso crescimento urbano. Com a crise do petróleo no final dessa década e início da de 1970, iniciam-se reflexões acerca do futuro que se apresentava incerto, instigando o pensamento político, social e filosófico, inquirindo acerca da participação do homem no planeta (BRASIL, 1995). Nesse contexto, começaram as discussões e estudos acerca da Educação Ambiental.

No mundo, a década de 1970 marcou também a amplificação do uso do termo ecologia, que começou a ser divulgado para a população e passou a ser reconhecido pela sociedade em geral (BRASIL, 1997, p.176). Desde então, estudos, projetos e pesquisas se intensificaram com a pretensão de ampliar o olhar para a EA nas instituições educacionais. A primeira conferência intergovernamental sobre EA, realizada em Tbilisi no ano de 1977, estabeleceu princípios norteadores, objetivos e estratégias para que a EA se consolidasse enquanto prática pedagógica. (LOUREIRO, 2009).

Em meados dos anos 1980, ocorreram vários eventos marcantes, em âmbitos internacional e nacional, voltados à EA no sentido de discutir e consolidar “pactos políticos sobre as questões ambientais” (BUSSOLOTI; ORTIZ, 2015, p.15), numa perspectiva de solidificar as ações. Um desses eventos foi a criação da Lei Federal nº 6.938, sancionada em 1981, que estabeleceu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), determinando

aos estados e aos municípios a responsabilidade de executar ações parceiras entre os órgãos que visassem à proteção ao meio ambiente. A PNMA contemplou a EA numa dimensão que destaca o processo educativo como dinâmico, integrativo, permanente e transformador, alinhando-se à abordagem da EA segundo os preceitos estabelecidos em Tbilisi e vislumbrando uma EA com ênfase na aquisição de conhecimentos e habilidades de forma participativo-ativa e crítico-social (BRASIL, 2014). Além disso, em abril de 1999 foi sancionada a Lei Federal 9.795/99, que estabelece que a EA deva estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. (Artigo 26, § 7 da LDB)

Desde a criação da PNMA, várias outras leis, estudos, projetos e ações foram desenvolvidas por entidades da sociedade civil e instituições públicas no sentido de instrumentalizar a EA, compreendida como tema transversal e importante propulsora de aprendizagem significativa. Também como resultado desse processo foi criado o projeto Sala Verde, cujo objetivo era difundir espaços socioambientais nos municípios e desenvolver atividades interativas de EA com professores e munícipes. O Projeto Sala Verde, coordenado pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA, 2000), teve seu início em consequência da demanda de diversos municípios e instituições por possuir um Centro de Referência em Informações Ambientais que possibilitasse o acesso às diversas publicações produzidas e/ou disponibilizadas pelo MMA.

Diante desse cenário, em 2013 foi criada a Sala Verde no município onde se realiza esta pesquisa, localizado no Vale do Paraíba paulista, espaço denominado Centro Municipal de Referência em Educação Ambiental (CEMREA) e, a partir de então, encontros entre professores da rede municipal de ensino vêm sendo realizados nesse espaço. A Sala Verde desse município está centrada em uma das escolas afiliadas à rede municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e II, situada na zona urbana. No espaço destinado ao Projeto, disponibiliza-se acesso a arquivos digitais e livros sobre o grande tema Meio Ambiente (MA) e EA, para fins de pesquisa de professores, alunos e dos munícipes em geral.

Realizaram-se, a partir da e motivados pela Sala Verde, encontros de aperfeiçoamento, por meio de capacitações com profissionais especialistas na área de Educação Ambiental, como funcionários da Secretaria de Meio Ambiente do município para ministrar oficinas e palestras aos professores

do grupo de estudos de EA. De 2013 a 2016 foram realizados vários eventos, podendo-se destacar a oficina sobre a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDAS), Oficina do Futuro, além de palestras, construção de maquetes, cursos de extensão, construção de mini viveiro de mudas e a Conferência Municipal do Meio Ambiente.

Nesse sentido, o Projeto Sala Verde permitiu o desenvolvimento de um processo de formação continuada dos professores, trazendo as discussões de EA para as escolas do município. Segundo Edgar Morin (2000), o educador tem condições especiais para desenvolver a EA e explorá-la como uma filosofia de vida desenvolvida por meio de ações que favoreçam as transformações coletivas. A EA, para o autor, nada mais é que a própria educação incorporada na rotina da escola como um instrumento que visa garantir a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida. Nessa perspectiva, a partir da inserção de melhores estratégias de ensino no campo da EA, torna-se viável atuar coletiva e satisfatoriamente na problemática socioambiental.

A formação do homem enquanto cidadão precisa estar pautada na busca por desenvolver ações que conduzam à prática de um consumo consciente, à necessidade de se fazer economia para garantir a própria manutenção das espécies que co-habitam o planeta, com vistas à sustentabilidade deste para as gerações futuras. Para Reigota (1995), a convivência harmoniosa entre os seres e os recursos naturais dar-se-à por meio de promoção e estímulos aos cidadãos para participação nas discussões e reflexões socioambientais que promovam a busca do desenvolvimento sustentável. Nessa direção, a EA se fez necessária como importante instrumento para auxiliar no processo de transformação do ser humano, favorecendo a construção de novos saberes sustentáveis e transformando mentes.

Sendo assim, torna-se importante um trabalho incisivo de EA empreendido por meio de estímulos ao desenvolvimento do sentimento de identificação com o próximo e com o meio ambiente, estímulos ao amadurecimento da espécie humana por um processo de conscientização para que o nosso comportamento seja econômico e, conseqüentemente, ecológico.

Sob essas perspectivas teóricas, delineou-se a investigação retratada neste estudo, que buscou compreender, por meio das representações sociais dos docentes, o processo pedagógico de desenvolvimento da EA nas unidades escolares.\_

## Metodologia

Este estudo caracteriza-se por apresentar abordagem qualitativa e quantitativa com escopo descritivo, dimensão exploratória e natureza aplicada. Tem por finalidade compreender as representações sociais (doravante RS) dos professores da rede municipal de ensino no que concerne ao desenvolvimento da Educação Ambiental realizada nas suas unidades escolares. O procedimento de análise foi realizado à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (2011), precursor da teoria que fundamenta a teoria analítica aqui empreendida.

De acordo com o conceito de Moscovici (2011), representar é buscar na memória uma imagem pré-concebida ou conclusões passadas e retratá-las, aproximando-a ao máximo da realidade desconhecida.

Essas representações são fenômenos que se manifestam com a finalidade de preencher um vazio ameaçador. Assim, para que sejam saciados os conflitos da incerteza que possa limitar a estrutura de um grupo conforme ressalta Moscovici (2011), “um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos circulam na sociedade para que sejam transformadas em representações concretas para satisfazer, com igual valor, o vazio, antes ameaçador.” (MOSCOVICI, 2011, p. 71-72).

O presente estudo expõe duas etapas de coleta de dados, apresentadas cronologicamente neste artigo. A primeira etapa deu-se no âmbito do Projeto Sala Verde, que propiciou a aplicação de um questionário cujo intuito era diagnosticar as dificuldades encontradas na prática da EA nas escolas. Os 388 sujeitos que participaram voluntariamente desta etapa compõem o quadro docente de escolas do ensino básico (Infantil e Fundamental I e II) situadas nas diferentes áreas geográficas do município estudado, integrando unidades da área rural e urbana. O questionário foi aplicado no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), sob a supervisão do gestor escolar, contendo cinco perguntas objetivas, com a possibilidade de assinalar apenas uma resposta. Na segunda etapa, alguns professores foram convidados a participar de entrevistas em profundidade. (E AQUI TEMOS UMA AMOSTRA DE X % DO UNIVERSO DE 388 PARA UMA ABORDAGEM QUALITATIVA) Participaram, então, 7 professores do Ensino Fundamental II que ministram aulas do 6º ao 9º ano nas disciplinas de Ciências, Artes, Geografia, Matemática,

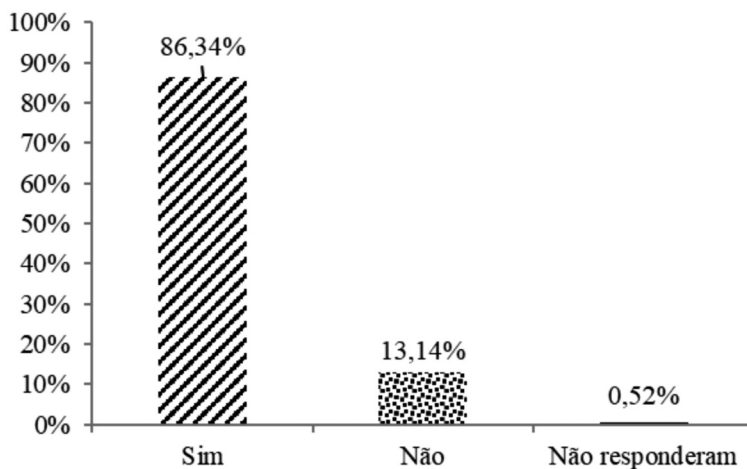
Língua Portuguesa e Inglês. Os textos coletados nas entrevistas foram sistematizados e analisados pelo programa *Analyse Lexicale par Contexte d'un Exemple de Segments de Texte* (Alceste), *software* criado na década de 1970 que analisa os dados textuais transcritos a partir de três etapas: a) leitura do texto; b) classificação das unidades de contexto; e c) descrição da classificação efetuada. Para fins deste estudo, foram selecionadas duas classes mais significativas para análise.

## Resultados da Etapa 1

As figuras de 1 a 5 apresentam gráficos contemplando os resultados referentes aos questionários que fizeram parte deste estudo. Na Figura 1 são apresentados os resultados da questão que visava identificar a facilidade em relação ao trabalho com a temática ambiental em sala de aula e/ou na unidade escolar. Dos 388 professores que responderam ao questionário, 335 indicaram que sim, possuem facilidade em trabalhar com a temática EA nas escolas, o que corresponde a 86,34% dos pesquisados. Considerando o universo total de professores, apenas 13,14% deles, o equivalente a 51 docentes, responderam que não possuem facilidade de trabalhar com EA, e apenas 2 não responderam à essa pergunta.

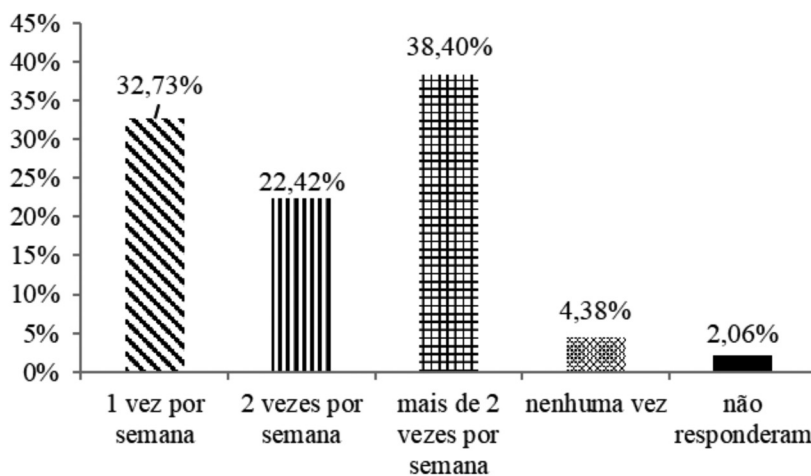
A Figura 2 contabiliza quantas vezes por semana são realizadas atividades voltadas à EA na escola. Quando indagados sobre a frequência semanal de atividades envolvendo a temática ambiental, 127 professores, ou 32,73% dos 388 respondentes, afirmaram que o fazem uma vez por semana; 87 professores (22,42%) indicaram uma frequência maior, pois trabalham temas ambientais ao menos duas vezes por semana.

Interessante observar que muitos docentes, o equivalente a 38,40% do grupo, afirmaram abordar temas ambientais mais de duas vezes por semana, somando 149 professores com essa prática, o que valoriza o trabalho com tais temáticas. Outros 17 professores (4,38%) responderam que não trabalham com ela nenhuma vez por semana (entram aqui aqueles que nunca abordam esse tema e aqueles que abordam eventualmente) e, por fim, 8 ou 2,06% dos professores não souberam ou não quiseram responder a essa questão.



**Figura 1:** A sua unidade escolar tem facilidade para trabalhar a EA?

Fonte: As autoras, 2017.



**Figura 2:** Quantas vezes por semana se trabalha com a temática EA?

Fonte: As autoras, 2017.

Os professores manifestaram que possuem estímulos e/ou facilidades para desenvolver um trabalho efetivo em torno da temática ambiental, no entanto, quando se afere a frequência semanal com que des-

pendem esforços no intuito de efetivar as oportunidades encontradas, apenas 38,40% deles manifestam que se empenham em realizar atividades com a EA mais de duas vezes por semana na escola. Esse dado nos levam a inferir que, a despeito da oportunidade anunciada, ou mesmo da liberdade para o desenvolvimento da EA, não se traduz em atividades efetivas no ambiente escolar.

Na Figura 3 apresentam-se os dados referentes ao trabalho de temas ambientais, na perspectiva da EA, em reuniões de HTPC, que podem ser voltadas para a formação continuada dos professores e da equipe de gestão.

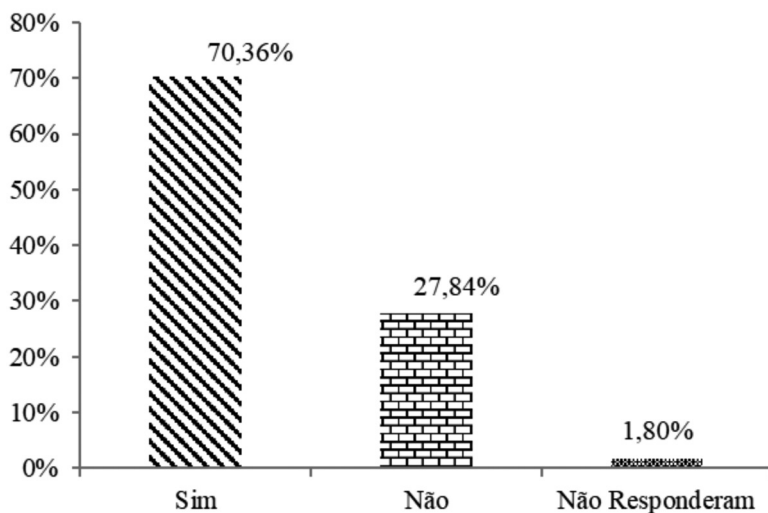


Figura 3: No HTPC já foi abordado o tema EA?

Fonte: As autoras, 2017.

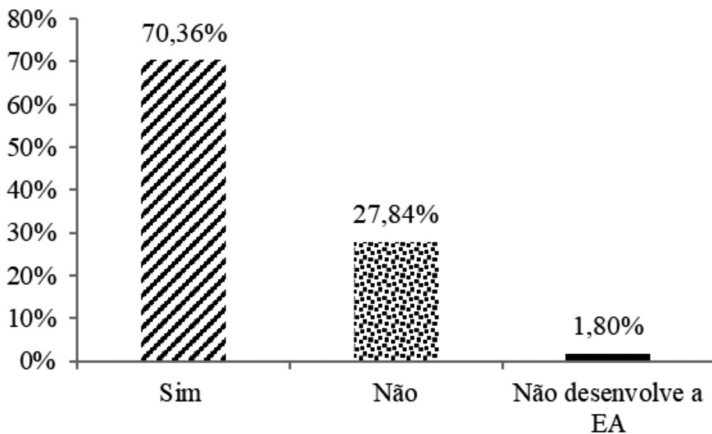
A grande maioria dos professores que respondeu ao questionário indicou resposta afirmativa em relação ao trabalho de temas ambientais em reuniões de HTPC: foram 273 docentes, o que equivale a 70,36% do total; a resposta negativa foi dada por 108 professores, portanto, 27,84% dos docentes responderam que o tema não foi abordado em HTPC. Não souberam ou não quiseram responder a essa pergunta 7 professores.



O fato de mais de dois terços dos professores apontar para a abordagem dos temas ambientais nos momentos de trabalho e planejamento coletivos reafirma o estímulo/facilidade que os professores alegaram encontrar em relação ao desenvolvimento de atividades na EA. Por outro lado, o fato de a maioria dos professores alegarem que pouco ou nada dedicam das suas aulas às temáticas ambientais reforça a inércia existente entre os professores no que diz respeito à abordagem transversal e interdisciplinar que caracteriza a EA, prevalecendo o tecnicismo marcado pela segregação/compartimentação do conhecimento em conteúdos disciplinares.

Salienta-se a importância dos estudos em HTPC cuja finalidade seja articular as diferentes áreas do conhecimento na promoção e troca reflexiva de experiências entre os profissionais da educação, na busca por tornar viável a prática docente analisada em comum dentro do grupo (NÓBREGA; CASAVECHIA, 2008). Nesse contexto, os resultados apontam que a inserção do tema EA como estudo inerente ao HTPC gerou discussão e questionamento entre os professores, estimulando a formação.

As figuras 4 e 5 organizam as respostas dadas nos questionários em relação ao trabalho efetivo com a EA em sala de aula.



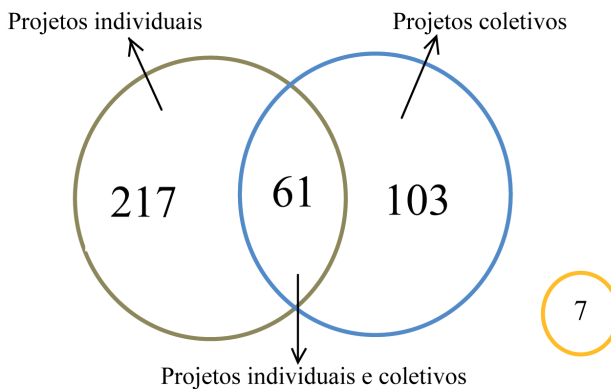
**Figura 4: Como os professores desenvolvem EA na escola – Nos conteúdos curriculares**

Fonte: As autoras, 2017.

No que concerne ao desenvolvimento de atividades envolvendo a EA incorporada aos conteúdos curriculares os professores responderam o que pode ser observado na Figura 4. Questionados se utilizam dos conteúdos curriculares de suas disciplinas para abordar a EA, percebeu-se que 273 professores (70,36%) alegam utilizar os conteúdos curriculares para tal abordagem; já 108 professores (27,84%) afirmam que abordam a EA, mas não nos conteúdos curriculares de suas respectivas disciplinas, e outros 7 professores (1,8%) alegaram não abordar a EA em sala de aula.

Ao analisar os resultados que indicam abordagem fragmentada dos conteúdos que opõe a interdisciplinaridade e o tradicional trabalho isolado, conforme comprova o Gráfico 4, este estudo trouxe à luz que ainda há pouca ou quase nenhuma articulação entre os conteúdos teóricos e as tarefas desenvolvidas nas salas de aula “ou seja, a formação inicial dos professores não é capaz de colocar no mercado de trabalho profissionais com conhecimentos e instrumentos básicos para desenvolver a contento sua atividade” (SETUBAL, 2015), principalmente no que se refere às propostas pedagógicas que motivam a interdisciplinaridade.

Em relação à abordagem da EA por meio de projetos individuais ou projetos coletivos, os professores acenaram para o que se pode observar na Figura 5.



**Figura 5: Como os professores desenvolvem EA na escola – Em projetos individuais ou coletivos**

Fonte: As autoras, 2017.

Ao investigar se os professores fazem uso de projetos para a abordagem da EA com a seus alunos, 217 professores alegaram aborda-la apenas em projetos que desenvolvem individualmente, não abarcando outras disciplinas ou docentes; 103 professores alegaram que desenvolvem a EA apenas por meio de projetos coletivos e 61 alegaram que abordam a EA por meio de projetos que desenvolvem de forma individual e coletiva. Os 7 respondentes restantes alegaram que não desenvolvem nenhum tipo de projeto, tampouco abordam a EA em suas aulas.

O fato de 164 professores, dentre os 388 respondentes, informarem que abordam a EA em projetos individuais, indica que há uma característica tecnicista e fragmentada da concepção de EA que acaba por realçar o modelo de ensino tradicional no qual o professor foi formado. Tal representação desvela uma tendência de manutenção da ordem estabelecida, esvaziando o processo transversal, reflexivo e crítico que marca a EA. Em contrapartida, o fato de 278 professores sinalizarem para a abordagem da EA com projetos coletivos, significa que há indicativos de que esses professores manifestaram uma tendência de busca uma articulação interdisciplinar na abordagem das questões ambientais. Essa característica evidencia uma mudança de concepção em relação ao processo educativo, sobretudo quanto à precariedade, falta ou mesmo limitação de uma área do conhecimento dar conta da transversalidade que exige a EA e toda a sua complexa gama de conhecimentos.

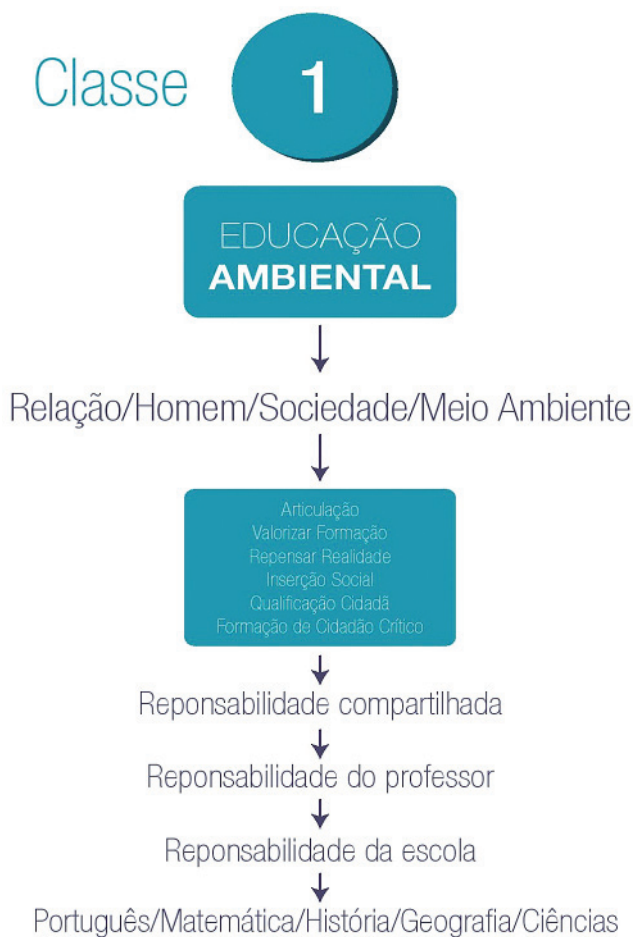
A ideia de que uma fatia delimitada de conhecimento seria incapaz de impactar com efetividade os problemas ambientais atuais é um indicativo de que há, pelo menos para esse grupo de professores, um processo de reflexão em torno do educar para a vida em sociedade e que a EA pode ser uma importante ferramenta para isso.

## Resultados da Etapa 2

Assim como os dados apresentados pelos questionários foram analisados a partir das informações fornecidas pelos 388 professores do ensino fundamental, as entrevistas concedidas por sete deles foram analisadas pelo programa Alceste, de acordo com Chamon e Chamon (2015) CHAMON, e classificadas em agrupamentos de discursos, a partir dos

quais foram organizados mapas esquemáticos que sintetizam as classes de significado. Neste artigo foram analisadas apenas duas (2) delas.

A primeira classe é formada pelo perfil mais próximo a sujeitos casados, do sexo masculino, com renda pessoal entre três (3) e cinco (5) salários mínimos e que trabalham apenas um turno na escola como professor II entre um (1) e cinco (5) anos.



### Mapa esquemático da Classe 1

Elaborado pelas pesquisadoras.

A Classe Um (1) agrupou discursos voltados principalmente para o campo filosófico. Esse agrupamento tratou a EA como uma responsabilidade compartilhada, relacionada aos campos político, cultural e ecológico. Nessa classe evidenciam-se as reflexões dos sujeitos a respeito das provocações que os professores podem fazer aos alunos a partir de contextos e situações cotidianos. Assim, as RS dos professores apontam para o fortalecimento do processo de ação e formação entre professor e alunos como necessidade iminente para as mudanças paradigmáticas. Segundo Reigota (1995, p. 70) “[...] as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam a realidade.” Dessa forma, denota-se que as representações do grupo de professores do Ensino Fundamental II perpassam os elementos inerentes à sala de aula e partem em busca de parcerias nas diferentes disciplinas para dividir as responsabilidades entre as áreas do conhecimento.

A mudança de paradigmas aparece nos discursos dos docentes como parte de um processo contínuo que envolve a formação de todos os atores da escola: corpo docente e discente, funcionários e gestores. A responsabilidade pela EA, considerado o viés da formação, passa então a ser de todos e se torna, inclusive, abordagem fundamental em todas as disciplinas que fazem parte do currículo.

A escola aparece como principal responsável pelas mudanças de postura. Segundo Gadotti (2008 a; 2008 b), o conceito de sustentabilidade na educação pode ter um impacto positivo não só no que se refere aos indivíduos, mas também nas necessárias mudanças do sistema educacional.

A escola e a família são sinalizadas pelos professores como responsáveis pela formação da cidadania. Entretanto, a escola não é vista por eles como continuação da família, mas constituída partir de uma ruptura com os laços familiares, uma vez que a natureza desses grupos sociais é diferente. Os laços que se estabelecem na escola são laços de cidadania; não que a afetividade não deva existir, mas as relações, neste caso, que devem conduzir prioritariamente para práticas políticas e sociais.

A realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias

diante da reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes. (JACOBI, 2003, p. 191)

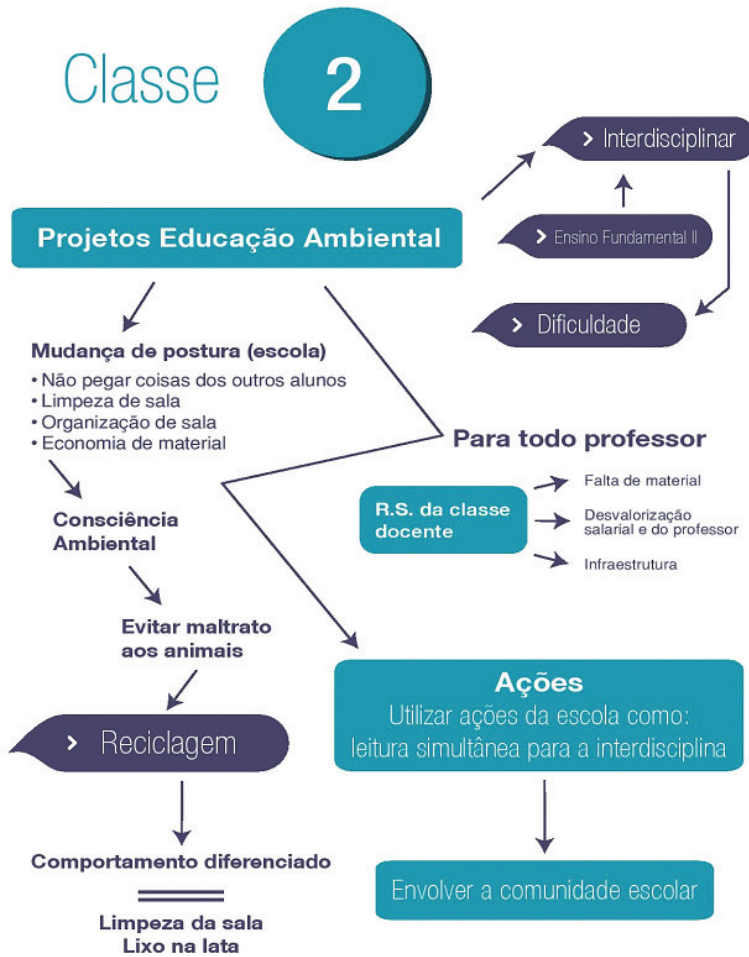
Para Jacobi (2003), a escola é o local propício para contribuir com a formação integral do cidadão, a partir da consciência de uma educação ética, crítica e contínua acerca da EA e da qualidade de vida. Nesse sentido, a escola é pensada como espaço social que privilegia o diálogo interdisciplinar, em uma harmonia entre a prática da disseminação dos saberes e a prática coletiva que deverá criar identidades de valores e ações solidárias.

Diferentemente da Classe Um (1), a Classe Dois (2) agrupou sujeitos que trazem a discussão sobre a EA de forma mais objetiva, voltada à prática cotidiana característica da sala de aula. Essa Classe é formada pelo perfil mais próximo a sujeitos do sexo feminino, com idade entre 26 e 35 anos, solteiros, com renda pessoal entre dez (10) e quinze (15) salários mínimos, que trabalham três (3) turnos na escola e têm um tempo de profissão como professor no Ensino Fundamental II variando entre cinco (5) e dez (10) anos.

No conjunto de discursos agrupados na Classe Dois (2), a EA é entendida como algo vivenciado na escola e a partir da escola. As RS dos docentes indicam situações pontuais do dia a dia como a importância da organização e da manutenção da limpeza do espaço interno da sala de aula, para que se construa um ambiente saudável. Reigota e Prado (2008) descrevem a EA como ferramenta que permite refletir o cotidiano no qual estão inseridas as pessoas que convivem em um mesmo contexto, sendo afetadas pelos diferentes tipos de interação pelos quais vivenciam suas experiências. Sendo assim, essa classe apresenta um conjunto de informações relevantes no tocante à rotina de cuidados com livros e materiais de uso didático. Relaciona, ainda, os projetos de manutenção e organização das salas à organização de filas para movimentação dentro da escola, pontuando que a colaboração deve ser incorporada por todos os atores da escola.

Em consonância com os discursos dos docentes, os PCNs. (BRASIL, 1997, p. 195) apontam:

Cada professor pode contribuir decisivamente ao conseguir explicitar os vínculos de sua área com as questões ambientais, por meio de uma forma própria de compreensão dessa temática,



### Mapa esquemático da Classe 2

Elaborado pelas pesquisadoras.

de exemplos abordados sobre a ótica de seu universo de conhecimento e pelo apoio teórico-instrumental de suas técnicas pedagógicas.

A análise dos resultados apresentados nas duas etapas deste estudo forneceu indícios de que os professores entendem a EA como um instru-

mento facilitador de mudanças comportamentais, atitudinais e procedimentais em relação à sociedade e ao MA. Expressaram que a EA pode fortalecer os vínculos entre família e escola e favorecer a qualidade de vida das pessoas no convívio escola-sociedade.

## Considerações finais

Mediante a análise dos resultados evidenciou-se que a EA, para que seja eficaz, depende de que o educador vá além do conhecimento específico e compreenda que ela requer uma transformação comportamental. Essa transformação deve ocorrer de forma intrínseca, pois o desejo de mudança deve partir de cada um, cabendo aos professores sensibilizar os alunos para as questões mais fundamentais. Como a EA traz essa proposta de trabalho, auxiliando a sensibilização dos alunos para transformar seu meio, seus resultados acontecem de maneira gradual e progressiva.

Em ambas as etapas do estudo os professores manifestaram que compreendem a necessidade de desenvolver a EA nas escolas, em âmbito interdisciplinar ou transversal. Compreendem que essa pode ser uma ferramenta crucial a partir da qual possam ocorrer necessárias mudanças paradigmáticas na relação homem e sociedade, ainda mais considerando que há certa facilidade na abordagem dos temas circunscritos à EA. Contudo, mesmo que seja apontada essa facilidade, persiste a necessidade da oferta de melhores subsídios e oportunidades no ambiente escolar para que a EA efetivamente aconteça.

Tanto nos resultados encontrados na primeira etapa deste estudo quanto os verificados na segunda etapa identifica-se a necessidade de continuar o projeto de formação docente nas escolas, haja vista o desejo explicitado pelos professores no que tange à aquisição de conteúdo e direcionamento para desencadear o tema na sala de aula.

Nessa perspectiva, cabe trabalhar pela inserção da temática na agenda anual de trabalho na rede municipal, com programação que motive o grupo a desenvolver ações relacionadas ao eixo temático relativo à EA, assim como repensar os conteúdos curriculares. Por fim, planejar e desenvolver efetivos programas de formação continuada que motivem o corpo



docente à busca pela construção do conhecimento e pela formação integral dos alunos.

Após a análise dos dados coletados, evidenciou-se que os resultados obtidos poderão ser utilizados na elaboração das Diretrizes Pedagógicas para Educação Ambiental do Município, a fim de nortear as ações curriculares na direção da temática da EA.

## Referências

NÓBREGA, Luciana; CASAVECHIA, Talita Mariane. Hora de trabalho pedagógico: desafio e controvérsias. In: BASSO, Ilda; ROCHA, José Carlos Rodrigues; ESQUEDA, Marileide Dias (orgs) *Anais* [recurso eletrônico] / 2. Simpósio Internacional de Educação, Bauru, SP: USC, 2008. Disponível em: <[http://www.usc.br/biblioteca/pdf/sie\\_2008\\_educ\\_arti\\_hora\\_de\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/pdf/sie_2008_educ_arti_hora_de_trabalho_pedagogico.pdf)> Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. *AGENDA 21. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*. Centro de Documentação e Informação-Coordenação de Publicações: 1995. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, PCNs, MEIO AMBIENTE, 1997.

BRASIL. *ProNEA/Educação Ambiental: por um Brasil Sustentável* – ProNEA, Marcos Legais e Normativos – 4ª Ed-Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Ministério da Educação. 2014.

BUSSOLOTI, J. & ORTIZ, P. *Educação Ambiental para Sustentabilidade*. Livro texto para Programa de Educação à distância da Universidade de Taubaté, Taubaté: UNITAU, 2015.

CHAMON, M.A. e CHAMON, E.M.Q.O., *Preparando um texto para software* ALCESTE. Taubaté: UNITAU – Universidade de Taubaté, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano, 2015 (no prelo).

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade. *Inclusão Social*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008 a. Disponível em <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/113/122>> Acesso em: 19/05/2015.

GADOTTI, M. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008 b.

JACOBI, Pedro. *Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 118, p. 189-206, Mar. 2003.

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-157420030001000008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420030001000008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24/11/2015.

LOUREIRO, D. G. *Educação Ambiental no Ensino Fundamental: um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de palmas* – TO. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília (DF): Cortez, UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações sem psicologia social*: editado em ingles por Gerard Duveen : traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareshi. 8, ed.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

NÓBREGA, Luciana; CASAVECHIA, Talita Mariane. Hora de trabalho pedagógico: desafio e controvérsias. In: BASSO, Ilda; ROCHA, José Carlos Rodrigues; ESQUEDA, Marileide Dias (orgs) *Anais* [recurso eletrônico] / 2. Simpósio Internacional de Educação, Bauru, SP: USC, 2008. Disponível em: <[http://www.usc.br/biblioteca/pdf/sie\\_2008\\_educ\\_arti\\_hora\\_de\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/pdf/sie_2008_educ_arti_hora_de_trabalho_pedagogico.pdf)> Acesso em: 27 nov. 2016.

REIGOTA, M. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIGOTA, M. \_\_\_\_\_. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, M., PRADO, B.H.S. *Educação Ambiental: utopia e práxis*. São Paulo: Cortez, 2008.

SETUBAL, M.A. *Educação e sustentabilidade: princípios e valores para a formação de educadores*. São Paulo; Petrópolis, 2015.

Recebido em 1º abr. 2017 / Aprovado em 15 jan. 2018

**Para referenciar este texto:**

MONTEIRO, I. F. C.; MONTEIRO, P. D. E. B. S. C. O. A educação ambiental nas representações sociais de professores e a importância do Projeto Sala Verde. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 201-218. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.7285>>.

# O ESPORTE COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO CAPITAL SOCIAL<sup>1</sup>

THE SPORTS AS COMPLEMENTARY CURRICULAR ACTIVITY:  
AN ANALYSIS FROM THE THEORY OF SOCIAL CAPITAL

**Eduard Angelo Bendrath**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista.  
Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá – Campus Regional do Vale do Ivaí.  
Ivaiporã, Paraná, Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2980-4961>  
[eabendrath@uem.br](mailto:eabendrath@uem.br)

**Andreia Paula Basei**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.  
Professora Assistente da Universidade Estadual de Maringá – Campus Regional do Vale do Ivaí.  
Ivaiporã, Paraná, Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6675-6076>  
[andreibasei@yahoo.com.br](mailto:andreibasei@yahoo.com.br)

**RESUMO:** As mudanças no cenário educacional nas últimas décadas têm fomentado novas perspectivas para a formulação e implementação de políticas públicas, pelas quais as políticas públicas educacionais gradativamente são orientadas para processos de ampliação da jornada escolar paliativos, pois são focadas em atividades complementares curriculares. O esporte, caracterizado como fenômeno social inserido no ambiente escolar, constitui um dos principais eixos articuladores de tais políticas. Assim, o objetivo deste trabalho é estabelecer os pressupostos teóricos do debate sobre as possibilidades que o esporte apresenta de fomentar as bases do capital social das comunidades escolares. Foram analisados os documentos que orientam a política de atividades complementares curriculares do estado do Paraná e concluiu-se que o esporte, enquanto ação educativa poderia potencializar a acumulação de capital social com base em princípios, normas e valores específicos de grupos sociais com interesses comuns.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atividades Complementares Curriculares. Capital Social. Esporte.

**ABSTRACT:** The changes in the educational scene in recent decades has fostered new perspectives for the formulation and implementation of public policies. Thus, the public policies of education gradually are geared for process of expansion of the extension school day palliative with a focus on curricular activities complement. The sport characterized as a social phenomenon inserted into the school environment is therefore one of the main articulators of such policies. Thus, the objective of this study was to establish connections

with theory and discuss the possibilities of sport in promoting the foundations of the social capital of school communities. We analyzed the documents that guide the policy of curricular activities complement within the state of Paraná and concludes that the sport while educational action could boost the accumulation of social capital in principles, norms and specific values in social groups with common interests.

**KEYWORDS:** Curricular Activities Complement, Social Capital, Sports.

## Introdução

Com a democratização do acesso à educação, a busca pela melhoria da qualidade educacional tornou-se o foco das ações e das políticas públicas do setor no país. Ações com vistas à implementação de novas práticas no ambiente escolar tornaram-se rotineiras no intento de ampliar as possibilidades educacionais.

Dentre tais proposituras, as atividades de contraturno escolar ganharam força e destaque pelo fato de se ajustarem especificamente às demandas das comunidades locais, uma vez que podem ser capazes de suprir as necessidades extracurriculares das crianças e adolescentes, favorecer um melhor aproveitamento do tempo ocioso delas e oportunizar aos pais um espaço diferenciado para seus filhos frequentarem durante o período em que estão trabalhando; além disso, potencializam o rendimento escolar e a formação por estarem envolvidos com atividades diversificadas nos âmbitos esportivo, de lazer e da cultural social.

Essa ampliação da jornada escolar também está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 34, quando preconiza o gradativo aumento do tempo de permanência na escola para sete horas diárias, caracterizando-se, dessa forma, a educação de tempo integral (BRASIL, 1996). A proposta de ampliação do tempo escolar evidencia uma intencionalidade formativa que percebe crianças e adolescentes em seus aspectos multidimensionais, ou seja, que busca desenvolver, incentivar e valorizar todas as possibilidades de enriquecimento cognitivo, cultural e social, explorando e integrando a escola com outras dimensões da vida humana, das quais destacamos, neste artigo, o esporte.

O esporte, nessa perspectiva, figura como um elemento articulador de propostas, uma vez que a sua inserção enquanto prática e fenômeno sociocultural entre jovens é elemento facilitador na comunidade escolar. De

acordo com a UNESCO (2015), esporte e educação física são essenciais para a juventude, para vidas saudáveis, para sociedades resilientes e para combater a violência. É assim que o esporte pode ser entendido como

[...] um fenômeno sociocultural, cuja prática é considerada direito de todos, e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o qual deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores [...] (TUBINO, 2010)

Da mesma maneira, Kunz (2004) dialoga no sentido de referendar as possibilidades educativas amplas do esporte, que se figura no que ele denomina “mundo vivido”, e implica tematizar e compreender o fenômeno esportivo a partir de todas as suas interfaces, sejam elas biológicas, culturais, sociais, históricas e econômicas. Já para Manuel Sérgio (2003, p. 52), o esporte educacional possui papel importante quando se trata de renovação e transformação dos indivíduos, já que, o mesmo há de ser uma atividade instauradora e promotora de valores.

As atividades complementares curriculares com foco no esporte tenderiam, portanto, a se constituir como atividades dotadas de ações programáticas próprias, com um viés orientado para as necessidades e anseios locais. Assim, apoiamo-nos nos princípios estabelecidos a partir da força das relações sociais que o esporte pode propiciar, juntamente com os vínculos recíprocos e a confiança coletiva, bases essas que podemos compreender como princípios da teoria do capital social. De acordo com Ferlander (2007), nas últimas décadas o termo capital social vem sendo utilizado nas ciências sociais, particularmente nas áreas da sociologia, economia e educação, com a difusão da ideia de que as redes e as interações sociais possuem valor e que a forma como esses vínculos são estabelecidos afetam diretamente os grupos de indivíduos.

Partindo dessa premissa, objetivamos neste texto analisar a partir de suas concepções propositivas, como a política educacional paranaense de implantação de atividades complementares curriculares em seu macro-campo esporte e lazer, se configura tendo como pano de fundo as bases que fundamentam os princípios do capital social. Recorremos a uma análise teórica com base em pesquisa documental a partir da proposta de

atividade complementar curricular da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a observamos a partir da relação entre o esporte enquanto fenômeno sociocultural e a cadeia de relações sociais e potencialidades educativas que apresenta.

## O capital social e o esporte

O conceito de capital social começou a ganhar visibilidade no debate acadêmico e político a partir das proposições apresentadas por Bourdieu (1985) e Coleman (1988), e se intensificou com os estudos de Putnam (2006) e Fukuyama (2002).

Apesar de os conceitos se aproximarem em termos de análise da realidade social, as posições de Bourdieu e Coleman se mostram divergentes em determinados pontos. Para Bourdieu (1985) o capital social é definido pelos elementos baseados nas redes de relacionamentos sociais, bem como na quantidade e qualidade de recursos dos grupos de indivíduos. Segundo o autor, o reconhecimento das relações e o fortalecimento dos vínculos entre os atores sociais não são provenientes apenas dos fatores econômicos e sociais, mas também do reconhecimento de valores simbólicos que asseguram o status de valoração e conexão a um determinado grupo. Dessa forma, segundo o autor, o capital social depende de quanto um indivíduo consegue em termos de mobilização da sua rede de relacionamentos para promover a troca de diferentes tipos de capital, seja econômico, cultural ou simbólico. Nesse sentido, a acumulação de capital social dependeria da posição do sujeito dentro do próprio campo social, noção esta que faz menção a um espaço de correlações de forças, lutas e conflitos onde os atores sociais utilizam diferentes estratégias e recursos para alcançar seus fins a partir de seus próprios interesses.

No entanto, para Coleman (1988), o conceito de capital social é definido pela sua função, ou seja, ele se configura como uma variedade de ações que resulta em como estruturas sociais se estabelecem junto a um determinado grupo. Ainda segundo o autor, o capital social é dependente da estrutura e do contexto de indivíduos ou grupos pelos quais o valor que detêm é dado pelo aspecto da estrutura social, que por sua vez atua como recurso que os atores podem utilizar para alcançar seus objetivos

(CAZELLI, 2005). O autor referenciado destaca que enquanto Bourdieu enfatiza os conflitos e as lutas concorrenciais entre indivíduos e grupos pelos diferentes espaços de poder, Coleman ressalta os meios pelos quais os diferentes grupos sociais trabalham em conjunto e as relações de reciprocidade e confiança entre seus membros. Dessa forma, a proposição central do conceito parte da premissa de que determinado conjunto de normas, valores e características sociais estabelecem conexões entre sujeitos com objetivos que tendem a ser partilhados, fortalecendo vínculos a um grupo cujos sujeitos são dotados de características comuns, perceptíveis a todos os membros.

Sua definição pode ser interpretada a partir de diferentes abordagens. Assim, para Fukuyama (2002), o capital social é composto de normas compartilhadas ou valores que promovem a cooperação social, instanciadas em relacionamentos sociais reais, enquanto Putnam (2006) aponta que o capital social se fundamenta nas estruturas de confiança, solidariedade e reciprocidade entre indivíduos.

Sobre tais perspectivas, Portes (2000) assevera que as redes sociais não são um dado natural, tendo de ser construídas por meio de estratégias de investimento orientadas para a institucionalização das relações do grupo, utilizáveis como fonte digna de confiança para ascender a outros benefícios. Nessa perspectiva, as redes de relacionamento e suas normas sociais são criadas a partir de diferentes contextos de engajamento social em que a participação cívica e a interação predisõem um ambiente que pode proporcionar o estabelecimento de vínculos de reciprocidade e confiança (TONTS, 2005). O capital social é o que permite que os indivíduos se reúnam para defender seus interesses e para se organizar no apoio a necessidades coletivas. (FUKUYAMA, 2002)

De acordo com Putnam (2000), a consolidação do capital social pode se dar por dois vieses: um denominado de ‘ligação’, e outro, pelo que ele denomina de ‘ponte’.

O capital social como ligação estaria vinculado a redes sociais fechadas e reforçaria identidades exclusivas em grupos homogêneos. O esporte, principalmente os de natureza coletiva, estaria, portanto, suscetível à criação de fortes vínculos sociais, cujas características de organização, objetivos e perspectivas potencializariam as estruturas de confiança, solidariedade e reciprocidade internas dos indivíduos.

Por outro lado, a heterogeneidade e as diferenças entre grupos e indivíduos não devem ser ignoradas. O autor argumenta que o capital social pode atuar como ponte, que apesar de mais frágil enquanto vínculo social se refere ao envolvimento e à disponibilização de recursos e oportunidades de um grupo a outro. Assim, o esporte figuraria como facilitador do entendimento da natureza humana em razão de suas múltiplas relações, podendo ser usado para promover novas conectividades sociais que atravessam fronteiras de classe, religião, etnia etc. No entanto, a vinculação a fatores que propiciam unicidade coletiva e a valoração de normas comuns, tendo o esporte como pano de fundo, podem, em alguns casos, propiciar que o capital social esteja relacionado a casos de racismo, exclusão social e corrupção. (TONTS, 2005)

Para Putnam (2000), o capital social pode trazer elementos positivos e negativos na solidificação das estruturas sociais; porém, o autor argumenta que a baixa sociabilidade e a ascensão da televisão como forma dominante de lazer têm feito com que as ligações e pontes relativas à constituição do capital social passem por um grave processo de erosão. Ainda segundo o autor, o esporte pode unir as pessoas num sentimento de orgulho, propósito comum e compromisso.

Considerado em seu aspecto pedagógico, o esporte se torna ferramenta fundamental para a valorização do ambiente escolar e do sentimento de pertencimento, fatores esses que podem estimular o processo de escolarização formal. Políticas educacionais orientadas para a valorização do esporte no ambiente escolar podem servir como fator de controle social ao mesmo tempo interno (comunidade escolar) e externo (comunidade local), pois possuem forte apelo o que favoreceria o princípio do engajamento coletivo.

Nesse sentido, Skinner, Zakus e Cowell (2008) apontam que os controles sociais são encontrados em estruturas sociais modernas e atividades participativas como o esporte, e dão sentido de identidade e propósito à comunidade, desse modo ajudando a impedir que os indivíduos se engajem em atividades antissociais. Já Cairnduff (2001, *apud* SKINNER; ZAKUS; COWELL, 2008) sugere que o esporte pode ajudar a criar comunidades com elevados níveis de capital social positivo e, desse modo, podem torná-las mais resistentes a resultados negativos de mudanças econômicas, sociais e culturais.



Estudo de Delaney e Keaney (2005) no Reino Unido mostrou correlações positivas entre esporte e capital social. Segundo as autoras, existe correlação entre a adesão à prática esportiva e os níveis de confiança e bem-estar; embora a correlação com a confiança nas instituições se apresentasse bem mais fraca do que em relação aos outros dois fatores, os dados indicaram que o envolvimento com o esporte impacta positivamente na construção do capital social.

Tonts (2005) argumenta, porém, que não se deve romantizar o papel do esporte, uma vez que desigualdades e divisões sociais podem ser fomentadas no ambiente esportivo, mesmo que muitas vezes tais comportamentos estejam associados a resultados negativos de capital social. Sobre essa questão, Putnam (2006) reconhece que algumas formas e relações sociais podem inibir o estabelecimento de ligações mais amplas e diversificadas, o que poderia estar também associado ao que Bourdieu (1985) aponta sobre as disputas concorrenciais entre indivíduos e grupos sociais que afetam diretamente o capital social.

## **O esporte como atividade complementar curricular no âmbito escolar**

A implementação de projetos esportivos na perspectiva de ampliação da jornada escolar denota o entendimento da escola sobre a importância do papel do esporte no processo de construção de uma identidade coletiva, desenvolvendo ou aprimorando, além de competências técnicas, as sociais e comunicativas, fundamentais para uma formação emancipatória.

Esse posicionamento é fortalecido quando as atividades complementares curriculares estão em consonância com os anseios da comunidade local. Skinner, Zakus e Cowell (2008) destacam que as comunidades são marcadas por laços profundos que muitas vezes envolvem um alto grau de intimidade pessoal, compromisso moral, coesão e continuidade no tempo. Ainda segundo esses autores, o esporte pode fornecer um caminho para o desenvolvimento pessoal contínuo, sendo o engajamento o indicador de sucesso. Dessa forma, o esporte poderia ser um veículo importante na constituição do capital social.

Sob esse entendimento, a utilização de projetos paralelos ao sistema formal de ensino da educação básica não é novidade, mas tem ganhado destaque na última década em decorrência da possibilidade de melhoria da educação por meio do fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade, bem como por tratar-se de um meio para se obter reforço escolar em áreas críticas do processo ensino-aprendizagem, contribuindo também para a melhoria dos indicadores educacionais.

Com inúmeras experiências dessa natureza no país, optamos por compreendê-las melhor pelo estudo da dinâmica ocorrida no estado do Paraná, nas escolas vinculadas à Secretaria de Estado da Educação (SEED).

No estado do Paraná, tal perspectiva institucionalizou-se a partir de uma política pública formulada e implementada no ano de 2011 denominada Programa Atividades Complementares Curriculares (ACCs) da SEED, que objetiva proporcionar aos alunos da rede estadual a possibilidade de ampliação da jornada escolar em atividades organizadas em 9 macrocampos: 1) Aprofundamento da Aprendizagem, 2) Experimentação e Iniciação Científica, 3) Cultura e Arte, 4) Esporte e Lazer, 5) Tecnologias da Informação, Comunicação e Mídias, 6) Meio Ambiente, 7) Direitos Humanos, 8) Promoção de Saúde, 9) Mundo do Trabalho e Geração de Renda (PARANÁ, 2011). Cada um desses macrocampos possui uma ementa própria e a indicação de inúmeras atividades possíveis de serem desenvolvidas; entre esses macrocampos, o de maior abrangência em termos de diversidade são os de Esporte e Lazer e Cultura e Arte.

Esse programa de contraturno escolar foi instituído na rede estadual de ensino, em caráter permanente, por meio da Resolução 1.690, de 27 de abril de 2011, da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2011) e regulamentado pela Instrução Normativa n. 007/2012-SEED/SUED (PARANÁ, 2012). Dentre as múltiplas possibilidades e alternativas de projetos a serem ofertadas no âmbito das ACCs, o esporte figura com destaque, tanto pela flexibilidade e diversidade de modalidades que podem ser ofertadas quanto por seu apelo e engajamento junto a crianças e adolescentes.

Em estudo realizado em escolas de cidades com mais de 100.000 habitantes no Paraná, Basei, Bendrath e Menegaldo (2017) identificaram que o macrocampo esporte e lazer detem um 1/3 de todas as atividades executadas, e em termos absolutos 64,9% das atividades desse macrocam-

po se resumem aos projetos de futsal, vôlei, atletismo, múltiplas vivências esportivas e tênis de mesa. Assim, se considerarmos que se trata apenas de um macrocampo, dentre 9 possíveis, é perceptível o quão significativo é o esporte para crianças e adolescentes e o quanto pode potencializar o estabelecimento de vínculos entre eles, com a comunidade e com o contexto social mais amplo. Estudo realizado por Luguetti et al (2013), na cidade de Santos, também mostrou que o esporte é entendido como uma política diretiva para aumento da jornada escolar. O objetivo é ampliar o tempo de permanência dos alunos das unidades municipais de ensino em atividades educativas nas áreas de cultura, artes e esportes (LUGUETTI *et al*, 2013).

Perspectivas dessa natureza já ocorrem também no nível federal, por meio de políticas públicas como Programa Segundo Tempo, Escola Aberta, Mais Educação e Jogos Escolares Brasileiros. Seja como protagonista da atividade fim (Programa Segundo Tempo, Jogos Escolares Brasileiros) seja como atividade meio (Programa Escola Aberta e Mais Educação), o esporte figura no papel principal de facilitador de engajamento social em favor da educação.

Na proposta da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), as atividades de ACCs são educativas e integradas ao currículo escolar, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem que visam ampliar a formação do aluno (PARANÁ, 2012). As atividades podem ser desenvolvidas a partir de um caráter permanente, com a atribuição de 16 horas semanais distribuídas em 5 dias da semana para um mesmo grupo de alunos, ou de caráter periódico, com 4 horas de atividades semanais para determinado grupo de alunos. Ainda de acordo com a SEED, as atividades devem privilegiar indivíduos em situação de risco social, fator que ressalta a importância do esporte e sua capacidade de desenvolver competências entre seus participantes que busquem uma formação crítica, participativa e inclusiva junto ao grupo.

Na perspectiva posta pela SEED, cumpre observar o posicionamento de Skinner, Zakus e Cowell (2008, p. 256), que ressaltam que

O conceito de capital social ganhou destaque como um meio de entender como as comunidades podem operar para se tornarem mais seguras e mais produtivas e serem vistos como lugares onde identidades e estilos de vida positivos podem ser forjados.

A segurança e a produtividade das comunidades também estão associadas ao que Bourdieu (1985) define como ganhos obtidos pelos indivíduos pela participação nos grupos. Segundo o autor, a participação nesses grupos permite aos indivíduos se apropriarem de benefícios materiais e simbólicos que partilham os seus membros. Dada a importância do esporte como mecanismo educativo que pode, dentre outros fatores, atuar na socialização, no desenvolvimento de habilidades e competências, bem como promover a saúde, pode-se compreendê-lo como elemento facilitador do processo de tomada de decisão para a implantação dos projetos nas escolas. (BASEI; BENDRATH; MENEGALDO, 2017).

Tendo em vista serem objetivos da proposta a maior integração entre alunos, escola e comunidade, e a democratização do acesso ao conhecimento e aos bens culturais (PARANÁ, 2012), ela se configura como meio de ampliar a participação social no ambiente escolar. Mesmo que essa participação seja limitada, ela pode proporcionar a todos os atores o seu reconhecimento como elemento fundamental na tomada de decisões coletivas e nos próprios rumos que tomam as ações do projeto.

Observando os preceitos de Bourdieu (2013), podemos compreender que o fator educacional, nesse caso, seria um ativo individual que possibilitaria assegurar a diferença entre indivíduos potencializando a cada um a captação de outras fontes de capital, em termos econômicos, culturais e simbólicos, a partir da rede de relacionamentos e suas influências. Já Coleman (1988) entende que o fator educacional está associado aos conceitos de expectativas e obrigações presentes no capital social, pois influencia os indivíduos a partir da premissa das informações, das normas e das condutas aceitas coletivamente dentro de um sistema de trocas voluntárias de compensações (sejam elas econômicas, de status, poder etc.)

Dessa forma, o esporte abordado como macrocampo facilitador desse processo poderia contribuir para uma educação que vai além do movimento técnico humano e das regras desportivas. Como aponta Reis et al (2015), o esporte educacional muitas vezes aparece justaposto a outras questões inerentes a escola, como a própria educação física e as competições escolares. Skinner, Zakus e Cowell (2013) argumentam, nesse sentido, que o esporte pode ser um mecanismo para se envolver a partir de uma abordagem integrada e coordenada com uma política que reconhece o papel de todos os níveis de organizações comunitárias do governo e do

setor desportivo tradicional. Estamos falando, portanto, da participação social, do engajamento e dos valores relacionados ao princípio democrático do indivíduo, sejam valores para manutenção sejam eventuais mudanças, e mesmo para o aprendizado das formas de convivência social que são partilhadas pelos indivíduos.

Essa perspectiva também é posta por Seippel (2008), que aponta a criação das redes de relacionamentos pautadas em valores recíprocos e participação coletiva como criadoras e difusoras potenciais do capital social, tendo o esporte como eixo articulador. Para o autor, o conceito de capital social representa uma abordagem frutífera para entender como as redes sociais podem assumir forma e função no caso do esporte. O esporte seria, portanto, um facilitador da configuração de uma estrutura de organização social involuntária.

O objetivo proposto pela SEED para as ACCs é promover a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas realizadas em contraturno, respondendo às demandas educacionais e os anseios da comunidade (PARANÁ, 2012). Essa perspectiva é posta em paralelo à gradual expansão do tempo escolar da rede pública estadual paranaense (PARANÁ, 2011). Embora não seja conceitualmente tratado, nas diretrizes do Programa, por aquilo que se entende como educação integral verificamos nos documentos que essa concepção está fundamentada nos documentos do Ministério da Educação, o qual estabelece que a mesma.

[...] representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o

país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2016)

Com essas premissas, é possível notar que se trata de uma questão complexa e de grande responsabilidade, uma vez que procura integrar todos os atores, não somente os do processo educacional, mas também os atores sociais.

Com o posicionamento do esporte como macrocampo facilitador no direcionamento de projetos em contraturno escolar, a política de ACCs associa os requisitos de ligação direta do projeto político-pedagógico da escola previsto na sua resolução de criação (PARANÁ, 2012) com as possibilidades proporcionadas por atividades esportivas de interesse local que, em sua essência, estariam favorecendo a construção do capital social. São dois os fatores que corroboram para isso. O primeiro diz respeito à conectividade e interações em linha horizontal, ou seja, grupos que compartilham traços comuns e características sociais conjuntas. O segundo faz menção à prática do esporte como fator de bem-estar individual voluntário. Tais fatores estariam associados à constituição de confiança e engajamento, elementos fundamentais do capital social.

Dessa forma, observando a constituição do macrocampo proposto pela política de ACCs da SEED, as ações que deveriam estar atreladas ao binômio Esporte e Lazer se orientam para uma diretiva única, com forte apelo para o esporte em detrimento do lazer. A criação de vínculos sociais por meio de ações coletivas, cujos valores, normas e condutas tendem a se padronizar em um ambiente em que vários indivíduos partilham das mesmas aspirações, tende a ser mais encorajado quando a prática é orientada para o esporte.

Para Basei, Bendrath e Menegaldo (2017), a prevalência do esporte em um macrocampo do qual também faz parte o lazer é inegável e absoluto, relegando um papel de coadjuvante para projetos cujas características orientam-se por valores e diretrizes associadas ao campo do lazer como prática possível na escola pública.

Para além da constituição de capital social por meio do esporte em atividades complementares curriculares, a sua utilização como fator de desenvolvimento econômico e social, tanto de indivíduos quanto de grupos

sociais, ainda é desconhecido. Seippel (2008) argumenta que a influência do esporte na sociedade civil depende de uma quantidade bem desenvolvida e equilibrada dos dois tipos de capital social: o de ligação e o de ponte. Segundo o autor, os esportes não proporcionam uma forte estrutura de oportunidade, de comunicação e de persuasão por si só, portanto, não têm uma condição prévia importante para uma posição realmente influente na sociedade civil. Assim, sua efetividade estaria muito mais suscetível ao estabelecimento de uma ponte com outras formas de organização social. Esse parece ser o mesmo entendimento de Tonts (2005), que indica que o capital social não é um conceito estático e imutável, sendo variável no espaço e no tempo de acordo com as condições encontradas.

Essa ponte, portanto, poderia ser facilitada quando a participação é estimulada e as indicações e objetivos das propostas partem da própria comunidade. Ao esporte cabe o papel de geração de vínculos participativos concretos, fator mais complexo de se obter em atividades de aprendizagem cujo foco centra-se no sujeito e não no grupo.

A participação nessas atividades decorre do fator motivacional, uma vez que não são obrigatórias dentro do regime seriado da escola, cabendo ao aluno optar tanto pela participação quanto pelas atividades que deseja realizar. Ao optar voluntariamente pela participação em determinada atividade o aluno incita uma conduta de ação que dá sentido à sua escolha. Sua participação não é neutra e desprovida de recursos, uma vez que talento, energia, conhecimentos e habilidades são investidos e compartilhados no grupo. Tal compreensão caminha no sentido de corroborar com os posicionamentos de Bourdieu (2013) sobre a ausência de neutralidade na educação, que seria proveniente apenas da composição de interesses coletivos postos a partir dos desejos da comunidade escolar, ou seja, como uma manutenção e reprodução de valores, preferências e aptidões socialmente constituídos e reproduzidos historicamente pela escola.

Em se tratando do macrocampo Esporte e Lazer, a representatividade pela participação nas atividades tem uma significância maior, pois a Instrução Normativa nº7/2012 da SEED coloca o macrocampo como de caráter eletivo em relação a outros, como pode ser observado no Quadro 1.

Observando as proposições da Instrução Normativa, fica explícita a intencionalidade do Programa de melhoria dos indicadores de qualidade educacional, uma vez que o foco principal do macrocampo obrigatório, o

Macrocampo Obrigatório
Aprofundamento da Aprendizagem
Macrocampos Prioritários
Experimentação e Iniciação Científica
Direitos Humanos
Meio Ambiente
Promoção da Saúde
Macrocampos Eletivos
Cultura e Arte
Mundo do Trabalho e Geração de Rendas
Tecnologia da Informação, Comunicação e uso de mídias
Esporte e Lazer

#### Quadro 1: Estrutura da Política de ACCs

Fonte: Instrução Normativa 07/2012 SEED/PR.

aprofundamento da aprendizagem, é uma espécie de reforço das disciplinas curriculares obrigatórias, contemplando a sustentabilidade socioambiental, os cuidados com a saúde e a formação cidadã voltadas à liberdade e aos direitos, sendo todas temáticas que de alguma forma são abordadas no currículo formal. Esses aspectos podem ser percebidos de forma contraditória aos interesses da comunidade escolar, pois como citado acima em pesquisa realizada nos municípios de grande porte do Estado, o macrocampo Esporte e Lazer figura com maior relevância frente ao macrocampo obrigatório e/ou prioritário.

Essa questão deve ser observada de modo muito cuidadoso quando se trata de consolidar uma política cujos objetivos estão voltados para a construção do capital social, pois o Programa não pode ficar limitado a oferecer mais do mesmo, mas sim configurar novos arranjos pedagógicos para efetivamente ampliar as oportunidades e experiências de aprendizagem dos alunos. Observamos na proposta a intencionalidade de difundir a necessária ocupação dos espaços públicos como uso de todos e para todos, enaltecendo uma formação cidadã, para além de algo que se constitui como direito civil e social.

Ao elencar a possibilidade de debate e voz nas escolhas relativas às ACCs pela comunidade local na escola, juntamente com a possibilidade



de as atividades extrapolarem os muros limítrofes do ambiente escolar, a proposta da SEED parece ter como objetivo valorizar e reforçar os aspectos de cidadania local a partir do princípio de comunidade cívica. Para Putnam (2006), comunidade cívica diz respeito a associações de indivíduos que pensam da mesma forma e contribuem para um governo democrático e eficaz. Para o autor, certas estruturas e práticas sociais incorporam e reforçam normas e valores que dizem respeito aos postulados de uma comunidade cívica. Nesse contexto, a escola enquanto espaço social de compartilhamento de diversas formas de capital figura como instituição que pode contribuir para a eficácia governamental a partir dos seus efeitos internos (no sujeito) e externos (na sociedade). Os sistemas de participação cívica, como associações comunitárias, clubes esportivos e instituições educacionais, representam uma intensa interação horizontal.

Os sistemas de participação cívica são uma forma essencial de capital social: quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo. (PUTNAM, 2006, p. 183)

Para Dias (2005), numa comunidade cívica a cidadania se caracteriza primeiramente pela participação nos negócios públicos: o interesse e participação nas causas públicas são os principais sinais da virtude cívica. A comunidade cívica não está livre de conflitos, pois seus cidadãos têm opiniões, mais ou menos firmes, sobre as questões públicas. O capital social pode atuar como elemento integrador da comunidade cívica (capital social positivo) ou desagregador (capital social negativo, no qual imperam altas taxas de conflitos e insegurança institucional)

O posicionamento de Putnam (2006) sobre o conceito de comunidade cívica recai na constituição da própria base do capital social. Quanto maior for o capital social de uma sociedade, maiores serão os princípios e valores partilhados como comunidade cívica. Apoiando-se nas premissas de Alexis de Tocqueville, enfatiza que uma comunidade cívica é amparada por princípios democráticos fundamentados na associação entre liberdade e igualdade. Numa comunidade cívica, a cidadania se fortalece na fortalecimento dos pilares de direitos e deveres iguais a todos e se consolida a

partir dos princípios de solidariedade, confiança e tolerância. (PUTNAM, 2006). Assim, a partir da objetivação da política de ACCs no Paraná, a constituição de comunidades cívicas nas escolas partiria pelo inexorável caminho de constituição do capital social local associado a valores fundamentais de democracia e humanismo.

Cabe observar, sobre essa proposta educativa, alguns fatores a serem ponderados com base nas premissas postas. As ACCs propostas pela política educativa da SEED caminham no sentido de valorizar a iniciativa local, os anseios locais e a participação coletiva, mas não há mecanismos que assegurem sua eficácia do ponto de vista diretivo. O capital social, nesse sentido, pode ser estimulado via participação coletiva dentro do macrocampo Esporte e Lazer, com base em todos os pilares: confiança, solidariedade e reciprocidade.

A proposta da SEED para as ACCs possuem intencionalidades propositivas que se alinham com os princípios do capital social, o que poderia contribuir positivamente para a geração de uma comunidade cívica integrada com uma proposta educacional.

## Considerações finais

O esporte é um importante fator de integração social e está presente no ambiente escolar a partir dos conteúdos programáticos da Educação Básica, via componente curricular Educação Física. A ampliação das ações a partir de atividades complementares curriculares se caracteriza como um reforço de ações com vistas à melhoria da qualidade da educação, proporcionando diversificadas experiências de enriquecimento cognitivo, cultural e social aos alunos e uma gradual ampliação da jornada escolar.

Atividades complementares curriculares com um viés voltado à prática esportiva podem proporcionar fatores que se relacionam com princípios de comunidade cívica, como a participação social, o envolvimento com temas recorrentes ao interesse coletivo, bem como a solidariedade e reciprocidade fatores presentes no princípio da acumulação de capital social.

Nessa perspectiva, o capital social seria incentivado por um conjunto de elementos que instigaria nas comunidades a valorização dos aspectos

de pertencimento, solidariedade e confiança, ampliando as possibilidades educacionais para além de conteúdos programáticos tradicionais. Dentro do contexto teórico do capital social, a denominação do que se conhece por redes sociais (grupos sociais coesos e que compartilham dos mesmos valores, normas e condutas), duradouras ou não, podem conduzir a um alto grau de engajamento e participação. A participação e geração de capital social pode favorecer a constituição de grupos coesos e orientados para interesses comuns, nesse caso as possibilidades de mudanças podem gerar ativos de capital social positivo e também negativo, conforme a própria literatura sobre o tema apresenta.

A proposta da SEED caminha para dar voz às comunidades escolares a fim de definir atividades vinculadas a macrocampos de interesse local. A gradual implantação de tais atividades nas escolas estaduais já é uma realidade e a observação dos resultados advindos dessa política é necessária para a compreensão da proposta do programa e futuramente das iniciativas envolvidas em cada comunidade escolar.

As bases que fundamentam a constituição do capital social, de fato, podem estar presentes em atividades complementares curriculares, e o esporte, de maneira especial, tem potencialidades maiores de geração de vínculos coletivos pela sua própria especificidade e natureza. O entendimento de tais princípios pode ser a peça fundamental para boa orientação e constituição de projetos que objetivem, não só a formação lúdica e esportiva, mas também a geração e manutenção de redes de relacionamentos sociais positivos e com viés de fortalecimento das comunidades cívicas.

## Nota

1 A presente pesquisa recebeu recursos do CNPq, conforme processo 401984/2016-8

## Referências

BASEI, Andréia Paula; BENDRATH, Eduard Angelo; MENEGALDO, Pedro Henrique Iglesias. Atividades complementares curriculares em contraturno escolar no estado do Paraná: um estudo do macrocampo esporte e lazer. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 51, jun. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/45288>.

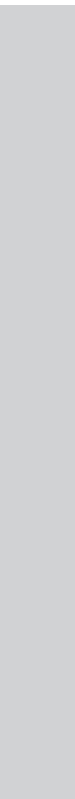
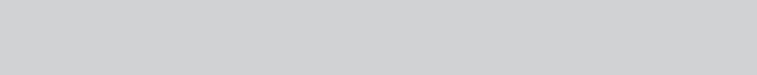
- BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In RICHARDSON, J. G. (org.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nova Iorque, Greenwood, 1985, pp. 241-258.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília. 1996.
- CAZELLI, Sibebe. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.
- COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. 1988, pp. 95-120.
- DELANEY, Liam; KEANEY, Emily. *Sport and social capital in the united kingdom: statistical evidence from national and international survey data*. Commissioned by the Department of Culture, Media and Sport. Londres, 2005.
- DIAS, Rodrigo Araújo. Comunidade cívica: o círculo vicioso democrático da eficácia institucional. *Org & Demo*, v. 6, n.1/2, 2005, pp.69-82.
- FERLANDER, Sara. The importance of different forms of social capital for health. *Acta Sociologica*, v. 50, n. 2, 2007, pp.115-128.
- FUKUYAMA, Francis. Social capital and development: the coming agenda. *SAIS Review*, v. 22, n. 1, Winter-Spring, 2002, pp. 23-37.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Unijui, 2004, 160 p.
- LUGUETTI, Carla Nascimento, et al. Práticas esportivas escolares na cidade de Santos-SP: o ponto de vista dos professores/treinadores. *Revista Motriz*. v.19, n. 1, 2013, pp.10-21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Integral*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/> Acesso em: 12 Dez 2017
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Instrução nº 007/2012-SEED/SUED*. Dispõe sobre o Programa de Atividades Complementares Curriculares em contraturno, nas instituições de ensino da Rede Estadual. Paraná, 2012.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Resolução 1.690 – 27 de Abril de 2011*. Publicado no Diário Oficial nº. 8472 de 24 de Maio de 2011.

- PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, problemas e práticas*, n 33, 2000, pp. 133-158
- PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006, 260p.
- PUTNAM, Robert D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. 1.ed. New York, Simon & Schuster, 2000, 544p.
- REIS, Nadson Santana, et al. O esporte educacional como tema da produção do conhecimento no periodismo científico brasileiro: uma revisão sistemática. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 18, n. 3, jul./set. 2015.
- SÉRGIO, Manuel. *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Compendium, 2003.
- SEIPPEL, Ornulf. Sports in civil society: networks, social capital and influence. *European Sociological Review*. v.24, n.1, 2008, pp.69-80
- SKINNER, James; ZAKUS, Dwight H; COWELL, Jaqui. Development through sport: building social capital in disadvantaged communities. *Sport Management Review*, v.11, 2008, pp.253-275
- TONTS, Matthew. Competitive sport and social capital in rural Australia. *Journal of Rural Studies* v. 21, 2005, pp.137-149.
- TUBINO, Manoel José Gomes. *Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação*. Maringá: Eduem, 2010.163 p.
- UNESCO. *Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. Brasília, UNESCO, 2015, 86 p.

Recebido em 14 jun. 2017 / Aprovado em 27 jan. 2019

**Para referenciar este texto:**

BENDRATH, E. A.; BASEI, A. P. O esporte como atividade complementar curricular: uma análise a partir da teoria do capital social. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 219-237. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.7509>>.



# O TERMO QUALIDADE NA REVISTA ENSINO SUPERIOR: UMA PESQUISA QUE BUSCOU A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

THE TERM QUALITY IN THE PERIODICAL ENSINO SUPERIOR:  
A RESEARCH THAT SOUGHT

**Letícia Bortolin**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.  
Professora na E.M.E.I.E.F “Centro de Ipeúna” e E.M.E.F. “Dr. Ulysses Guimarães”  
Ipeúna, SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1327-0275>  
[leticia\\_bortolin@hotmail.com](mailto:leticia_bortolin@hotmail.com)

**José Carlos Rothen**

Doutor em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.  
Professor no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos  
São Carlos, SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5360-1913>  
[josecarlos@rothen.pro.br](mailto:josecarlos@rothen.pro.br)

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo explicitar a concepção de qualidade construída (e utilizada) pelas instituições de ensino superior privadas. Toma como objeto de investigação a *Revista Ensino Superior*, do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), no período de 2000 a 2010, e evidencia, por meio de análise, qualitativa, das matérias publicadas, e as concepções de qualidade e os modelos que a revista utiliza na construção de seus discursos. Conclui-se que, para a revista em questão, qualidade é obter uma boa nota nas avaliações e ter bom posicionamento em *rankings*; o caminho para tal seria ter bons professores, gestão, metodologia de ensino, seleção dos alunos e cursos atualizados com o mercado. Para a revista, a falta de qualidade das instituições privadas se explica pela limitação cultural dos seus estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior Privado. Qualidade. SEMESP.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to explain the conception of quality concept built (and used) of private Higher Education Institutions. The object of this research is the periodical *Revista Ensino Superior* of the Union of Maintainers of Higher Education Institutions in São Paulo State (SEMESP), specifically the publications dated between 2000 and 2010, and it demonstrates, by analyzing qualitative the published articles, the quality concept the models that the periodical uses in the construction of its discourses. It was concluded that, according to the perspective of the periodical, quality means

achieving good scores in tests and a good position in rankings; the path to quality would be having good professors, management, teaching methodology, student selection, and updated courses in line with the market. As reported by the Periodical, the poor quality of private Institutions is explained by the cultural limitation of their students.

**KEYWORDS:** Private Higher Education. Quality. SEMESP.

## Introdução

O ensino superior brasileiro teve o seu desenvolvimento no século XX por meio de instituições públicas e privadas. Até os anos de 1960 o ensino privado era majoritariamente confessional (DURHAM, 2003); nos anos de 1970, sob inspiração das teorias do capital humano, o ensino superior tomou como foco principal a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Com o aumento da procura e a falta de vagas disponíveis no ensino superior público brasileiro, os governos militares optaram por atender parte significativa da demanda por meio do setor privado.

A partir da Reforma do Estado, promovida nos governos Fernando Henrique Cardoso, o ensino superior passou a ter características de mercadorização, principalmente com a flexibilização de abertura de cursos e a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC). A implantação dessas políticas trouxe como resultado um vertiginoso crescimento na oferta de cursos de graduação pelo setor privado, como aponta José Vieira de Sousa (2013, p. 36):

Com efeito, a expansão privativa das vagas e a mercantilização do sistema de ensino foram alguns dos traços mais marcantes da educação superior brasileira, na década de 1990. Essas características fundamentais ajudaram a delinear o perfil destas atividades no meio social e contribuíram para determinar um caminho mais voltado, provavelmente, para o atendimento a demandas do mercado de trabalho e aos interesses econômicos. (SOUSA, 2013, p. 36)

Com o início dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) tinha-se a expectativa de uma mudança na forma da expansão do ensino superior, principalmente com maior investimento nas instituições



federais. Contudo, nos dois mandatos do governo Lula continuou a crescente oferta de cursos superiores privados, sendo que em alguns anos ela desacelerava e em outros aumentava. Apesar de o ritmo de crescimento não ter se mantido estável,

[...] de forma geral, esse aumento pode ser reflexo de dois fatores combinados: o crescimento pelo qual passava a economia brasileira no período, e a própria força de mercantilização do sistema de educação superior incentivado pelas políticas públicas nele vigentes. (SOUSA, 2013, p. 41)

A política de expansão do ensino superior dos governos Lula, conjugada a uma política social de inclusão, desencadeou como resultado a criação do Programa Universidade para Todos, também conhecido como Prouni, por meio do qual disponibilizam-se vagas nas instituições privadas com 100% ou 50% de bolsa, dependendo da condição social do candidato. Assim, ao invés de se investir no fortalecimento do ensino público, o Programa ajudou o setor do ensino privado, contribuindo, portanto, para manter a “dinâmica privatista” (MANCEBO, 2010) e dar sequência às políticas do governo anterior.

A política de flexibilização e privatização da expansão do ensino superior foi acompanhada da criação de mecanismos de avaliação visando a regulação da qualidade da oferta de cursos (TAVARES et al., 2011). Diante desse cenário, é recorrente a pergunta sobre a qualidade do ensino superior. Contudo, o termo não é unívoco, tendo, do contrário, uma polissemia de significados, os quais são referenciados em valores e concepções de mundo. (ROTHEN; TAVARES; SANTANA, 2015)

Neste artigo, evidenciaremos a concepção de qualidade expressa pelo setor privado, tomando como base as análises de uma pesquisa de mestrado que investigou a concepção de qualidade nas matérias da *Revista Ensino Superior*, publicação periódica mensal do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo, editada pela editora Segmento. O período em análise percorreu 131 edições entre os anos de 2000 e 2010.

Considerando que a revista é um meio de difundir ideias e conceitos, buscamos evidenciar os modelos que a revista utiliza na construção

de seus discursos. Esses discursos são fundamentados em princípios que possibilitam a interpretação da realidade; são eles que permitem à revista ‘falar’ sobre a realidade. (ROTHEN, 2004). É importante destacar que as regras e modelos são usados para a definição de qual qualidade é boa e razoável segundo o contexto em que a revista está inserida, no caso, o setor do ensino superior privado.

Desse modo, indagamos como a qualidade no ensino superior é concebida pelos mantenedores privados, tendo em vista a significativa expansão que houve e que ainda vem ocorrendo nesse setor, além da grande propagação que se faz por meio das mídias mediante a oferta de cursos e instituições que seriam de/teriam a melhor qualidade.

## O SEMESP

Fundado em 15 de fevereiro de 1979, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) reúne atualmente 251 mantenedoras que representam 470 estabelecimentos de ensino superior, abrangendo centros de educação tecnológica, centros universitários, faculdades e universidades. As entidades-membro são de iniciativa privada, mas não são todas as instituições do setor que participam do Sindicato.

De acordo com o *site* do SEMESP (2017, s/p), sua missão, realizada por “meio de uma eficaz presença regional e nacional, [é] representar e dar respaldo às instituições de ensino superior privado associadas e seus mantenedores, oferecendo assessoria especializada em diversas instituições inovadoras.” Tal assessoria é voltada às áreas com competência, com conhecimento e soluções inovadoras, possibilitando “promover com profissionalismo, qualidade e excelência a coexistência” das diversas instituições associadas, tudo isso visando respeitar as particularidades e dimensões, assim como as diferenças de cada instituição associada ao SEMESP. Dessa forma, o Sindicato busca a ampliação do setor privado e a excelência na qualidade do ensino ofertado pelas associadas.

A *Revista Ensino Superior* tem periodicidade mensal, editando 12 (doze) exemplares impressos por ano, produzidos pela Editora Segmento; porém, o conteúdo é de responsabilidade do Sindicato das Entidade

Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP).

Na maior parte das matérias publicadas são apresentadas ideias de especialistas nas temáticas abordadas, como professores, gestores e o próprio presidente do SEMESP, que em geral são associados de maneira direta às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Tais especialistas argumentam sobre problemas relacionados ao futuro dos cursos/instituições, expondo opiniões para melhorá-los, tanto na questão da qualidade quanto em relação à expansão dos mesmos.

Em algumas matérias identificamos a participação de atores ligados ao governo – ministro ou secretário de educação –, além de profissionais que atuam nas IES públicas. Quando os argumentos são de representantes políticos, as discussões, de modo geral, são referentes às políticas educacionais.

A identificação do posicionamento da revista ocorre na leitura das matérias como um todo, mediante a qual é possível identificar as posições mais recorrentes. Apenas com a leitura de reportagens isoladas podemos ter a impressão equivocada de que a revista não se posiciona, pois ela frequentemente traz falas com posicionamentos diferentes e não se identifica posicionamento explícito sobre a temática na conclusão da matéria.

## O que é qualidade na *Revista Ensino Superior*

A partir das análises realizadas foi possível apreender que a compreensão da revista sobre o que seja qualidade no ensino superior está vinculada aos instrumentos avaliativos. Em geral, não há um conceito que explique a qualidade, mas sim discursos apresentando caminhos para alcançá-la. Tal perspectiva pode ser compreendida pela explicação de Rothen, Tavares e Santana (2015, p. 268), ao afirmarem “que o termo qualidade é polissêmico”, tendo suas variações decorrentes “do contexto sociopolítico e cultural”, constituindo um “termo mutável no tempo e espaço” e modificando-se conforme o contexto em que é empregado; dessa forma, possibilita distintos significados e usos em cada instituição, curso ou contexto educacional.

Belloni (2000, p. 41) define o termo de forma semelhante, argumentando que sendo um

[...] conceito complexo e controverso, qualidade é aqui considerada simplesmente como o nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos ou externos, tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade social.

Apesar de a revista não explicitar o que considera como qualidade do ensino superior privado, identificamos os vínculos estabelecidos entre qualidade e avaliação, e que a posição que determinado curso ou IES alcança no *ranking* é um indicativo de sua qualidade, ou seja, a nota nas avaliações representa a qualidade. Em muitas matérias notamos a preocupação de elencar critérios que auxiliem as IES a alcançar a qualidade, tanto nas avaliações de cursos quanto nas das próprias instituições, tal como veremos adiante.

É representativa, por exemplo, a ênfase dada em uma das matérias quanto à importância de avaliar os cursos para medir sua qualidade. Na matéria é discutido o papel da avaliação, afirmando-se que quando uma IES permanece com nota alta alcança benefícios como ter “mais liberdade para alterar disciplinas livremente, sem pedir autorização prévia ao Ministério.” (DORNELES; NAPPI, 2001, p. 23) Já os cursos que não mantêm uma nota ‘aceitável’ na avaliação ou caem para nota inferior ficam mais restringidas as autorizações do MEC, o que significa menos autonomia. Essa visão não impede que haja algumas situações que apontam que os resultados da avaliação não representam a qualidade no curso. Por exemplo, ao discutirem o Exame Nacional de Cursos, os mesmos articulistas discutem o fato de os conceitos dados aos cursos serem percentuais, o que aparecem na nota final como conceito geral. Como exemplo, o conceito A não quer dizer que o curso está perfeito: ele pode apresentar alguns problemas enquanto outro curso A está completamente de acordo com as exigências do MEC, dessa formar os percentuais não são explícitos para os alunos, entre outros.

Para complementar essa importância da avaliação oficial como medidor de qualidade, a revista destaca os resultados avaliativos na forma de

ranqueamento como indicativo de qualidade, considerando que uma boa posição ajuda a atrair mais alunos e mais investimentos para as IES e seus cursos. É assim que Dorneles e Nappi (op. cit., p. 24) afirmam:

Quem tem “A”, por exemplo, está “desesperadamente querendo manter o conceito máximo”, porque ele é mercadologicamente importante, principalmente para as instituições privadas. Nas públicas o conceito máximo representa mais verbas, mais contatos, mais apoio, acordos de cooperação, de serviços – e também são trabalhadas mercadologicamente.

De acordo com as matérias publicadas na *Revista Ensino Superior* no período investigado, não há apenas um meio para se obter êxito na qualidade do ensino. A revista apresenta vários autores que nos mostram alguns dos caminhos para se chegar a ela. Nesse sentido, durante o processo de coleta de dados identificamos os seguintes elementos: a) bons professores; b) metodologia de ensino: tecnologias da informação e comunicação; c) gestão d) seleção de alunos; e e) cursos atualizados com mercado. A seguir, abordaremos cada um deles.

### a) Bons professores

Para caminhar em direção à qualidade dos cursos/instituições, docentes deveriam possuir didática para estimular e ensinar os alunos, além de haver a capacitação constante dos docentes. Com as matérias selecionadas, compreendemos que é preciso estar investindo continuamente em aperfeiçoamento e capacitações dos professores, assim como afirma a matéria de Gabriel Mário Rodrigues (2002, p. 42): “Evidentemente, a qualidade e a capacitação do corpo docente e administrativo constituem a razão fundamental de qualquer iniciativa que almeje o sucesso e a diretriz para ações concretas e condução realista.” Nessa direção, na revista afirma-se que

[...] as instituições privadas de ensino superior brasileiras dão sinais de que a busca pela qualidade começa pela preparação

do seu corpo docente. A maioria das universidades investem ou incentivam seus professores a participarem de algum tipo de capacitação. (ENSINO SUPERIOR, 2008, p. 20)

Essa capacitação visaria a atualização dos docentes, com a formação continuada, preparando-os e atualizando-os para melhor exercerem a profissão docente. Eric José Migani (2015, p. 68) defende a capacitação de professores, afirmando que a mesma “deverá ocorrer tanto nas instituições públicas como nas privadas.” Conforme o autor, nas IES há planos para qualificação: “como meio de progressão na carreira, as universidades públicas exigem do professor um contínuo aperfeiçoamento e oferecem a opção pela dedicação exclusiva, com acréscimo salarial” (op.cit.), o que incentiva o constante aprimoramento do docente, visando melhorar a qualidade do ensino.

Apesar da preocupação com a formação continuada/capacitação dos professores, encontramos na própria revista, a partir dos dados apresentados pelo Inep em 2011, que a maior parte dos professores que atuavam nas IES privadas do estado de São Paulo trabalhavam em regime de horista, o que corresponde a 43% do total; enquanto isso, o número de professores em regime de trabalho integral correspondia a 30% e os demais 27% em regime parcial de trabalho (SEMESP, 2013). Nas situações em que os docentes não trabalham em regime integral, por sua vez, há a possibilidade de acúmulo de cargos em instituições diferentes, o que pode comprometer aspectos da eficiência do trabalho realizado; há, ainda, a possibilidade de obstrução ou criação/presença de barreiras que dificultem o desenvolvimento da própria formação continuada, já que não há disponibilidade para sua realização.

## **b) Metodologia de ensino: tecnologias da informação e comunicação**

As discussões sobre metodologia de ensino se dirigem principalmente ao uso de materiais produzidos para os cursos a distância. A revista mostrou aumento da abertura desses cursos, tanto nas IES privadas quanto nas públicas, assim como a adesão de alunos e empresas a essa modalidade educacional. Reportagem publicada pela revista em fevereiro de 2000, por exemplo,

conta o caso de uma estudante de moda formada na Universidade Candido Mendes e moradora da cidade do Rio de Janeiro que desejava cursar uma pós-graduação oferecida na cidade de São Paulo (Anhembi Morumbi). Para ter essa oportunidade, a estudante matriculou-se no curso a distância. A revista frisa que quando formada, após dois anos, a mesma terá o diploma equivalente de um aluno que cursou no sistema presencial.

Outras IES também vinham aderindo aos cursos a distância, inclusive instituições públicas, a partir de 1995, mesmo antes de o MEC ter sancionado a lei que regulamenta esses cursos, o que ocorreu apenas em 1996. O número de matriculados vem crescendo a cada ano e as empresas também passaram a aderir essa modalidade de ensino para treinamento e capacitação dos trabalhadores. Segundo a matéria, a vantagem é que o aluno inscrito no curso não tem gastos com deslocamento, mas o valor da mensalidade seria o mesmo do curso presencial. (ENSINO SUPERIOR, 2000)

O ponto indicado como necessário para esses cursos é terem um material bem elaborado, participação em chats, trabalhos em grupos e contato com os educadores. A pretensão é fornecer essas mesmas tecnologias no curso presencial, devido ao baixo custo. Os cursos a distância se originaram da parceria entre IES e empresas para capacitação dos funcionários, visando a possibilidade de crescimento desses trabalhadores dentro da empresa. Foi possível identificar uma confusão na Revista entre modalidade a distância e metodologia de ensino, tecnologias da informação e comunicação, contudo, em linhas gerais, o que se propõe é fornecer esses mesmos recursos para o ensino presencial, devido ao baixo custo.

### c) Gestão

Outro ponto discutido foi a forma de gestão, a qual influencia diretamente o ensino. O professor Victor Meyer Junior (2000) explica seu posicionamento à revista, defendendo a ideia de que é preciso uma reforma gerencial nas universidades, assim como ocorre nas empresas. Segundo ele, é preciso uma “visão clara de natureza qualitativa do trabalho acadêmico, tendo como sua essência o conhecimento, de forma a poder adaptar metodologias empresariais a esta realidade.” (MEYER JUNIOR., 2000, p. 44) O autor ainda afirma que a qualidade na gestão universitária é

[...] um conjunto de fatores e condições que somados às técnicas, às abordagens e metodologias gerenciais, à liderança, às estruturas, ao comportamento, aos valores e à cultura presentes na organização, contribuem para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

Desse modo, percebemos a importância expressa na revista no que tange à questão da gestão e sua relação com a formação de bons profissionais e com os meios que as IES podem utilizar para atrair alunos, buscando a melhoria do ensino desenvolvido na instituição/curso. A revista retrata/apresenta uma qualidade baseada nos modos de gestão de empresas. De acordo com Bertolin (2009, p. 128), as concepções de gestão das indústrias “ênfatizam aspectos de eficiência, produtividade e redução de custos, ou seja, que visam a lucratividade”, vale dizer, um ensino que gere resultados econômicos positivos, gastando pouco e promovendo lucros.

#### **d) Seleção de alunos**

A seleção de alunos é vista como forma positiva para se alcançar a qualidade. De acordo com as matérias, nos casos em que as instituições possuem um elevado número de candidatos disputando as vagas isso contribui para a seleção dos melhores candidatos. Conseqüentemente, haverá turmas com alunos mais ‘esforçados’, os quais, nas reportagens, são considerados bons alunos. Com isso, conforme a matéria de Marta Avancini e Patricia Pereira (2009, p. 24), “a tendência é que a prova gere ranqueamento entre as próprias universidades, que disputarão os melhores alunos”, tal como se esperava na ocasião da substituição do Enade pelo Enem.

#### **e) Cursos sintonizados com o mercado**

De acordo com a revista, é necessário que os cursos/instituições se adaptem ao que o mercado está procurando e promovam uma capacitação para atuar adequadamente no trabalho e especializar a mão de obra, con-



forme a demanda do momento. Na matéria de Gabriel Mario Rodrigues (2002, p. 42), por exemplo, destaca-se que

[...] às novas diretrizes impostas pela educação, somam-se o momento difícil pelo qual passa a economia, a necessidade de se melhorar o desempenho dos cursos e a dificuldade de se equacionar qualidades aos preços de serviços.

A matéria fala dos desafios que as instituições precisam enfrentar para se manter. Com todas as transformações que acontecem na economia, elas precisam se preparar para oferecer o melhor, para promover um diferencial. “Evidentemente, a qualidade e a capacitação do corpo docente e administrativo constituem a razão fundamental de qualquer iniciativa que almeje o sucesso e a diretriz para ações concretas e condução realista.” (RODRIGUES, 2002, p. 42)

Em contrapartida, na matéria publicada por Carlos Costa (2002, p. 20) afirma-se que o “ensino de qualidade não é preparar para o mercado de trabalho, mas para a vida. Como educadores, estamos esquecendo o principal, que é formar pessoas numa visão integral.” Isso nos indicou uma preocupação com a formação humana e não uma mera formação de mão de obra, ou exclusivamente técnico-mercadológica.

## Os alunos e a “não” qualidade do ensino

No discurso presente na revista é comum encontrar justificavas para o fato de as instituições privadas não terem bom desempenho se comparadas com as públicas. Em algumas matérias, a revista apresentou críticas ao Prouni, já que, por esse programa, os alunos selecionados são justamente os que não conseguiram ingressar nas IES públicas, entendendo que tais alunos são mais fracos. Contudo, reconhecem a importância do Prouni, pois essa política traz benefícios como isenções e descontos em impostos nas IES privadas. Como foi publicado em uma das matérias, “as instituições vão usufruir isenção de tributos fiscais, que é a contrapartida pela concessão de bolsas.” (ENSINO SUPERIOR, 2006, p. 5)

A revista considera que o maior percentual de alunos que ingressa nas IES privadas está em um nível mais baixo de conhecimento do que os que ingressaram nas IES públicas, o que já é um fator que influencia na qualidade das privadas. Há afirmações de que a maioria dos alunos destas últimas instituições é oriunda de escolas mais fracas, o que gera a necessidade de, além de formá-los em nível superior, cumprir o papel de corrigir as deficiências educacionais e completar o desenvolvimento de conhecimentos próprios da educação básica, o que compromete a qualidade dos cursos.

A crítica de Gabriel Mario Rodrigues consiste no fato de que os alunos que estudaram em escolas públicas e são oriundos de uma classe social mais baixa, em sua maioria, ingressam no ensino superior com problemas de aprendizagem e insuficiência de conhecimentos. De acordo com ele, esses alunos são os que possuem problemas sociais, econômicos e familiares, o que delega às instituições a missão de transformar tais dificuldades/. O autor afirma que:

Por isso não concordamos com a política atemorizadora e incrivelmente crítica às nossas faculdades e universidades. O governo não nos vê como parceiros e responsáveis pela condução de 65% do sistema universitário, que deve ser apoiado e incentivado na busca de sua melhoria contínua mas, sim, como massa de manobra que deve ser intimidada e ameaçada. (RODRIGUES, 2001, p. 42)

## Considerações finais

A revista expressa um foco voltado para o setor privado e a expansão do mesmo, o que passa pela importância dada ao *marketing* como modo de propagar os cursos ou as IES que conseguiram notas/conceitos altos nas avaliações. Os resultados da avaliação que indicariam a qualidade das IES são valorizados enquanto material de publicidade e não como um retorno da avaliação externa para a melhoria na oferta de seus cursos. Tais estratégias são construídas em busca de atrair novos alunos, isto é, a 'clientela', tal como denominada pela revista.

Podemos compreender que, no período investigado, a concepção de qualidade está diretamente ligada aos instrumentos de avaliação e à colocação em *rankings*; que para se alcançar tal qualidade é preciso passar pelos processos avaliativos e, então, aprimorar os aspectos que apresentaram resultados insatisfatórios. A qualidade, então, é definida pela nota e classificação obtidas. A partir da classificação tem-se, então, uma base para definir qual instituição possui ou não qualidade, sendo que, para a revista, é preciso atuar sobre os pontos a serem melhorados, bem como acompanhar o mercado de trabalho para atualizar os cursos em atendimento a suas demandas.

Tais resultados indicam uma concepção de educação mercadológica – isto é, um modelo de educação mais voltado ao comércio e à lucratividade – e um sentido para os processos avaliativos de ferramenta importante para divulgação das notas dos cursos e das próprias instituições, possibilitando qualificação nos *rankings*. Resulta que cursos que acompanham a evolução do mercado atrairão os melhores alunos, o que, por sua vez, contribui para a própria qualidade dos cursos. Oliveira (2009, p. 753) afirma que,

Entretanto, não estamos frente a uma situação em que seja possível frear o avanço do mercado educacional por formulações compartilhadas por parte da sociedade. O fato é que, mesmo se afirmando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente.

Neste trabalho foi possível identificar o quanto a revista considera importante que cursos e instituições do setor privado sigam as direções e demandas oferecidas pelo mercado. Busca estratégias para alcançar padrões avaliativos, preocupando-se com a formação docente e com as metodologias de ensino, mas não há tanta preocupação com a infraestrutura física. Outra preocupação presente na revista é a empregabilidade dos alunos e a expansão dos cursos mediante as necessidades do mercado. A ‘não qualidade’ da educação privada é atribuída pela revista ao seu ‘cliente’: o aluno; o déficit de aprendizagem dos estudantes, oriundos de escolas mais

fracas, contribui para as baixas avaliações de cursos e IES, segundo o mesmo periódico.

O que podemos concluir é o fato de muitas IES visarem o ensino como algo comprável, equiparado a um comércio no qual o que mais importa é ter bons alunos para aumentar os índices avaliativos das IES e, assim, a concorrência, fazendo crescer, então, a lucratividade, ou seja, transformando a instituição em uma empresa que gere lucros. Para alcançar o sucesso da instituição e seu progresso, se faz necessário que a mesma tenha qualidade. Qualidade esta que, de acordo com os dados coletados, é alcançada quando há investimentos em: metodologias de ensino com auxílio de tecnologias de comunicação e informação; professores qualificados; uma gestão que saiba gerenciar com perfil empreendedor; alunos preparados para o ingresso no ensino superior e cursos atualizados com mercado.

## Referencias

- AVANCINI, Marta; PEREIRA, Patricia. O peso do exame. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 129, Ano 10, p. 24-27, jun. 2009.
- BELLONI, Isaura. A função social da avaliação. In. SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (org.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insinuar, 2000. p. 37-58.
- BERTOLIN, Júlio César Godoy. Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 14, n.1, p. 127-149. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a07v14n1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.
- COSTA, Carlos. Tem de repensar a educação. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 50, Ano 5, p. 20-24, nov. 2002.
- DURHAM, E. *Educação superior pública e privada*. São Paulo: NUPES, 2003. 42 p. Documento de trabalho.
- DORNELES, Amado Augusto; NAPPI, Vivian. A receita do sucesso. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 29, Ano 3, p. 22-27, fev. 2001.
- ENSINO SUPERIOR. Conexão ensino. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 18, Ano 2, p. 18-22, fev. 2000.

- ENSINO SUPERIOR. MEC beneficia cursos fracos. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 96, Ano 8, p. 05, set. 2006.
- ENSINO SUPERIOR. Professor bem preparado. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 116, Ano 10, p. 20, mai. 2008.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a04.pdf>>. Acesso em: 01 out., 2010.
- MEYER JUNIOR, Victor. Gestão e Qualidade. *Revista Ensino Superior*. São Paulo, n. 18, Ano 2, p. 44, fev. 2000.
- MIGANI, Eric José. As dificuldades para a qualificação do docente no ensino superior privado e a fragilidade da legislação. *Vertentes do Direito*, Tocantins, Ano 1, ed. 2. 2015. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/direito/article/view/1276/8244+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- RODRIGUES, Gabriel Mario. Avaliação pedagógica x avaliação punitiva. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 37, Ano 4, p. 42, out. 2001.
- RODRIGUES, Gabriel Mario. Os desafios das instituições educacionais. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 41, Ano 4, p. 42, fev. 2002.
- ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.
- ROTHEN, José Carlos. TAVARES, Maria das Graças Medeiros; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros. O discurso da qualidade em periódicos internacionais e nacionais: uma análise crítica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 251-273, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7179>>. Acesso em: 26 out. 2016.
- SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). *Mapa do Ensino Superior do Estado de São Paulo*. São Paulo, ago., 2013, p. 1-88. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/site/wp-content/uploads/2014/04/Mapa-do-Ensino-Superior-no-Estado-de-SP-26-08-2013.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). Disponível em: <<http://www.semesp.org.br>>. Acesso em: 10, jan., 2017.

SOUSA, José Vieira de (org.). *Educação Superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Autores Associados, 2013.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros et. al.. Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-ldb/96 – desafios para a avaliação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2011.

Recebido em 28 set. 2017 / Aprovado em 7 dez. 2018

**Para referenciar este texto:**

BORTOLIN, L.; ROTHEN, J. C. O termo qualidade na revista Ensino Superior: uma pesquisa que buscou a concepção de qualidade no ensino superior privado. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 239-254. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.7876>>.

# A AÇÃO PEDAGÓGICA E A AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

## THE PEDAGOGICAL ACTION AND TEACHER SELF-EFFICACY IN HIGHER EDUCATION

**Fátima Cristina Luiz Leonardo**

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-1542>  
[faleonardo@unoeste.br](mailto:faleonardo@unoeste.br)

**Camélia Santana Murg**

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>  
[cameliaprof@gmail.com](mailto:cameliaprof@gmail.com)

**Bárbara Cristina Soares Sena**

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0164-7004>  
[barbara\\_kristina08@hotmail.com](mailto:barbara_kristina08@hotmail.com)

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo compreender a percepção de autoeficácia de professores em suas práticas pedagógicas. Participaram nove docentes, de ambos os sexos, com idade entre 28 e 63 anos, de uma universidade particular do estado de São Paulo. Para a coleta de dados foram realizados encontros de grupo focal. A primeira categoria de análise mostrou que os professores identificam a interferência das três fontes de formação de crenças preconizadas pela literatura. Mencionam que tanto as aprendizagens vicárias quanto as experiências pessoais em sala de aula, bem como o *feedback* que recebem dos superiores, pares e dos próprios alunos, atuam como fontes de formação das suas crenças de autoeficácia. Já a segunda categoria revelou que os professores associam suas práticas pedagógicas a suas crenças de autoeficácia. Novos estudos são recomendados para que a compreensão acerca dos impactos da autoeficácia na ação docente seja mais bem dimensionada e, com isso, possam ser viabilizadas práticas pedagógicas exitosas na educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ação Docente. Autoeficácia. Ensino Superior.

**ABSTRACT:** This study aimed to understand the perception of teachers' self-efficacy in their pedagogical practices. Nine teachers of both sexes, aged between 28 and 63, participated in a private university in the state of São Paulo. Focal group meetings were held to collect data. The first category of analysis showed that teachers identify the interference of the three sources of belief formation advocated in the literature. They

mention that both vicarious learning and personal experiences in the classroom, as well as the feedback they receive from superiors, peers, and the students themselves, act as sources of training for their self-efficacy beliefs. The second category, however, revealed that teachers associate their pedagogical practices with their beliefs of self-efficacy. New studies are recommended so that the understanding about the impacts of self-efficacy on teaching action is better sized and, with this, successful pedagogical practices in higher education can be made possible.

**KEYWORDS:** Teaching Action. Self-Efficacy. Higher Education.

## Introdução

A Teoria Social Cognitiva focaliza o desenvolvimento e a ação humana na ótica de uma relação recíproca que ocorre entre o homem, os fatores pessoais e os fatores ambientais. Defende que o sujeito tem a oportunidade de interferir em seu ambiente, modificando-o e sendo por ele modificado (BERNARDINI, 2017). Desse modo, o sujeito desempenha influência sobre suas ações, estabelecidas por fatores interativos, e, assim, contribui para o que acontece com ele, mas não determina os eventos que acontecem. (BANDURA, 1986, p.25)

A autoeficácia constitui um dos pilares centrais da Teoria Social Cognitiva, que a definiu como a crença que o sujeito tem na sua capacidade de realizar determinadas tarefas (IAOCHITE et al., 2016). As crenças indicam se os sujeitos pensam de modo produtivo, pessimista ou otimista, e o quanto conseguem motivar a si mesmos e persistir diante das dificuldades e das tomadas de decisão que fazem durante a vida (SHAUGHNESSY, 2004). Com isso, a expectativa de autoeficácia interfere diretamente nas escolhas de metas, na persistência, nas estratégias de prevenção em situações adversas e no nível de comprometimento para realizá-las. (NUNES, 2007, p.32)

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, ela opera como um preditor do sucesso acadêmico, pois quanto maior a crença de autoeficácia do docente, mais apropriada será a definição das estratégias de ensino, as explicações referentes ao conteúdo, o controle da sala de aula, os métodos de enfrentamento e o empenho diante de situações difíceis, como também o entusiasmo e compromisso com o trabalho (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006). Observa-se ainda que a investigação



da autoeficácia no ambiente educacional pode auxiliar na compreensão das estratégias de ensino e aprendizagem, aspectos que são essenciais para entender se as crenças de autoeficácia afetam a forma de aplicação de estratégias de aprendizagem visando o desenvolvimento de todos os alunos.

Nessa direção, Bandura (1986) explica que as crenças de autoeficácia fazem com que os docentes estipulem metas e objetivos para si mesmos, busquem desafios maiores, assim como intervém no grau de esforço que eles aplicarão nas atividades. A percepção de autoeficácia também interfere no nível de persistência, mesmo diante das dificuldades, como também influencia no modo como o docente reagirá diante dos fracassos eventuais da vida profissional. Em síntese, as crenças definem a forma como os docentes organizam suas ações e o quanto se sentem capazes no engajamento de práticas educativas. (PAJARES; OLAZ, 2008; IAOCHITE et al., 2016)

Com base nessas premissas teóricas, compreende-se a autoeficácia docente como o julgamento que o professor faz sobre sua capacidade de atingir resultados relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Essas crenças de autoeficácia tendem a influenciar significativamente as ações pedagógicas e profissionais, visto que se relaciona com a maneira com que o professor percebe a profissão, organiza suas aulas e até mesmo a concepção de que todos os seus alunos possuem capacidade de aprender, mesmo em situações de dificuldades de aprendizagem (IAOCHITE et al., 2016; RAMOS et al., 2016). De forma geral, crenças elevadas de autoeficácia dos docentes aparecem associadas com um melhor desempenho dos alunos em várias disciplinas focalizadas; um crescimento da autoeficácia acadêmica dos próprios estudantes, quando considerada como variável sua motivação; uma adesão a estratégias mais adequadas para trabalhar com os alunos, especialmente os “alunos-problema” (RAMOS et al., 2016). E, de modo contrário, docentes com avaliações mais baixas de autoeficácia tendem a evitar atividades e até mesmo planejamento quando consideram estas acima de suas capacidades, e são menos persistentes na forma de lidar com alunos portadores de dificuldades. (SCHUNK, 1991; RAMOS et al., 2016)

Assim, conhecer as crenças dos professores constitui elemento fundamental para a promoção e facilitação da formação docente no ensino superior, uma vez que influenciam as escolhas dos cursos de ação tomados, o quanto de energia investirão para consecução dos objetivos, por quanto

tempo irão perseverar em face de obstáculos e fracassos, sua resiliência à adversidade, os padrões de pensamento de autoimpedimento ou de auto-suporte, e o quanto de estresse e depressão vivenciarão com demandas do ambiente. (IAOCHITE, 2014)

Convém ressaltar que as crenças de autoeficácia são constituídas a partir das perspectivas de conhecimentos obtidas por quatro fontes de formação, a saber: experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos (BANDURA, 1997; RAMOS et al., 2017). Essas fontes operam de forma conjunta, considerando-se que se afetam entre si, mas em determinados momentos uma delas pode ter influência maior do que as outras, dependendo da força que cada fonte terá para a pessoa. (NUNES, 2008)

A fonte experiência pessoal consolida-se por meio da interpretação de experiências prévias, isto é, as próprias experiências de sucesso ou fracasso vivenciadas pelo indivíduo, de modo que elas são utilizadas para desenvolver ou manter crenças sobre a capacidade de se envolver em determinadas atividades que posteriormente influenciarão a motivação e a persistência para o envolvimento em tarefas do mesmo âmbito (BERNARDINI, 2017). Essa fonte é apontada como a de maior influência na formação das crenças, visto que é baseada em uma experiência de sucesso verdadeiro. É que o sucesso em certas ações tende a elevar ou reforçar a percepção de eficácia pessoal, sendo que, por outro lado, o fracasso replicado pode diminuir a crença de autoeficácia, principalmente quando ocorre cedo no percurso dos eventos e quando não retrata falta de esforços ou condições externas adversas. (BANDURA, 1986)

Outra fonte de formação das crenças de autoeficácia é a aprendizagem vicária, representada pela observação de outros sujeitos realizando certas atividades. Observar outras pessoas semelhantes com sucesso em suas ações tende a aumentar a autoeficácia do observador por meio da informação inferencial de que o sujeito também será capaz de agir com sucesso em situações similares. (PAJARES, 2002; BERNARDINI, 2017)

Por fim, a fonte de persuasão verbal diz respeito ao *feedback* avaliativo, que pode causar elevação ou rebaixamento da autoeficácia. Quando os sujeitos são informados de que dispõem de capacidades para realizar uma atividade específica, provavelmente movimentam um esforço maior para executá-la (BERNARDINI, 2017). A influência da persua-

são verbal está ligada à credibilidade de quem infere e ao domínio sobre o conhecimento das ações; com isso, a influência da persuasão será tão forte quanto a confiança de quem observa a pessoa que está persuadindo. (BANDURA, 1997)

A última fonte, denominada indicadores fisiológicos, representa a avaliação feita pelos próprios sujeitos do seu estado físico e emocional ao executar determinada ação (BERNARDINI, 2017). Os indivíduos geralmente percebem sua ativação fisiológica em eventos estressantes ou que demandem indicadores de vulnerabilidades (BANDURA, 1986; 1997). Um ótimo grau de reação fisiológica depende, segundo Bandura (1997), não somente da natureza da atividade, mas também das inferências causais sobre a reação. Uma pessoa inclinada a perceber suas reações fisiológicas como sinal de inadequação pessoal é mais suscetível a sofrer uma baixa na percepção de autoeficácia, diferentemente daquela que analisa suas reações como transitórias e comuns em situação de tensão, mesmo nos mais experientes naquele domínio.

No contexto educacional, as crenças de autoeficácia tanto de professores quanto de alunos encontram-se entre as mais estudadas e fazem parte do conjunto de muitas outras crenças que influenciam, significativamente, o que e como um indivíduo percebe, compreende, aprende e realiza suas ações (KAGAN, 1992; PAJARES, 2002). Em razão disso, visando a importância das crenças de autoeficácia demonstrada pela literatura, considerou-se essencial no presente estudo buscar compreender se elas interferem nas ações dos docentes que atuam no ensino superior.

Estudos sobre a autoeficácia docente e suas implicações no ensino vêm sendo realizados no cenário nacional e internacional e apresentam crescimento nos últimos anos. A esse respeito, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) desenvolveram um levantamento entre os anos de 1974 e 1997 no qual realizaram uma revisão de investigações em que aparece o constructo autoeficácia docente. Os autores concluíram que a autoeficácia do docente se relaciona não apenas com os resultados dos alunos quanto ao seu rendimento e motivação, mas também se vincula aos comportamentos que os alunos manifestam em sala de aula. De forma geral, os professores com maior crença de autoeficácia demonstram mais abertura a novas ideias, estão mais dispostos a provar novos métodos que se adéquem de maneira mais satisfatória às necessidades dos alunos, plane-

jam e organizam melhor suas aulas e se encontram mais comprometidos com sua profissão.

Ressaltando alguns estudos que pesquisaram a autoeficácia de professores no ensino superior, pode ser mencionado o de Bailey (1999). Em pesquisa com 207 docentes, sendo 141 bacharéis, 39 mestres e 27 doutores, o autor focou a motivação e a autoeficácia para o ensino e a pesquisa. Verificou-se que alguns professores possuem motivação e autoeficácia mais reduzidas para pesquisa, o que, segundo o autor, pode ser justificado devido a importância e ao incentivo que cada faculdade oferece aos profissionais que se dedicam a esta área. Portanto, docentes de instituições com foco maior na graduação, tendem a demonstrar uma maior motivação e autoeficácia para o ensino e um rebaixamento no que se refere à pesquisa.

Outro estudo, este realizado por Navarro (2005), focalizou as crenças de autoeficácia do professor universitário. Em uma amostra de 362 docentes que pertenciam a 14 universidades espanholas, sendo dez públicas e quatro privadas, a autora discorre que se os professores ensinam em função de suas crenças de autoeficácia docente é viável intervir no âmbito de suas crenças de modo a instaurar, fortalecer ou até mesmo mudar seus sentimentos de autoeficácia para o ensino. Essas melhoras previsivelmente ocasionariam uma docência mais eficaz, voltada a favorecer a qualidade da aprendizagem do aluno.

Em síntese, os estudos realizados nos últimos anos vêm sinalizando que as crenças de autoeficácia do professor podem influenciar e determinar o processo de organização das práticas docentes, o que justifica o objetivo desta pesquisa, a saber, compreender a percepção de autoeficácia dos docentes de uma instituição de ensino superior, com foco nas implicações das crenças de autoeficácia na seleção de suas estratégias pedagógicas.

## Metodologia

Participaram deste estudo nove professores de uma IES particular do interior do Estado de São Paulo, sendo três do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades entre 28 a 63 anos. Os participantes ministram disciplinas nos cursos de: Direito, Recursos Humanos, Administração,

Gestão Comercial, Informática, Estética, Educação Física e Letras. Desses docentes, o que tem menor tempo de atuação soma dois anos e o que tem maior tempo tem quatorze anos de exercício profissional na instituição. No que se refere à titulação, quatro são mestres, dois são doutorandos e três são doutores. Seguindo os termos éticos, os nomes dos participantes foram trocados para preservar o anonimato.

Para coleta de dados foi escolhida a técnica de grupo focal, que segundo Morgan e Krueger (1993) têm por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos, como a observação, a entrevista ou os questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, resultando na captação de significados que com outros meios poderia ser difícil trazer à tona.

Os grupos tiveram duração de uma hora e meia, em que a pesquisadora atuou como moderadora e utilizou o espaço para esclarecer dúvidas e aprofundar-se nas questões levantadas, proporcionando um ambiente interativo e promovendo a pluralização de ideias. Nos encontros discutiu-se o conceito de autoeficácia, as crenças e as suas fontes de formação e a autoeficácia nas ações pedagógicas e práticas docentes.

Quanto à análise dos dados, foi empregada a Análise de Conteúdo, conceituada por Bardin (2009) como um conjunto de técnicas de investigação que procura identificar e categorizar as principais ideias em um determinado tema. Inicia-se por uma leitura flutuante, a partir do estabelecimento de categorias e análises de indicadores, com objetivo de classificar as semelhanças nas falas, possibilitando a interpretação dos resultados. Assim, a partir do critério de semelhança entre as respostas, organizam-se categorias de análise.

## Resultados e discussão

A fim de explorar os dados coletados, buscou-se discutir as respostas apresentadas pelos professores no processo de grupo focal de forma que fossem explicitadas as ações que eles têm empreendido no ensino superior.

Para tanto, foram organizadas duas grandes categorias de análise, a saber: Fontes de formação de crenças e Associações entre crenças de autoeficácia e ação docente.

## **Categoria 1 – Fontes de formação de crenças**

O processo de ensino é entendido como um seguimento educacional complexo, que exige uma adequada compreensão da motivação e dos comportamentos dos professores (BZUNECK, 1996). Para tanto, o conhecimento das crenças de autoeficácia docente torna-se indispensável, visto que elas podem ser preditoras do empenho que o sujeito irá despende em suas ações, a perseverança diante dos obstáculos e sua resiliência, influenciando as experiências de sucesso ou fracasso.

No que se refere às fontes de formação de crenças, Bandura (1986) descreve que na autoavaliação de eficácia, há muitas fontes de informação que devem ser processadas, medidas e ponderadas com base em pensamentos autorreferentes. Descreve ainda que somos acometidos por quatro fontes: Experiências Diretas e Pessoais; Experiências Vicariantes; Persuasão Verbal ou Social e Estados Fisiológicos e Emocionais. (PAJARES, 1996; BERNARDINI, 2017)

Na intenção de conferir visibilidade ao conjunto de verbalizações fornecidas pelos professores quanto à autoeficácia, foi utilizado o recurso de nuvem de palavras, para mostrar a prevalência de palavras associadas aos relatos dos docentes, bem como identificar a interferência das fontes na formação de suas crenças.

Pode-se observar, pela imagem, que nas falas dos docentes as palavras que apareceram em maior destaque foram as que remetem ao que é associado às fontes de formação, tais como: a palavra *vejo* e *capaz*, que faz alusão à fonte Aprendizagem Vicária, que corresponde à observação de outra pessoa-modelo; as palavras *resolver* e *experiências* também surgem com frequência, reportando à fonte Experiências Diretas, em que o sujeito avalia suas próprias vivências na resolução de tarefas. A fonte Persuasão verbal também aparece com relevância na repetição da palavra *feedback*, que tem relação com as verbalizações recebidas de terceiros sobre sua capacidade de sucesso.



mar parte (definição de metas ou objetivos), quanto esforço despendido e o quanto perseverar em face das dificuldades encontradas. Quando as pessoas se percebem autoeficazes, se sentem seguras e motivadas para realizar seus projetos. (IAOCHITE et al., 2016)

Já as Aprendizagens Vicárias remetem a como a pessoa interpreta as ações de outras, buscando um modelo que pode indicar estratégias bem-sucedidas, ou até mesmo repelir algumas atitudes, em decorrência de um exemplo que não foi bem-sucedido (BERNARDINI, 2017; RAMOS et al., 2017). Em relação à pesquisa realizada, vários relatos dos participantes mencionam profissionais que se tornaram referência e com os quais aprenderam muito, por serem bons modelos de competência. Também foram relatadas experiências negativas observadas que não tiveram bom êxito, nas quais os docentes indicam que usam essas observações de modelos com resultados negativos como aprendizado para não cometer o mesmo erro. Algumas verbalizações dos professores ressaltam a identificação que mencionam sobre a fonte Experiências Vicárias:

“Eu gosto de ouvir relato de pessoas, tudo para mim é uma experiência, vejo o que os outros fazem e tento fazer o melhor.”  
(Professor 1)

“No meu tempo de graduação, tive professores que sempre direcionavam a aula para duas ou três, que eram as melhores da sala, e eles só davam aula para elas, os demais, eram excluídos. Eu, devido a minha timidez, sofri muito, por essa exclusão. Então, tudo que eu tive de dificuldade na graduação, procuro fazer o contrário na sala de aula.” (Professor2)

“Ver o que o outro fez, eu vejo direto, já tem um ditado que diz, inteligente é o homem que aprende com a experiência do próximo, opa, caiu ali, deixa eu ficar atenta para não cair também.” (Professor 3)

A terceira fonte de formação de crenças, denominada Persuasão Verbal, é representada pelo retorno que se recebe do outro (BERNARDINI, 2017). Envolve o julgamento de outras pessoas e demonstra como elas es-



tão avaliando um determinado trabalho. Respostas persuasivas positivas tendem a encorajar e motivar o indivíduo a determinadas ações, tarefas e atividades. Sobre essa fonte, algumas verbalizações dos professores merecem ser destacadas:

“Quando eu recebo o feedback de alguém, procuro repensar em minhas atitudes, e, aquilo que está dando certo, eu vou repetir.” (Professor 4)

“Eu amo receber feedback. Isso me alimenta, mesmo os negativos, pois somente diante do exposto por seus colegas, superiores ou alunos, conseguimos mudar e atingir um grau mais elevado.” (Professor3)

A Persuasão Verbal é tida como uma forma de reforçar as crenças das pessoas verbalmente acerca das capacidades necessárias para realizar determinadas atividades (MONTEIRO et al., 2016). Essa fonte pode tornar as pessoas mais suscetíveis a mobilizar maior esforço e mantê-lo, em comparação com aquelas que mantêm autodúvidas e se fixam nas limitações pessoais quando surgem problemas. A Persuasão Social, além de conduzir a um maior rigor na tentativa de sucesso, promove o desenvolvimento de habilidades e de um senso de eficácia pessoal (BANDURA, 1997). Durante os encontros, os docentes apontaram a importância de receberem esse *feedback*, mas também citaram que nem todos estão preparados para ouvir, pois isso também exige um grau de maturidade para administrar as frustrações quando o resultado não é bem-sucedido.

Finalmente, as crenças constituídas por interferência da fonte Estados Fisiológicos são utilizadas pelas pessoas como indicadores tanto para o êxito quanto para o fracasso no desempenho, visto que a percepção dos impulsos fisiológicos interfere nos estados emocionais no momento em que executam a ação (BERNARDINI, 2017; MONTEIRO et al., 2016). Por exemplo, sintomas físicos aversivos como dor de cabeça, frio na barriga e fadiga são apontados como indicadores de ineficiência. Frente à percepção de tais sinais fisiológicos, o indivíduo tende a confiar menos em sua capacidade para obter sucesso. Ao contrário, apresentam maior segurança em suas capacidades os indivíduos que se sentem em adequado estado de

alerta. No caso dos docentes participantes, foi relatada essa interferência diária dos estados fisiológicos, principalmente no início de cada semestre. A esse respeito, os professores da pesquisa revelaram que:

“Sempre que vou falar, dá um friozinho na barriga, um aperto, coração disparando, depois vai normalizando.”(Professor5)

“Toda semana que ia na classe desse aluno, ia com uma certa tensão,” (Professor6)

“Dá um frio na barriga, eu entro na ficha dos alunos, para ver o endereço do e-mail, tem muitos que coloca o e-mail da empresa, e já falo esse trabalha em tal lugar, e eu sempre vejo a foto, e na hora que chego e já identifico, costume decorar o nome do aluno, ai você vai cativando, mas não é fácil não viu.” (Professor2)

Considerando que as crenças de autoeficácia interferem nas ações docentes, importa perceber em que medida os professores se sentem autoeficazes para a tarefa de empreender práticas pedagógicas que se mostrem promissoras na promoção do sucesso acadêmico de seus alunos. A esse respeito, serão discutidas, na categoria seguinte, aproximações entre crenças e ações do professor.

## **Categoria 2 – Associações entre crenças de autoeficácia e ações docentes**

Bandura (1997) explica que a autoeficácia implica nos julgamentos que cada indivíduo faz de suas capacidades para levar a cabo determinada tarefa ou desempenhar determinada atividade. Deve ser ressaltado que a autoeficácia é a crença que cada pessoa tem sobre a sua capacidade de fazer algo, o esforço que empenha para a realização de tarefas e a sua persistência perante o desafio e a qualidade da sua realização (IAOCHITE et al., 2016). Nessa direção, foi verificado com o grupo participante o quanto se percebiam autoeficazes em sua atuação docente. Inicialmente, os resultados serão representados na Figura 2.



Figura 2: Nuvem de palavras: associações entre crenças de autoeficácia e ações docentes

Fonte: autoras.

A Figura 2 demonstra a frequência com que determinadas palavras aparecem nos discursos dos participantes; dentre elas estão as seguintes: resultados, objetivo, processo, realizando, fazendo e ajuda. Essas palavras sugerem, quando são expressas por professores, que as experiências da prática docente se associam com a autoeficácia. A esse respeito, verificou-se que alguns docentes relataram situações de muita autoeficácia e outros, em alguns momentos, recuaram, dizendo que não foram autoeficazes em ocasiões específicas, por exemplo em situações de inclusão, como segue nas falas abaixo:

“E hoje, como tenho uma aluna que tem dificuldade, já penso, como posso fazer para ajudar a atingir nosso objetivo.” (Professor 7)

“Eu preciso estudar para isso, eu preciso me preparar... ninguém tem tempo para parar para fazer isso. Então se todos nós estivermos unidos como estamos fazendo aqui hoje, embasar a sua vida, eu acho possível.” (Professor6)

“Depois que virar cultura, vai espalhando de forma tão natural, que todos estaremos unidos, realizando o processo de ensino sem tantos obstáculos, e os alunos conseguirão melhores resultados, pois não serão tratados como incapaz.” (Professor2)

À medida que os docentes afirmam ser possível uma educação efetiva e que a capacitação e enfrentamento de obstáculos os tornariam capazes, revelam autoeficácia positiva, pois demonstram ter expectativas de resultados ligadas ao sucesso. Sobre isso, Pajares e Orlaz (2008) descrevem que as percepções que os indivíduos têm sobre suas capacidades constituem conteúdos atitudinais em relação à sua ação, que buscam superar expectativas que levem ao sucesso. Sendo assim, a autoeficácia atua como mediadora de práticas desses docentes, resultando no uso de novas estratégias de ensino e metodologias, e também em uma maior reflexão sobre as metas que estabelece e suas realizações. (THOONEN; SLEEGERS; PEETSMA; OORT, 2011).

Ressalte-se, nessa definição de autoeficácia, que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto às próprias habilidades e conhecimentos, quando representados pelo termo capacidades. Então, a crença de autoeficácia não é relacionada a possuir ou não tais capacidades, mas ao fato de a pessoa acreditar que as possua (IAOCHITE et al., 2016; BERNARDINI, 2017). Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação, e não necessariamente acreditar ser capaz de ir bem em todos os domínios da vida.

Ainda é preciso levar em consideração que as crenças não atuam isoladamente, pois a autoeficácia é um constructo pessoal e social influen-

ciado por outros fatores, que em conjunto aumentam ou diminuem a percepção de capacidade do sujeito (PAJARES; ORLAZ, 2008). Portanto, também se faz necessário analisar o contexto em que o docente exerce seu trabalho e que tipo de reconhecimento e recursos lhe são oferecidos; e mais: se o ambiente se torna positivo ou negativo em relação a sua prática e, conseqüentemente, as suas crenças de autoeficácia.

Por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Com isso, as pessoas, a partir da sua crença de autoeficácia, consideram simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo (BZUNECK, 2002). É preciso que ao analisar todas as variáveis o docente encontre a finalidade para a qual sua prática é proposta, pois assim conseguirá estabelecer melhores metas e terá mais possibilidades de êxito ao final do trabalho.

Diante das análises expostas, entendemos que conhecer o tema da autoeficácia proporcionou aos docentes uma reflexão em relação à própria atuação, fazendo-os enxergar perspectivas positivas e possibilitando novas motivações para a consecução das metas perseguidas, mesmo diante das limitações e adversidades presentes no contexto profissional.

## Considerações finais

Esta pesquisa é uma demonstração da possibilidade de discussão e análise sobre a autoeficácia docente no ensino superior, com vistas a entender as potencialidades e adversidades que professores encontram diante de situações cotidianas no seu contexto de trabalho. Nesta pesquisa, o conjunto das análises realizadas permitiu sugerir que várias das dúvidas apresentadas pelos docentes na questão da autoeficácia são igualmente experimentadas pelos pares.

Compreende-se que as crenças de autoeficácia exercem influência em praticamente todos os aspectos da vida e que, independentemente da forma como se percebem – pessimista ou otimista, produtivo ou improdutivo, capaz ou incapaz – o sujeito, mediante suas crenças, irá delimitar seu meio de ação, seja este pela motivação e perseverança seja por estresses, desengajamento e desmotivação. (PAJARES; OLAZ, 2008)

Diante do exposto, os resultados indicam, assim como a teoria, que os professores com um alto grau de sentido de eficácia no ensino atuam com a convicção de que os alunos são ensináveis a partir de um esforço suplementar e de técnicas apropriadas, e que conseguem atrair apoios familiares e superar as influências negativas da comunidade por meio de um ensino efetivo. Portanto, são profissionais que se engajam e encontram uma maior motivação na sua atividade profissional, o que, consequentemente, acarreta uma melhor prática pedagógica.

Por fim, considerou-se a experiência com grupo focal para a discussão da autoeficácia docente e suas ações pedagógicas como uma oportunidade positiva de compreensão das percepções que esses profissionais desenvolvem em seu ambiente profissional. Ainda assim, dadas as limitações do estudo, ressalta-se a importância de novas investigações que visem expandir a compreensão dos pontos abordados e que busquem a intervenção e respectivo peso de outros fatores que até o momento não foram investigados.

## Referências

- AZZI, R.G., POLYDORO, S.A.J., BZUNECK, J.A. Considerações sobre a Autoeficácia Docente. In: AZZI, R.G. e POLYDORO, S.A.J. (org.) *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.149-159.
- BAILEY, J. G. Academics' Motivation and Self-efficacy for Teaching and Research. *Higher Education Research & Development*, v.18, n.3, p.343-359, 1999.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice- Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986.
- BANDURA, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25,729-735, 1989.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.
- BERNARDINI, P. *Estudo correlacional sobre autoeficácia e Burnout no trabalho docente no ensino superior*. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

- BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do primeiro grau e sua relação com variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48, 67-89, 1996.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs) *Motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-36.
- IAOCHITE, R. T. Crenças de eficácia docente e suas origens. *Psicol. Ensino & Form.*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014.
- IAOCHITE, R. T et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 45-54, abr. 2016.
- KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.
- MONTEIRO, A. C. et al. A crença da autoeficácia no contexto da avaliação psicopedagógica – um estudo de caso. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 61-74, set. 2016.
- MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D. L. (Ed.), *Sage focus editions*, v.156. *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (pp. 3-19). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 1993.
- NAVARRO, L. P. *As Crenças de Auto-eficácia Docente do Professorado Universitário*. Tese de Doutorado, 2005.
- NUNES, M. F. O. *Escala de fontes de eficácia percebida: aplicação a jovens em escolha profissional*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Francisco, Itatiba, SP, 2007.
- NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008.
- PAJARES, F. *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. *Social Cognitive Theory*, 2002.
- PAJARES, F. Role of self-efficacy beliefs in the mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, v. 21, p. 325-344, 1996.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. et al. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.
- RAMOS, M. F. H. et al. Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 91-99, Mar. 2016.

RAMOS, V. et al . Fontes de autoeficácia docente de universitários de educação física. *J. Phys. Educ.*, Maringá, v. 28, e2829, 2017.

SCHUNK, D.H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3/4, p. 207-31, 1991.

SHAUGHNESSY, M. F. An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 2, p. 153-176, 2004.

THOONEN, E. E. J.; SLEEGERS, P. J. C.; PEETSMA, T. T. D.; OORT, F. J. Can Teachers Motivate Students to Learn? *Educational Studies*, v. 37, n. 3, p. 345-360, 2011.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*. v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

Recebido em 17 set. 2017 / Aprovado em 2 jan. 2019

**Para referenciar este texto:**

LEONARDO, F. C. L.; MURGO, C. S.; SENA, B. C. S. A ação pedagógica e a autoeficácia docente no ensino superior. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 255-272. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8058>>.



# A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A GESTÃO EDUCACIONAL COMO TEMA DO DEBATE

## THE RESEARCH ON EDUCATION: THE EDUCATIONAL MANAGEMENT AS A THEME TO DEBATE

**Ramon de Oliveira**

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense.  
Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE – Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2374-2627>  
[ramono@elogica.com.br](mailto:ramono@elogica.com.br)

**RESUMO:** Tendo como referência os impactos que as avaliações realizadas pela CAPES tiveram na dinâmica dos programas de pós-graduação e na produção de teses e dissertações, discute-se a necessidade de a pesquisa em educação ter maior rigor teórico e metodológico e analisar a política educacional de uma perspectiva mais complexa. Metodologicamente, suportados em literatura centrada na pesquisa educacional e na experiência ao longo de 15 anos de orientação a projetos de pesquisa que elegeram a gestão educacional como tema central de investigação, buscou-se sistematizar uma contribuição para as pesquisas em educação atentarem às dimensões micro e macro, determinantes da realidade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Educacional. Pesquisa em Educação. Pós-Graduação em Educação. Produtivismo na Pós-Graduação.

**ABSTRACT:** Taking as a reference the impacts that the evaluations carried out by CAPES have had on the dynamics of postgraduate programs and the production of theses and dissertations, it is discussed the need for research in education to have greater theoretical and methodological rigor and to analyze policy from a more complex perspective. Methodologically, based on literature focused on educational research and experience over 15 years of orientation to research projects that chose educational management as a central research topic, we sought to systematize a contribution to research in education to address the micro and macro, determinants of school reality.

**KEYWORDS:** Educational Management. Post-Graduation on Education. Productivism in Post-Graduation. Research on Education.

## Introdução

Objetivamos apresentar algumas reflexões sobre a pesquisa em educação, a partir de nossa prática docente em um programa de pós-graduação em educação e na literatura centrada na pesquisa educacional. Elegemos como referência para se pensar a pesquisa educacional trabalhos nos quais a gestão da educação foi temática central de investigação. Nosso objetivo maior é discutir a necessidade de os trabalhos produzidos em programas de pós-graduação em educação primarem pelo rigor teórico-metodológico (ANDRÉ, 2001) e de seus resultados serem socializados com as instituições e os sujeitos investigados. Acreditamos que essa discussão interessa também às outras temáticas de pesquisa na área, e pode contribuir na reflexão sobre a formação dos estudantes dos nossos cursos de mestrado e doutorado.

No momento no qual desenvolvemos esta reflexão estamos vivenciando os impactos da divulgação do resultado da avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação. Essa avaliação, a despeito de ser considerada pela CAPES um importante instrumento de incentivo à melhoria dos cursos de mestrado e doutorado, tem se configurado como mais um momento de *estresse* na vida dos professores (MOREIRA, 2009). Os programas, ao buscarmos posições de sucesso no ranqueamento desenvolvido pela CAPES, sucumbiram a uma lógica produtivista (BIANCHETTI; MACHADO, 2007). Priorizam-se os aspectos quantitativos da produção acadêmica, mas pouco se avançou no sentido da avaliação da qualidade das teses e dissertações, bem como da qualidade da formação dos mestres e doutores. (FERREIRA; ANALICE; CLAUDIO, 2016)

Se pouco sabemos acerca da qualidade das dissertações e teses produzidas, não faltam informações referentes ao tempo de conclusão das investigações, da quantidade de trabalhos publicados em periódicos por docentes e estudantes (cursistas e/ou egressos), do quantitativo de professores cujos trabalhos são publicados em periódicos qualificados em extratos diferenciados etc. Esses dados expressam uma eficiência quantitativa, mas indicam muito pouco sobre a formação de pesquisadores e professores para o ensino superior, muito pouco nos ajudam a avaliar a qualidade das teses e dissertações e, de uma forma geral, a qualidade dos programas. Neste sentido, concordamos com Luciano Mendes de Faria Filho (2016, p. 189)

quando nos diz, de forma enfática, que “já está mais do que na hora de (nos) insurgirmos coletivamente contra critérios de avaliação que, notoriamente, não servem nem para avaliar a qualidade da formação e, muito menos, a qualidade da produção, mas que têm razoável peso na avaliação dos programas.”

A diminuição do tempo de realização das teses e dissertações, articulado à possível falta de rigor nos momentos de avaliação desses trabalhos, em articulação com diversos outros problemas relativos às condições de trabalho nos programas de pós-graduação, têm implicações na qualidade das pesquisas produzidas (KUHLMANN JÚNIOR, 2015), o que não parece afetar a lógica desejada pela CAPES. Para essa instância de avaliação e de fomento da pós-graduação, o fundamental não é o que se produz, mas a quantidade dos produtos e a ‘qualidade’ dos meios nos quais tais produtos são divulgados. Embora isso possa não ter implicação direta na qualidade da formação dos mestres e doutores, como destacou Macedo (2015), no mínimo podemos questionar até que ponto a busca pela performatividade não tem consequência na saúde dos docentes (BIANCHETTI; MACHADO, 2007), na qualidade de seu trabalho e no acompanhamento de seus orientandos e orientandas.

Nessa conjuntura, a preocupação da área de Educação em conseguir mostrar competência, eficiência e produtividade similares às outras áreas do conhecimento parece ter sido resolvida, pois dos 170 programas avaliados na quadriênal (2013-2016), três receberam o conceito 7, ou seja, a área de educação, como poucas áreas, segundo o relatório da CAPES (BRASIL, 2016), consolidou-se como tendo programas de qualidade similar aos maiores e melhores centros de pesquisa do mundo.

A política de expansão dos cursos de mestrado e doutorado parece ter sido bem sucedida, ressaltando-se que a despeito de um sentimento de desconfiança que a área da educação tinha em relação aos mestrados profissionais, a expansão dessa modalidade é inquestionável. De acordo com o *Documento da Área da Educação* (2016), o quantitativo de programas reconhecidos pela CAPES no ano de 2006 totalizava 78, chegando em setembro de 2016 a 172, expressando um incremento médio de 10 programas anualmente. Esse expressivo crescimento quantitativo também se evidencia no número de teses e dissertações produzidas ao longo dos anos. Quando consultamos, no site da CAPES, o GEOCAPES ([www.ggeocapes.org.br](http://www.ggeocapes.org.br)).

geocapes.capes.gov.br) observamos que em 2008 foram titulados 2.482 mestres e 659 doutores em educação. Já no ano de 2015, último ano para o qual estão disponibilizadas as informações, foram titulados 2.975 mestres e 1.111 doutores

Quando consideramos esses dados, uma questão se coloca: a contribuição dos programas à melhoria da qualidade da escola pública. Entendemos que uma das maiores contribuições dos programas de educação refere-se à sua interlocução com as redes públicas de ensino. Principalmente dando a elas o retorno dos resultados das pesquisas realizadas por seus mestrados e doutorandos. Mesmo existindo o quesito ‘inserção social do programa’ como um dos itens de avaliação, essa interlocução não tem sido objetivada pela sistemática de avaliação. O alvo da socialização das pesquisas ali produzidas é o público que acessa os periódicos e não os próprios sujeitos das pesquisas: professores, alunos, gestores escolares e demais sujeitos da comunidade escolar.

Essa debilidade não é nova para os programas de pós-graduação em educação. Bernadete Gatti (GATTI, 2001), em artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, ao relatar a análise que fizera sobre o quanto as pesquisas nas universidades contribuíram para as reformas e inovações ocorridas na educação básica, destacou a falta de divulgação das pesquisas acadêmicas como um dos elementos atestadores do pouco envolvimento da universidade com as redes públicas de ensino. Para ela, essa constatação não expressava um descompromisso das universidades com a educação básica, mas o fato de que essa relação precisava ser discutida.

A razão de ser dos cursos de mestrado e doutorado está naquilo que produzem de conhecimento novo, no que ajudam a pensar novas práticas e soluções para enfrentar os desafios de fazer das escolas públicas espaços efetivamente voltados para a maioria da população, principalmente a que vivencia séculos de marginalidade e exclusão social. No nosso entender, ter sempre clara a função da pós-graduação é uma das imposições para pensar quanto ela pode contribuir para fazer da educação pública algo bem melhor do que tem sido até o momento, seja a educação básica seja a de nível superior. Na mesma direção, entendemos ser importante destacar a importância de a escola pública, principal espaço de nossas investigações, ser priorizada na socialização dos resultados das pesquisas.

Essa postura é uma estratégia para o fortalecimento do papel da pós-graduação em educação, valorizando sua contribuição para a melhoria da qualidade das escolas dos setores majoritários da população. A defesa da democratização do acesso à escola, a constituição de mecanismos participativos da gestão escolar e o aumento do financiamento público da educação, no nosso entender, articulam-se à necessidade de a academia criar mecanismos de retornar sua produção àquela que é a razão de ser das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação.

Considerando esse contexto, passemos a discutir a pesquisa em educação, centrando nosso debate na importância do rigor teórico-metodológico e na importância de essas pesquisas contribuírem para a melhoria da escola pública, daí nossa preocupação de que os resultados dessas investigações sejam socializados com as instituições e sujeitos alvos.

Metodologicamente, tendo como referência uma literatura centrada na pesquisa educacional (ALVES-MAZOTTI, 2001; ANDRÉ, 2001; GATTI, 2001; SÁNCHEZ GAMBOA, 2003; SEVERINO, 2001, 2009; VAN ZANTEN, 2004) e na política educacional (AFONSO, 2001; FERREIRA, 2008; FERREIRA; AGUIAR, 2009; DE FREITAS, 2012; NEVES, 2005; OLIVEIRA, 2009) e a experiência ao longo de 17 anos na orientação de projetos de pesquisa que elegeram a gestão educacional como tema central de investigação, buscou-se sistematizar uma contribuição para as pesquisas em educação atentarem às dimensões micro e macro, determinantes do fazer educacional.

## **Começando a conversa...**

Desde 2001 temos trabalhado com alunos recém-ingressados no Programa de Pós-Graduação em Educação, em uma linha de pesquisa denominada 'Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação'. Estamos sempre diante do desafio de ajudar nas orientações iniciais de projetos de dissertação com temáticas as mais variadas. Nas turmas, é recorrente a presença de, pelo menos, um ou dois projetos direcionados à gestão da educação.

Os mestrandos normalmente direcionam seus projetos para tentar encontrar as implicações da gestão educacional em alguns fenômenos que

ocorrem no interior da escola ou no âmbito do sistema municipal ou estadual de ensino. Muitas vezes, quando a temática gestão é tida como central na investigação, os mestrandos procuram direcionar suas investigações para as implicações da gestão democrática no cotidiano da escola.

Em um levantamento das dissertações produzidas a partir do ano 2002, nas quais encontramos a gestão da educação como uma de suas palavras-chave, constatamos a existência de temáticas e problemáticas de pesquisa diversas como: política de valorização do magistério, participação popular na definição da política municipal de educação, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), conselho escolar e gestão do ensino superior. Além dessas, é possível perceber, como destacamos anteriormente, dissertações que se direcionaram a investigar a implantação da gestão democrática em sistemas municipais e estaduais de ensino.

Essa informação é importante para confirmar que a temática gestão, embora tenha passado a se configurar como alvo de atenção nas dissertações e teses de doutorado, não tem restringido os pesquisadores a considerarem a gestão educacional apenas como a prática da administração da escola ou dos sistemas municipais e estaduais de ensino. As pesquisas tendem a ir mais além da investigação sobre a gestão, isto é, elas passam a colocar as políticas educacionais, nas mais variadas expressões de sua materialização, como alvo de investigação, postura que consideramos política e metodologicamente correta. Se desejamos que nossos trabalhos de investigação contribuam para a constituição de uma educação pública de melhor qualidade, não podemos nos deixar levar por interpretações reducionistas dos problemas da educação pública a um mero problema de gestão (MELLO, 1994). Como Afonso (2001) nos ajudou a refletir, o desejo de contribuir para uma nova realidade da educação pública, articula-se ao movimento de considerar a amplitude de determinantes da política educacional.

Não podemos aceitar interpretações apressadas que, ao compararem as diferenças de qualidade entre escolas públicas e privadas, concluem que as diferenças nos resultados de aprendizagem dizem respeito apenas às formas de gestão dessas redes. Respostas desse tipo intencionam muito mais a apologia da iniciativa privada do que, propriamente, a melhoria da qualidade da escola pública (JIMENEZ; LOCKHEED, 1995). Qualquer pessoa com um mínimo de bom senso reconhecerá a

importância do gestor para a consolidação de um projeto pedagógico consistente, bem com sua importância enquanto agente estimulador dos professores e outros profissionais da educação no enfrentamento das inúmeras dificuldades e desafios postos para a escola pública. No entanto, é um reducionismo bizarro deixar de levar em consideração a variedade de dificuldades vivenciadas pelas escolas públicas, as quais não podem ser superadas apenas em função das ações individuais de seus gestores, mesmo sendo estas fundamentais.

Embora achemos importante destacar e ressaltar o papel de alguns gestores escolares na condução de sua equipe de profissionais da educação, na relação estabelecida com alunos e seus pais e o quanto se afirmam como lideranças nas comunidades na quais estão inseridas as escolas, esses têm seu trabalho reconhecido em virtude de haver um consenso segundo o qual as dificuldades são tão grandes que um bom resultado é uma exceção e, portanto, passível de destaque. Os premiados ou reconhecidos por resultados satisfatórios de suas escolas, destacam-se, talvez, por ser consensual o quanto é difícil se conquistar resultados diferentes caso não se modifique o panorama de financiamento da educação pública brasileira. (CARREIRA; PINTO, 2007)

Sempre é importante lembrar-se de outras questões que, se não dizem respeito diretamente à escola, têm uma repercussão direta nos resultados obtidos pelo sistema educacional: violência, marginalidade e desemprego juvenil, condições econômicas e desestrutura familiar etc. E todas elas estão no âmbito da responsabilidade estatal. Algumas terão melhor resolução a partir de políticas governamentais e outras não. Algumas estão no raio de ação do gestor escolar e outras não.

O método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos que não são transparentes, pois seu sentido objetivo deve ser revelado pela ciência. Científico será o pensamento que não se contente com a forma como o acontecimento se manifesta pela situação, mas o questiona. Constrói-se a partir da investigação dos fatos reais, distinguindo-se o que é “essencial” do que é “acessório”. Ficar no essencial é necessário para romper com as representações ilusórias imediatas. (GOHN, 2005, p. 255)

Ainda que sempre destaquemos a importância da destinação de maiores recursos para as escolas públicas e uma maior valorização dos profissionais da educação, somente isso, embora indispensável e prioritário, não garantirá a melhoria da escola pública, haja vista o montante de desafios e desestruturações que afetam o sistema público de ensino, para o qual recorre a maioria da população vitimada pelas principais mazelas sociais brasileiras. A importância de se pensar a gestão e as políticas educacionais, articulando-as à responsabilidade estatal com o financiamento da educação pública, é de fundamental importância. Tendo por base essa articulação consegue-se superar as explicações limitadas à valorização de práticas individuais para a compreensão do quadro atual da educação pública. A valorização dessas práticas não pode obscurecer os fatores que, mesmo determinantes do cotidiano escolar, estruturam-se em espaços longínquos do dia-dia da escola e, por conseguinte, fora da alçada e do controle do gestor escolar.

O gestor se depara com problemáticas relativas ao financiamento da educação, aos valores a serem perseguidos pelos currículos escolares e à inexistência de políticas de valorização dos profissionais da educação, as quais têm uma repercussão direta no fazer cotidiano da escola e influenciam diretamente o sucesso da gestão escolar. A interdependência à qual está submetida a prática do gestor inibe, caso queiramos ser metodologicamente consequentes, a avaliação da prática de gestão tendo como referência apenas o cotidiano. Se assim procedemos, tendemos a deixar de reconhecer que o cotidiano escolar não é a totalidade e nem é a pura expressão da prática sobre a qual a teoria deve ser estruturada.

As dimensões da prática educativa, especificamente do sistema público de ensino, abrangem relações espaciais e de poder que ultrapassam os muros da escola. Ela se estrutura a partir do projeto de formação de nação objetivando ser posto em prática pelas classes ou frações de classe no poder. A escola e tantos outros aparelhos de Estado, reconhecidas suas peculiaridades, possibilidades e objetivos específicos, articulam-se, respondendo a contento ou não, a esse projeto previamente estabelecido. Logo, o que se materializa na cotidianidade das escolas não é apenas a expressão da prática dos docentes e gestores, mas, sim, uma das dimensões da materialização do projeto educativo perseguido pela atual classe no poder e que o Estado, enquanto agente educador, mobiliza-se na perspectiva de imple-



mentar uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). Com relação a essa perspectiva, Neves e Sant’anna (2005, p. 26) assim discorrem:

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

O conflito interno das classes no poder, a contínua reestruturação do Estado objetivando dar conta da disputa entre as classes e frações de classe que o cortam de lado a lado (POULANTZAS, 1981) se materializam nas práticas escolares, no financiamento da educação e nas políticas educacionais. Logo, analisar as práticas estruturadas no interior da escola descoladas das relações de poder estruturadas na sociedade é um reducionismo metodológico, o qual terá por conseqüência o encontro de soluções técnicas ou individuais para questões cujo enfrentamento correto depende da consideração da totalidade dos fatores determinantes do dia-a-dia da escola.

A realidade, enquanto dialética, implica o reconhecimento da necessidade de sua apreensão como um todo, um todo estruturado que se desenvolve e se recia. O conhecimento dos fatos ou do conjunto dos fatos da realidade significa conhecer o lugar que eles ocupam na totalidade, o próprio real. (GOHN, 2005, p. 256)

Pensar a análise da gestão e as políticas educacionais a partir desses pressupostos implica referenciar-nos em um construto teórico que explicita a ação estatal no âmbito de contradições entre classes e frações em disputa por sua atenção e priorização. A política educacional está imersa num

contínuo movimento de definição, seja pelo confronto estabelecido entre classes antagônicas em relação à propriedade desigual dos meios de produção e das produções materiais e imateriais existentes seja pelo esforço do capital de fazer os espaços não econômicos tornarem-se suscetíveis a modificações necessárias ao seu movimento de recomposição das taxas de lucro e de hegemonia ideológica e política. Há sempre de levar em consideração que a atuação do Estado na área educacional é uma síntese de relações de contradição que se estabelecem a partir das contradições de classe no interior da nação brasileira e, ao mesmo tempo, sem desvinculação desses conflitos internos, também é diretamente determinada pela relação de perda de autonomia que o Estado brasileiro vivencia no atual processo de mundialização do capital.

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise actual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo. (AFONSO, 2001, p.16)

Nesse sentido, quanto mais as dissertações e teses voltadas para a análise da gestão educacional forem estruturadas tendo como referência o movimento de reprodução do capital ao nível global e o papel da nação brasileira na divisão internacional do trabalho, mais capazes serão de ampliar o raio de investigação e de interpretação da realidade educacional. Dessa forma, melhor captarão a materialidade da gestão escolar. Construir esse movimento analítico implica perseguir um norteamento teórico desvelador das relações de poder e de força que o capital estabelece no mo-

mento atual de seu processo de reprodução, mas significa também estruturar no processo de investigação um movimento metodológico capaz de dar conta da dialeticidade do processo educativo. Ou seja, considerar que a escola, por um lado, serve aos interesses de reprodução do capital, mas contraditoriamente, por outro, pode contribuir para a construção de uma nova ordem social.

A gestão no interior desse processo não é neutra nem marginal. Ela é expressão das contradições nas quais está imersa a escola, bem como das contradições e conflitos existentes em seu interior. Nesse sentido, para a apreensão desse real, é necessário um método cujo pressuposto seja a dialeticidade das relações sociais. Daí a ciência não só se faz necessária, como é pré-condição de apreensão do real.

O que torna a ciência necessária é o fato de a realidade não ser transparente. A aparência e a essência dos fenômenos não coincidem, embora uma revele elementos da outra. Portanto, o que é dialético é a própria realidade; por isso, precisamos de instrumentos que captem essa dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza dos fenômenos e fatos sociais, enquanto objetos de investigação.

O método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos que não são transparentes, pois seu sentido objetivo deve ser revelado pela ciência. Científico será o pensamento que não se contente com a forma como o acontecimento se manifesta pela situação, mas o questiona. (GOHN, 2005, p. 255)

Essa compreensão da possibilidade de apreensão do real pressupõe que as relações sociais, inclusive as materializadas no interior da escola, não podem ser aprendidas, na sua totalidade, pela utilização de técnicas de investigação descoladas de um referencial epistemológico que dialogue com o real a partir de sua especificidade e de suas tramas não reveladas. Logo, “é o movimento dos fenômenos que determina os instrumentos que irão captá-los e não o inverso.” (GOHN, 2005, p. 259). Os instrumentais metodológicos e a teoria não determinam o movimento da realidade e nem toda teoria ou metodologia é capaz de aprofundar-se no movimento do real e aproximar-se de sua essência. Os pressupostos para pesquisa em

gestão que aqui levantamos concretizam-se à medida que o movimento de investigação se estrutura como um diálogo crítico voltado à compreensão do todo estruturado, no qual a gestão se insere. Tendo sempre como referência as contradições e as relações de poder determinantes do fazer cotidiano da escola, bem como das próprias práticas de gestão. Como nos alertou Antônio Joaquim Severino (2001, p. 19):

[...] um conhecimento sobre a educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam na rede das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder de pela dominação. Todo conhecimento que tem a ver com a educação não pode deixar de enfrentar, de modo temático explícito, a questão do poder, elemento que marca incisivamente toda expressão concreta da existência humana.

Tendo essa perspectiva de investigação, a estruturação do processo metodológico ultrapassa a síntese, em algumas páginas da tese ou da dissertação, dos passos a serem seguidos e as técnicas de levantamento de dados ou o local da empiria. A concretização do pensar metodológico consequente demanda um movimento prévio de elevação das bases epistemológicas sobre as quais ergueremos nosso olhar acerca da realidade. Os resultados da investigação não ultrapassarão o senso comum se o investigador não conseguir fazer do seu objeto de investigação um desafio político de desvelar as práticas que fazem da educação brasileira ser o que ela tem sido para os setores populares e para os trabalhadores da educação. Nesse sentido, quando argumentamos a necessidade de um pensar metodológico consequente, objetivamos ir para além das aparências (KOZIK, 1984) dos discursos estatais. Cada dia torna-se mais evidente o quanto os governantes têm se utilizado dos meios de comunicação como forma de sua afirmação perante a opinião pública e, muitas vezes, para desqualificar os discursos que lhe são contrários, principalmente aqueles oriundos de agremiações representativas dos trabalhadores. Ser crítico ao discurso governamental não significa considerar inquestionável aquele proferido pelas agremiações dos trabalhadores e muito menos aqueles

emitidos por professores ou alunos quando os mesmos são alvos de nossas investigações.

Por dificuldade de distanciamento, muitas vezes mestrandos e doutorandos assumem como verdadeiras e inquestionáveis as falas dos professores. Sabedores da pouca responsabilidade estatal para com a educação, torna-se quase impossível não se deixarem levar pelo discurso comum, embora verdadeiro, de que as debilidades existentes no sistema educacional decorrem do descompromisso do Estado, tanto no referente ao financiamento da educação quanto na valorização dos profissionais do magistério. Assim, na análise do discurso governamental e na dos professores, alunos e gestores deve haver o compromisso do investigador de apontar as contradições existentes e pautar-se sempre pelo objetivo de vislumbrar a coerência entre o discurso e a prática do sujeito pesquisado. São inconcebíveis as dissertações e teses construídas tendo por base um amontoado de falas, objetivando fortalecer a visão do professor como vítima e do governo como algoz, como se alguns professores não fossem capazes de estabelecer rituais e práticas extremamente prejudiciais à tentativa de um governante de tornar a escola melhor. Muitas vezes cai-se em uma pseudodemocracia ao procurar fazer com que a dissertação ou a tese seja espaço para os ‘oprimidos’ poderem ter o direito de expressar-se, como destacou a professora Alda Judith Alves-Mazzotti (2001, p. 43):

[...] o que temos visto é que muitas pesquisas, sob a alegação de “dar voz” aos sujeitos ou de valorizar as práticas, limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados. A crescente valorização da prática e da subjetividade parece estar levando a uma tendência à reificação da prática e do sujeito, em prejuízo da construção de conhecimentos relevantes e do diálogo com os autores que já se ocuparam do tema.

O recheio do relatório de pesquisa com depoimentos sem uma devida análise, além de expressar a fragilidade do trabalho, não contribui nem um pouco para a mudança das práticas de opressão vivenciadas por

esses sujeitos. A possibilidade concreta de mudança dessa realidade se estabelece pela investigação das causas dos sujeitos serem excluídos e das suas vozes serem silenciadas (ALVES-MAZZOTTI, 2001). A pesquisa não deve ter o intuito de encontrar uma verdade nas falas dos sujeitos entrevistados. Mais importante para o pesquisador é encontrar os nexos que nos ajudam a entender as relações estabelecidas, é entender como os diversos sujeitos intervêm no processo educativo. Um depoimento, embora não seja sinônimo de verdade, é um indício, uma pista para o entendimento das dinâmicas ocorridas na escola e que a fazem ser o que é. A entrevista nos ajuda a construir a compreensão de um processo coletivo e nos habilita, a partir de um certo distanciamento, a articular práticas e discursos formadores e definidores do projeto concretizado na escola. Por mais que as entrevistas sejam capazes de explicitar e comprovar as sínteses às quais chegamos no processo de investigação, devemos ter a clareza que elas são produtos de nosso entendimento, de nossa interpretação. A realidade não se apresenta tal qual nós entendemos que ela seja. O fundamental é exatamente saber como os indivíduos, a partir de seu pensar, atuam na construção do objeto investigado.

O que nos importa não é tanto se o que os atores estão dizendo é verdadeiro ou falso, mas saber que têm atitudes diferentes. Pouco importa se em sala de aula a interpretação do professor é mais verdadeira que a dos alunos, porque sabemos que os alunos, mesmo que sua interpretação seja falsa, vão atuar segundo esta interpretação. (VAN ZANTEN, 2004, p. 36)

A investigação nos proporciona, inclusive a partir das entrevistas, chegar a entendimentos, sínteses, conclusões e avaliações que são para nós verdades provisórias, em virtude de serem produtos de um tratamento rigoroso das informações colhidas. Estas ‘verdades’ estruturaram-se a partir de medos, desejos, desilusões, insatisfações etc., na maioria das muitas vezes ocultos nos depoimentos dos pesquisados.

A análise da política e educacional e da gestão deve pautar-se na compreensão de que não há vítimas ou algozes na escola, mas sim atores que, a partir de suas possibilidades e do poder construído, edificam uma escola de forma a atender a seus interesses corporativos, individuais ou

de classe. Essa análise precisa ter como pressuposto ético e político que a escola, para ser diferente, precisa contar com recursos financeiros suficientes para professores e gestores desenvolverem seus trabalhos, não a partir de sua genialidade ou de seu comprometimento social e político fora do comum, mas a partir de condições que permitam a articulação entre competência técnica e compromisso profissional com a escola pública. E fazer disso o suficiente para a escola responder positivamente ao seu papel social e político.

A investigação sobre a gestão demanda, antes de tudo, um movimento de ampliação do horizonte epistemológico. Essa ampliação se estrutura principalmente, mas não exclusivamente, pelo contato com a realidade escolar e pelo contato com bibliografia interessada na gestão da educação ou nas políticas educacionais. Agir metodologicamente, de forma conseqüente, é não esquecer que na escola materializa-se a síntese de relações de poder e de disputa em vigor na sociedade, no âmbito do Estado e no interior da própria escola (AZEVEDO, 2004). Conseqüentemente, a prática de gestão escolar ou de sistemas institui-se a partir da busca do gestor de atender ou de se manter na seara de contradições e de conflitos na qual sua gestão está imersa.

Para além destas questões, importa assinalar que a existência de um comprometimento político, ainda que seja primordial, não dá direito ao pesquisador de negligenciar o compromisso científico de produção de um conhecimento novo e de avanço nas discussões referentes à temática de pesquisa a qual se dedica. Como nos alertou a professora Marli André (2001), não é em função da temática escolhida que se definirá a importância da pesquisa efetivada, pois há muitas coisas na educação mercedoras de investigação. O fundamental é o rigor no processo de investigação. Isso, no nosso entender, marca e a peculiaridade de qualquer trabalho de mestrado ou de doutorado.

[...] as questões a serem perseguidas na área de educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investiga-

ção, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados, que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57)

A existência de pesquisas anteriores sobre a temática eleita não é impeditivo de novas investigações, muito ao contrário. Os trabalhos já produzidos são as bases a partir das quais o pesquisador conhece o que já foi produzido e descobre o que ainda merece ser feito. Nesse sentido, estar atento ao realizado anteriormente, não é apenas uma obrigação ética e técnica do investigador, mas é um processo fundamental na construção de sínteses iniciais no processo de investigação, como nos alertou Gonçalves (2002, p. 236):

Ler e analisar o que produziram outros pesquisadores, que anteriormente pesquisaram realidades e fatos de alguma forma semelhantes a seu objeto de estudo, possibilita ao pesquisador selecionar tudo aquilo que possa servir em sua pesquisa. Apropriando-se desses conhecimentos e articulando-os aos que já possui – decorrentes de sua experiência pessoal, de sua trajetória de vida –, refina suas perspectivas teóricas, aguça a percepção de seus próprios valores, torna mais articuladas suas intenções, aclara e objetiva seu “aparelho conceitual.

Ao mesmo tempo, esse diálogo é o reconhecimento de que não pensamos sozinhos, mas que chegamos a conclusões a partir de um fecundo debate com a realidade, mediado por um conjunto de conhecimentos postos à disposição por personagens, após investigações, muitas vezes, com questionamentos e/ou procedimentos próximos aos nossos. O fundamental desse diálogo é reconhecer que a realidade para a qual direcionamos nosso olhar precisa ser melhor entendida e, para isso acontecer, precisamos admitir que embora exista a peculiaridade da realidade pesquisada há a universalidade da temática de pesquisa.



Como expressou Alves-Mazzotti (2001), não se trata simplesmente de trazer uma bibliografia para o interior do trabalho, mas de estabelecer uma interlocução, evidenciando que nossa problemática é fruto de um prévio processo investigativo. Isso sim permite ao trabalho contribuir para formulação de novas teorias.

Quando enfatizo a importância dessa contextualização do problema por meio do diálogo com estudos anteriores, não me refiro à “revisão da bibliografia”, que arrola autores e mais autores, usando a fórmula burocrática “segundo fulano”, “para beltrano”, deixando de fora o autor da pesquisa e não evidenciando sua funcionalidade na discussão dos resultados. Quando falo em diálogo, refiro-me à comparação e à crítica que explicitam inicialmente a necessidade e pertinência do estudo proposto, e, ao seu final, apontam corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores. Tais procedimentos não são formalismos acadêmicos, são condições necessárias à cumulatividade e transferibilidade do conhecimento, assim como à formulação de teorias. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 42)

Produzir um conhecimento novo ou garantir ineditismo não ocorrerá em função da escolha de um campo de pesquisa, uma escola ou uma rede que nunca foram alvos de investigação. Ineditismo é algo conseguido pela construção do argumento do trabalho, ou seja, a partir de uma boa questão de pesquisa, do estabelecimento de objetivos pertinentes, da maturidade no trato da literatura disponível, principalmente no momento de análise dos dados. São essas as características de um trabalho de investigação em nível de mestrado e doutorado que fazem dele uma referência para outros investigadores.

Compreendendo o papel e a importância das pesquisas sobre a gestão escolar e a política educacional é fundamental que, além do rigor metodológico e científico, os pesquisados se vejam na investigação. É indispensável permitir aos pesquisados discordarem, questionarem, aprenderem, pensarem junto com o pesquisador. Para isso, é necessário o estabelecimento de um diálogo maduro e autônomo com os sujeitos de nossa

investigação, o que não se concretiza se não formos capazes de garantir a democratização do acesso às pesquisas realizadas nas escolas. Essa tem sido uma das maiores lacunas ou debilidades dos programas de pós-graduação em educação.

Investigar as práticas de gestão escolar ou a materialização das políticas educacionais é uma tentativa de tornar compreensíveis os ambientes escolares para os que, mesmo sem terem postos os pés nela, reconheçam sua importância. Politicamente deve haver o compromisso de que o falar da escola seja cada vez menos a partir do senso comum. O trabalho acadêmico não deve ter um fim em si mesmo. Deve-se objetivar desde o início de sua confecção que seus resultados possam ser apreciados e discutidos com o maior número de pessoas, de forma a contribuir para uma mudança qualitativa da escola. O valor principal do conhecimento produzido está no quanto ele contribui para a transformação do real.

O grau de qualidade acadêmica é proporcional à proximidade com a práxis, com a possibilidade da aplicação dos resultados e com a intervenção sobre a realidade diagnóstica. Se a pesquisa toma como ponto de partida os problemas concretos, e consegue elaborar diagnósticos concretos, a sua eficácia está em fornecer critérios de ação e de intervenção. Neste sentido, acredito que a contribuição da pesquisa seja qualitativa ou quantitativa, seja na vertente fenomenológica, etnográfica ou dialética, se coloca no grau de contribuição no diagnóstico e transformação da realidade. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 404)

Não tem sentido que algo tão precioso quanto as pesquisas sobre educação permaneçam ‘inacessíveis’ à população. Pode-se objetar a essa observação o fato de as pesquisas estarem em revistas, livros e internet. Tal argumentação é incoerente com a realidade de um país com um contingente substantivo de pessoas excluídas desses meios de comunicação e que em virtude do seu baixo nível de escolarização teriam dificuldade de acessar ou compreender tais informações. Deveríamos buscar uma articulação com os gestores escolares de forma a viabilizar, para as comunidades escolares, a socialização das pesquisas realizadas a partir delas e com elas.

É importante tornar essas investigações uma contribuição para pais, alunos e professores intervirem melhor na gestão escolar, fortalecendo a possibilidade da gestão democrática (FERREIRA, 2008; OLIVEIRA, 2009; FERREIRA; AGUIAR, 2009). Essa preocupação não deve ser apenas dos investigadores, mas deve fazer pauta da agenda dos programas de pós-graduação em educação.

Muitas vezes são realizadas investigações de muito boa qualidade e que podem representar uma ótima contribuição para os gestores dos sistemas de ensino. No entanto, a possibilidade de tal fato se concretizar é muito pequena e demanda a existência de uma política de aproximação entre as pós-graduações e os sistemas de ensino de forma que os resultados possam ser socializados e se crie uma cultura de debates permanentes envolvendo universidades, professores, gestores escolares e sistemas, além de todos aqueles interessados na problemática educacional.

## Considerações finais

As pesquisas voltadas para a temática da gestão escolar ou das políticas educacionais devem ter um compromisso ético e político de fazer da escola e da educação como um todo um local acessível a todo cidadão. As pesquisas sobre a escola, particularmente as que objetivem dar conta de seus mecanismos de funcionamento ou das relações de poder que a atravessam, são fundamentais para se criar uma nova visão sobre os profissionais da educação.

Perceber as múltiplas contradições nas quais está envolvida a escola permitirá à sociedade visualizar o professor como um cidadão de direitos, como um profissional que enfrenta uma multiplicidade de barreiras para poder exercer sua profissão. Talvez com esse abrir da ‘caixa preta’ chamada escola possamos apontar, num futuro não muito distante, para práticas de gestão efetivamente democráticas. Não apenas pela intencionalidade de alguns gestores, mas pela convicção da sociedade de que só podemos ter uma escola diferente na medida em que ela participar do seu dia-a-dia, interferindo no seu funcionamento, construindo seu projeto político-pedagógico, definindo suas prioridades, elaborando seu currículo e, antes de tudo, sentindo-se na obrigação de confrontar-se

diretamente com o poder governamental para garantir à escola o exercício de sua função social e política na perspectiva da construção de uma ordem mais fraternal e democrática.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.75, p.15-32, ago. 2001.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “*Reflexões da produtividade sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação*”. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de Área 2016 – Educação*. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/documentos-de-area>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

CARREIRA, Denise; PINTO, J. M. R. . *Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, 2007. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Publicacoes&id=18>>. Acesso em: 23 set. 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Avaliação da Pós-Graduação em Educação: questões, dilemas e algumas proposições. *Educação em Foco*, v. 19, n. 27, p. 173-205, jan./jun. 2016.

FERREIRA, Carla Guimarães; ANALICE Valdman de Miranda; CLAUDIO Roberto Marques Gurgel. Consequências do Produtivismo Acadêmico para a Vida Docente. *Revista Brasileira de Administração Política*, Salvador, v. 8, n.2, p. 63-83, out. 2016.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DE FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 33, n. 119, São Paulo, p. 379-404, abr/jun. 2012.
- GATTI, Bernadete. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.65-81, jul. 2001.
- GOHN, M. da G. M. A Pesquisa na Produção do Conhecimento: questões metodológicas. *ECCOS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.
- GONÇALVES, Waldir Lourenço. Um Desafio para o Pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. *Contrapontos*, Itajaí, n. 5, p. 237-250, maio/ago. 2002.
- JIMENEZ, Emmanuel; LOCKHEED, Marlaine. *Public and Private Secondary Education in Developing Countries: a comparative stude*. World Bank (discussion papers, 309). Washington, 1995.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 838-855, out./dez. 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 752-774, out./dez. 2015.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.
- NEVES, Lúcia M. Wanderley (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*: São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, Lúcia M. Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia In.: NEVES, Lúcia M. Wanderley (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*: São Paulo: Xamã, 2005.p. 19-39.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

SÁNCHEZ GAMBOA. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, Itajaí (SC), v. 3, n. 3, p.393-405, set./dez. 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Revista de Educação da Univali*, Itajaí (SC), n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

VAN ZANTEN, Agnès. Pesquisa Qualitativa em Educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

Recebido em 2 dez. 2017 / Aprovado em 10 jan. 2018

**Para referenciar este texto:**

OLIVEIRA, R. A pesquisa em educação: a gestão educacional como tema do debate. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 273-294. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8109>>.

# A JUDICIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

THE JUDICIALIZATION OF PUBLIC POLICIES AND THE RIGHT TO  
CHILD EDUCATION

**Barbara Cristina Hanauer Taporosky**

Mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8251-6005>

[barbara86gha@yahoo.com.br](mailto:barbara86gha@yahoo.com.br)

**Adriana Dragone Silveira**

Doutora em educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Planejamento Escolar da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6022-627X>

[adrianadragone@yahoo.com.br](mailto:adrianadragone@yahoo.com.br)

**RESUMO:** O presente artigo propõe uma discussão a respeito do tema da judicialização das políticas públicas a partir do direito à Educação Infantil, com o objetivo de analisar conceitos e conteúdos constantes na produção bibliográfica relacionados à temática. A partir da produção existente sobre tema, discute os conceitos de justiciabilidade do direito e judicialização, suas causas e principais obstáculos, dentre os quais o princípio da separação dos poderes, a discricionariedade administrativa e a teoria da reserva do possível. Discute, ainda, a noção do mínimo existencial e as possibilidades de interferência do Poder Judiciário nas políticas educacionais, concluindo por sua necessidade nos casos em que o direito à Educação Infantil não é garantido pelos demais poderes. Aponta, por fim, a necessidade de pesquisas empíricas que possam averiguar quais os limites à atuação do Poder Judiciário nas políticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito à Educação. Educação Infantil. Judicialização. Políticas Educacionais.

**ABSTRACT:** This article proposes to conduct a discussion on the topic of the judicialization of public policies based on the right to early childhood education, with the objective of analyzing concepts and contents, included in the bibliographic production related to the theme. From the existing production on the subject, it discusses the of justiciability of the law and judicialization, its causes and main obstacles, among which the principle of separation of powers, administrative discretion and the theory of the reserve of the possible. It also discusses the notion of the existential minimum and the possibilities of interference of the Judiciary in educational policies, concluding for its necessity in cases where the right to early childhood education is not guaranteed by the other Powers.

Finally, it points out the need for empirical research that can ascertain the limits to the Judiciary's performance in educational policies.

**KEYWORDS:** Right to Education. Early Childhood Education. Judicialization. Educational Policies.

## Introdução

O direito à educação está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88) como direito social fundamental (art. 6º) e, como tal, requer a criação de políticas públicas para sua efetivação (DUARTE, 2004). A CF/88 prevê a obrigatoriedade de o Estado promover a Educação Infantil em creche e pré-escola (BRASIL, 1988). Trata-se de um direito das crianças de zero a cinco anos<sup>1</sup> de idade, também previsto no art. 4º, II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). É a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) e visa o desenvolvimento integral das crianças. Também é prevista como direito dos trabalhadores, conforme art. 7º, XXV, da CF/88. (BRASIL, 1988)

O reconhecimento do direito à educação enquanto um direito social humano e fundamental é fruto de um processo de lutas e conquistas. Apresenta-se como necessário para o exercício da cidadania, tendo nascido para a proteção do homem frente às ameaças que sofre com o desenvolvimento da sociedade (BOBBIO, 1992). Enquanto direito social, visa a redução das desigualdades, igualando o *status* dos indivíduos (MARSHAL, 1967; SADEK, 2013), configurando-se, ainda, como um fim social no ordenamento jurídico brasileiro, o que garante seu atendimento com a máxima prioridade (ZANETI JUNIOR, 2013; JACOB, 2013). A ausência de sua prestação pelo Poder Público ou sua prestação de forma desigual configura sua violação, sendo possível exigi-lo do Estado inclusive perante o Poder Judiciário (LOPES, 2002; ABRAMOVICH, 2005), o que implica em sua justiciabilidade – conceituada como a capacidade de se exigir sua garantia junto ao Poder Judiciário, quando não atendido adequadamente pelos poderes competentes (PANNUNZIO, 2009). “Este reconhecimento implica na obrigação do poder público de garantir a educação visando a igualdade das pessoas e, por outro lado, garante ao interessado o poder de buscar no judiciário a sua concretização.” (CURY; FERREIRA, 2010)



Esse estatuto de fundamentalidade dos direitos sociais e, em particular, do direito à educação, atribui-se também ao direito à Educação Infantil. Historicamente deixada ao encargo dos órgãos de assistência social, esse nível educacional apenas foi reconhecido como direito das crianças e dos trabalhadores na CF/88, após diversas lutas e reivindicações populares de diferentes atores sociais. A LDB integrou-a como etapa educacional, reafirmando a gratuidade prevista na Constituição (CURY, 1998). Essas previsões legais foram corroboradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), reforçando-se que a educação infantil deve ser atendida com absoluta prioridade (SILVEIRA, 2014), e pelo Marco Legal da Primeira Infância, que prevê a Educação Infantil como uma das áreas prioritárias para a infância (BRASIL, 2016c).

Reconhecer a educação infantil enquanto um direito significa dizer que é dever do Estado garanti-la (RIZZI; XIMENES, 2010). Contudo, segundo dados de 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 89,6% das crianças entre quatro e cinco anos frequentavam a pré-escola e 33,3% das crianças entre zero e três anos frequentavam a creche (BRASIL, 2016a), o que indica a necessidade de expansão dessa etapa da educação, dado o fato de que tal direito não tem sido efetivado para todos. Até o ano de 2005 haviam decisões judiciais indicando que a educação infantil não se tratava de um dever do Estado, estando o acesso limitado às vagas disponibilizadas, conforme demonstram, por exemplo, as pesquisas de Rizzi e Ximenes (2010), Silveira (2010), Graciano, Marinho e Fernandes (2006) e Marinho (2009).

No entanto, no ano de 2005, o Supremo Tribunal Federal (STF), no julgamento do Recurso Extraordinário nº 436.996, reconheceu o dever do Poder Público de ofertar vagas na Educação Infantil a todas as crianças de até seis anos de idade que assim necessitassem, sendo dever da Administração a disponibilização de vagas de acordo com a procura (BRASIL, 2005). Essa decisão serviu como precedente para as decisões proferidas em casos semelhantes a contar daquela data.

A justiciabilidade, portanto, do direito à Educação Infantil, aliada a outros fatores, acabou colocando em curso, em todo o Brasil, diversas ações visando justamente a obtenção de vagas na creche e na pré-escola (SILVEIRA, 2014). Dessa forma, diversas vagas foram e são abertas em virtude de decisões judiciais que assim determinam. Uma vez que o Estado

concretiza os direitos sociais por meio da implantação de políticas públicas (DUARTE, 2004; DUARTE, 2006), descumprido esse dever estatal, é direito do cidadão requisitar seu cumprimento, quer individualmente quer coletivamente, perante o Poder Judiciário, inclusive no âmbito do direito à educação: “A ausência de política pública que garanta o processo educacional, realizada de forma sistemática pela escola, acaba por acarretar medidas judiciais que interferem no cotidiano educacional.” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 101) Por vezes, esses questionamentos levados ao conhecimento do Poder Judiciário acabam gerando a interferência desse Poder nas políticas. Quando essa interferência de atores do sistema de justiça acaba modificando a política pública, ou deslocando as discussões a seu respeito para essa esfera, ocorre o fenômeno da judicialização. (TATE; VALLINDER, 1995; BARROSO, 2009; SILVEIRA, 2013; SOUSA SANTOS, 2011)

Dessa forma, apresentam-se como relevantes as pesquisas que se prestem a investigar esse fenômeno, como apontado por Machado e Oliveira (2001), Silveira (2008) e Feldman e Silveira (2017). Ainda Barreiro e Furtado (2015) esclarecem que se faz necessário um aprofundamento nos estudos que relacionam a judicialização com as políticas públicas, uma vez que o Poder Judiciário tem substituído os demais poderes na formulação de políticas públicas. Portanto, são necessárias e urgentes as pesquisas que aliem a análise da judicialização às políticas públicas. Nesse sentido, o presente ensaio objetiva analisar alguns conceitos e conteúdos que permeiam a questão da judicialização das políticas de Educação Infantil, visando auxiliar futuras pesquisas que possam contribuir empiricamente com a área.

## A judicialização das políticas públicas

A judicialização é um fenômeno que vem ocorrendo em muitos países democráticos e, embora suas causas variem de país para país, é possível encontrar algumas determinantes gerais. Tate e Vallinder (1995) apresentam como condições necessárias à judicialização: a democracia, a separação dos poderes, os direitos políticos, o uso dos tribunais pelos grupos de interesse e pela oposição e a inefetividade das instituições majoritárias. Sousa Santos (2011), por sua vez, ressalta que uma das causas da inter-

ferência do Poder Judiciário reside na ausência da realização, pelo Poder Executivo das prestações sociais que compõem seu âmbito de dever legal.

Existe ainda um questionamento a respeito da possibilidade de decisões tomadas por políticos eleitos democraticamente serem substituídas por decisões vindas das cortes judiciais (TATE; VALLINDER, 1995). Isso porque a escolha de priorizar determinado direito ou buscar um fim constitucional específico nada mais é do que uma decisão política (VIOLIN, 2012). Mas a questão reside também em verificar se o Poder Executivo tem liberdade para realizar os fins constitucionais que necessitam de políticas públicas para seu atendimento, optando por uns em detrimento a outros.

A efetivação dos direitos sociais, mediante a realização de políticas públicas, depende de um conjunto de atos que são próprios aos poderes Executivo e Legislativo, tais como leis que prevejam o programa necessário à sua concretização, orçamento – para o qual são necessárias leis prevendo a despesa e sua execução pelo Poder Executivo –, além de todos os atos administrativos necessários à sua execução (LOPES, 2002). No entanto, uma decisão judicial de controle sobre determinada política pública não necessariamente invalida ou controla os atos que a compõem. (COMPARATO, 1998)

Há, assim, diversos argumentos contrários à judicialização da política e, especialmente, das políticas de Educação Infantil. Dentre os principais, encontram-se a afronta ao princípio da separação dos poderes, a discricionariedade administrativa e a teoria da reserva do possível, como apontados nas pesquisas de Silveira (2014), Corrêa (2014), Silveira (2015) e Scaff e Pinto (2016).

Afigura-se importante afirmar que a legitimidade democrática do Poder Judiciário reside na própria constituição e nas leis (VIOLIN, 2012; ZANETI JUNIOR, 2013). Todo o Poder é uno e “emana do povo”, conforme prevê o art. 1º, parágrafo único, da CF/88, “sendo apenas distribuídas as funções pelos diversos órgãos do Executivo, do Legislativo e do Judiciário.” (ZANETI JUNIOR, 2013, p. 50). Dessa forma, tem o Poder Judiciário força, na Constituição, para controlar questões que estão ao seu alcance nos termos do ordenamento jurídico brasileiro.

Sendo assim, serão analisados na sequência dois pontos apresentados como obstáculos, nos processos judiciais, ao controle judicial das políticas

de Educação Infantil: o princípio da separação dos poderes, a partir do qual se discutirá a discricionariedade administrativa, e a teoria da reserva do possível, que como já apontado trata dos principais argumentos utilizados pela Administração para invocar a impossibilidade de interferência do Poder Judiciário nas políticas de Educação Infantil.

## O princípio da separação dos poderes

Previsto na CF/88 em seu artigo 2º (BRASIL, 1988), disciplina que cada um dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) possui funções próprias a eles inerentes e que existem limites para o exercício de um Poder sobre o outro, havendo situações que não são passíveis de controle externo (JACOB, 2013). Em sua concepção clássica, esse princípio foi erigido em torno da lei: um Poder a faz, outro a aplica e o terceiro aplica contenciosamente (FERREIRA FILHO, 1994). Caberia ao Poder Judiciário o controle da correta aplicação da lei, sendo o juiz um personagem neutro a quem é conferida a função de “boca da lei” (SADEK, 2013, p. 11). Jacob (2013, p. 239) defende que “se faz imperiosa a delimitação dos controles a fim de evitar a intromissão de um no que se poderia chamar de núcleo essencial do outro.” Daí surgem as alegações de que o Poder Judiciário, ao efetuar o controle das políticas públicas, ofenderia ao princípio da separação dos poderes, mediante ingerência em atividade eminentemente administrativa.

Contudo, há uma interação e complementaridade no exercício das funções do Estado quando esse princípio é interpretado conjuntamente aos demais preceitos constitucionais. A Constituição prevê a proteção dos direitos fundamentais, inclusive conferindo-lhes o *status* de cláusula pétrea<sup>2</sup>; sendo assim, o princípio da separação dos poderes também está vinculado à proteção máxima desses direitos (ARAÚJO, 2013). É “mais apropriado se falar em noções de colaboração, harmonia e independência orgânica dos poderes” (VICTOR, 2011, p. 1), conforme a previsão inserida no art. 2º da CF/88 (BRASIL, 1988). “Logo, os três poderes devem harmonizar-se para que os objetivos fundamentais do Estado sejam alcançados.” (GRINOVER, 2013, p. 128)

Taylor (2007) esclarece que a forma como os Poderes estão disciplinados na CF/88 indica que há uma sobreposição de suas funções, conforme se verifica no Quadro 1.

Instituição			
Função	Congresso	Executivo	Judiciário
Legislativa	Faz leis.	Recomenda leis; veta leis; cria regulamentos e medidas provisórias com força de leis.	Revisa as leis para determinar ou julgar a intenção legislativa.
Executiva	Derruba vetos presidenciais; veta medidas provisórias.	Aplica e implementa as leis.	Revisa os atos executivos; restringe as ações executivas por via de liminar.
Judicial	Propõe e julga processos de <i>impeachment</i> ; instaura Comissões Parlamentares de Inquérito.	Nomeia ministros (com subsequente aprovação legislativa).	Interpreta e julga a constitucionalidade das leis.

### Quadro 1: A distribuição das funções

Fonte: TAYLOR (2007, p. 250)

De acordo com a prescrição constitucional de funções para cada um dos três poderes, sobrepoem-se a todos funções legislativas, executivas e judiciais. Embora haja para cada Poder correlato a preponderância no exercício de uma dessas funções, não é possível dizer que as mesmas são exclusivas de apenas um deles. O próprio controle da constitucionalidade das leis previsto na Constituição já indica a possibilidade de controle, pelo Judiciário, dos atos dos demais poderes (WATANABE, 2013) que, conforme apontado por Vallinder (1995), também se trata de uma forma de judicialização. Isso não significa que o Judiciário irá atuar diretamente, ou usurpar as funções próprias dos demais Poderes. Mas, nesse aspecto, prevê que é dever do Judiciário exercer a função de proteger os direitos fundamentais mediante o controle dos atos exercidos tanto pelo Executivo quanto pelo Legislativo, caso esses atos se desviem dos fins constitucionais

propostos, especialmente considerando que a Constituição é voltada à concretização de seus fins sociais, que em determinados casos só é possível por meio de políticas públicas eficazes. (ARAÚJO, 2013)

A própria CF/88 prevê que cabe ao Poder Judiciário o controle de qualquer ameaça ou lesão a direito (art. 5º, XXXV) (BRASIL, 1988). Portanto, todo e qualquer ato, quer seja comissivo quer seja omissivo, realizado por outros poderes que dificulte ou impeça o exercício pleno de um direito pelo particular pode ser objeto de controle judicial (VICTOR, 2011). Silveira (2013) ressalta que, nessa ótica, não se trata de ingerência do Poder Judiciário sobre outros poderes, mas sim de cumprimento de sua função constitucional. Não foge, portanto, da alçada do Poder Judiciário o controle das políticas públicas, uma vez que as mesmas são meios de efetivação de direitos fundamentais. Como consequência, havendo lesão a direito fundamental, cabe ao Judiciário a interferência nas políticas públicas. (CANELA JUNIOR, 2013)

É certo que há, nos demais poderes, um âmbito de discricionariedade próprio ao exercício de suas funções. Inclusive o campo das políticas públicas é justamente o “ambiente da discricionariedade administrativa.” (DANIEL, 2013, p. 113) A discricionariedade é o Poder que o administrador possui para atuar livremente, dentro dos limites legais: “[...] a lei deixa certa margem de decisão diante do caso concreto, de tal modo que a autoridade poderá optar por uma dentre várias soluções possíveis, todas válidas perante o direito.” (PIETRO, 2001, p. 196) O exercício dessa discricionariedade não pode impedir ou atrapalhar o exercício dos direitos fundamentais – sendo que, nesse caso, abre-se a possibilidade da interferência do Judiciário, como defendido até aqui (ZANETI JUNIOR, 2013). A discricionariedade não atribui total liberalidade para que o administrador realize as políticas públicas como bem desejar, ainda que seja ele quem melhor conheça a realidade administrativa e financeira do ente (DANIEL, 2013).

Nesses termos, a Educação Infantil, como política pública essencial ao atendimento das necessidades das crianças, deve ser entendida como de absoluta prioridade e, portanto, não se trata de discricionariedade, mas efetivo dever do Poder Público (SILVEIRA, 2014). Esse mesmo autor pontua que havia decisões exaradas pelo TJSP reconhecendo a discricionariedade do Poder Público na oferta da Educação Infantil. Essa situação foi modi-

ficada quando o STF se pronunciou no sentido de confirmar a interpretação de que a oferta da educação infantil constitui dever do Estado e não compõe o âmbito de discricionariedade administrativa, como visto sendo reconhecido como verdadeiro direito público subjetivo (BRASIL, 2005) O STF, aliás, reconheceu que a vinculação constitucional dos municípios à oferta da Educação Infantil representa um limitador de sua discricionariedade, por se tratar sua oferta de norma vinculante ao Poder Público. (BRASIL, 2006)

No entanto, isso não impede que se reconheça que há limites também ao Poder Judiciário (SILVEIRA, 2013), pelo entendimento de que há funções que são específicas de cada ente estatal. Nessa seara, “não é tarefa da alçada do Judiciário definir políticas públicas, tampouco substituir o administrador na escolha das prioridades orçamentárias” (DANIEL, 2013, p. 119), motivo pelo qual não é autorizado a esse Poder sobrepor-se aos demais sob a alegação de estar exercendo legítimo controle judicial.

Essa concepção foi adotada e aplicada ao direito à Educação Infantil pelo STF no julgamento do RE 436.996, ao esclarecer que, embora a elaboração e implementação de políticas públicas seja função própria dos poderes Executivo e Legislativo, cabe ao Judiciário tal incumbência quando a ação ou omissão daqueles poderes comprometerem a efetivação dos direitos dotados de envergadura constitucional. (BRASIL, 2005)

Realizada a discussão relativa ao princípio da separação dos Poderes, bem como sua aplicabilidade nos casos em que se discute judicialmente o direito à Educação Infantil, passa-se a abordar uma segunda limitação apresentada ao seu controle judicial: a teoria da reserva do possível.

## A teoria da reserva do possível

Essa teoria tem sua origem na Alemanha, na década de 1970, preconizando que “a efetividade dos direitos fundamentais sociais dependeria da disponibilidade financeira do Estado.” (CANELA JUNIOR, 2013, p. 232) Nesses termos, não havendo previsão orçamentária, não poderia o Judiciário determinar a realização da política, em virtude da ausência de recursos a viabilizarem seu cumprimento, especialmente ante as limita-

ções próprias dos orçamentos (SILVEIRA, 2013). A reserva do possível, portanto, constituiria limite fático e jurídico ao cumprimento dos direitos fundamentais (SARLET, 2008). Contudo, como ressalta Ximenes (2014, p. 156), essa impossibilidade deve ser demonstrada objetivamente, assumindo “o ônus probatório da ausência de condições materiais para implementação do direito em questão.”

Tendo em vista que a realização de políticas públicas como forma de satisfazer os direitos sociais exige a alocação de recursos por parte do Estado, a teoria da reserva do possível pode se constituir tanto como um limite fático – inexistindo recursos em caixa não é possível realizar qualquer investimento –, quanto jurídico – o recurso existe, mas na previsão orçamentária o legislador o destinou para a efetivação de algum outro direito. Com relação ao primeiro limitador, o STF sinalizou, em decisão monocrática proferida no ano de 2004, no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 45, que poderia se constituir em um argumento válido quando, de fato, inexistem os recursos (BRASIL, 2004). No entanto, esse argumento tem sido utilizado de forma genérica para justificar o descumprimento dos direitos fundamentais sociais. (SARLET, 2008)

É necessário, portanto, problematizar a questão: se o recurso existe, mas foi destinado de forma diversa na previsão orçamentária, verifica-se uma decisão política em relação à alocação dos recursos que, caso não contemple como prioridade a efetivação dos direitos sociais, não realiza as metas insertas no texto constitucional (JACOB, 2013). Trata-se de opção política dos demais poderes que contraria a Constituição. Considerando isso, o reconhecimento da aplicabilidade da teoria da reserva do possível iria de encontro com a noção de que o orçamento público deve ser realizado visando a consecução dos fins sociais insertos no art. 3º da CF/88 (CANELA JUNIOR, 2013). Jacob (2013) ainda ressalta que os direitos sociais estão devidamente delineados como prioritários na Carta Magna, tendo o constituinte, inclusive, apontado os caminhos a serem seguidos e a disponibilidade orçamentária a eles vinculada, em diversos casos. Portanto, não se afigura razoável decisões de política orçamentária que não prevejam o cumprimento prioritário dos direitos sociais.

Nessa ótica, portanto, a reserva do possível não seria oponível ao direito à Educação Infantil quando os recursos existentes são destinados a



rubricas diversas, uma vez que o próprio STF a reconheceu como objetivo constitucional, tratando-se de **“um nítido programa a ser implementado** mediante adoção de políticas públicas conseqüentes e responsáveis” (BRASIL, 2006, p. 1536-1537, grifos no original), devendo ser preservado enquanto mínimo existencial. A noção do mínimo existencial trata dos direitos fundamentais que compõem o núcleo básico para garantir a dignidade do cidadão (WATANABE, 2013; SARLET; SAAVEDRA, 2012), abaixo do qual haveria sua flagrante violação (HEUKO, 2012). Nesses casos, a reserva do possível não poderia se opor à imediata satisfação do direito. (GRINOVER, 2013)

Também de origem alemã e surgida no início da década de 1950, o mínimo existencial contempla a ideia de que “sem os recursos materiais para uma existência digna, a própria dignidade da pessoa humana ficaria sacrificada” (SARLET; SAAVEDRA, 2012, p. 73), não apenas como um instituto de defesa, mas também como um direito às prestações positivas necessárias à garantia da vida. Portanto, o mínimo existencial corresponderia às condições mínimas que deveriam ser atendidas pelo Estado para a garantia da existência digna do cidadão e para sua integração na sociedade (SARLET; FIGUEIREDO, 2013). Sarlet e Figueiredo (2013) esclarecem que o mínimo existencial não está vinculado apenas à superação do limite da pobreza absoluta, o que também é defendido por Sarlet e Saavedra (2012), sendo necessário assegurar a plena fruição dos direitos fundamentais e o pleno desenvolvimento da personalidade: “Não deixar alguém sucumbir à fome certamente é o primeiro passo em termos de garantia de um mínimo existencial, mas não é – e muitas vezes não o é sequer de longe – o suficiente.” (SARLET; FIGUEIREDO, 2013, p. 23)

A grande controvérsia reside em compreender o que integraria o chamado mínimo existencial. Não há uma concordância entre os estudiosos do tema, apenas o reconhecimento de sua vinculação à dignidade da pessoa humana (ARAÚJO, 2013). Sarlet e Figueiredo (2013) esclarecem que ele deve guardar relação com a compreensão constitucional do necessário para garantia da vida e da dignidade da pessoa humana, o que corresponde à garantia de uma “vida saudável” (SARLET; SAAVEDRA, 2012, p. 24). Indicando que o mínimo existencial deve ser identificado como o conteúdo essencial a ser protegido em determinado contexto, Ximenes (2014, p. 155, grifos no original) pondera:

Não há, nesse sentido, um conteúdo mínimo existencial absoluto do direito fundamental reconhecido na forma de princípio, mas tão somente um conteúdo essencial protegido em determinado contexto, situado em algum ponto do *longo caminho* entre o direito *em si* e o direito definitivo e sendo movido por *estratégia de progressiva delimitação*. Ou seja, a não ser que por mínimo existencial se entenda o mesmo que conteúdo essencial, no sentido ora proposto, não haveria diferença conceitual relevante entre esses conceitos.

Muitas vezes, os próprios direitos sociais indicam dimensões do mínimo existencial, embora não possam ser a ele reduzidos. Contudo, “tal constatação não afasta a circunstância de que, *quando for o caso*, este próprio conteúdo existencial (núcleo essencial = mínimo existencial) não é o mesmo em cada direito social [...]” (SARLET; FIGUEIREDO, 2013, p. 26).

Em vista disso, surge o questionamento de qual conteúdo do direito à educação comporia o mínimo existencial. Segundo Duarte (2004) e Watanabe (2013), o mínimo existencial no caso do direito à educação estaria limitado à Educação Básica obrigatória, o que excluiria a creche desse âmbito de proteção. No entanto, como apontam Sarlet e Figueiredo (2013, p. 26-27),

[...] a impossibilidade de se estabelecer, de forma apriorística e acima de tudo de modo taxativo, um elenco dos elementos nucleares do mínimo existencial, no sentido de um rol fechado de posições subjetivas negativas e positivas correspondentes ao mínimo existencial. [...] O que compõe o mínimo existencial reclama, portanto, uma análise (ou pelo menos a possibilidade de uma averiguação) à luz das necessidades de cada pessoa e de seu núcleo familiar, quando for o caso. Tudo isso, evidentemente, não afasta a possibilidade de se inventariar todo um conjunto de conquistas já sedimentadas e que, em princípio e sem excluírem outras possibilidades, servem como uma espécie de roteiro a guiar o intérprete e de modo geral os órgãos vinculados à concretização dessa garantia do mínimo existencial.

Assim, verifica-se que ainda há espaço para discussões no sentido do conteúdo do direito à educação que integra o mínimo existencial, sem, contudo, limitar seu âmbito de proteção a esse conceito, como bem pontua Ximenes (2014). Retoma-se, então, a ideia de que o mínimo existencial é mais um fundamento, mas não o único, para o afastamento da teoria da reserva do possível. Araújo (2013, p. 99) esclarece que “a proteção ao mínimo existencial no âmbito positivo decorre do status de fundamentabilidade dos direitos sociais.” O núcleo de direitos que compõem o mínimo existencial, portanto, não pode ser atingido pelo Estado ou pela sociedade (SARLET; SAAVEDRA, 2012), motivo pelo qual não lhe é oponível a reserva do possível.

Ademais, o STF, ao reconhecer o direito à Educação Infantil, esclareceu que, tratando-se essa etapa da educação enquanto um dever do Estado, este só se desincumbe do ônus quando propicia o “acesso pleno ao sistema educacional” (BRASIL, 2006, p. 1.534) aos titulares desse direito, possibilitando a judicialização das políticas de Educação Infantil quando da sua não garantia.

## As possibilidades de interferência do poder judiciário

Superada a questão relativa à possibilidade da judicialização das políticas, surge a questão: até que ponto pode o judiciário interferir?

Abramovich (2005) indica que, caso não tenha sido adotada nenhuma medida a fim de assegurar determinada política pública prevista constitucionalmente, cabe ao Judiciário dar ciência da omissão ao Poder competente para que elabore a medida cabível. No sistema de garantias brasileiro (art. 5º, LXXI da CF/88) há, inclusive, previsão do instrumento do mandado de injunção, que é a ação cabível “sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania.” (BRASIL, 1988). Contudo, nesse caso, a recente lei 13.300 de 2016, prevê que, não sendo suprimida a mora legislativa no prazo concedido pelo Poder Judiciário, poderá este estabelecer as condições necessárias ao exercício dos direitos, inclusive com efeitos *erga omnes*, ou seja, a todos que são prejudicados pela ausência da legislação, e não apenas às partes do processo. (BRASIL, 2016b)

Ao prever a necessária determinação do Judiciário para que o Poder competente implemente a política cabível, Abramovich (2005) ressalta que essa alternativa se justifica no diálogo que deve existir entre os poderes, entendendo que o Judiciário somente está autorizado a suprir a omissão diretamente nos casos de grave ofensa ou violação aos direitos fundamentais e quando ausente a colaboração dos demais poderes. O mesmo autor ainda pontua que, nos casos em que apenas há um descumprimento por parte da Administração de obrigações previamente fixadas em lei, não se está diante do controle da política, tratando-se apenas de um caso em que será determinada a aplicação da lei (ABRAMOVICH, 2005), o que também é defendido por Sousa Santos (2011). Nos casos em que o Judiciário estiver diante de atos praticados pelos demais poderes que não estão em conformidade com os fins constitucionais, a solução deveria compreender o reenvio do ato ao Poder competente para a reformulação da política, em virtude do claro sentido político presente nessas decisões. Ou, ao menos, “estabelecer mecanismos de comunicação, debate e diálogo que lembrem aos Poderes Públicos os compromissos assumidos, forçando-os a incorporar nas prioridades de governo medidas destinadas a cumprir suas obrigações.” (ABRAMOVICH, 2005, p. 209) O objetivo, pois, é alcançar com a máxima efetividade a satisfação dos direitos fundamentais sociais.

Contudo, em diversos casos o Judiciário, em lugar de proporcionar esse debate com os demais poderes, tem imposto tutelas específicas: determinações a serem cumpridas apontando a política pública a ser realizada (ZANETI JUNIOR, 2013). Embora haja espaço para essa opção, nem sempre ela é a mais viável. É necessário reconhecer que há limitações, especialmente vinculadas a detalhes técnicos, que não são do âmbito próprio de conhecimento dos magistrados (DANIEL, 2013; CORTEZ, 2013). Ao analisarem as decisões do STF em demandas relacionadas ao direito à educação, Scaff e Pinto (2016, p. 444) salientaram a falta de “aprofundamento teórico” e do necessário “diálogo com a área educacional” da corte para as decisões proferidas. Nesse contexto, embora as políticas públicas sejam passíveis de controle pelo Judiciário, cabe a este Poder reconhecer as limitações de sua ingerência frente ao caso concreto (SILVEIRA, 2013), não interferindo no âmbito de discricionariedade dos demais poderes caso essa prerrogativa não tenha sido exercida em afronta aos direitos fundamentais e aos fins constitucionais. O Poder Judiciário somente poderá intervir nas

políticas públicas caso fique “demonstrada a irrazoabilidade do ato discricionário praticado pelo Poder Público, devendo o juiz pautar sua análise em atenção ao princípio da proporcionalidade.” (GRINOVER, 2013, p. 138) Nessa perspectiva, a judicialização da política não deve ser vista como o protagonismo indevido do Poder Judiciário; antes, deve ser analisada sob a ótica do cumprimento dos direitos fundamentais. (ZUFELATO, 2013)

No julgamento da ADPF nº 45, na qual se questionava o veto realizado pelo presidente da república à lei de diretrizes orçamentárias, o STF sinalizou seu papel de protetor dos direitos econômicos, sociais e culturais a fim de manter a ordem constitucional. Indicou que cabe ao Judiciário intervir nessas questões quando há ofensa aos direitos fundamentais previstos constitucionalmente, não obstante não seja sua função própria a formulação e a implementação de políticas públicas. Abordou ainda a questão da reserva do possível, confirmando a tese que não é dado ao Estado imiscuir-se do cumprimento das ordens constitucionais sob a alegação de ausência de recursos, exceto mediante motivo justo e comprovado, especialmente quando é a própria Administração que destina as verbas orçamentárias, como também considerando-se que o orçamento deve ser pensado justamente visando o atingimento dos fins sociais insertos na Constituição (BRASIL, 2004). Referida decisão tem servido de precedente para fundamentar diversas outras decisões proferidas nas mais variadas instâncias do Poder Judiciário no país.

## Considerações finais

À guisa de conclusão, é possível afirmar que há casos nos quais é permitido ao Poder Judiciário julgar questões relacionadas às políticas educacionais, notadamente quando a Administração não tem dado efetividade ao direito à educação e, mais especificamente, o direito à Educação Infantil. Contudo, como apontado neste trabalho, há limitações que deverão ser observadas pelo Poder Judiciário para que não substitua a Administração Pública no exercício de sua função constitucional.

Sendo assim, aponta-se a necessidade de pesquisas que se destinem a investigar a interferência do Poder Judiciário na discricionariedade administrativa, investigando quais os limites de suas decisões, para que não haja

ingerência indevida e ofensa ao princípio da separação dos poderes. Da mesma forma, pesquisas mais empíricas poderiam averiguar se, de fato, vem ocorrendo o fenômeno da judicialização nas demandas que exigem a consecução do direito à Educação Infantil perante o Poder Judiciário. Isso porque, como apontado neste trabalho, a judicialização é o deslocamento das decisões tomadas tradicionalmente pelos poderes eleitos para o sistema de justiça (TATE; VALLINDER, 1995; BARROSO, 2009; SILVEIRA, 2013), sendo que a aplicação das previsões legais, sem que haja deslocamento de decisões políticas para esse Poder, não se configuraria como judicialização (SOUSA SANTOS, 2011). Portanto, afigurar-se-ia relevante investigar em que medida as decisões do Poder Judiciário envolvendo o direito à Educação Infantil geram judicialização ou apenas a garantia de direitos nos termos previstos em lei.

Essas questões também abrem espaços para outras pesquisas que possam indicar em que medida a judicialização das políticas educacionais se configura como um fenômeno positivo ou negativo (VICTOR, 2011). É nessa seara que se faz necessário que a litigância do direito à Educação Infantil se dê de forma estratégica (RIZZI; XIMENES, 2012), tendo em vista a existência de casos nos quais as decisões do Poder Judiciário muitas vezes desconsideram as discussões que são realizadas no campo educacional.

## Notas

- 1 Na redação original da CF/88 a Educação Infantil era a etapa destinada a atender às crianças com idade entre zero e seis anos. A EC nº 53/2006 alterou a faixa etária atendida para a faixa entre zero e cinco anos.
- 2 As cláusulas pétreas são previstas no art. 60, §4º da CF/88 e tratam-se de matérias constitucionais que não podem ser abolidas e nem modificadas, mesmo por meio de emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

## Referências

ABRAMOVICH, Víctor. Linhas de trabalho em direitos econômicos, sociais e culturais: instrumentos e aliados. *SUR – Revista Internacional de Derechos Humanos*. Ano 2, número 2, 2005. p. 188-223.

ARAÚJO, Fernanda Raquel Thomaz de. *Controle judicial de políticas públicas e realinhamento da atividade orçamentária na efetivação do direito à educação: processo coletivo e a cognição do judiciário*. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito Negocial, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FURTADO, Renata Pedretti Morais. Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas. *Rev. Adm. Pública*. Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, mar./abr. 2015, p. 293-314.

BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo e legitimidade democrática. *Revista Eletrônica de Direito do Estado*, n. 18, abr. 2009. Trimestral. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1235066670174218181901.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de estudos educacionais. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: INEP, 2016a.

BRASIL. *Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. *Lei federal nº 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei federal nº 13.300, de 23 de junho de 2016*. Disciplina o processo e o julgamento dos mandados de injunção individual e coletivo e dá outras providências. Brasília: jun. 2016b.

BRASIL. *Lei federal nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm)> Acesso em: 14 mai. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário nº 410715. Recorrente: Município de Santo André. Recorrido: Ministério Público do Estado de São Paulo. Relator: Ministro Celso de Mello. Brasília, 22 de janeiro de 2005. *Diário de Justiça da União*. Brasília, 03 fev, 2006.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 45. Recorrente: Presidente da República. Recorrido: Partido da Social Democracia Brasileira. Relator: Ministro Celso de Melo. Brasília, 29 de abril de 2004. *Diário de Justiça da União*. Brasília, 04 maio 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 436996. Recorrente: Ministério Público do Estado de São Paulo. Recorrido: Município de Santo André. Relator: Ministro Celso de Mello. Brasília, 26 de janeiro de 2005. *Diário de Justiça da União*. Brasília, 07 nov. 2005.

CANELA JUNIOR, Osvaldo. O orçamento e a “reserva do possível”: dimensionamento no controle judicial de políticas públicas. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

COMPARATO, Fabio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, n. 138, jun. 1998. p. 39-48.

CORRÊA, Luiza Andrade. *A judicialização da política pública de educação infantil no Tribunal de Justiça de São Paulo*. 2014. 236 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

CORTEZ, Luís Francisco Aguiar. Outros limites ao controle jurisdicional de políticas públicas. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 285-307.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In BRASIL. Ministério da Educação. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. 1998. v. 2. p. 9-15.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. *Rbpa*, Goiânia, v. 26, n. 1, p.75-103, jan. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/19684/11467>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

DANIEL, Juliana Maia. Discricionariedade administrativa em matéria de políticas públicas. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p.93-124.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 18, n. 2, 2004. p. 113-118.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a justiciabilidade do direito à educação no Brasil. In HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 127-153.

FELDMAN, Marina; SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Exigibilidade judicial do direito à educação: interfaces entre educação e judiciário na produção norte-americana. *Comunicações*, Piracicaba, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017, p. 203-222.



FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Poder judiciário na constituição de 1988: judicialização da política e politização da justiça. *Revista de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro, v. 198, dez. 1994, p. 1-17.

GRACIANO, Mariângela; MARINHO, Carolina; FERNANDES, Fernanda. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. In HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 156-196.

GRINOVER, Ada Pellegrini. O controle jurisdicional de políticas públicas. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 125-150.

HEUKO, Guilherme Ramon. A efetividade e a atuação judicial na promoção dos direitos sociais prestacionais. In: SAVARIS, José Antonio; Strapazzon, Carlos Luiz (org.). *Direitos fundamentais da pessoa humana*. Curitiba: Alteridade editora, 2012. p. 357-379.

JACOB, Cesar Augusto Alckmin. A “reserva do possível”: obrigação de previsão orçamentária e de aplicação da verba. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 237-283.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Direito subjetivo e direitos sociais: o dilema do judiciário no estado social de direito. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direitos humanos, direitos sociais e justiça*. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

MACHADO, L. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Direito à educação e legislação do ensino. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. G. o *Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*, Brasília: ANPAE/Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

MARINHO, Carolina Martins. *Justiciabilidade dos direitos sociais: análise de julgados do direito à educação sob o enfoque da capacidade institucional*. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania e classe social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PANNUNZIO, Eduardo. O poder judiciário e o direito à educação. In RANIERI, Nina; RIGHETTI, Sabine. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 61-88.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella di. *Direito administrativo*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RIZZI, Ester; XIMENES, Salomão de Barros. Litigância estratégica para a promoção de políticas públicas: as ações em defesa do direito à educação infantil em São Paulo. In: FRIGO, Darci; PRIOSTE, Fernando; ESCRIVÃO FILHO, Antônio Sérgio. *Justiça e direitos humanos: experiências de assessoria jurídica popular*. Curitiba: Terra de Direitos, 2010. p. 105-127.

SADEK, Maria Tereza. Judiciário e arena pública: um olhar a partir da ciência política. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013p. 2-32.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner. Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. In. SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti. *Direitos fundamentais: orçamento e “reserva do possível”*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013. p. 13-50.

SARLET, Ingo Wolfgang; SAAVEDRA, Giovani Agostini. Breves notas sobre a garantia do mínimo existencial e os limites materiais de atuação do legislador, com destaque para o caso da Alemanha. In: SAVARIS, José Antonio; STRAPAZZON, Carlos Luiz. *Direitos fundamentais da pessoa humana: um diálogo latino-americano*. Curitiba: Alteridade editora, 2012. p. 65-88.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Os Direitos Sociais como Direitos Fundamentais: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988*. 2008. Disponível em: <[http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaSaude/anexo/artigo\\_Ingo\\_DF\\_sociais\\_PETROPOLIS\\_final\\_01\\_09\\_08.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaSaude/anexo/artigo_Ingo_DF_sociais_PETROPOLIS_final_01_09_08.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2006.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. *Revista Brasileira da Educação*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, jun. 2016. p. 431-454.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento. *RBPAAE*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, dez. 2008, p. 537-555.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação básica. *Educ. Soc.*, [s.l.], v. 34, n. 123, p.371-387, jun. 2013. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0101-73302013000200003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200003)>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Exigibilidade do direito à educação infantil: uma análise da jurisprudência. In. SILVEIRA, Adriana Dragone; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Conversas sobre políticas educacionais*. Curitiba: Appris, 2014. p. 167-188.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. *O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)*. 2010. 303 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone *Possibilidades e limites da judicialização da educação: análise do sistema de justiça do Paraná*. Curitiba: UFPR, 2015. 104 p. Relatório técnico.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2011.

TATE, C. Neal; VALLINDER, Torbjörn. The global expansion of judicial power: the judicialization of politics. In: TATE, C. Neal; VALLINDER, Torbjörn. *The Global Expansion of Judicial Power*. Nova Iorque: New York University Press, 1995. p. 1-10.

TAYLOR, Matthew M. O judiciário e as políticas públicas no Brasil. *Dados Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, 2007, p. 229-257.

VALLINDER, Torbjörn. When the courts go marching in. In: TATE, C. Neal; VALLINDER, Torbjörn. *The Global Expansion of Judicial Power*. Nova Iorque: New York University Press, 1995. p. 13-26.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque De. *Judicialização de políticas públicas para a educação infantil: características, limites e ferramentas para um controle judicial legítimo*. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIOLIN, Jordão. *Protagonismo judiciário e processo coletivo estrutural: o controle jurisdicional de decisões políticas*. Salvador: Juspodivm, 2012.

WATANABE, Kazuo. Controle jurisdicional das políticas públicas – “mínimo existencial” e demais direitos fundamentais imediatamente judicializáveis. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 213-236.

XIMENES, Salomão Barros. *Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica*. São Paulo: QuartierLatin, 2014.

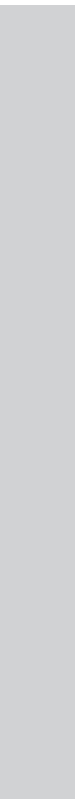
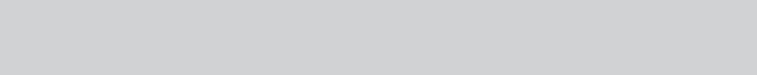
ZANETI JUNIOR, Hermes. A teoria da separação de poderes e o estado democrático constitucional: funções de governo e funções de garantia. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 33-72.

ZUFELATO, Camilo. Controle judicial de políticas públicas mediante ações coletivas e individuais. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. *O controle jurisdicional de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Forense, 2013. 2. ed. p. 310-331.

Recebido em 4 dez. 2017 / Aprovado em 20 fev. 2019

**Para referenciar este texto:**

TAPOROSKY, B. C. H.; SILVEIRA, A. D. A judicialização das políticas públicas e o direito à educação infantil. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 295-315. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8118>>.



# A NARRATIVA TRANSMÍDIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES

## THE TRANSMEDIA STORYTELLING IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF ADOLESCENTS<sup>1</sup>

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>  
[alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com)

**Ana Cristina Munaro**

Doutoranda em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPAD) PUCPR, Curitiba, PR – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5973-0142>  
[acmunaro@gmail.com](mailto:acmunaro@gmail.com)

**RESUMO:** O uso de histórias combinado com as tecnologias de informação e comunicação pode ser uma solução para integrar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, de forma a desenvolver e compartilhar o conteúdo com maior efetividade. O estudo faz uma revisão bibliográfica para verificar a efetividade do uso da estratégia da narrativa transmídia para o engajamento de adolescentes nesse processo. A pesquisa buscou nas bases de dados da *Web of Science* e Periódicos Capes os artigos da área de Educação, sem delimitação de língua, com os termos: narrativas transmídia na educação, transmídia *storytelling* e aprendizado transmídia. Como resultados, nota-se que muitos dos estudos são exploratórios; percebem-se certos equívocos na implantação da narrativa transmídia em sala de aula, utilizando-se, muitas vezes, as narrativas dissociadas da comunicação transmídia; a metodologia também vem sendo implantada de forma complementar com o ensino por estudos de caso e por resolução de problemas. Mesmo assim, o uso de narrativa transmídia na educação consegue engajar os docentes e parece ser bem efetivo para o aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Engajamento. Ensino-aprendizagem. Narrativa transmídia.

**ABSTRACT:** The use of stories combined with communication and information technologies can be a solution to bring together teachers and students in the processes of teaching and learning, with a view to exploring and sharing the content more effectively. The study carried out a literature review to verify the effectiveness of using transmedia storytelling in the teaching and learning process. The results showed that many of the studies carried out have been exploratory, and as such, certain mistakes can be seen in the implementation of transmedia storytelling in the classroom, including the frequent

use of stories not connected to transmedia communication. The methodology has also been employed to complement teaching based on case studies and problem solving. Even so, the use of transmedia storytelling in education does engage teachers and appears to be effective for learning.

**KEYWORDS:** Engagement. Teaching-learning. Transmedia Storytelling.

## Introdução

O processo de ensino e aprendizagem tem se tornado um desafio nas escolas, entre outros motivos, devido à onipresença das tecnologias de informação e comunicação que põe em cheque o modelo tradicional de ensino e fornece oportunidades de trabalho com metodologias ativas que permitem melhor acompanhamento e avaliação desse processo. Na era digital, os educadores são confrontados com perturbações significativas: um panorama midiático em mudança; a ruptura com as formas tradicionais de entregar instrução; um desenvolvimento rápido das tecnologias móveis e o impacto inerente no contexto educacional. No entanto, essa nova era trouxe possibilidades sem precedentes para desenvolver aprendizagem e numerosas formas de projetar experiências de aprendizagem (RODRIGUES; BIDARRA, 2014).

Essas possibilidades estão ligadas ao fato de que os adolescentes de hoje pertencem à chamada Geração Z (o Z da nomenclatura vem do verbo zapear), situam-se na faixa etária de 12 a 19 anos e sabem lidar com a tecnologia, explorando com eficiência a mídia e suas ferramentas de transmissão de informações. Acessam a internet, falam ao celular, ouvem música, fazem o dever de casa, leem revista e assistem televisão, quase de forma simultânea (TAPSCOTT, 2010). Levam esse comportamento, em ritmo fragmentado e acelerado, para as escolas e empresas em que trabalham, exigindo novas práticas educacionais e gerenciais (CERETTA; FROEMMING, 2011).

Jenkins *et al.* (2009) denominaram esse processo de cultura participativa, correspondendo à forma como a cultura absorve e responde à presença aumentada de novas tecnologias de mídia na vida social, tornando possível aos indivíduos arquivar, anotar, adequar e ressaltar o conteúdo da mídia de maneiras novas e influentes. Cada participante pode navegar em modos diferentes, que lhe permitam fazer escolhas sobre as melhores ma-

neiras de expressar as suas ideias em cada contexto (KRESS, 2003). A mediação da aprendizagem, dessa forma, se transforma: os alunos expressam suas opiniões por meio de ferramentas de criação de conteúdo e as compartilham em um ambiente de rede; a mobilidade e o desenvolvimento de *smartphones*, bem como a utilização da realidade aumentada, trouxeram uma nova dimensão: a integração do mundo digital com o mundo físico (RODRIGUES; BIDARRA, 2014).

Nesse cenário, a narrativa transmídia refere-se às experiências de mídia integradas que ocorrem por uma variedade de plataformas. Para Rodrigues e Bidarra (2014), contar histórias é considerada uma atividade humana inata, um elemento central da comunicação humana e da produção de sentido, que aprimora o desenvolvimento individual e implica, também, um sentido de identidade cultural. Segundo Gambarato (2013), a narrativa transmídia diz respeito a uma grande história difundida, atraindo o engajamento do público: não se trata de oferecer o mesmo conteúdo em diferentes plataformas de mídia, mas, sim, de uma experiência de construção de mundo, com a manifestação do conteúdo em mídias integradas, gerando possibilidades para uma história evoluir com conteúdo novo e pertinente. Kalogeras (2013) faz uso do conceito de narrativa transmídia (*transmedia storytelling*) de entretenimento educativo (TmSE), que é definida como a utilização de histórias de entretenimento popular para criar componentes educacionais em torno de uma disciplina. Entende que qualquer coisa que ajude o público com diferentes estilos de aprendizagem só pode ser benéfica, afirmação que ainda demanda pesquisas.

No entanto, parece que um roteiro consegue deixar os alunos mais envolvidos com o trabalho, os estudantes preferem uma história em lugar de um livro, porque é mais envolvente e parece promover uma melhor retenção. Para Raybourn (2014), a aprendizagem transmídia é definida como o sistema escalável de mensagens representando uma narrativa ou núcleo de uma experiência que se desenrola no uso de múltiplas mídias, engajando os alunos emocionalmente no aprendizado, envolvendo-os pessoalmente na história. Conforme Fitzgibbon e Wilhelm (1998), os defensores da narrativa como uma ferramenta pedagógica afirmam haver muitas vantagens em sua utilização. Contudo, poucos estudos podem ser encontrados que rigorosamente apoiem os supostos benefícios de contar histórias. Assim, esta pesquisa visa a responder: qual é a efetividade do

uso da estratégia de ensino com narrativa transmídia no engajamento de adolescentes em sala de aula? A pesquisa tem por objetivo geral analisar o impacto do uso da estratégia de narrativa transmídia para o engajamento de adolescentes no processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, adotam-se: identificar como está sendo implantada a estrutura de narrativa transmídia em sala de aula e levantar dados do engajamento dos alunos no uso da narrativa transmídia para o aprendizado em sala de aula.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira seção é introdutória; segue a seção que apresenta o referencial teórico, por sua vez centrado no conceito de narrativa transmídia, em elementos de sua história, nos estudos acadêmicos da metodologia narrativa no processo de ensino-aprendizagem e na variável do engajamento dos estudantes por exposição à narrativa transmídia; a terceira seção traz discussões e análises em torno dos estudos empíricos abordados na pesquisa, para, por fim, tecerem-se as considerações finais, apontando os limites das atuais pesquisas e as propostas para futuras investigações.

## Referencial teórico

A alfabetização transmídia ainda é escassa e voltada principalmente para aspectos instrumentais e tecnológicos. Del Mar Grandio-Perez (2016) afirma que, apesar da crescente literatura sobre narrativas transmídia disponíveis, sente-se a ausência de uma literatura de formação adequada em transmídia. Uma vez que a pedagogia transmidiática permite que os alunos e o conteúdo ganhem fluidez através das plataformas de mídia. Dessa forma, transcender o conteúdo permite o compartilhamento colaborativo e a proliferação de conhecimento em todo o mundo (FLEMING, 2013).

Nesse sentido, o referencial teórico aborda alguns dos principais conceitos sobre narrativas transmídia na educação, apresentando sua origem (2.1), as características majoritárias desse modelo de ensino e suas contribuições para o engajamento no processo de ensino-aprendizagem de adolescentes (2.1.1). Além disso, é discutido o perfil da geração Z de adolescentes no processo de aprendizagem (2.2).



## 2.1 Narrativa transmídia

Marsha Kinder foi quem criou o termo transmídia em seu livro intitulado *Playing with Power in Movies, Television and Video Games*, de 1991 (KINDER, 1991). Anos mais tarde, Henry Jenkins, então professor no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), publicou um artigo, intitulado *Transmedia storytelling*, que ampliou os conceitos envolvidos nessa forma de comunicação e o tornou, até hoje, uma das maiores referências em pesquisa sobre mídia no mundo.

Uma narrativa transmídia (*transmedia storytelling*) desenrola-se por meio de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo, representa uma nova espécie de relação entre os receptores, pautada na convergência de plataformas, exigindo não apenas sua participação como também a interrelação dos agentes. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que pode fazer da melhor maneira, inserindo uma história num filme ou divulgando-a pela televisão, sem que a apreciação de uma dependa da outra, vale dizer, não é preciso assistir ao filme para gostar dos quadrinhos e assim por diante. (JENKINS, 2009)

A narrativa transmídia migrou da área da Comunicação para o campo da Educação, sendo adotada como uma nova metodologia de ensino cujo conceito se manteve praticamente o mesmo. Para Gosciola e Versuti (2012), a narrativa transmídia é basicamente uma grande história, diferenciando-se de outras grandes histórias porque é dividida em partes. A história principal, a mais importante delas, não conta tudo, porque é complementada por histórias adicionais. De acordo com Raybourn (2014), na aprendizagem transmídia as mensagens comunicadas pela interação com cada meio devem reforçar a melhoria do desempenho, a reflexão e a mudança de comportamento. No atual contexto tecnológico, o modelo midiático é coproduzido por emissor-receptor, aqui professor e aluno, sendo que o conteúdo, a conectividade e a interatividade produzem efeitos de longo prazo (HANNA; ROHM; CRITTENDEN, 2011). Nesse sentido, as mídias sociais podem ser usadas para comentários e formação da história transmídia à medida que evolui. É uma oportunidade para explorar de forma mais ampla a história e permitir a formação de uma narrativa integrada e escalável a partir de diferentes visões e plataformas para

enriquecer a experiência da narrativa central. Assim, aproveita várias tendências das novas mídias, incluindo a comunicação em pares nas mídias sociais, a escalabilidade dos Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs) e o projeto de narrativas transmídia usado para entretenimento, publicidade e pelas indústrias de *games* para sustentar o engajamento com o público (RAYBOURN, 2014).

Jenkins (2007) acrescenta que, dentre as características das narrativas transmídia está a expansão em multiplataformas a estabelecer conexão entre os diversos fragmentos e, assim, a proporcionar ao usuário o senso de continuidade da história; a construção de um universo mutável, no qual a noção de espaço e de tempo é modificada pela exploração da narrativa a partir de novos elementos e personagens que adquirem vida própria; a subjetividade conectada às histórias secundárias, que evidenciam novas experiências narrativas e propõem novas perspectivas aos personagens; os dispositivos tecnológicos; e a interconexão das partes com o todo da história.

Para Gosciola (2011), o processo de transmidiação se dá a partir de uma narrativa inicial, com personagens definidos, seguindo para múltiplas tramas (desenvolvimento da vida de cada personagem) e para a divisão das tramas entre as mídias; por fim, a integração das tramas e dos meios de comunicação, buscando dotar o trabalho de unicidade e coerência. Nota-se que o uso de histórias, combinado com os recursos midiáticos, pode ser uma solução para integrar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver e compartilhar as informações com maior efetividade. Blumenthal e Xu (2012) discutem o uso de conectores que podem potencialmente ligar a experiência dos participantes: a mitologia no contexto da narrativa – define os símbolos, marcos e conflitos culturais, as regras naturais e sobrenaturais que o autor introduz; o cânon – representa os elementos de mídia oficiais de um universo ficcional; a personagem – grande conector em toda a mídia, podendo se expressar como ator, personagem abstrato ou arquetípico; e o gênero – define e classifica elementos semelhantes em todas as histórias, atua como um esqueleto da narrativa.

Com base na conceituação de narrativa transmídia, percebe-se que a adoção dos dispositivos de criação e compartilhamento de informação vai de acordo com a cultura participativa, em uma era de convergência e possibilidades sem precedentes, para projetar experiências de aprendizagem.

Trata-se de fatores que consideram as características do público adolescente que, nascida em meio a esse cenário midiático, já não aceita um ensino unidirecional e fechado a tantas oportunidades de melhoria.

### 2.1.1 A importância de contar histórias

Histórias são fundamentais em todas as culturas humanas: representam “o principal meio pelo qual se estrutura, compartilha e se compreende as experiências comuns” (JENKINS, 2009, p. 170); constituem uma propensão natural humana de se organizar as informações (PADGETT; ALLEN, 1997); são usadas como um meio de auto expressão e uma maneira de fazer sentido para a vida (TOMKINS, 2009). Mesmo informalmente, em conversas diárias, o uso da técnica de contar histórias para comunicar ideias e expressar experiências é evidente. As crianças contam histórias para seus amigos imaginários; adultos contam suas histórias de infância para seus filhos; histórias são contadas entre colegas de trabalho sobre patrões ou clientes; contam-se histórias para entreter, informar, educar, esclarecer e simplesmente emocionar (FITZGIBBON; WILHELM, 1998). As histórias oferecem mundos e experiências em que todos têm a opção de participar como cocriadores, todos contam e todos (se) escutam (SÁNCHEZ, 2013).

Para Sánchez (2013), a concepção de um projeto transmídia requer a construção de um mundo, ao invés de contar uma história. A equipe de criadores deve considerar o que será o mundo em que eles desenvolverão as histórias, quais serão as principais linhas narrativas e plataformas que se encaixam no conjunto, para suscitar envolvimento/experiência nos espectadores/usuários/jogadores. Jenkins (2009) evidencia que a simples exposição da história em diferentes mídias não garante um caráter transmidiático à história, que deve ter seu uso combinado e integrado, não simplesmente transposto. Os elementos integrais da ficção devem ser sistematicamente apresentados pelos múltiplos canais para criar uma experiência unificada e coordenada de entretenimento.

Criar e/ou contar uma boa história é uma arte. Independentemente dos elementos que a narrativa contenha, do conflito que apresenta, do ambiente, tema, personagens ou meios pelos quais a comunicação perpassa e como orienta o público entre eles, uma história deve conduzir a audiência, envolvê-la; fazer referências a elementos da cultura é uma sugestão para,

durante o curso da narrativa, instigar a imaginação e a participação do público. Todos esses são aspectos essenciais para a promoção de um aprendizado efetivo.

## 2.2 Aprendizado por meio da narrativa transmídia

O avanço das tecnologias da informação e comunicação e todas as suas mudanças associadas têm aumentado o desafio no campo do ensino. As gerações Y e Z, que nasceram nesse período transformacional, se deparam com modelos de aprendizagem pouco efetivos e que precisam ser revistos, alterados ou substituídos, principalmente devido às particularidades dessa nova Geração Z que, para Tapscott (2010), caracteriza-se pelo desejo de liberdade em tudo aquilo que faz, personalizando tudo à sua volta e considerando natural pesquisar e acessar informações. Como os integrantes dessa geração cresceram em meio a experiências interativas, apresentam-se colaborativos, mas desejam respostas instantâneas. Para Rodrigues e Bidarra (2014), a ruptura dos pressupostos tradicionais de modelos educacionais tem impulsionado os educadores à exploração de diversos formatos de aprendizagem que possam atender às necessidades de um 'novo aluno' por meio da incorporação de novos tipos de *inputs*, consumo de mídia e práticas de produção, recursos globais e mudanças para um ambiente mais centrado no aluno. Se entendida a aprendizagem como um processo em que o aluno tem de ganhar autonomia progressivamente na direção e no controle de sua evolução, a utilização dos recursos deve responder plenamente a sua escolha pessoal. Desse modo, a evolução da tecnologia constitui recurso de apoio à aprendizagem que leva a situações nas quais conteúdos e ferramentas estão cada vez mais indistinguíveis, isto é, o futuro dos materiais de ensino será inseparável de seu suporte tecnológico (GARCÍA; LÓPEZ-PÉREZ, 2012).

A alternativa aqui tratada pela aprendizagem narrativa é uma forma significativa de reforço da imaginação dos alunos e da empatia (WOOD, 2014). Estudos em situações do cotidiano têm demonstrado que a narrativa é um meio primário para resolução de problemas (JONASSEN; HERNANDEZ-SERRANO, 2002). Assim, a narrativa transmídia pode trazer temas que atraiam os alunos, unindo-os ao con-

teúdo acadêmico e alinhando os Recursos Educacionais Abertos (REA) com atividades que estejam presentes nas suas atividades cotidianas. Gosciola e Versuti (2012) também classificam a narrativa transmídia como um REA, considerando-a como proposta diferenciada para contar histórias ampliadas que pressupõem intensa interatividade dos sujeitos envolvidos no processo. Kress (2003) salienta que a alfabetização moderna requer a capacidade de expressar ideias em uma ampla gama de sistemas de representação e significação, pois cada meio tem suas características inerentes, seus próprios sistemas de representação e estratégias de produção e organização do conhecimento. Os participantes, diante de múltiplas mídias, navegam nesses modos diferentes e, às vezes, conflitantes de representação e escolhem as melhores maneiras de expressar suas ideias, decidindo qual será a sequência narrativa e por quais plataformas optarão. (GOSCIOLA, 2011)

Jonassen e Hernandez-Serrano (2002) sugeriram três formas de apoiar o uso de histórias na aprendizagem: primeiro, elas podem ser usadas como exemplos de conceitos ou princípios ensinados por instrução direta; em segundo lugar, elas podem ser utilizadas como casos de problemas a serem resolvidos pelos alunos; e, em terceiro, as histórias podem ser utilizadas como aconselhamento para estudantes, para ajudá-los a aprender a resolver problemas. Segundo Rodrigues e Bidarra (2014), projetos transmídia mostram que a criação de mundos por histórias pode ser utilizada no cumprimento das metas educacionais, criam reforço e espalham o conteúdo de forma rica e fecunda para os alunos. A criação de um ambiente de aprendizagem transmídia pede uma redefinição urgente da aprendizagem curricular, na direção de tornar os processos de aprendizagem mais próximos dos contextos reais em que as pessoas socializam, se divertem e aprendem de maneira informal. Jonassen e Hernandez-Serrano (2002), por exemplo, com o fim de formar profissionais preparados para lidar com a complexidade das situações no local de trabalho, propõe expô-los a histórias geradas no local de trabalho, de forma que os alunos reflitam sobre as semelhanças e diferenças entre a situação-problema e o caso/história dados, encontrem lições e solucionem problemas.

Outra proposta advinda da narrativa transmídia é a ideia de narração digital. Para Flottemesch (2013), trata-se de uma abordagem multimodal que traz a antiga arte de contar histórias para a vida usando a tecnolo-

gia. Meadows (2003) acredita que a narração digital é a prática social de contar histórias que faz uso de câmeras digitais de baixo custo, ferramentas de criação não-lineares e computadores para criar histórias multimídia curtas, essencialmente pessoais e feitas para publicação na internet.

É importante perceber que a forma de incorporar narrativas no processo de ensino e aprendizagem é muito abrangente e pode ser adaptada à realidade de cada local, inserindo particularidades na metodologia e nos meios de comunicação para transportar a história. Resta saber se as metas educacionais são alcançadas com essa proposta. Por essa razão, para analisar o impacto do uso de narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem, na sequência, abordam-se estudos empíricos encontrados na literatura, considerando alguns dos seus principais achados teórico-práticos.

### 3 Resultados de estudos da literatura

A partir da revisão da literatura em Educação em duas das principais bases de dados de estudos científicos: *Web of Science* e Periódicos Capes, faz-se a reflexão da abordagem pedagógica de narrativa transmídia com base na análise dos principais estudos encontrados. As expressões utilizadas nos mecanismos de busca foram: narrativas transmídia na educação, transmídia storytelling e aprendizado transmídia, sem determinação de língua e corte temporal.

#### 3.1 O impacto do ensino com narrativa transmídia

As tecnologias de informação e da comunicação têm, cada vez mais, se tornado o modelo de formação escolar, pois permitem que se avance de salas de aula onde os professores ensinam grupos de alunos da mesma forma, no mesmo tempo e com os mesmos mecanismos, para ambientes em que disponibilizam aos estudantes diversos recursos para o desenvolvimento de uma série de tarefas, acompanhando as necessidades específicas que surgem no processo. (GARCÍA; LÓPEZ-PÉREZ, 2012)

Nesse sentido, a metodologia de narrativa transmídia ganha espaço. Os seres humanos parecem ter habilidade inata e predisposição para organizar e representar as suas experiências sob a forma de histórias (JONASSEN; HERNANDEZ-SERRANO, 2002). Para Fitzgibbon e Wilhelm (1998), histórias ajudam a comunicar o patrimônio literário e cultural, ao mesmo tempo que auxiliam os alunos a melhor desenvolver um senso de estrutura retórica. As vantagens mais citadas na literatura são benefícios afetivos, uma vez que a narração interessa aos alunos, reduz os filtros afetivos e permite que o aprendizado ocorra mais naturalmente dentro de uma comunicação interativa. Se novas ideias e conceitos são ensinados no contexto de uma história, a chance de o aluno entender provavelmente será maior, já que ele se depara com detalhes familiares no mesmo tempo em que se introduzem novos conceitos.

Segundo Kalogeris (2013), narrativa transmídia de entretenimento educativo é uma pedagogia crítico-criativa de investigação ativa e ação dialógica e criativa que cria lembranças, dá poder aos estudantes e valor para a comunidade. Essa aprendizagem transformadora induz os aprendentes a descobrir o significado do texto, recriar, refletir, refratar, reformular e reter a informação.

Menkhoff e Bengtsson (2012) defendem que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) utilizadas pelos alunos da Geração Y, como parte de sua vida cotidiana, podem enriquecer significativamente a experiência desses alunos e produzir resultados de aprendizagem valiosos com base em aprendizagem combinada. Para isso, utilizar dispositivos de aprendizagem móvel traz emoção para a sala de aula e ajuda a capacitar os alunos, com dispositivos diários de comunicação com os quais os alunos estão familiarizados (MENKHOFF; BENGTSSON, 2012). Deve-se atentar, no entanto, para a qualidade da história. Em estudo desenvolvido por Sangalang, Quintero Johnson e Ciancio (2013), a qualidade foi o elemento mais importante para um jogo narrativo, pois a facilidade com que os eventos são construídos contribui para a fluidez e compreensão do mundo narrado. Dessa maneira o público se torna capaz de sintetizar elementos narrativos entre e dentre os vários formatos de mídia. Além disso, para Raybourn (2014), integral para o projeto de campanhas transmídia e medição da aprendizagem é a capacidade de rastrear a interação, *feedback* e

conteúdo gerado pelo usuário por meio da mineração e atividade de dados de mídia social.

O estudo de Sangalang, Quintero Johnson e Ciancio (2013) investigou o envolvimento do público com um jogo interativo desenhado como parte de um esforço mais amplo de narrativa transmídia, criado com estrutura narrativa e objetivo de encorajar o consumo de leite. Além disso, foram examinados os fatores que influenciaram o envolvimento: diversão e frustração; foi demonstrado que a compreensão da narrativa está relacionada ao sentimento de envolvimento, das experiências dos participantes (*transportation*). O processamento do público se dá em dois níveis distintos: a compreensão dos eventos da história a partir de um fio narrativo e a sintetização dos fios narrativos dentro do mundo maior da narrativa. Embora tenha sido um estudo exploratório, foi uma tentativa de conceituar e avaliar o envolvimento com a narrativa em campanhas de narrativa transmídia de entretenimento educativo.

Menkhoff e Bengtsson (2012) integraram dispositivos de aprendizagem móveis – telefones celulares, *sites* de compartilhamento de fotos, *wikis*, *podcasts* e excursões a pé com os alunos – como ferramentas educacionais de um curso de graduação em empreendedorismo chinês. As experiências sugerem que os recursos integrados de aprendizagem *online* centradas nos alunos são fundamentais para facilitar o compartilhamento de informação e conhecimento entre colegas. O estudo sugere que um método de ensino que põe ênfase nas tecnologias móveis de aprendizagem num contexto pedagógico que combina mini palestras, apresentações dos alunos, passeios orientados e visitas de campo claramente ajuda a promover a aprendizagem.

O estudo de Wood (2014) tratou da imaginação, particularmente da teoria da resposta do leitor, na aprendizagem por meio da narrativa na educação enfermeira. A imaginação histórica, com base na história de uma enfermeira do passado, deu suporte para descrever as respostas dos leitores de estudantes de pós-graduação de enfermagem, ilustrando como a aprendizagem narrativa pode se estender para a prática. Essa análise demonstrou que o uso de narrativas históricas envolve a imaginação dos alunos, fazendo-os discutir, questionar suposições e traduzir o passado para o presente. Sendo assim, a teoria da resposta do leitor oferece uma base valiosa para a aprendizagem narrativa.



Niemi *et al.* (2014) apresentaram como a narração digital (*digital storytelling*) pode criar ambientes virtuais de aprendizagem quando usada para o aprendizado de habilidades e competências necessárias na futura vida profissional dos alunos. Dessa forma, os alunos têm um papel central na exploração e construção de conhecimentos por meio de diferentes tipos de ferramentas, atuando como produtores de conteúdo e consumidores. Para Niemi *et al.* (2014), ao planejar e fazer histórias digitais, os alunos tornam-se conscientes de seus próprios conhecimentos e experiências, podendo refletir sobre eles e compartilhá-los. No mesmo sentido, o trabalho de Flottesch (2013), que usou a narrativa digital como instrumento pedagógico para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, proporcionando a eles uma oportunidade de estarem envolvidos em sua aprendizagem, uma vez que a capacidade de personalizar histórias com imagens, narração pessoal, vídeo, animação, artefatos e música suporta um nível mais profundo de compreensão e significado.

Tan, Lee e Hung (2014) também implementaram a narração digital, por meio da abordagem de histórias *edu-tainment* (entretenimento educativo) aplicada à disciplina de Ciência de uma sala de aula de quinta série. Essa classe de estruturação narrativa considera que os personagens dentro da narrativa seriam introduzidos em um contexto problemático, e gastariam grande parte da história buscando uma solução que levasse a narrativa ao clímax, onde o personagem principal descobriria um conceito que resolve o problema na hora certa (TAN; LEE; HUNG, 2014). Nesse sentido, os alunos tiveram que desenhar uma história que comunicou um conceito científico embutido numa estrutura narrativa, na qual personagens tiveram que experimentar os efeitos do conceito. Assim, a qualidade da história foi indicada pela compreensão do conceito científico dos alunos. Essa metodologia mostrou-se viável, mas ainda há necessidade de estudá-la em maior profundidade. O diferencial foi a construção das histórias contendo os elementos de uma narração junto com as informações da disciplina, instigando os alunos a refletir, interpretar e aprender os dados para criar a história.

Agosto (2013) procurou analisar impressões do desempenho da narração oral de crianças em idade escolar, como revelado pelas respostas de seus desenhos, escritos e falas, verificando os tipos de benefícios educacionais e sociais/emocionais que as crianças podem obter ao experimentar a

narração oral, detectando cinco tipos: habilidades de pensamento crítico, criatividade, ativa participação/engajamento na aprendizagem, competências na alfabetização e habilidades de pensamento narrativo. Foram detectados também dois tipos de benefícios sociais/emocionais: autoexploração e competências interpessoais. Apesar desse potencial, segundo Pietschmann, Völkel e Ohler (2014), o conteúdo transmídia apresenta limitações para o público infantil: sua estrutura narrativa complexa não pode simplesmente ser adaptada para crianças. Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, às crianças mais jovens falta a capacidade dos adultos de usar, entender e participar de franquias de transmídia.

### 3.2 Engajamento dos alunos na educação

A sociedade está mudando de uma ‘Era da Informação’ para uma ‘Era do Engajamento’ na qual a narrativa (*storytelling*) está sempre presente (KALOGERAS, 2013). Para Taylor e Parsons (2011), o engajamento dos alunos tornou-se tanto um processo estratégico de aprendizagem quanto um resultado de prestação de contas em si mesmo. De acordo com Massarolo e Mesquita (2013), no ambiente escolar a migração dos jovens estudantes pelos espaços caracterizados pela mobilidade, interatividade e colaboração reforça a emergência de uma nova cultura, baseada na participação nos processos criativos das histórias. Por essas razões, a aprendizagem transmídia permite experiências de aprendizagem sustentadas que resultam em mudança de comportamento mensurável, que pode ser física e explícita, intelectual, de atitude, ou uma combinação dessas formas.

Contudo, alcançar as metas de aprendizagem por meio da aprendizagem transmídia requer pensamento sistêmico e planejamento (RAYBOURN, 2014). Na análise da literatura sobre as estratégias comuns para melhorar o engajamento dos alunos na aprendizagem, feita por Taylor e Parsons (2011), um padrão de práticas foi recomendado, repetido e, então, sintetizado nas seguintes categorias: interação; exploração; relevância; multimídia; instrução e avaliação para a aprendizagem, que apela para que os professores utilizem práticas de avaliação formativa para monitorar o sucesso do aluno e se envolver em conversas regulares de partilha com eles. Segundo a pesquisa dos autores, é preciso mudar a forma de ensinar,

bem como o que se ensina, para engajar os estudantes, adotando uma pedagogia construtivista que requer relações respeitadas e ambientes de aprendizagem seguros, especialmente na relação professor-aluno, que deve mudar de perito-discípulo para a aprendizagem colaborativa.

Esforços no sentido de engajar o aluno são percebidos nas pesquisas acadêmicas, por exemplo, no estudo de Tan, Lee e Hung (2014) que propôs aos estudantes criar uma narrativa *edu-tainment*, para a qual foi necessário compreender o conceito científico, construir uma narrativa coerente com situações problemáticas plausíveis para o cenário e personagens; ao mesmo tempo, propunha preparar uma situação na qual o conceito científico poderia significativamente resolver o problema sem parecer demasiado óbvio. Em muitos aspectos, este foi concebido como um exercício para provocar os alunos, engajá-los e demonstrar a sua competência na construção narrativa e nos conceitos científicos.

De acordo com Raybourn (2014), para sustentar o engajamento com o público a aprendizagem transmídia aproveita várias tendências das novas mídias, incluindo a comunicação em pares nas mídias sociais, a escalabilidade do curso *online* maciçamente aberto (MOOCs) e o projeto de narrativas transmídia usado para entretenimento, publicidade e pelas indústrias de jogos comerciais. Como no estudo de Tomkins (2009), no qual os alunos foram solicitados a desenvolver histórias para guiá-los nos estágios de aprendizagem, completando os exercícios em uma base semanal, a fim de traçar o seu progresso e demonstrar sua jornada, com o objetivo final de alcançar a fase da aprendizagem transformadora. A definição de Tomkins (2009) para aprendizagem transformadora implica mudança de comportamento decorrente das reflexões críticas e ações planejadas. A técnica de contar histórias vem, de alguma forma, para ajudar os alunos a enfrentar esse desafio, pois fornece suporte para eles construírem seu próprio significado oriundo do conhecimento que estão adquirindo, equipando-os com um processo que fornece um modelo para a aprendizagem reflexiva.

Vários elementos da transmídia podem ser usados nos projetos que utilizam experiências para criar engajamento e transformam os alunos em participantes ativos da aprendizagem (RODRIGUES; BIDARRA, 2014). A promoção do engajamento envolve qualidades motivacionais, incluindo experiências emocionais positivas tais como diversão, aspirações, inspirações, entusiasmo dos alunos e compromisso ou capacidade de persistir em

um trabalho para uma tarefa de aprendizagem. A tecnologia é uma ferramenta que motiva os alunos e fornece cenários em que eles podem fazer suas próprias contribuições (NIEMI *et al.*, 2014). Essa participação ativa de alunos e educadores é chamada, por Rodrigues e Bidarra (2014), de aprendizagem conectada, que aborda os desafios da falta de conexão entre educação formal e contextos sociais dos alunos, bem como a necessidade de reforçar a participação cívica.

#### 4 Discussão das análises a partir da literatura em Educação

Muitas das pesquisas que tratam da narrativa transmídia envolvem estudos de caso, estudos exploratórios com relatos de tentativas e experiências pedagógicas que incorporam elementos da narrativa transmídia. Nota-se que, embora a técnica narrativa seja antiga, principalmente a oral, a união com a transmídia é inovadora. Há, contudo, necessidade de estudos e experiências relacionados ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo a narrativa transmídia, considerando principalmente a constante renovação das tecnologias de informação e de comunicação que afetam a cultura, o comportamento humano e, por consequência, a forma de facilitar o ensino das gerações Y e Z nas escolas, universidades e demais instituições de ensino.

Uma questão a ser refletida é que muitos estudos encontrados na pesquisa bibliográfica tratam ou da narrativa ou da transposição por várias mídias, ou seja, há certa dificuldade na implantação de uma metodologia com base em histórias que sejam contadas em pedaços, fragmentados mas complementares, como emprego de diferentes meios de comunicação. Da mesma forma, não há estudos comparativos dessa metodologia com os públicos infantil, adolescente e adulto; o uso de histórias em sala de aula causa o mesmo efeito em crianças e adolescentes? Os esforços de adotar a metodologia de narrativa transmídia parecem surtir mais efeitos sob o público infantil; estudos envolvendo adolescentes focam na utilização de mídias digitais para a compreensão do conteúdo proposto, sem haver uma história permeando essas diferentes mídias. Dessa forma, o próprio conceito de narrativa transmídia é usado de forma equivocada.

Uma questão relevante é que os estudos levantados são pontuais, seccionais e não há uma experiência de uso das narrativas em sala de aula longitudinal. Será que essa proposta se mantém com a mesma efetividade ao longo do tempo? Nota-se também que o uso de narrativas pode ser combinado com outras metodologias como a resolução de problemas e estudo de caso, unindo a facilidade do ser humano de identificar e interpretar histórias e a compreensão de problemas com base em narrativas. Essa questão mostrou-se bem positiva para os resultados almejados.

Tecnologia, informação, multitarefa, conteúdo, conectividade, interatividade, colaboração – essas são palavras-chave que representam, em parte, uma campanha de narrativa transmídia e que precisam estar presentes em sala de aula para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e engajar os adolescentes da atualidade. Ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia tornaram-se mais interativos, sincrônicos e flexíveis, capazes de conectar diferentes recursos digitalizados e ferramentas para a criação de conhecimento (NIEMI *et al.*, 2014). É importante considerar que a essência da narrativa transmídia é de como todas as peças se encaixam para formar um todo que é maior do que a soma de suas partes.

## Considerações finais

O estudo atingiu o seu objetivo de verificar a efetividade do uso da estratégia de narrativa transmídia para o engajamento de adolescentes no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa bibliográfica demonstra que o uso de narrativa transmídia tem gerado resultados bem positivos para o aprendizado e engajamento dos alunos na temática proposta, adotando um ensino em que os professores disponibilizam aos estudantes diversos recursos para o desenvolvimento de uma tarefa, disseminando conhecimento, prática e caminhos para a coaprendizagem. No final, conhecimento tem de ser criatividade, inovação e imaginação.

O fator mais importante é que os alunos adquiram a capacidade de aprender ao longo da vida e que a educação forneça as habilidades e ferramentas mentais para capacitá-los a isso. Os alunos devem desenvolver a capacidade de fazer perguntas e trabalhar de forma independente,

mas também colaborativa. A vida está cada vez mais ligada à tecnologia; ambientes de aprendizagem estão continuamente mudando e tecnologias de informação e comunicação oferecem muitas novas oportunidades de aprendizagem. E, se a educação é uma forma de ‘transformar a sua alma’, e mesmo que não seja, histórias deixam almas falar e histórias podem transformar almas. Os seres humanos devem contar suas histórias porque elas reforçam quem eles são.

Futuras pesquisas envolvendo a narrativa transmídia em experimentos em sala de aula com diferentes faixas etárias de alunos e utilizando de diferentes disciplinas e conteúdos serão importantes para averiguar se a efetividade dessa metodologia será mantida, alterada ou potencializada. Uma reforma curricular no sentido de aproximar a realidade dos alunos em sala de aula e permitir que o conhecimento seja construído em conjunto é uma necessidade contemporânea e, por isso, o uso de histórias em conjunto com as tecnologias de informação e comunicação precisa ganhar destaque.

## Nota

- 1 Artigo similar foi publicado na revista *Creative Education*, v. 07, n. 07(2016), com título “Use of transmedia storytelling for teaching teenagers”.

## Referências

- AGOSTO, D. E. If I had three wishes: The educational and social/emotional benefits of oral storytelling. *Storytelling, Self, Society*, v. 9, n. 1, p. 53–76, 2013. <<http://dx.doi.org/10.13110/storselvesoci.9.1.0053>>.
- BLUMENTHAL, H.; XU, Y. The Ghost Club Storyscape: designing for transmedia storytelling. *IEEE Transactions on Consumer Electronics*, v. 58, n. 2, p. 190–196, 2012. <<http://dx.doi.org/10.1109/TCE.2012.6227412>>.
- CERETTA, S. B.; FROEMMING, L. M. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. *Revista Eletrônica do Mestrado em Administração da Universidade Potiguar – RAUNP*, v. 3, n. 2, p. 15–24, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view/70/91>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

DEL MAR GRANDÍO-PÉREZ, María. El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, v. 19, n. 1, p. 85-104, 2016.

FITZGIBBON, H. B.; WILHELM, K. H. Storytelling in ESL/ EFL classrooms. *TESL Reporter*, v. 31, n. 2, p. 21-31, 1998. Disponível em: <<https://fluencymys.weebly.com/uploads/5/3/0/9/53092285/storytelling.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

FLEMING, Laura. Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: "Inanimate Alice" as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, v. 5, n. 2, p. 370-377, 2013.

FLOTTEMESCH, K. Learning through narratives: the impact of digital storytelling on intergenerational relationships. *Academy of Educational Leadership Journal*, v. 17, n. 3, p. 53-60, 2013. Disponível em: <<https://www.questia.com/library/journal/1P3-2999118561/learning-through-narratives-the-impact-of-digital>>. Acesso em: 23 out. 2017.

GAMBARATO, R. R. Transmedia project design: theoretical and analytical considerations. *Baltic Screen Media Review*, v. 1, p. 80-100, 2013. <<http://dx.doi.org/10.1515/bsmr-2015-0006>>.

GARCÍA, I.; LÓPEZ-PÉREZ, C. La función de los recursos de aprendizaje en la universidad. In: OKADA, A., ed. *Open educational resources and social networks: colearning and professional development*. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012, p.122-133. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/39236/1/OER-completo-final-05-07.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2018.

GOSCIOLA, V. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 117-126, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/692>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, A., ed. *Open educational resources and social networks: colearning and professional development*. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012, p. 236-242. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/39236/1/OER-completo-final-05-07.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

HANNA, R.; ROHM, A.; CRITTENDEN, V. L. We're all connected: The power of the social media ecosystem. *Business Horizons*, v. 54, n. 3, p. 265-273, 2011.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. Transmedia storytelling. Confessions of an Aca-fan. *The Official Weblog of Henry Jenkins*, 2007. Disponível em: [http://www.henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://www.henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html). Acesso em: 29 jul. 2018.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; WEIGEL, M.; CLINTON, K.; ROBISON, A. J. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, The MIT Press Cambridge, Massachusetts, 2009.

JONASSEN, D. H.; HERNANDEZ-SERRANO, J. Case-based reasoning and instructional design using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, v. 50, n. 2, p. 65-77, 2002. <<http://doi.org/10.1007/BF02504994>>.

KALOGERAS, S. Storytelling: an ancient human technology and critical-creative pedagogy for transformative learning. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, v. 9, n. 4, p. 113-122, 2013. <<http://doi.org/10.4018/ijicte.2013100108>>.

KINDER, M. *Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press, 1991.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge, 2003.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a educação: panorama e perspectivas. *Revista Ensino Superior Unicamp*, p. 34-42, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/narrativa-transmidia-e-a-educacao-panorama-e-perspectivas>>. Acesso em: 14 out. 2018.

MEADOWS, D. Digital Storytelling: research-based practice in new media. *Visual Communication*, v. 2, n. 2, p.189-193, 2003. Disponível em: <<http://vcj.sagepub.com/content/2/2/189.extract>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MENKHOFF, T.; BENGTSSON, M. L. Engaging students in higher education through mobile learning: lessons learnt in a chinese entrepreneurship course. *Educ Res Policy Prac*, v. 11, p. 225-242, 2012. Disponível em: <<https://www.learnstechlib.org/p/71973/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

NIEMI, H.; HARJU, V.; VIVITSOU, M.; VIITANEN, K.; MULTISILTA, J.; KUOKKANEN, A. Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, v. 5, p. 657-671, 2014. <<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.59078>>.

PADGETT, D.; ALLEN, D. Communicating experiences: a narrative approach to creating service brand image. *Journal of Advertising*, v. 26, n. 4, Services Advertising, p. 49-62, 1997. Disponível em: <[http://www.jstor.org/stable/4189050?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/4189050?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 25 nov. 2018.

PIETSCHMANN, D.; VÖLKEL, S.; OHLER, P. Limitations of transmedia storytelling for children : a cognitive developmental analysis. *International Journal of Communication*, v. 8, p. 2259-2282, 2014. Disponível em: <<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/2612/1205>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

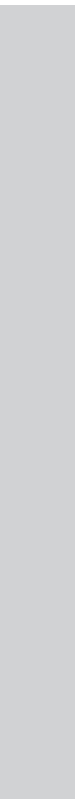
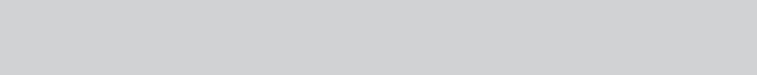


- RAYBOURN, E. M. A new paradigm for serious games: transmedia learning for more effective training and education. *Journal of Computational Science*, v. 5, p. 471–481, 2014. <<https://doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>>
- RODRIGUES, P.; BIDARRA, J. Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices, *International Journal of Emerging Technologies in Learning – iJET*, v. 9, n. 6, 2014. <<http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>>.
- SÁNCHEZ, C. C. Narrativas transmedia nativas: vantagens, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso. *Historia y Comunicación Social*, v. 18, n. Esp., p. 561-574, 2013. <[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44349](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44349)>.
- SANGALANG, A.; QUINTERO JOHNSON, J. M.; CIANCIO, K. E. Exploring audience involvement with an interactive narrative: implications for incorporating transmedia storytelling into entertainment-education campaigns. *Critical Arts*, v. 27, n. 3, p. 127-146, 2013. <<https://doi.org/10.1080/02560046.2013.766977>>.
- TAN, M.; LEE, S.-S.; HUNG, D. W. L. Digital storytelling and the nature of knowledge, *Journal Education and Information Technologies*, v. 19, p. 623–635, 2014. <<http://dx.doi.org/10.1007/s10639-013-9280-x>>.
- TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- TAYLOR, L.; PARSONS, J. Improving student engagement. *Current Issues in Education*, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/745/162>>. Acesso em: 6 dez. 2018.
- TOMKINS, A. “It was a great day when...”: an exploratory case study of reflective learning through storytelling, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, v. 8, n. 2, p. 123-131, 2009. <<http://dx.doi.org/10.3794/johlst.82.198>>.
- WOOD, P. J. Historical imagination, narrative learning and nursing practice: graduate nursing students’ reader-responses to a nurse’s storytelling from the past. *Nurse Education in Practice*, v. 14, p. 473-478, 2014. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2014.05.001>>.

Recebido em 18 dez. 2017 / Aprovado em 20 fev. 2019

**Para referenciar este texto:**

VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 317-337. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8182>>.



# EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE: HÁ ESPAÇO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A DISCUSSÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?

HIGHER EDUCATION IN TIME OF CRISIS: IS THERE SPACE IN THE EDUCATION POLICIES FOR THE DISCUSSION OF THE UNIVERSITY TEACHER?

**Silvia Regina Canan**

Doutora em Educação pela UNISINOS.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4504-3680>

[silvia@uri.edu.br](mailto:silvia@uri.edu.br)

**Camila de Fátima Soares dos Santos**

Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0644-8570>

[camilafss13@gmail.com](mailto:camilafss13@gmail.com)

**RESUMO:** O presente artigo objetiva refletir sobre o contexto da educação superior em tempos de crise nesta segunda metade do século XXI, considerando a profissionalização do docente. Esse debate é fruto de uma pesquisa bibliográfica que tem base em estudos teóricos desenvolvidos no Núcleo de Estudos em Políticas e Processos de Educação Superior (NEPPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW, vinculado a linha de Pesquisa do PPGEDU: Políticas Públicas e Gestão da Educação, tomando em consideração pesquisas já desenvolvidas pelo Núcleo e referenciais bibliográficos de autores que estudam a temática em âmbito nacional e internacional. O mote dos estudos gira em torno do fato de que o professor da educação superior, além de uma formação específica que o habilite ao magistério de uma determinada disciplina ou área do conhecimento, também necessita ter domínio da competência pedagógico-didática e da dimensão político-educacional na qual está inserido. A análise dos referenciais pesquisados oportunizou refletir sobre a profissionalização docente na Educação Superior, particularmente quanto à necessidade de tornar mais significativo o processo de aprendizagem dos educandos, futuros profissionais, a partir da prática docente. Para a discussão da temática, utilizamos as categorias: formação docente, profissionalidade docente e processo educativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior. Formação de Professores. Prática Docente na Educação Superior. Processos Educativos. Profissionalização Docente.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the context of higher education in times of crisis in the second half of the 21st century, considering the professionalization of the teacher. This debate is the result of a bibliographical research that is based on theoretical studies developed in the Nucleus of Studies on Policies and Processes of Higher Education (NEPPES) of the Post-Graduation Program in Education of the URI/FW, linked to the PPGEDU research line: Public Policies and Education Management, taking into account researches already developed by the Nucleus, and bibliographic references of authors who study the theme in national and international scope. Our research problem revolves around the fact that the higher education teacher must have a specific training that enables him/her to a certain discipline or area of knowledge, but also needs to have mastery of pedagogical-didactic competence, and the educational-policy dimension, in which is inserted. The analysis of the references researched gave opportunity to reflect on the teacher professionalization in Higher Education, in order to make more meaningful the learning process of learners, future professionals, from of teaching practice. For the discussion of the theme, we use the categories: teacher training, teacher professionalism and educational process.

**KEYWORDS:** Educational Processes. Higher Education. Teaching Practice in Higher Education. Teacher Professionalism. Teacher training.

## Introdução

Dentre as tantas questões que se impõem neste momento da história da educação brasileira, geradora de intensos debates no âmbito acadêmico, encontramos aquela que diz respeito à formação docente para a atuação na Educação Superior, tendo o campo das políticas públicas como dos mais abertos para estudos e considerando, no caso do Brasil, que a legislação educacional é omissa quanto à necessidade de formação de matiz pedagógico-didático.

Nessa perspectiva, ao trazermos essa questão novamente à pauta de debates, o fazemos na condição de quem estuda a temática e tem uma preocupação com a valorização e qualificação do ensino como um dos importantes pilares da universidade, sem, evidentemente, desqualificar a pesquisa e a extensão (e, recentemente, a internacionalização<sup>1</sup>). Somente para lembrar, a menção que a LDB/96 faz sobre a formação do docente universitário, em seus artigos 65 e 66, a remete à pós-graduação, com prioridade para os programas *stricto sensu* (*mestrados e doutorados*), ressaltando que a obrigatoriedade de 300 horas de estágio refere-se somente à formação dos professores que atuarão na Educação Básica. Ao deixar esse campo em aberto, as políticas públicas concordam que a experiência e o

conhecimento na área específica de formação se sobressaem a qualquer outra possibilidade formativa.

O presente artigo objetiva apresentar reflexões sobre o contexto da profissionalização do docente universitário, a partir de estudos teóricos desenvolvidos no Núcleo de Estudos em Políticas e Processos de Educação Superior (NEPPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW, vinculado a linha de Pesquisa do PPGEDU: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Partimos do pressuposto de que o professor da Educação Superior precisa ser portador de uma formação específica que o habilite a determinada disciplina ou área do conhecimento, mas, para além disso, necessita dominar competências pedagógico-didáticas e atentar para a dimensão política da educação, enquanto profissional inserido em um contexto social específico e essencialmente contraditório.

Para tanto, trazemos para a discussão autores que pesquisam a formação para a docência na universidade, enfatizando uma profissionalização docente que torne mais significativo o processo de aprendizagem dos alunos a partir da prática, desse modo melhorando desempenho da profissão.

Estudos como de Leite e Ramos (2010) nos mostram que a universidade precisa rever sua condição de instituição inabalável para ser uma instituição que faz parte do sistema educativo e, por isso, incorpora as mudanças e novas proposições que vão ocorrendo nesse sistema. Isso implica o reconhecimento de que a docência, em sua forma tradicional, não dá mais conta de desenvolver a aprendizagem, a autonomia e as competências necessárias ao futuro profissional para que possa exercer sua profissão.

Essas reflexões colocam a universidade, definitivamente, diante de um novo paradigma em que a docência como reprodução de práticas exitosas, por si só, já não atende mais às exigências no campo da formação do acadêmico que vem até ela em busca de novos e diferenciados conhecimentos. Nessa matriz não podemos negar as questões tecnológicas, que se colocam, por exemplo, pela via do ensino híbrido, o qual propõe a integração entre o ensino presencial e aulas *on line*, despontando como alternativa às tradicionais aulas em que o professor faz longos discursos e cobra suas explicações em provas. Sobre essa questão Cerutti e Nogaro (2017, p. 1600), esclarecem:

Neste contexto, aulas passam por outra configuração imprimindo mais dinâmica, possibilitam ao educando buscar materiais que ampliem seu conhecimento e que tragam novas indagações, que façam com que o aluno queira buscar cada vez mais novos conhecimentos, participe do que Lévy (1999) denomina cibercultura. Esta é uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores ao redor do mundo, abrangendo um universo informacional que abriga os seres humanos que a utilizam.

Contrastando com essas questões atuais e instigantes, convivemos com as bases do modelo Luniversitário francês (napoleônico) que inspirou a educação superior no Brasil com a herança de uma supervalorização das Ciências Exatas e Tecnológicas em detrimento das Ciências Humanas. Dessa forma, a Educação Superior voltou-se, desde seu início, à formação de profissionais, com maior destaque para determinadas profissões. Esse modelo também inseria a ideia de que o professor estava acima de seus alunos como detentor de conhecimentos e práticas, que esses precisavam aprender para receber seus diplomas e exercer a profissão a que aspiravam, numa atitude que denotava um autoritarismo exacerbado, já que o professor ensinava a um aluno que deveria aprender.

## **Formação para a docência universitária: como ler essa questão?**

No campo da formação de professores, o qual envolve diferentes ideologias, concepções, práticas e políticas educacionais, a docência universitária merece um olhar especial, podendo ser pensada e contextualizada num processo contínuo e permanente, cujo desenvolvimento é processual e, como tal, contínuo. Nesse sentido, “A formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar.” (CUNHA, 2008, p. 9). Assim, a docência universitária caracteriza-se como atividade plural e complexa que vai muito além do mero ensino em sala de aula.

Se considerarmos que a formação docente não é neutra nem envolve apenas aspectos estritamente técnicos, e que é uma ação intencional que exige posicionamento e tomada de decisões, ela não pode ser confundida com outros conceitos como educação, ensino, treino, etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, podendo ser entendida como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

Ampliar conhecimentos, revisar práticas, repensar metodologias e processos avaliativos implica investir sempre na qualificação profissional dos educadores e educadoras, pois eles têm uma tarefa complexa a desenvolver uma vez que “as instituições de Ensino Superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes.” (MASETTO, 1998, p. 13). Entende-se, portanto, que se espera do docente a capacidade de educar para a cidadania, para o mundo do trabalho, para a vida, proporcionando ao estudante a formação científica necessária ao desenvolvimento profissional e pessoal. Esse conjunto está ligado de forma umbilical à qualidade da formação dos professores, a qual passa a definir novas exigências aos profissionais docentes.

Foi apenas recentemente que a docência universitária passou a ser compreendida como profissão que exige capacitação específica, considerando a necessidade de outros tipos de conhecimentos, os pedagógico-didáticos, por exemplo, os quais são distintos da formação científica e técnica, apreendidos para atuação em outros espaços profissionais que não a docência, portanto, a docência, exige, além dos saberes específicos de

determinada área do conhecimento, um outro conjunto de saberes que estão diretamente implicados no fazer cotidiano do professor.

As exigências para ser professor universitário eram apenas, até há pouco tempo, a de dominar os conteúdos específicos da área de atuação em que o professor se forma para exercer sua carreira profissional (que não era, necessariamente, a docência), e não as metodologias e práticas pedagógicas. A atividade docente centrava-se no processo de ensino, o que, não raras vezes, resultava numa aprendizagem mecânica. O processo centrado no ensino ainda hoje possui um forte viés nas universidades, apresentando-se, em muitas situações, como um problema, já que a nova geração tem uma relação muito estreita com as tecnologias e um acesso ilimitado a informações, diferentemente de tempos passados.

Em muitas Instituições de Educação Superior, não se discute o fato de que o trabalho docente inclui um olhar não dogmático, que cabe ampliar no sentido de minimizar a bipolaridade teoria e prática, ensino e aprendizagem. Não há processo que se configure sem considerar as duas perspectivas, uma vez que os dois polos, no caso da educação, não se opõem. O fazer pedagógico-didático pressupõe que o (a) professor (a) possa desenvolver, ao longo de sua formação, determinadas habilidades que lhe ajudarão no processo de construção do conhecimento com seus alunos.

A tarefa docente, hoje, é considerada uma ação complexa, que se desenvolve em um contexto desafiador, o que faz com que as exigências em torno da prática pedagógica ultrapassem o modelo transmissivo que simplifica o ensino, condensado, muitas vezes, tão somente, nos conhecimentos específicos de uma disciplina e em sua memorização. A tarefa docente pressupõe trabalhar os conteúdos numa relação direta e dinâmica com a formação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, ou seja, em uma perspectiva que permita transformar em conhecimento as informações recebidas através das tecnologias da informação e da comunicação, das aulas, dos encontros, das pesquisas, dando vida e sentido a essas aprendizagens.

Esse modo de entender a docência universitária, constitui desafio permanente para educadores e educandos, uma vez que ainda se verifica, na universidade, uma grande resistência em relação às práticas que buscam superar o ensino de modelo tradicional ou tecnicista. Por essa via, Cunha (2005, p.70) nos lembra: “Se a concepção de formação não é neutra, como



toda a característica do ato humano, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica.” E avança lembrando que a profissão de professor universitário moveu-se, historicamente, tomando por base a profissão que se exercia paralelamente à docência, assim,

*A ideia de quem sabe fazer, sabe ensinar, deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. (id. ibid) (CUNHA, 2005, p. 70)*

Essa foi a lógica inicial que caracterizou a formação dos professores universitários. Cabe também destacar que esse modelo de formação influenciado pela ciência moderna<sup>2</sup> priorizou o conhecimento socialmente legitimado, com ênfase no conteúdo específico em detrimento do conhecimento pedagógico e das humanidades. É importante compreender que a formação profissional do professor está relacionada, ainda, ao contexto social, econômico e cultural, como nos diz Cunha (2010, p. 32):

*A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente. A formação desse profissional precisa garantir articulação entre teoria e prática, levando em conta a reflexão epistemológica da prática.*

Estrutura e organização da Educação Superior no Brasil, portanto, têm enfatizado e privilegiado o domínio de conhecimentos específicos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. Constata-se, por isso, uma lacuna no fazer docente no que se refere às metodologias e à didática das aulas. Tratar da formação

de docentes universitários, nesse contexto, impõe descortinar um amplo e complexo cenário que se apresenta na Educação Superior.

O conteúdo pedagógico da formação e do fazer docente universitários não ganha destaque uma vez que o modelo em evidência é a formação com ênfase na pesquisa em áreas específicas, proposta que se materializa em programas *stricto sensu*. Nesse contexto, há uma visão reduzida desse processo, direcionada, especialmente, ao saber científico. Cunha (2000) aponta que tais saberes são de grande valia, mas é preciso analisá-los de forma crítica. Na ocupação do magistério, a aprendizagem do ofício de professor exige um processo longo de estudos e a apropriação de conhecimentos teórico-práticos voltados para a área de atuação.

A formação do professor ocorre de forma permanente, como nos diz Freire (1991, p. 34), dado que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” Por isso, quando programas de pós-graduação, e mesmo de graduação, consideram apenas a formação científica na área específica do profissional, não é possível ter uma visão global e abrangente dos processos de ensinar e aprender e de viver em sociedade.

Pensar a docência é refletir sobre a teoria e a prática do professor, seu planejamento, sua metodologia, sua fundamentação teórica, sua formação continuada. Docência tem origem na palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Isso significa entender a docência como o exercício do magistério voltado para o processo que implica ensino e aprendizagem, evitando a polarização, ainda que seja importante que a docência vislumbre o processo de aprendizagem dos alunos, pois isso muda o entendimento do que seja a práxis pedagógica. Masetto (2003, p. 37) contribui para esse debate nos seguintes termos:

Ao falarmos de processo de aprendizagem, queremos nos referir a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores.

Aprender, portanto, ultrapassa as fronteiras da memorização, da reprodução; é muito mais que adquirir determinado conhecimento científico. Aprendizagem requer o desenvolvimento da pessoa enquanto ser humano e cidadão, pensado em sua totalidade orgânica e abarcando os valores que o tornarão um profissional competente e ético. O exercício da docência universitária torna-se, assim, uma atividade de imensa responsabilidade e complexidade e que não se restringe à sala de aula, mas perpassa os muros da universidade, vai além, pois pressupõe um conjunto de atividades “[...] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos.” (GARCIA, 1999, p. 243). Tal complexidade se explica pelo fato de seu exercício estar dirigido a garantir a aprendizagem do estudante, e não à mera transmissão de conteúdo, envolvendo condições singulares e exigindo uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico, ou profissional, assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógico-didáticos limita a ação do docente e causa distorções de natureza variada no processo de ensinar e aprender. A complexidade da docência universitária se explica, também, por seu caráter interativo, pois, como argumenta Tardif (2002), ensinar é desenvolver um programa de interações com os estudantes, com vistas a determinados objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de conhecimentos, mas também de valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar.

O fazer docente pressupõe um processo complexo de negociações, expectativas, interesses, necessidades entre os atores envolvidos. Esse caráter interativo configura a docência “[...] como uma prática social complexa carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 14) A universidade precisa estar sempre atenta a essas questões e colocar-se na condição de instituição que desempenha a função de formar e, para tanto, necessita compreender e interagir com o contexto social, político e cultural em que está inserida. Essa a forma de promover uma formação altamente qualificada para os estudantes, tanto no campo profissional quanto no campo pessoal (que implica sua ação como cidadão) – eis seu compromisso ético-político. Sendo

a universidade um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, dela são exigidos conteúdos científicos, tecnológicos e artístico/culturais altamente especializados, orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2004). Formação essa que, no dizer de Tardif (2002), deve ser voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional; para a definição de objetivos pertinentes à situação; para a identificação dos meios adequados para atingi-los. Isso implica, para o docente universitário, a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere. Ser docente, nesse cenário, representa um grande desafio, o qual exige uma formação que contemple as aquisições mínimas necessárias para desempenhar com êxito suas funções, para que a docência não seja exercida de forma improvisada. (FÁVERO, 2013)

A atividade docente, na Educação Superior, tem sido exercida por profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento. Para muitos entre eles, dar aulas na universidade se caracteriza como uma forma de emprego temporário para ingressar de modo imediato no mercado de trabalho. Nesse caso, parte considerável desses profissionais não faz da docência um objeto de estudo, reflexão, problematização ou pesquisa (id.ib.). (FÁVERO, 2013). A docência vai acontecendo sem uma preparação específica com a prática em sala de aula, o que, por vezes, dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar que, nos últimos anos, a expansão das universidades também foi expressiva, gerando aumento no número de profissionais que passaram a exercer a função docente no cenário da Educação Superior. Essa realidade vem acompanhada de incertezas e preocupações como o temor em relação ao ensino de baixa qualidade, que põe em risco a formação dos futuros profissionais; receio de uma formação superficial dos docentes, que assumem como titulares de disciplinas sem a devida preparação; carência de conhecimentos teóricos mais aprofundados; descrença em metodologias que possam contribuir com aulas mais prazerosas e que resultem em conhecimentos significativos para os alunos; grande experiência como acadêmico da graduação e pós-graduação *stricto sensu* e nenhuma experiência docente, o que faz com que muitos professores reproduzam o modo de 'dar aulas' de seus orientadores, confundindo trabalho com pesquisa e trabalho com ensino.

Diante da importância que entendemos deva ter formação docente para quem atua ou quer atuar na educação superior, defendemos que esse preparo deva se fazer acompanhar de profundo conhecimento da área de formação específica do campo de atuação e de conhecimentos pedagógico-didáticos, os quais se tornam essenciais para uma prática docente qualificada, atualizada e inovadora no contexto universitário atual, destacando a construção do conhecimento numa perspectiva dialética e crítica de educação. Nessa linha, Pimenta (2012, p. 30) nos ensina: “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo, se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática [...]” Daí a necessidade premente de desenvolver saberes teóricos e práticos, num processo permanente que promova a profissionalidade docente.

### **Profissionalidade docente e saber pedagógico-didático: como avançar?**

A profissionalidade pode ser traduzida como o movimento da profissão, a formação docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. Sacristán (1993, p. 54) fala da profissionalidade “como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor.” Nessa perspectiva, possivelmente,

para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (SACRISTÁN, 1993, p. 54).

A docência universitária e a profissionalidade, que no contexto universitário conta com público e cursos diversos em que um professor

muitas vezes atua em mais de um curso e em mais de uma instituição, pode ser discutida à luz da necessidade de entendermos a atividade ou ação docente de forma diferenciada da que historicamente se desenvolveu na universidade. Tal concepção comunga com a ideia de que a formação e a profissionalização docente têm como objetivo a potencialização da aprendizagem do educando, entendendo-se a profissionalização como um processo por meio do qual os educadores também podem melhorar seu estatuto, elevar seus rendimentos e aumentar o seu poder de autonomia (NÓVOA, 1992). A profissionalidade docente, segundo Masetto (2002, p. 20), exige o domínio de, no mínimo, quatro grandes eixos: “o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.” No olhar do autor, percebe-se que a exigência ao docente vai desde o domínio de práticas específicas até a compreensão de relações subjetivas do dia a dia.

Na mesma linha, estudos desenvolvidos em universidades<sup>3</sup>, tomando como base seus programas de pedagogia universitária, nos mostram que a preocupação com o ensino nos cursos de graduação e com o despreparo dos professores para o desenvolvimento dessa atividade na Educação Superior é uma realidade a ser enfrentada por todas as universidades. Almeida e Pimenta (2011, p.23) nos alertam que “O ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade.” Nesse sentido, alertam também as autoras, partindo de estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), que o ensino é marcado por algumas características que lhe são próprias e que envolvem: dominar conhecimentos, métodos e técnicas científicos; propor a interdisciplinaridade uma possibilidade de superar a fragmentação da formação; desenvolver a capacidade de reflexão com vistas à autonomia dos alunos; considerar que ensinar pode estar integrado a pesquisar; desenvolver habilidades de pesquisa que integrem os cursos e evitem o isolamento de alunos e professores em laboratórios; substituir o ensino que se limita a transmitir conteúdos por um ensino que integre investigação, análise e compreensão epistemológica, dentre outras.

Por essas características fica evidente o quanto o ensino na graduação é uma atividade complexa que demanda formação profissional adequada que permita uma prática docente diferente da que vem sendo desenvolvida por uma grande parcela dos professores há tanto tempo na universidade. Isso exigirá que repensemos a cultura acadêmica e o modo como são conduzidas as aulas. Muito mais do que retórica, o professor terá que se reinventar, estimulando a pesquisa e a discussão dos temas investigados, com estudos de caso, utilização da tecnologia digital, trocas de experiência entre turmas e colegas do mesmo curso e de outros, enfim, haverá que se ter um novo olhar sobre o compromisso e o comprometimento profissional de quem forma profissionais, de todas as áreas, para a Educação Superior. Nessa linha, Almeida e Pimenta (2011, p.26) esclarecem: “O conjunto de ações que caracteriza a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, o que coloca aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação.”

Esse campo de ações de grande complexidade exige a formação docente sob dimensões diversas, entre elas a profissional, a pessoal e a organizacional. Dimensões essas que podem ser assim entendidas:

[...] a *dimensão profissional*, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a *dimensão pessoal*, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira, a *dimensão organizacional*, onde são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26)

Os elementos acima destacados constituem parte do ecossistema da formação docente, o que coloca o ensino em uma perspectiva de importância no contexto da universidade e da construção profissional. Os

tempos que vivemos, de acelerado processo de modernização resultante da globalização e das mudanças nas formas de organização social, política e econômica sob o viés da lógica neoliberal, vem exigindo que acompanhe- mos o desenvolvimento tecnológico em nível mundial, em termos de qualidade, competitividade e produtividade. Nesse contexto, novos papéis se desenham no horizonte de todas as profissões, e não seria diferente para a profissão docente, que é a base para as demais profissões. No entanto, esse processo implica mudanças e elas não acontecem de um dia para outro, ainda mais quando tratamos de estruturas sociais e educacionais que se cristalizam através dos séculos, como é o caso da universidade. Com essa ideia colabora Morosini (2006, p. 48):

A partir da década de 1990, a universidade, uma das instituições mais antigas do mundo e que perdura desde o período medieval, passa a sofrer fortes pressões por mudanças, orquestradas por organismos internacionais. Rompem-se as fronteiras geopolíticas e instauram-se estratégias de mercado, nas políticas públicas, na gestão e na prática pedagógica universitária (tese da convergência).

Sob esse viés, as mudanças são necessárias e inevitáveis: refletir sobre a docência e a profissionalidade são parte inerente ao trabalho docente para quem deseja ser professor de nível superior, como já o é em todos os outros níveis de ensino.

Embora a profissão docente já tenha sido marcada por estereótipos diversos – desde considerar o professor aquele que sabe tudo, passando pela ideia de que não é profissão mas vocação, até ser visto como um sujeito desprendido, humilde –, professor é profissão que exige profissionalismo, antes de mais nada. O docente, como qualquer outro profissional, precisa capacitar-se para dar conta das relações complexas do universo educacional. Exercer a docência torna-se, assim, um repto muito grande no atual universo educacional, pois se exige uma profissionalidade que inclui a abertura a desafios inovadores, à descoberta de novas metodologias, à cooperação com os pares, à habilitação para tratar de assuntos que envolvem os problemas cotidianos das profissões.



As exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e seu impacto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) estabelecem ao docente uma participação e envolvimento muito maiores do que a ação de ensinar o que sabe a alunos que não sabem no espaço da sala de aula. Associa ensino com pesquisa, disposição para trabalhar com projetos de pesquisa e extensão e o trato de questões inerentes à atuação do professor universitário. Masetto (2002) nos alerta que as competências necessárias ao professor universitário são fundamentais na construção de sua profissionalidade e devem superar a concepção de que essa tarefa seria apenas uma forma de complementar o tempo restante ao empregado em sua real profissão, seja a de engenheiro, advogado, médico etc. A competência em uma determinada área do conhecimento,

[...] significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e de alguns anos de exercício profissional. (MASETTO, 1998, p. 19)

Aponta-se ainda para a competência na área pedagógica, sendo esse um dos principais problemas vivenciados pelos alunos em sala de aula. Como um profissional de uma profissão específica pode adquirir conhecimentos pedagógico-didáticos e o domínio da experiência na sala de aula se ele apenas aprendeu uma profissão determinada? Esse ponto apresenta-se, em geral, como o mais deficitário no processo de formação docente, seja porque o profissional entenda que quem sabe fazer sabe ensinar, considerando desnecessário refletir sobre as questões de cunho pedagógico, seja porque não existe o reconhecimento sobre a importância do domínio da competência no campo pedagógico-didático. Ainda conforme Masetto (1998), não se pode falar de profissionais da educação se eles não dominam o processo de ensino-aprendizagem, se não sabem como conceber e gerir o currículo, como orientar as atividades de construção conjunta do conhecimento e do domínio das tecnologias da informação e da comunicação.

Há também, dentre essas habilidades, a necessidade do exercício da dimensão política, que implica posicionamento e tomada de decisão, ações a partir das quais o professor, ao atuar em seu ambiente de trabalho, o faz na totalidade do seu ser, destacando o compromisso e a responsabilidade social que cada um de nós tem enquanto cidadão. A dimensão política e cidadã da profissão docente precisa manifestar-se na atuação pedagógica, por meio de metodologias que conduzam os educandos a pensar reflexivamente sobre sua profissão e sua atuação cidadã no mundo. Ao entrar na universidade, ou na sala de aula, o professor

Tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que ele entra na sala de aula. (MASETTO, 1998, p. 23)

Diante do exposto, evidenciam-se as diversas nuances que envolvem a prática docente, o que deixa claro que a docência por si só é uma profissão que exige qualificação e não pode pautar-se no amadorismo. É preciso desenvolver competências e habilidades específicas, mas principalmente entender que a educação atual precisa se valer de uma reflexão que conduza à conscientização do diferencial que envolve a docência.

O docente da Educação Superior precisará estar preparado para trabalhar com a diversidade das pessoas que terá em sua sala de aula. Ele terá que ter capacidade de trabalhar com seres humanos, acima de qualquer outro objetivo. Os jovens e os adultos que chegam à Educação Superior trazem as marcas que a sociedade imprime neles, por vezes de violência, discriminação e exclusão. É nesse contexto que ele estará envolvido e se espera dele que possa dar conta da diversidade, das angústias, dos conhecimentos que preparam para os cada vez mais competitivos e exigentes mundos do trabalho.

A complexidade da profissão docente manifesta-se ainda maior se levarmos em conta as tantas formas de adquirir conhecimentos utilizadas pelos jovens no cotidiano. A tudo isso se soma a necessidade de compreender que o docente trabalha com sujeitos que têm uma história

própria, que têm caráter individual, irrepetível e único. Saber lidar com essa diversidade de situações faz toda a diferença no momento em que se está em uma sala de aula da universidade, em um colegiado de curso ou em um grupo de pesquisa.

A formação hoje, tanto do professor quanto do aluno, terá possivelmente que centrar-se na ótica da totalidade, partindo do pressuposto de que a Educação Superior tem a responsabilidade de formar seres humanos capacitados em uma profissão, mas também de forma-los para a cidadania. A formação profissional envolve, nesse sentido, competências para a ação no mundo, especialmente no mundo do trabalho. Como sujeito, o profissional é um cidadão que precisa dar conta de suas tarefas técnicas, mas também das relações humanas estabelecidas no conjunto de sua profissão.

Percebe-se a necessidade de formação específica para a docência, uma vez que ser professor não é apenas ensinar o desempenho de uma função técnica na sociedade, cabendo estimular o aluno ao processo constante de aprendizagem, em inúmeros sentidos, para que se possa dar conta, não apenas da profissão, mas das relações em que está inserido. A dinâmica do mundo do trabalho vai exigir do aluno formado em um curso superior habilidades de mover-se em ações que vão para além do conhecimento de uma profissão.

O que está se perdendo no contexto atual das relações é a capacidade de resolver pequenos problemas de convivência, de interrelação, de trabalho em equipe, de divisão de tarefas. Esse papel está implícito na função da universidade enquanto formadora de seres humanos solidários, críticos, reflexivos e responsáveis pela construção de uma sociedade minimamente acolhedora de todos. Esse papel não está mais sendo exercido pela comunidade familiar, em muitos casos, e nem mesmo pela sociedade. Sabe-se que a universidade não pode assumir todos os papéis sociais e de humanização, mas uma parcela deles cabe à Educação Superior, à universidade e aos seus docentes.

## **Novas (?) exigências no processo de ensino-aprendizagem?**

Para que se cumpram as diferentes tarefas apontadas como exigência para a profissão docente, há que se realizar um processo de inovação na

universidade. A palavra inovação comporta vários significados, por isso, trazemos aqui a concepção de Saviani (1989, p. 20-21) apontando para a concepção dialética do termo:

A concepção dialética aponta, pois, para um sentido radical de inovação, isto é, inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de inovação. Pode-se ir, agora, mais além na explicitação do critério enunciado. Dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade.

Inovar, no universo educacional, às vezes confunde-se com mudar métodos antigos, substituindo-os por novos e que produzem os mesmos efeitos. Tomando como base esse breve excerto de Saviani, compreendemos que inovar pressupõe reformular o sentido e a finalidade da educação, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo que se manifesta na capacidade de questionar a realidade, problematizar e explicar os fenômenos. Esse exercício envolve a totalidade do sujeito, inclusive seus valores morais e sociais. Esse seria um aspecto inovador na educação atual. Outro aspecto importante a ser desenvolvido nos estudantes da Educação Superior é o trabalho colaborativo, com espaços para o trabalho em grupo e o debate. Assim, o estudante é chamado a autogerir-se, construir significados e monitorar seu próprio processo de aprendizagem, atuando o docente como orientador desse processo.

Percebe-se, assim, que é necessária a compreensão do processo educativo com foco no professor, nos estudantes e na aprendizagem, passando da transmissão de conteúdos para o aprender de forma autônoma e comprometida, gerando significados nas aprendizagens desenvolvidas. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver continuamente outras estratégias, métodos e técnicas pedagógicas. Para isso, algo importante é saber os fins a atingir. À universidade cabe instigar à investigação, ao trabalho em equipe e em colaboração, à exposição do conhecimento por parte de professores e alunos e à avaliação formativa.

Essas estratégias são entendidas como capazes de desenvolver curiosidade, sentido crítico, colaboração, criatividade, sociabilidade, entre tantas outras competências. A inovação pedagógica exigirá muito mais dos professores, que terão que desenvolver sua profissionalidade enquanto se constroem professores, já que a legislação é omissa quanto à necessidade de formação para os professores que atuarão como docentes nas universidades. Não havendo exigências, certamente poucos deles tiveram a oportunidade de desenvolver essas competências, ou não se interessaram por elas quando acadêmicos.

A inovação tem sido muitas vezes confundida com o uso das novas tecnologias de informação, contudo, inovar não é confrontar coisas novas às tradicionais, não é conceder toques requintados às técnicas e metodologias do passado. A inovação está na reformulação do próprio sentido da educação, na alteração das suas finalidades, formas e métodos – inovar é colocar a educação a serviço de novos objetivos. Mas isso não basta, pois atualmente se percebe, em determinadas políticas públicas, que a educação tem campo livre para estar a serviço do modelo de sociedade que se impõe, a capitalista, do lucro e do mercado. Nosso entendimento é de que educação não combina com mercadoria, por isso, acreditamos que urge inovar, no sentido de cumprir o objetivo e a tarefa de humanizar o humano pela educação. Isso, sim, poderia representar uma grande inovação no campo educacional.

## Considerações finais

A formação em programas *stricto sensu* que, segundo a LDB/96, podem habilitar para atuar como docente universitário nem sempre oferecem em seus currículos possibilidades de estudo, debate e reflexão sobre a construção de saberes didático-pedagógicos, ou o contato direto com a docência. Como destacamos, esses conhecimentos, geralmente, são vistos como saberes de segunda ordem, tendo relevância apenas os saberes específicos de determinada área de formação.

No entanto, como discorreremos ao longo do texto, a docência universitária é uma atividade profissional complexa, que requer formação específica. Ao mesmo tempo em que se apresenta tal afirmativa surgem no-

vos questionamentos, como o que nos faz Imbernón (p. 95, 2012): “Qual é a parte substantiva da profissão universitária? A pesquisa? A docência? A gestão? Tudo?” Se analisarmos esse conjunto, considerando as palavras do autor, é possível perceber a complexidade da profissão docente na universidade.

Advogamos a ideia de que, além dos conhecimentos específicos, o professor universitário precisa desenvolver a capacidade de se comunicar e de se fazer entender, desenvolver aulas em conjunto com os seus alunos, propiciar um ambiente de ativa participação e intercâmbio. Para tanto, precisa ter domínio dos conteúdos da sua disciplina, um bom relacionamento com suas turmas e, sobretudo, saberes didático-pedagógicos que possibilitem pensar novas metodologias que ajudem os alunos a darem sentido ao conhecimento.

Mediante o exposto, no que se refere aos saberes que constituem a formação do docente universitário, vale destacar a importância da formação continuada com vistas ao desenvolvimento de aulas atualizadas e com metodologias inovadoras que propiciem aos alunos a aprendizagem e a construção crítica de conhecimentos. Dessa forma a universidade cumprirá com sua função social e seu papel na formação cidadã.

O papel do docente universitário sempre foi desafiador e cada vez mais o é. Todos os dias ele se depara com novas e complexas questões que exigem novos posicionamentos, conhecimentos, formação e reflexões para que o ensino e a aprendizagem sejam de qualidade. Uma formação que contemple diferentes saberes, sem dúvida, propiciará aos professores universitários suporte metodológico, fundamentação teórica e alternativas práticas para a melhoria da qualidade da docência universitária.

A profissão professor exige flexibilidade no enfrentamento à imprevisibilidade contemporânea, assim como para a construção de um pensar e agir compartilhado diante das incertezas e dificuldades. A pesquisa, como maneira concreta de ação inovadora, proporciona a descoberta, a invenção e a criação. Diante dos desafios sempre novos da profissão docente o professor universitário deve profissionalizar-se para desenvolver com qualidade o fazer pedagógico, o conhecimento específico de sua área, o saber interdisciplinar e abrangente de sua realidade social e a de seus alunos, além de construir-se como cidadão ativo na sociedade. Eis os desafios.

## Notas

- 1 A internacionalização vem surgindo, ao lado da extensão, da pesquisa e do ensino, como mais um pilar da universidade, segundo autores como Santos e Almeida Filho (2012).
- 2 Presidida pela racionalidade técnica, contempla apenas duas formas de conhecimento disciplinar: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista de ciências naturais. (SANTOS, 1988)
- 3 Tomamos como referência, estudo desenvolvido por Pimenta e Almeida (2011), na USP em que demonstram a preocupação com o ensino nos cursos de graduação e apresentam estudos de como tem sido discutida essa questão na universidade.

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de e PIMENTA, Selma Garrido. A construção da docência universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. PIMENTA, S.G. e ALMEIDA, M. I. (org.). In.: *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

CERUTTI, Elisabete e NOGARO, Arnaldo. Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia. In.: *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n.3, p. 1592-1609, jul./set. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In.: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos Pedagogia Universitária*. São Paulo: USP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como atividade complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto. A formação de docentes universitários no contexto da expansão da Educação Superior. In: *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2013, Curitiba – PR. Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba – PR: PUCPR, 2013. p. 7876-7887.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Marcelo C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, Carlinda e RAMOS, Kátia. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente. In.: LEITE, Carlinda (org.). *Sentidos da Pedagogia no ensino superior*. Porto, Portugal: Legis Editora – CIIIE/Livpsic, 2010.

LUCARELLI, Elisa. Paradojas de um rol: el assessor pedagógico em la univesidad. In: LUCARELLI, E (Org.). *El assessor pedagógico em la universidad: de la teoria pedagógica a la práctica em la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MASETTO, Marcos T. *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos (Org) *Docência na Universidade*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

MASETTO, Marcos T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

MOROSINI, Marília. Docência na educação superior. In.: *Coleção Educação Superior em Debate*. v. 5. Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 329 p.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Graças Camargo. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SACRISTÁN, José Gimeno. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNÓN, Francisco. *La formación permanente del profesorado em los países de la CEE*. Barcelona, ICE/Universitat de Barcelona – Horsori, 1993.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação e o problema da Inovação em Educação. In: WALTER, E. Garcia. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 15-27.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso para as ciências*. Porto: Afrontamento, 1988.



SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. 238 p.

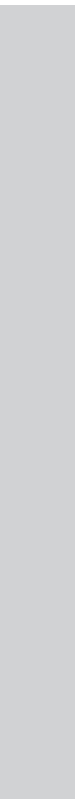
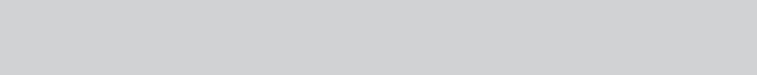
TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Presidida pela racionalidade técnica, contempla apenas duas formas de conhecimento disciplinar: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista de ciências naturais. (SANTOS, 1988)

Recebido em 21 dez. 2017 / Aprovado em 20 jan. 2019

**Para referenciar este texto:**

CANAN, S. R.; SANTOS, C. F. S. Educação superior em tempos de crise: há espaço nas políticas de educação para a discussão do professor universitário? *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 339-361. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8201>>.



# O IDEÁRIO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DE FARIA DE VASCONCELOS (1880-1939) EM PROL DUMA ESCOLA NOVA E ATUAL

THE SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL IDEALS OF  
FARIA DE VASCONCELOS (1880-1939) FOR A NEW SCHOOL AND  
CURRENT EDUCATION

**Ernesto Candeias Martins**

Doutor C/Agregação em Educação pela Universidade de Lisboa.  
Professor de Mestrados na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4841-1215?lang=pt>  
[ernesto@ipeb.pt](mailto:ernesto@ipeb.pt)

**RESUMO:** Abordamos a figura de A. S. Faria de Vasconcelos, insígne representante do movimento da Escola Nova em Portugal, cujos princípios pedagógicos, por ele aplicados na escola de Bierges, na Bélgica, representaram a constituição do seu sistema psicopedagógico e ganharam expressão em suas obras, intervenções e realizações, com difusão na Europa e América Latina, em especial no período 1915-21. A partir de uma reflexão de caráter hermenêutico e do recurso a fontes primárias e secundárias, o texto propõe uma análise histórico-descritiva norteada pelos seguintes objetivos: i. analisar os fundamentos teórico-práticos do sistema psicopedagógico, proposto por esse autor, e seus contributos à História da Educação – pedagogia contemporânea, educação popular, Movimento da Escola Nova; ii. compreender as bases pedagógicas da sua experiência em Bierges, particularmente quanto a sua inserção nos princípios do Movimento da Escola Nova e Ativa. Assim, realçamos os elementos fundadores da educação integral dos alunos e a ligação dos princípios pedagógicos do autor ao movimento de renovação pedagógico e à história da educação portuguesa. Concluímos com a observação de que Faria de Vasconcelos deve figurar com destaque entre os pedagogistas de primeira plana nacional e mundial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral. Escola Nova. Faria de Vasconcelos. Pedologia. Psicopedagogia.

**ABSTRACT:** We approach the figure of A. S. Faria de Vasconcelos, outstanding representative of the New School movement in Portugal, whose pedagogical principles, for he applied at Bierges, in Belgium. This experience represented of the constitution of

your psycho pedagogical system, expressed in his works interventions and experimental achievements, were diffusion in Europe and Latin America, in particular in the period 1915-21. From a reflection of character interpretation and the use of primary and secondary sources, the text offers a historical and descriptive analysis guided by the following objectives: to analyze the practical-theory fundamentals the psycho pedagogical system, proposed by this author, and their contributions to the History of Education (Contemporary Pedagogy ), popular education, Movement of the New School; understand the pedagogical bases of your experience in Bierges, inserted in the application of the principles of Active and New School Movement .Thus, we have enhance the fundamentation elements of the integral education of students and the connection of the pedagogical principles of the author to the movement the of renovation pedagogy and the History of Education. We conclude with the observation that would make Faria de Vasconcelos must appear prominently among the pedagogy from first national and world flat.

**KEYWORDS:** Integral Education. New School. Faria de Vasconcelos. Pedology. Psychopedagogy.

## Introdução

A 1.<sup>a</sup> República portuguesa (1910 a 1926) foi um manancial de medidas e iniciativas progressistas de extensão cultural, assistencial, jurídico-social e de modelos pedagógicos. Estão nesse universo educativo as universidades populares, a Universidade Livre, a criação de instituições assistenciais e educativas, a renovação da instrução, a legislação em prol da proteção à criança, as medidas de política social, as atividades comunitárias etc., que merecem ser rastreadas em estudos científicos. Pois foi nesse cenário de novas tendências em educação que foram divulgados vários métodos e estratégias de ensino (Montessori, Decroly, Plano Dalton, método de projetos, trabalho em grupos...), o sistema de *self-government* e os ideais da Escola Nova que se espraiam no pensamento, experiência e ação de António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939), como um dos pioneiros da Educação Nova.

Esse escolanovista emerge num ambiente de início do período republicano no qual a ideia de educação popular se expande, em que o experimentalismo dá um contributo científico à abordagem do ato educativo e aos problemas pedagógicos escolares, tendo-se constituído, por direito próprio e reconhecimento internacional (europeu e latino-americano, em especial), numa figura de divulgação de ideias, experiências e ações no

campo da pedagogia moderna (FIGUEIRA, 2001). Por essa razão, trata-se de um dos maiores vultos da História da Educação e da Pedagogia Contemporânea, em particular na área da Psicopedagogia, continuando indiscutivelmente atual nos dias de hoje. Notabilizou-se na área da Psicologia Experimental e da Pedagogia portuguesa, este um movimento médico-pedagógico no qual se destacaram figuras como as de Aurélio da Costa Ferreira, na Casa Pia de Lisboa; Alves dos Santos, na Universidade de Coimbra; Adolfo Lima, na Escola-Oficina n.º 1 de Lisboa; Álvaro Viana de Lemos, António Sérgio e outros. Esse pedagogo português apresenta uma biografia vital, rica e diversa tal como sua obra e pensamento, que emergem no espaço temporal da época entre um Portugal de finais da Monarquia Constitucional de 1880-1902); uma Europa cheia de ideias e experiências pedagógicas – com destaque para Bélgica e Suíça (1902-15); uma América Latina – foco em Cuba e Bolívia (de 1915-20) – preocupada com a formação dos professores e a introdução dos ideais da Escola Nova; e, por último, no seu País, a partir de 1920, contribuindo com propostas de reforma do sistema educativo, alterações psicopedagógicas e educativas necessárias e no papel de orientação escolar e profissional na formação dos alunos (VASCONCELOS, 1921).

É assim que A.S. Faria de Vasconcelos foi um autêntico “pioneiro da educação do futuro”, designação atribuída por Ferrière, no prefácio de sua obra *Une École Nouvelle en Belgique* (VASCONCELOS, 1915, p. 14). Embrenha-se ativamente no Movimento da Escola Nova, estabelece amizade com grandes vultos da época e experimenta/aplica os princípios dessa educação inovadora na Escola de Bierges, perto de Bruxelas, entre 1912 a 1914. Depois, divulga essas ideias renovadoras como conferencista, pedagogo, professor e reformador educativo, quer na Suíça, Cuba e Bolívia quer, posteriormente, em Portugal, onde criou o Instituto de Orientação Profissional M.<sup>a</sup> Luísa Barbosa de Carvalho, tendo sido seu diretor entre 1925 a 1939, e o Instituto de Reeducação Mental e Pedagógica (1929-31), para além de ter elaborado, em 1923, a proposta de reforma do sistema educativo português, conhecida por Reforma do Ensino de João Camoesas, e, ainda, ter sido um grande articulista de periódicos e revistas especializadas, por exemplo, Seara Nova, Revista Escolar, Brotéria e Revista da Educação (DIAS, 1969).

Formou-se em direito na Universidade de Coimbra em 1900, seguindo a tradição familiar de pai e avô juristas, mas sentiu uma especial vocação pelas pedagogias modernas. Doutorou-se em Ciências Sociais na *Université Nouvelle de Bruxelles*, em 1904, exercendo nesse país belga (até 1914) e na Suíça (1915) funções docentes no âmbito das ciências da educação, sendo encarregado de cursos de Psicologia Experimental no Instituto J.J. Rousseau de Genebra, sob direção de Claparède e com uma forte amizade a A. Ferrière.

Em seu livro *Problemas Escolares*, Faria de Vasconcelos (1929, p. 13) explica o que entende por pedagogia [contemporânea], “[...] considerando-a com um caráter e um espírito nitidamente científico.” Por outro lado, utiliza uma série de ciências como a biologia, a antropologia, a psicologia, a sociologia, a moral e a arte, cujas aquisições e métodos servem para melhor estudar, compreender, interpretar os factos e os problemas educativos e sociopedagógicos. Esses factos e problemas devem possuir um critério próprio, como factos naturais e positivos, por isso a pedagogia é uma ciência autónoma, com um corpo definido, normativa, métodos de descrição e explicação próprios, embora recorra às outras ciências que a auxiliam na sua missão. A pedagogia constituía o meio eficiente para elevar os educandos a esferas individualizadas e, ao mesmo tempo, socializadas (BRASIL, 1969). A educação era, para o nosso pedagogo, um todo integral que se desenvolve harmonicamente para a formação do homem integral. E nesse sentido a educação mental, que o preocupou em larga escala, constituía a base firme sobre a qual se alicerçavam todos os outros tipos de educação (ALVES, 1967).

O propósito da nossa reflexão hermenêutica e histórico-descritiva centra-se na figura e pensamento de Faria de Vasconcelos, tendo como norte (fontes primárias e secundárias) os seguintes objetivos: analisar os fundamentos do sistema psicopedagógico, proposto por esse autor, e seus contributos à História da Educação – Pedagogia Contemporânea, educação popular e Movimento da Escola Nova, que foi um movimento renovador pedagógico europeu; ii. compreender as bases pedagógicas da sua experiência em Bierges, particularmente quanto a sua inserção nos princípios do Movimento da Escola Nova e Ativa, dando realce aos elementos fundadores da educação integral dos alunos e alguns dos aspetos de organização escolar propostos na mencionada experiência. Utilizaremos

uma metodologia hermenêutica de análise tendo como fontes os volumes I (1986), II (2000), III (2006), IV (2009) e V (2010) das *Obras Completas* do autor, reunidas e analisadas por J. Ferreira Marques na Fundação Calouste Gulbenkian em sete volumes, para além de artigos publicados em revistas científicas, em especial na *Revista Estudos de Castelo Branco* (1969), teses e dissertações académicas e outros documentos em arquivos (Biblioteca Nacional, Torre do Tombo, bibliotecas municipais de Castelo Branco e Cascais e Biblioteca do Museu do Teatro).

Nossas análises buscam destacar os contributos do educador português à educação nova, à escola única, à utilização de métodos ativos, bem como seu papel de orientação na formação de alunos e na organização escolar, atividades que impulsionaram a pedagogia de princípios do séc. XX, com impacto em vários sistemas educativos. Faria de Vasconcelos apostava numa sorte de educação integral, no valor espiritual do homem, na sua capacidade como ser atuante, fruto de uma educação integral, pois como dizia: “[...] vale a pena ser Homem.” (VASCONCELOS, 1923, p. 223), desenvolvido no seu único poema inédito ‘*Sois un homme!*’ de 1921.

## 1 O sistema psicopedagógico fundado na pedologia

O estudo científico da criança é o princípio dos imperativos preferidos por Faria de Vasconcelos (1909), como características da pedagogia de índole científica. De facto, a “[...] pedagogia como ciência da educação liberta-se do empirismo e envereda pelo método científico” (VASCONCELOS, 1921, p. 13), pelo experimentalismo científico que marca a pedagogia contemporânea. Desse princípio, surge o imperativo da “[...] educação psicológica e pedológica do professor.” (VASCONCELOS, 1909, p. 12).

Esse insigne escolanovista segue o ideário da escola nova, preconizando a subordinação dos conteúdos programáticos do currículo, da processologia didascálica às necessidades e potencialidades individuais psicofísicas da criança e da adequação das didáticas específicas na formação escolar. É sabido que o fundamento da educação nova foi a ciência da criança (pedologia), concebida como ciência natural. De facto, a pedologia daquela época integra uma metodologia experimental de observação,

indução e experimentação, de tal forma que se multiplicam as mensurações (exames psíquicos e antropométricos, testes e despistagens escolares) e criam-se laboratórios de psicologia experimental. Faria de Vasconcelos introduziu a necessidade de se realizar diagnósticos pedométricos nas escolas (antropometria de Quetelet) examinando-se estatura, peso, perímetro torácico, diâmetro biocromial, cefalometria, força muscular etc. (CUNHA, 1997). Dessas observações e medições (influência da pedotecnia de Decroly) estabelece um quadro de características dos fenómenos evolutivos do desenvolvimento físico e mental (VASCONCELOS, 1928).

O respeito pela natureza da criança e pelo seu crescimento físico constituía a base da lei pedológica (pedologia geral e diferencial), impondo-se, nesse âmbito, o dever de conhecê-la e preveni-la, de modo que o educador converte-se num orientador e higienista que “[...] vigia e favorece o desenvolvimento normal da criança.” (VASCONCELOS, 1909, p. 20). Por isso, exigia-se como condicionante um ambiente envolvente físico-natural propício ao crescimento da criança, em que o educador/professor propunha atividades estimulantes: às suas energias físicas, por meio de ginástica/desporto e jogos; às capacidades intelectuais, propondo exercícios escolares, a lição das coisas, os trabalhos manuais, o ensino experimental das ciências naturais, a resolução de problemas no ensino das matemáticas etc. Ou seja, o educador/professor vai gradualmente ensinando a criança/aluno a aprender a aprender fazendo. Por conseguinte, o nosso pedagogo apresenta, na sua obra e pensamento, um sistema de princípios caracterizadores do seu sistema psicopedagógico, destacando, por exemplo:

- i. *Princípio regenerador e edificante da educação.* A educação tem uma capacidade regeneradora no ser humano: evolução do seu interesse sociológico para o biológico, psicológico e pedagógico (VASCONCELOS, 1909), mesmo com as crianças ‘anormais escolares’ e delinquentes, convertendo-se num poder ‘emancipador’ do desenvolvimento do ser humano (VASCONCELOS, 1936).
- ii. *Princípio do desenvolvimento (lei pedológica).* O estudo científico da criança constitui o primeiro imperativo da pedagogia ou ciência da educação. A base da educação e da escola nova era a ciência da criança (ciência natural), tendo como auxiliar a pedologia pela observação e experimentação. A criação do meio propício ao normal



desenvolvimento afigurava-se essencial, pois a partir daqui o educador incumbia-se de “[...] cuidar dos fatores que estimulassem as energias físicas e intelectuais da criança.” (VASCONCELOS, 1909, p. 33). Mas o educador deve, nessa ciência nova (pedologia), ser investigador, orientador e conhecedor das leis da pedologia geral, das diferenças e variedades reveladas pela pedologia diferencial quanto à sensibilidade, imaginação, atenção, memória, juízo e reatividade da criança.

- iii. *Princípio da autonomia da criança.* Esta lei representa uma rutura com a teoria antropológica do ‘homúnculo’ (criança= adulto em miniatura) e da infância como fase de ascensão para o estado adulto. Para Faria de Vasconcelos (1909, p. 330), a criança é uma unidade e totalidade em si mesma significativa e, por esse princípio, superava-se esse “[...] pré-juízo do adulto” e incidiam as “[...] leis do desenvolvimento” aos interesses no ato educativo. Assim, destaca três fatores nucleares no crescimento mental da criança: o jogo – parte lúdica que segue as teorias de Froëbel, Claparède, Groos, Carr, Lange; a imitação pedagógica, relacionada com as condições do ato humano – seguindo a teoria de Tarde, consciente e voluntário com a palavra e expressão, com a distinção entre educação e sugestão; os interesses, bem difundidos na pedagogia de Herbart, W. James, Decroly, Claparède e Luquet, sobretudo na relação com o crescimento, a organização escolar e curricular (GOMES, 1984).
- iv. *Princípios antropológicos da continuidade e solidariedade psicofísica.* Estes princípios decorrem do “[...] dinamismo psíquico do ser humano, em que a continuidade psicofísica, a diferença entre fenómenos físicos e psíquicos dependia do grau de desenvolvimento, da intensidade e complexidade, das expressões diferenciadoras de um único processo evolutivo.” (VASCONCELOS, 1909, p. 114) A base da atividade dos sentidos constituía a base da atividade psíquica, com destaque para a educação sensorial e os trabalhos manuais. Na verdade, a cultura integral do ser humano radica no princípio de continuidade e solidariedade das funções psíquicas e da atividade orgânica, obrigando à reflexão e correção da orientação intelectualista da educação. De facto, esses princípios implicavam a prioridade da educação física e sensorial em relação à intelectual, seguindo a

linha psicogenética de Piaget, pois “[...] os sentidos são os primeiros instrumentos do conhecimento.” (VASCONCELOS, 1909, p. 137). Contudo, no sentido de uma cultura sensorial global, havia a necessidade de cultivar a complexidade da memória que era “[...] a cúpula de todo o edifício intelectual” (VASCONCELOS, 1909, p. 139), onde decorrem os imperativos pedagógicos e a ação dos professores. Assim, privilegiava a atividade psíquica da associação de ideias, baseada na atração psicológica, da multiplicidade dos fatores da atenção, que é o fator primordial das operações psíquicas. Isto é, tudo em função dos interesses e da natureza da criança.

- v. *Princípio do humanismo pedológico e antropológico no seu sistema.* A dimensão humanista decorre da cultura integral, numa multidimensionalidade, integralidade e abertura a fatores essenciais à educação (currículo, métodos) e formação (orientação), numa apologia das virtudes pedagógicas e antropológicas: “O homem não é apenas um tesouro de conhecimentos, o seu valor não se mede unicamente pelo vigor da sua inteligência, pela soma do seu saber.” (VASCONCELOS, 1926, p. 126).

Todos esses princípios expressam uma matriz epistemológica e filosófico-pedagógica no âmbito teórico-conceitual e da práxis pedagógica de Faria de Vasconcelos, impregnados do naturalismo pedagógico de J.J. Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, pelo qual a criança é um elemento original da natureza, pautada na lei do crescimento físico, intelectual, social, moral, estético, sexual etc., enfim, para o seu desenvolvimento integral, daí o destaque do nosso escolanovista para as funções psíquicas (atenção, hábito, memória, associação, consciência, inconsciente, inteligência...) (VASCONCELOS, 1921).

## 2 Inovações pedagógicas na educação integral da Escola de Bierges, na Bélgica

A escola de Bierges-lez-Wavre (1912-14), perto de Bruxelas, considerada a Escola Nova modelo por A. Ferrière no Prefácio ao livro *Une École Nouvelle en Belgique* (VASCONCELOS, 1915), expressa o envolvimento

social, escolar e comunitário dos alunos no aprender para e na vida prática (campo) e nos sentimentos de pertença ‘à sua escola’ eram características de uma educação integral, pois aquela escola “[...] era um simples laboratório para investigações pacientes e contínuas [...] uma obra de experimentação e de análise permanentes.” (MEIRELES-COELHO, 2012, p. 239). António Nóvoa (2005, p. 83) comenta que “[...] Depois de um século de teorias pedagógicas, importava, agora, explicar concretamente o que se fazia, esperando que esta ilustração fosse inspiradora e contribuisse para lançar a semente da escola nova”, ou seja, no dizer desse historiador e atual embaixador de Portugal na UNESCO, a passagem das ideias inovadoras à prática implicariam a modificação dessas mesmas práticas num laboratório de experimentação e observação dos alunos. Para ser ‘Nova’ essa escola devia satisfazer, no mínimo 15 dos 30 requisitos propostos pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, mas Faria de Vasconcelos cumpriu 28 deles, excepto a coedução por estar proibida na Bélgica e a reorganização em grupos de 15. Há uma série de premissas educativas que caracterizam as ações e experiências pedagógicas de Faria de Vasconcelos em Bierges, constituindo uma sinfonia de cultivo geral da personalidade individual, personalizada, social e coletiva dos alunos, destacando-se os seguintes andamentos formativos:

- a. *Primeira premissa pedagógica: laboratório de pedagogia prática e ativa.* A Escola desempenhava um papel inovador no âmbito da psicologia/pedagogia moderna, nos meios que punha em ação e das necessidades moderna da vida, praticando a fórmula: “[...] a escola às crianças.” (VASCONCELOS, 1915, p. 14) Assemelhava-se a um internato situado no campo, agrupando os alunos em casas separadas (ambiente comunitário, lar familiar e regime de autogoverno), sob a influência do meio natural (natureza), o qual “[...] servia de auxiliar à sua vida escolar: cultura física, educação moral, cultura intelectual e artística.” (VASCONCELOS, 1915, p. 17).
- b. *Segunda premissa: envolvimento dos alunos.* Estes escolares envolviam-se em tudo o que realizavam e aprendiam na escola, considerando-a ‘é a nossa escola, fomos nós que a fizemos’, daí desenvolverem um sentido de pertença, um sentimento e emoções no aprender a tempo inteiro, no qual as atividades curriculares e não curriculares

contribuíam para a sua formação e cultura geral a partir da observação, indução, indagação e experimentação (sentido de J. Dewey), movidos pelos interesses, incrustados numa vida ativa comunitária (autogoverno) e familiar. Cada aluno partilhava ativamente na definição dos objetivos, programação, estratégias de implementação e (auto) avaliação (FERNANDES, 1978) e tinha poder de decisão. A aprendizagem tornava-se mais eficaz se os alunos soubessem gerir eles próprios o que aprendiam com interesse e gosto, resolver problemas e sistematizar ideias, implementando-as na prática diária. Encontramos nessa Escola Nova os processos de ensino-aprendizagem da literacia em ciências, matemáticas, línguas, trabalhos manuais, indagação e pesquisa de saberes práticos, cultura financeira (autogoverno escolar) e demais aspectos favorecedores da inclusão, numa perspetiva dual de educação e formação (MEIRELES-COELHO, 2005).

- c. *Terceira premissa pedagógica: sentimento de uma escola ativa perto da natureza e com atividades intelectuais, sociais e artísticas.* Os alunos construíam, de acordo com suas necessidades, motivações e interesses a sua (auto) aprendizagem, ao seu ritmo. Era um sentimento de pertença unido à escolha e organização livre e consciente, partindo da observação, ação e experiência da realidade concreta das coisas e dos factos (MEIRELES-COELHO, 2012), em que os trabalhos manuais e as tarefas integravam-se com outras atividades lúdicas, desportivas, sociais e intelectuais.

O trabalho educativo estava estribado nos princípios da escola para a criança, o que implicava uma cultura corporal e higiénica assente num sistema de vida comunitária, destacando-se o desenvolvimento de uma cultura geral, física, lúdica, desportiva e sociocultural na educação infanto-juvenil. De facto, incentiva-se a criança brincar, jogar e praticar atividades físicas e desportos como boxe, esgrima, luta greco-romana, corrida e saltos, exercícios de ginástica ao ar livre, visitas a pé ou de bicicleta, excursões, campismo, o escutismo e atividades socioculturais. Todo esse conjunto de atividades desempenhava uma função de educação social escolar. Tudo era exercitado articulando-se com a lição das coisas (observação), com os trabalhos agrícolas e manuais complementando essa panóplia de exercícios,

tarefas e ocupações. A variedade dos trabalhos realizados, sua adaptação à idade das crianças, a alternância com a dimensão intelectual e moral imprimiam-lhes um valor educativo único para elevar o espírito.

- d. *Quarta premissa: educação integral versus cultura geral.* Em Bierges, o ensino baseava-se em princípios pedagógicos adequados aos objetivos de uma educação integral e multilateral para a vida e na vida. Os meios educativos de efetivação dessa educação consistiam: na limitação do número de alunos em cada classe (turmas inferiores a 20); na adoção de um ensino comunitário ou coletivo compatibilizado com ‘classes móveis’, segundo os graus de desenvolvimento dos alunos nas diferentes matérias curriculares (previsto horário individual na organização escolar para certas matérias); distribuição organizativa dos alunos e matérias em 4 seções – preparatória, dos 2 aos 10 anos; geral, dos 11 aos 14; superior, dos 15 aos 17; especial, para os de 18-19 anos; instrução geral, igual para todos entre os 7-14 anos e, a partir dessa idade, segundo as tendências vocacionais com orientação profissional; avaliação dos trabalhos dos alunos com observações psicopedagógicas e um relatório dirigido às famílias, com indicações referentes à sua parte moral e social.
- e. *Quinta premissa: a escola nova organiza trabalhos manuais e livres para todos com objetivo educativo e utilidade individual e coletiva* (VASCONCELOS, 1915). Nessa perspectiva, os trabalhos manuais representavam em Bierges uma valiosa iniciação à observação, à indução, ao experimentalismo e à prática do fazer que exigia, previamente, várias operações (trabalho de projeto, programação, gestão e cálculo dos custos), para além do conhecimento das ferramentas e matérias-primas. Nesse ambiente oficinal respirava-se cooperação e desenvolvia-se o poder de iniciativa, a participação dos alunos na criação de uma escola, de modo a sentirem-na como sua. Os trabalhos manuais, como a cestaria, cerâmica, cartonagem, modelagem, encadernação, trabalhos em madeira e ferro, completavam o elenco dos exercícios físicos e contribuíam para o desenvolvimento físico, moral e intelectual do aluno. Os trabalhos livres iam ao encontro dos interesses e gostos das crianças, “[...] despertando-lhes o poder de iniciativa e o espírito

inventivo e de engenho, destacando-se a lição das coisas e uma série de esforços individuais, tarefas comunitárias e ocupações” (VASCONCELOS, 1915, p. 53) (agrícolas, criação de animais etc.) como fatores de educação social. O *self-government*, o desempenho de cargos sociocomunitários, os contributos individuais, a programação e organização do trabalho e das tarefas da comunidade, o funcionamento da assembleia de alunos e tudo o mais constituíam elementos primordiais de educação social para todos, independentemente da idade (MEIRELES-COELHO, 2005).

É estranho que um pedagogo de renome como António Sérgio, que esteve em viagem pedagógica no Instituto J.J. Rousseau de Génève com a mulher Luísa Sérgio, tendo sido ministro da instrução em Portugal, defensor do autogoverno escolar e dos ideais da Escola Nova não incluísse a Escola de Bierges de Faria de Vasconcelos entre as escolas-modelo a criar em Portugal (GOMES, 1984). Lembramos que Faria de Vasconcelos publicou na *Revista Escolar* (ano 5, nº 9, novembro de 1925) um artigo: *O self-government na escola*, no qual expôs todas as características desse modelo de interação e governação pelos alunos

- f. *Quinta premissa pedagógica: a cultura do corpo, a higiene, a ginástica, jogos e a música auxiliares do ensino.* Na Escola, a ginástica pedagógica e os exercícios físicos, os jogos e o desporto, as visitas (a fábricas, museus, monumentos), passeios/excursões e acampamentos integravam-se em atividades não curriculares semanais que iam ao encontro das ideias médico-pedagógicas e de higiene escolar e social vigentes na época.
- g. *Sexta premissa pedagógica: ensino das ciências, matemáticas, da literacia, das línguas e artes.* O ensino das ciências naturais era a charneira da educação intelectual dos alunos, principalmente dos 7 aos 10 anos, e ia além das físico-químicas, sociais e humanas, da zoologia, da geografia e da história etc. já que permitiam a aquisição de hábitos de trabalho, sentido crítico, pesquisa, entre outras capacidades. A partir das observações regulares, da indução e das comparações chegavam a generalizações, a classificações, a grupos sintéticos de saberes, a associações de trabalhos manuais (desenho,

cartonagem), ou seja, os alunos colocavam-se perante os fatos e os problemas concretos. Desse modo, as “[...] matemáticas promoviam a aplicação de métodos de observação e experimentação à aquisição de noções essenciais”, utilizando dados numéricos em muitas ocasiões (MEIRELES-COELHO, 2012, p. 108). Faria de Vasconcelos (1915, p. 90) tinha em conta os estádios de desenvolvimento da criança, considerando a “[...] abstração matemática como um tempo essencial ao desenvolvimento da criança, sendo uma coordenada de toda a realidade”, pois tudo era medido e calculado em todas as circunstâncias.

Na verdade, a didática apresentada nessa ‘Escola Nova’ tinha como núcleo de ensino as ciências naturais, para além das matemáticas, línguas, geografia, história, atividades interdisciplinares e demais ciências (VASCONCELOS, 1923). Relativamente ao estudo das línguas aplicavam-se os mesmos métodos de observação, experimentação, trabalho individual e em grupo (exercícios), incidindo no gosto de falar, de se expressar (comunicação oral, escrita), na linguagem e na dição. A leitura do mundo precedia a leitura da palavra, como ensinado por Paulo Freire tempos depois, daí que linguagem e realidade uniam-se dinamicamente. O conceito de literacia era aplicado seguindo uma “[...] série de meios, classes móveis, horários, concentração do trabalho, interdisciplinaridade das matérias, cultura geral e especialização profissional”, ou seja, aquisição de saberes básicos (MEIRELES-COELHO, 2012, p. 73), levando os alunos a servir-se dos conhecimentos, a saber utilizá-los e aplicá-los: “[...] ensinar o mínimo possível, fazendo com que descubra o máximo possível, num esforço pessoal, pesquisa e descoberta.” (VASCONCELOS, 1915, p. 102).

Por outro lado, fazia-se despertar o gosto estético da criança, de maneira que o seu espírito respirasse beleza, como quem respira o ar puro. Os alunos organizavam exposições, trabalhos artísticos e atividades musicais e de canto. Em relação às “[...] modalidades de educação artística praticadas, educação sexual e à coeducação” (MEIRELES-COELHO, 2012, p. 231) (não incluída, uma vez que eram rapazes) eram tratadas com tato, franqueza e abertura. Em relação à educação moral, social e artística, Faria de Vasconcelos (1915) destacava a importância do ambiente envolvente,

sua organização no processo estruturante da personalidade do aluno e na cooperação em todas as matérias, atividades e tarefas comunitárias, no sentido de uma educação integral.

h. *Sétima premissa pedagógica: cultura geral e especialização profissional.* O profissional deveria ter uma cultura geral, desde do ponto de vista técnico (habilidades e competências) como “[...] capacidade de atenção e reflexão, facultades criativas e meios de trabalho” (VASCONCELOS, 1915, p. 82). Na parte de aprendizagem profissional havia uma variedade de oficinas, confiadas à responsabilidade de um aluno eleito democraticamente entre os mais capacitados, que cooperava nessa governação de aprendizagem dos colegas (CUNHA, 1997). Exaltava-se o valor moral dessa prática, não sem que houvesse alguns escolhos que eram resolvidos no sistema de autogoverno e de consciencialização do próprio aluno: aprender para uma profissão, sob orientação, para ser um profissional e cidadão responsável e produtivo.

Faria de Vasconcelos (1915, p. 71) reduz a três princípios fundamentais a educação: estudo das “[...] relações da criança e do homem com o campo, base do ensino, sendo os trabalhos manuais o meio pedagógico indutor para (res) estabelecer a relação da criança com a vida, a natureza e o trabalho”; adaptação do ensino e da educação à evolução natural da criança, seguindo as suas necessidades, interesses, carências, curiosidades etc.; adaptação do ensino à evolução histórica das ciências, na base da evolução natural da espécie.

É no princípio da instrução educativa, superando a distinção entre educação e instrução, que se formava o espírito da criança, ensinando-lhe o menos possível e fazendo encontrar o mais possível, pela pesquisa, indagação, esforço e descoberta. Entre os princípios da Escola Nova, com meios necessários e envolventes à educação integral, destacamos os seguintes: número restrito de alunos por turma; classes móveis e horários individuais; tempo de duração das aulas; concentração de um pequeno número de matérias e estudo num tempo fixado; interdisciplinaridade dos saberes na organização curricular; cultura geral e a especialização profissional; metodologia de investigação e ensino; conferências (mensais) de alunos e professores; atividades extracurriculares, como excursões, visitas e acampamentos; mecanismos de (auto) avaliação (CUNHA, 1997). Por conseguinte, a Escola de Bierges apresentava uma perspetivo



dual de educação e formação, pondo em prática, não só os princípios essenciais, como preconizava ideias inovadoras que iam ao encontro dos interesses dos alunos, numa dinâmica de sucesso, empreendedorismo, literacia produtiva e inclusão.

### 3 A organização escolar nas instituições educativas

Ao nível da organização escolar nas instituições educativas, Faria de Vasconcelos dedicou-lhe uma atenção especial, já que para ele a organização interna de uma escola envolvia um conjunto de atividades subjacentes ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, de forma harmoniosa. Entre essas atividades mencionava, por exemplo: a divisão dos alunos por turmas, a elaboração de horários, o estabelecimento de normas relacionadas com a duração das aulas e dos recreios, a definição das metodologias de ensino a serem utilizadas pelos professores, as atividades extracurriculares propostas, a definição dos programas de estudo para as várias disciplinas, a definição das regras e instrumentos de avaliação e classificação dos alunos e a relação da escola com a família ou pais dos alunos.

Toda essa função de organização pedagógica revelava-se cada vez mais complexa, à medida que existia um número mais elevado de alunos por turma, com ritmos de aprendizagem diferentes. Cabia à escola a regulamentação das atitudes do pessoal educativo e auxiliar, assumindo-se como modelos reguladores dos comportamentos, atitudes e condutas dos alunos nos espaços escolares.

No que diz respeito à elaboração e aplicação prática dos horários escolares, essa organização relacionava-se com a seleção de cada área de conhecimento, ajustada a um tempo necessário para que o professor e os alunos realizassem as diferentes etapas de uma lição, que segundo Faria de Vasconcelos, citado no Vol. II de J. Ferreira Marques (2000, p. 189) consistia na seguinte metodologia: “[...] 1.º revisão da lição anterior; 2º correção dos exercícios efetuados, incluindo os trabalhos de casa; 3º explicação e desenvolvimento da lição nova; 4º realização dos exercícios de aplicação, destacando-se a investigação e experiências, trabalhos manuais, gráficos, etc.”. Um dos fatores a ter em conta quanto aos horários era o de destinar a manhã a disciplinas e áreas de estudo que fossem mais cansativas para os

alunos, para além de se contemplar uma duração limitada para cada aula e pausas letivas e recreios. Essa duração das aulas apresentava um grande interesse pedagógico, já que a sua “[...] amplitude implicava o sentido de uma aula como fenómeno quantitativo e qualitativo” (MARQUES, 2000, p. 190) e, por isso, propunham-se estratégias e metodologias de ensino que evitassem o cansaço dos alunos e a perda de interesse pelos conteúdos lecionados. Naquela época, nosso pedagogo era apologista de que a aula tivesse uma duração variada em função da idade e do ano de escolaridade dos alunos, aconselhando que fosse de curta duração e concentradas, evitando os ruídos dos recreios, podendo ser: “[...] 1º ano com aula de 25 min.; 2º ano de 30 min.; 3º ano de 35 min.; 4º ano de 40 min.; e para o 5º e 6º anos de 45 min. O intervalo das aulas devia ser facultado aos alunos um recreio com uma duração de cerca de 10 min.” (MARQUES, 2000, p. 191).

Faria de Vasconcelos (1934) expôs a conceção de vários psicopedagogos da época, relativamente à duração dos tempos letivos, por exemplo, menciona: Flak, que não admitia uma aula com duração superior a 40 min.; Kuborn, que defendia uma relação entre duração da aula e grupo etário, sendo de 30 minutos para os de 8 anos; Carini, que advogava que para alunos de 9 anos a aula devia ter mais ou menos 20 minutos; Chawick, que propunha uma aula em função da idade dos alunos, indo de 15 minutos para os alunos de 5 a 7 anos a 30 minutos para alunos entre 12 a 16 anos. Assim, para um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem era conveniente uma homogeneidade na seleção do grupo de alunos que constituíam uma turma, para que todos tivessem o máximo de proveito no aprender. Reconhecia Faria de Vasconcelos (ANO) que era difícil haver essa homogeneidade total dos alunos, pois era mais normal haver uma desigualdade de aptidões intelectuais e ativas, uma “[...] desigualdade nas condições de trabalho escolar na aula e em casa, falta de colaboração da família nas tarefas escolares” e/ou com as atividades na escola (MARQUES, 2000, 195). Havia, pois, procedimentos divergentes ou até contraditórios e, no caso da homogeneidade da turma, competia aos professores promoverem estratégias de adequação do ensino ao nível intelectual dos alunos, propondo-lhes tarefas adequadas ao seu nível de conhecimento e de aprendizagem (VASCONCELOS, 1921). Na verdade, além da natureza dos conteúdos programáticos do currículo e consagrado

no programa escolar, existia a aplicação desses mesmos programas aos alunos, recorrendo-se a estratégias que conduzissem a uma adequada gestão e economia de tempo e que não levasse os alunos a um esforço excessivo (MARQUES, 2006). Daí que se tornava necessário consagrar a cada uma das unidades de aprendizagem ou temas do programa um número de aulas em harmonia com o seu valor educativo e com a utilidade que poderiam ter para o percurso escolar dos alunos (MARQUES, 2009).

O ensino e a pedagogia da época revelavam um desconhecimento dessas questões e, por isso, Faria de Vasconcelos (1909, p. 85) exigia a sua adaptação à fisiologia e à psicologia da criança, de modo a que a organização escolar e curricular se inspirassem nessas “[...] necessidades do corpo e do espírito infantil.” Daí que nas escolas deveriam institucionalizar medidas de higiene escolar e médico-pedagógicas, de uso da caderneta escolar e relatórios de diagnóstico (observacional, pedotécnico etc.), para que a orientação do professor promovesse a evolução higiénica e físico-psíquica da criança (intuição sensível de Pestalozzi, exercício genético, funcional e de adaptação às necessidades de Claparède, a biogenética, lei de Stern, Binet, entre outros) (NÓVOA, 2005).

#### 4 Algumas considerações e contributos

A extensa obra de Faria de Vasconcelos tem merecido alguns estudos académicos e eventos científicos esporádicos, mas precisa, ainda pelas ideias inovadoras e experiências psicopedagógicas desse pedagogo, de investigações atentas e aprofundadas, quer pelo valor científico-pedagógico e psicológico para a História da Educação, quer pela sua atualidade em termos de ideias renovadoras para a escola (FIGUEIRA, 2001). O pensamento e o ideário desse escolanovista integra pesquisas experimentais, doutrinas e ações de intervenção sobre questões de pedagogia, psicologia, didática e educação social, e em muitas línguas estrangeiras. Para Faria de Vasconcelos, os conteúdos programáticos, plasmados nos programas escolares, deviam ser aplicados nos programas aos alunos, utilizando estratégias que conduzissem a uma boa gestão de tempo e pouco esforço. Nesse sentido, era necessário consagrar a cada um dos temas contemplados no programa escolar “[...] um número de aulas em harmonia com o seu valor

educativo e com a utilidade que poderiam ter para a continuidade do percurso escolar dos alunos.” (MARQUES, 2000, p. 197)

É óbvio que os temas psicopedagógicos mais importantes abordados por Faria de Vasconcelos (19090, 1921) estão recolhidos na obra *Problemas Escolares*; unindo-se às questões de orientação escolar e profissional e de psicotecnia o converteram num pioneiro da educação e orientação profissional (VASCONCELOS, 1928). A sua capacidade de divulgação e intervenção, ao nível da política educativa (Reforma de João Camoesas, em 1923), materializada nas *Bases para a solução dos problemas de Educação Nacional* (MARQUES, 2000); de educação social e comunitária (escola municipalista) expressa no folheto *Campos de jogos, Jardins-de-infância e escolas primárias tipo municipal* (proposta à Câmara Municipal de Lisboa pelo vereador Alexandre Ferreira), a criação de bibliotecas escolares nas escolas e jardins públicos, as colaborações em várias revistas, a ação inovadora no Instituto de Orientação Profissional de Lisboa (1925-36) e, ainda, a introdução de novos modelos de ensino e metodologias têm ainda hoje um grande alcance pedagógico na educação atual. (FERNANDES, 1978)

A dedicação de Faria de Vasconcelos (1931) à vertente da orientação profissional está inserida numa pedo-antropologia, relacionada com as questões vigentes na época, por exemplo: de acidentes no trabalho, de segurança laboral e de carreiras fracassadas; do taylorismo, com a sua organização e métodos de trabalho e fatores vinculados às aptidões psicofisiológicas; com a psicologia experimental (testes mentais, de aptidão e vocação); e as crises económicas e a guerra. Analisou estudos e estatísticas, muitas delas provenientes de EUA (Münsterberg), da Alemanha (Van Brabant), da França (Marcelo Frois) e nacionais que mostravam a má adaptação técnica, fisiológica e mental do trabalhador à profissão e ao mercado de trabalho, sendo muitas vezes as causas de acidentes, mas com a aplicação de métodos científicos de orientação, seleção vocacional e conhecimentos de aptidões se podia diminuir tais riscos em 80% (VASCONCELOS, 1928). Esse facto e a instabilidade profissional motivada pelo aborrecimento ou por não estarem na profissão adequada, por exemplo, a fadiga, a falta de aptidão, física ou mental, as circunstâncias de orientação profissional, após I Guerra Mundial (encontrar para os mutilados, inválidos, estropiados e inadaptados uma profissão compatível com as suas capacidades), entre ou-

tros aspectos, exigiam uma formação e qualificação profissional em prol do progresso das nações.

Em definitivo, uma das preocupações de Faria de Vasconcelos foi a orientação escolar e vocacional dos alunos, de modo a que eles conhecessem suas aptidões, habilidades e/ou capacidades para a sua formação vocacional e para a aprendizagem de uma profissão (MARQUES, 2010).

Diga-se o que se disser do autor, das suas ideias, das suas realizações, ou das suas mensagens pedagógicas, a verdade é que da sua rica personalidade foram deixados traços marcantes na sua extensa obra (MARQUES, 2009). Conhecedor invulgar do que a nível internacional se passava no campo da educação, desenvolveu entre nós uma intensa obra de divulgação dos novos ideais educativos e dos novos planos de ação didática, foi um apóstolo da Educação Nova, desempenhou um papel de relevo na renovação dos estudos pedagógicos em Portugal, teve um trabalho colossal na montagem do Instituto de Orientação Profissional e no progressivo aperfeiçoamento dos métodos de trabalho aí realizados.

Por conseguinte, apesar do esquecimento a que têm sido votados seus escritos, sua obra foi organizada por J. Ferreira Marques (1986, 2000, 2006, 2009 e 2010) ou pela tradução atualizada de *Une École Nouvelle en Belgique* por Meireles-Coelho (2012), promovendo o aparecimento de alguns estudos académicos. Contudo, seus escritos, principalmente a parte referente à etapa em Cuba e Bolívia, sua correspondência, suas preocupações didáticas com o trabalho dos professores são, entre outros, ainda hoje, ensinamentos por explorar. Assim, em Portugal, em que as ciências da educação, em especial a História da Educação [Social] e da Educação Especial, ocupam um lugar de relevo, o nome de Faria de Vasconcelos deve figurar com destaque entre os pedagogistas e psicopedagogos de primeira plana nacional, europeia e mundial.

## Referências

ALVES, M. *A ação pedagógica de Faria de Vasconcelos*. Tese de Licenciatura Ciências Históricas e Filosóficas- Faculdade de Letras/Univ. de Coimbra). Coimbra: UC/FL, 1967.

- BRASIL, R. Faria de Vasconcelos e a evolução da pedagogia portuguesa. *Estudos de Castelo Branco, Revista de História e Cultura*, nº 30 (1 de julho), 1969, p. 38-46.
- CUNHA, A. *Faria de Vasconcelos: Pensamento e Ação Pedagógica*. Tese de Mestrado em Filosofia da Educação no Instituto de Educação da Univ. Minho. Braga: Universidade do Minho/IE, 1997.
- DIAS, J. L. 'Itinerário Biobibliográfico de Faria de Vasconcelos'. *Estudos de Castelo Branco – Revista de História e Cultura*, nº 30 (1 de julho), 1969, p. 83-109.
- FERNANDES, R. *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP/Coleção Biblioteca Breve, 1978.
- FIGUEIRA, M. *Um roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001.
- GOMES, J. F. *Estudos de História e Pedagogia*. Coimbra. Livraria Almedina, 1984.
- MARQUES, J.F. *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. I. (1900-1915.)* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- MARQUES, J.F. *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. II (1915-1920)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- MARQUES, J.F. *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. III (1921-1925)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- MARQUES, J.F. *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. IV (1925-1933)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- MARQUES, J.F. *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. V (1933-1939)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- MEIRELES-COELHO, C. *Educação contemporânea*. Aveiro: Univ. de Aveiro, 2005
- MEIRELES-COELHO, C. *Faria de Vasconcelos – 'Uma escola nova em Bélgica –* Prefácio de A. Ferrière. Aveiro: Glocal – Associação Científica Internacional, 2012 (ISBN: 978-989-96173-5-3).
- NÓVOA, A. S. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA, 2005.
- VASCONCELOS, A. S.F. *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 1909.
- VASCONCELOS, A. S.F. *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischbacher, 1915.
- VASCONCELOS, A. S.F. *Problemas Escolares*. Lisboa: Seara Nova, 1921.
- VASCONCELOS, A. S.F. *Por Terras de Além-Mar. Viagens na América*. Lisboa: Seara Nova, 1922.

VASCONCELOS, A. S.F. *Didáctica das Ciências Naturais*. Paris/Lisboa: Livraria Ailaud e Bertrand, 1923.

VASCONCELOS, A. S.F. *O Instituto de Orientação Profissional 'Mara Luisa Barbosa de Carvalho*. Lisboa: Tipografia Torres, 1926.

VASCONCELOS, A. S.F. O exame psicológico. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional (Lisboa)* (1.ª série), nº 1, p. 51-65, 1928.

VASCONCELOS, A. S.F. *Problemas Escolares*. 2ª ed. Lisboa: Seara Nova, 1929.

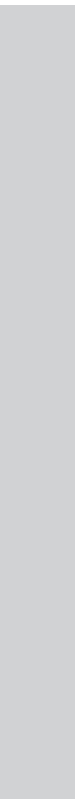
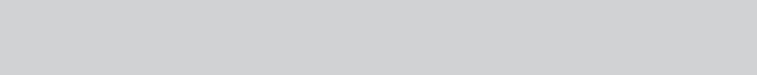
VASCONCELOS, A. S.F. *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. 2ª ed. Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 1934.

VASCONCELOS, A. S.F. *Delinquência e Inteligência nos adolescentes*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1936.

Recebido em 20 jul. 2018 / Aprovado em 5 dez. 2018

**Para referenciar este texto:**

MARTINS, E. C. O ideário científico-pedagógico de Faria de Vasconcelos (1880-1939) em prol duma escola nova e atual. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 363-383. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.5884>>.





# A TRAJETÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CHILE: INFERÊNCIAS DE UM ESTUDO COMPARADO

THE RECENT TRAJECTORY OF EDUCATION OF YOUNG AND ADULT  
PEOPLE IN CHILE: INFERENCE FROM A COMPARATIVE STUDY

**Adenilson Souza Cunha Júnior**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Es-  
tadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA – Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3622-1799>  
[adenilsoncunha@uesb.edu.br](mailto:adenilsoncunha@uesb.edu.br)

**Leôncio José Gomes Soares**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universida-  
de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG – Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-2529>  
[lenciojsoares@gmail.com](mailto:lenciojsoares@gmail.com)

**Violeta Rosa Acuña Collado**

Doutora em Educação pela Universidade Católica do Sagrado Coração de Milão,  
Itália. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação de Adultos e Pro-  
cessos Formativos da Universidad de Playa Ancha, Valparaíso – Chile.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-8828>  
[v-acuna@upla.cl](mailto:v-acuna@upla.cl)

**RESUMO:** Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais abrangente defendida como tese no curso de doutorado latino-americano em educação, políticas públicas e profissão docente da Universidade Federal de Minas Gerais intitulada: *Formação de professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), no Brasil e no Chile: Um estudo comparado entre a Região de Valparaíso e o Estado da Bahia*. Neste texto, nos limitamos em apresentar os dados que foram produzidos no período de estágio doutoral realizado no Chile. Considerando que a pesquisa acadêmica sobre a EPJA nesse país é incipiente e mantém uma relação direta com a pouca relevância que tem sido dada a essa modalidade enquanto política pública, o estudo em tela possibilitou coletar e sistematizar dados para análise, interpretação e comparação a partir da perspectiva metodológica da educação comparada, numa abordagem panorâmica sobre a trajetória recente da EPJA no país quanto a suas concepções, finalidades e inserção no âmbito da política educacional chilena. Evidenciamos que a perspectiva certificadora da EPJA no Chile acompanha as bases ideológicas da política neoliberal assumida pelo Estado, levando a crer que a

modalidade deve cumprir apenas com a finalidade de integrar seus sujeitos ao mundo do trabalho e garantir a empregabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Comparada. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Política Educacional.

**ABSTRACT:** This article is a fragment of a larger study on Teacher Training for Education of Youth and Adults (EPJA) in Brazil and Chile: A Comparative Study between the Region of Valparaiso and the State of Bahia, defended as a thesis in the course of a Latin American doctorate in education, public policies and teaching professorship of the Federal University of Minas Gerais. In this text, we limit ourselves to presenting the data that we produced during the doctoral training period. Considering that academic research on EPJA in Chile is incipiente and maintains a direct relationship with the low relevance that this modality of education has been treated as State Policy, the study made it possible to systematize the information that was submitted for analysis, interpretation and comparison from the methodological perspective of comparative education, making it possible to present a panoramic approach on the recent trajectory of EPJA in the country, reflecting on its conception, purpose and insertion within the framework of its educational policy. We show that the certification perspective of the EPJA in Chile follows the ideological bases of the neoliberal politics assumed by the State, leading to the belief that the modality should comply only with the purpose of integrating its subjects into the world of work and guarantee employability.

**KEYWORDS:** Comparative Education. Education of Youth and Adults. Educational Politics.

## Introdução

Apesar da trajetória histórica percorrida na tentativa de ampliar seu reconhecimento e legitimação, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), enquanto modalidade de oferta educativa, continua no conjunto das políticas oficiais dos governos latino-americanos ocupando lugar secundário, excluído, marginalizado, seja pela limitação do acesso à escola seja pela inadequação das propostas, ou pela ausência de políticas públicas de financiamento e formação de professores para atuar nesse segmento da educação.

Amplas pesquisas desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e informadas através do *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* (UNESCO-GRALE I, 2010; UNESCO-GRALE II, 2012), além do monitoramento realizado por organismos regionais, a exemplo do *Centro de Cooperación Regional Para La Educación de Adultos en América Latina y*

*El Caribe* (CREFAL) e o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), apresentam uma visão restrita sobre a EPJA nos países da região<sup>1</sup>, quase sempre atrelada às políticas educacionais subsidiadas pelos programas de pobreza e reduzida às generosas concepções e metas originais das políticas focalizadas na instrução primária de crianças, confinando a modalidade a uma posição marginal na agenda pública. (TORRES, 2001, 2003).

Esse entendimento reflete, com efeito, as reformas do Estado e a implantação das políticas neoliberais dos anos 1990, com intensa participação de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, que tiveram repercussões sistemáticas para o entendimento da educação como política social, para a implementação de novas regulações da educação e do trabalho docente e, conseqüentemente, para definir sua função na reestruturação produtiva a serviço do modelo econômico que se implantou na região. Se, por um lado, tais reformas suscitaram a importância da EPJA para o desenvolvimento econômico e social das nações, por outro não a colocou entre as prioridades de financiamento no âmbito da escola básica, mantendo-a centrada na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido amplo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), o que reforçou seu caráter compensatório.

Dez anos após amplo estudo realizado por Di Pierro (2008), é possível verificar que essa tendência continua presente, ficando de fora apenas os países que deram maior grau de institucionalidade à EPJA, dotando a modalidade de recursos específicos, autonomia e prestígio e, dessa forma, conduzindo-a a obter bons resultados em termos práticos, como maior oferta de matrícula, melhores condições para formação de professores e, por conta disso, melhor qualidade de ensino. Na atualidade, percebe-se que maior parte dos governos latino-americanos continuam levando adiante políticas similares àquelas que se deram na década de 1990. Apenas alguns países da região como Brasil e Chile rechaçaram – pelo menos discursivamente – essa perspectiva e procuram recuperar o protagonismo estatal para a oferta educativa às populações jovens e adultas.

Dessa maneira, os contextos de inserção da EPJA nas políticas e nos sistemas oficiais de ensino dos países da região apresentam relação direta com a diversidade de oferta da modalidade educativa e os requisitos necessários para o trabalho com seus destinatários. Visto que, na medida em que

a modalidade é reconhecida e possui aportes para o seu desenvolvimento, melhores são as condições para sua execução, cabe uma compreensão mais ampla desse campo da educação.

Neste texto, recorte de uma pesquisa mais abrangente intitulada *Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre a região de Valparaíso e o estado da Bahia*, defendida como tese no curso de doutorado latino-americano em educação da Universidade Federal de Minas Gerais, apresentamos algumas inferências sobre os dados que foram coletados no período de realização do estágio doutoral no Chile.

A construção metodológica deste estudo, a educação comparada, se alicerça no pressuposto de que “a pesquisa comparativa interpreta e constrói fatos, não se limitando a descrevê-los.” (NÓVOA, 1995, p. 61, tradução nossa) Para cumprir essa finalidade, fez-se necessário elaborar procedimentos que serviram de base à interpretação, ou seja, “una idea guía preliminar a partir de la cual se deben tratar los datos que han de ser comparados.” (MARQUÉZ, 1972, p. 143) Assim, nos orientamos pela perspectiva de Bereday (1972), elencando três etapas para desenvolvimento e operacionalização da comparação: a descrição dos fenômenos, a explicação e a comparação.

No momento da descrição, fase inicial da pesquisa, foram definidas a utilização das fontes. Esse momento consistiu em “la colección sistemática de informaciones para la descripción de los sistemas y de las prácticas educativas.” (BEREDAY, 1972, p. 11). Para a realização desse procedimento, recorreremos a uma análise minuciosa e detalhada de documentos, informes, relatórios e demais dados institucionais produzidos pelo governo chileno, assim como entrevista semiestruturada com a coordenadora nacional de educação de adultos do Ministério da Educação do país. As perguntas que foram sistematizadas para entrevista objetivaram complementar lacunas e limitações das informações contidas nesses documentos como: concepção institucional de EPJA, ambientação das políticas públicas para a modalidade na agenda do Estado, financiamento e formação de professores para essa área da educação no Chile.

A partir da organização dos dados, apresentamos aqui “o estudo das realidades nacionais [neste recorte, o Chile] a partir de uma perspectiva analítica e explicativa”, (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 675), ou expli-

cativa/comparativa, elementos subsequentes à fase descritiva da pesquisa. permite-nos adensar os debates sobre a trajetória recente da EPJA no país e refletir sobre suas concepções, finalidades e inserção no âmbito da política educacional chilena.

## **A trajetória recente da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Chile**

As transformações socioeconômicas que o Chile atravessou nas últimas décadas do século passado, marcadamente tributárias da perspectiva neoliberal e compromissadas com a reforma do Estado, alteraram significativamente as políticas educacionais e a estruturação do sistema de ensino do país, que “seguiu de forma sistemática as diretrizes das reformas educacionais que foram orientadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, OCDE etc.” (SCHNEIDER, 2015, p. 78). Objetivavam tais políticas, sob a égide da descentralização, melhor ajuste fiscal e, conseqüentemente, melhor desenvolvimento econômico do setor produtivo. No escopo das diretrizes estava, conforme assinala Brito (2001, p. 157), “a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora”.

Até os anos 1980, o Ministério da Educação centralizava todas as responsabilidades políticas, pedagógicas e administrativas, tais como o pagamento e a contratação de professores. Em meados dessa década, as políticas de descentralização delegaram aos municípios a gestão da educação. Nesse ordenamento, iniciou-se o processo de financiamento da escola pública por meio de subvenção<sup>2</sup> e instaurou-se o sistema de *vouchers*<sup>3</sup>, com investimentos públicos na educação privada. Casassus (2001) defende que o Chile, no âmbito das políticas orientadas para a região, colocou a educação no centro das prioridades de desenvolvimento, situando-a como um setor estratégico para inserção do país no processo de globalização.

Dessa forma, a consolidação do projeto educativo chileno vem, ao longo dos anos, se processando sob a lógica da internacionalização da economia e do mercado e na formação de capital humano, embora os governos tentem rechaçar, ao menos discursivamente, a ideia de que a educação

no país se destine a aspectos mais amplos de formação dos indivíduos. Nas palavras de Corvalán (2008, p. 31):

El concepto de capital humano que se viene utilizando crecientemente en torno a la discusión general sobre educación, y más específicamente para la EDA<sup>4</sup>, proviene de la economía y se refiere a la idea de productividad del individuo a partir de la adquisición y renovación de sus conocimientos.

É sob essa lógica que a trajetória recente da EPJA, no âmbito da educação formal e dentro do sistema oficial de ensino, vem se configurando a partir da década de 1990 no país.

É importante destacar que os antecedentes da EPJA no Chile têm sua gênese nos movimentos de educação popular que efervesceram a partir dos anos 50 em toda América Latina e que tinham, em linhas gerais, no seu escopo: mudança de uma realidade opressora; reconhecimento, valorização e emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos; conscientização política e a educação de base como desenvolvimento comunitário e cultural. Embora interrompida pelo golpe militar ocorrido em 1973, a tradição da educação popular que fora desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970 no país, quando houve uma vertiginosa expansão da EPJA, com maior ênfase no processo de alfabetização de adultos, se manteve impulsionada tanto pelos organismos internacionais quanto por diversos grupos políticos e organizações de base, gerando uma corrente de educação popular articulada às lutas sociais da época. Desse período, como legado mais expoente, temos as ideias de Paulo Freire, que viveu no país de 1964 até 1969, e até os dias atuais representa a tradição intelectual e pedagógica desse movimento. Com o fim do período do golpe militar de 1973, a EPJA se limitou a processos de reposição de estudos no âmbito da educação formal.

As reformas neoliberais que foram iniciadas durante o regime militar de Augusto Pinochet (1973-1990) deixaram como herança o último ato de governo frente à transição democrática: a promulgação, em 10 de março de 1990, da *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE), conhecida também como “lei do último dia”, que vislumbrando atender os interesses de uma nova estruturação produtiva que vinha se consolidando possibilitou mais claramente a oferta da EPJA pela iniciativa privada.

En dos de sus artículos se hace referencia a la educación de adultos. El primero de ellos es el N.º 14, que señala: “El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años y el nivel de enseñanza media regular tendrá una duración mínima de cuatro años. Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración”. Por su parte el artículo 15 de la mencionada ley señala: “La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años e la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública.” (COVARLÁN, 2010, p. 49)

O Chile experienciou, durante os anos 90, um vertiginoso processo de desenvolvimento econômico e de redução do desemprego, no qual o “empresariado passou a se ocupar da necessidade de elevação da escolaridade da população, incluindo os adultos, de modo a ampliar a força de trabalho qualificada” (CATELLI, 2016, p. 97), visando a inserção laboral. Assim, os anos 90 representaram o ápice do desenvolvimento das políticas educativas voltadas para o alinhamento do país ao processo de expansão econômica. Segundo Vargas (2012, p. 1), “se privilegió la educación escolar básica y posteriormente la educación escolar secundaria, reduciéndose la educación de personas adultas a los programas de alfabetización y a confusos programas de formación laboral.”

Dessa forma, a EPJA foi se delineando com base nos objetivos de incorporação de seus beneficiários ao mercado (CORVALÁN, 2007), sendo criados diversos programas educativos destinados à formação de mão de obra para o trabalho. Para atender à demanda emergente foram criados, nesse período o Programa de Educação Básica Anual (PEA), executado por instituições públicas e privadas, que tinha como objetivo escolarizar adultos de 15 anos ou mais com a escolaridade incompleta; o Programa de Educação Fundamental de Capacitação Técnica Profissional (EFA), também realizado em instituições públicas e privadas, dirigido a adultos com

15 anos ou mais e sem nenhuma escolaridade, que objetivava a formação de mão-de-obra em especialidades técnicas; o Programa de Educação Técnica Elementar de Adultos, destinado àqueles que possuíam do 6º ao 8º ano de estudos básicos e que integrava a formação técnico-profissional; o Programa de Educação Básica de Trabalhadores, para aqueles que possuíam alguma escolarização, e o Programa de Nivelção de Competências Básicas, para o mesmo público, e que preconizava a certificação básica escolar para a empregabilidade, este último desenvolvido em parceria com o Ministério do Trabalho e realizado por ONGs, associações profissionais e outros organismos credenciados pelo Estado. (CHILE, 2009, p. 4, tradução nossa).

Constatamos que durante toda a década de 1990 e início dos anos 2000 o sistema educacional chileno pautou a EPJA prioritariamente em programas de formação de mão-de-obra para inserção no mundo do trabalho. Além disso, preservou o caráter assistencialista destinado à modalidade, com baixo grau de institucionalidade, reduzido a projetos de escolarização. Segundo Catelli Júnior (2016, p. 108), “a partir dos anos 2000, as políticas para a EDA no Chile tinham como foco a inserção da população menos escolarizada no mercado de trabalho”.

Nas palavras de Acuña (2015, p. 9), “A partir de 2000 se manifestó un esfuerzo mayor que buscó transformar la Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo a las lógicas de la Reforma”, passando a configurar a modalidade não como uma resposta para as carências da educação básica, mas como parte das estratégias de educação voltada para a qualificação profissional. Em 2002, numa ação interministerial (ministérios da Educação, do Trabalho, da Economia e da Previdência Social) e com financiamento do Banco Mundial, foi implementado no país o Programa *Chilecalifica*, o qual, orientado prioritariamente para a educação de adultos, objetivava “establecer las bases para la implementación en Chile de un Sistema de Capacitación y Educación Permanente” (CHILE, 2009, p. 2), incorporando como carro-chefe de sua articulação e desenvolvimento a modalidade de ensino flexível que era destinada a EPJA. Essa modalidade, existente desde 1996, objetivava a reinserção escolar e o nivelamento de estudos às pessoas que não tinham disponibilidade para frequentar a modalidade regular.



O *Chilecalifica* contou com uma grande estrutura organizacional, a qual, como dito anteriormente, articulou diversos setores ministeriais e serviu como um projeto ‘guarda-chuva’ para abrigar dezenas de sub-projetos. Além disso, para adequar a EPJA ao *Chilecalifica*, foi publicado pelo governo o Decreto Supremo de Educación nº 239 de 15 de novembro de 2004, estabelecendo os objetivos fundamentais, os conteúdos mínimos obrigatórios para a educação de adultos e fixando as normas gerais de sua aplicação, o que se constituiu como um novo marco curricular para a EPJA no Chile. Apesar de a centralidade ser a modalidade flexível de ensino, o Ministério da Educação (MINEDUC) criou uma série de ações no âmbito do programa, tanto para o fortalecimento da modalidade regular quanto para a alfabetização e validação de estudos, de sorte que se atendeu também à

Modalidad Regular Educación de Adultos, que tiene similitud en población objetivo (personas con 15 años cumplidos, jóvenes desertores recientes del sistema escolar) y objetivo (nivelar educación básica y educación media humanístico-científica) Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo, que atiende población objetivo similar (personas jóvenes y adultas que no saben leer y escribir o que asistieron menos de cuatro años a la escuela) y cuya ejecución otorga un certificado de 4° año de Educación Básica, válido para todos los efectos legales. Exámenes de validación de estudios o “exámenes libres”, que atiende población objetivo similar (personas mayores de 15 años cuya situación les impida asistir a clases en un establecimiento educacional, o que no deseen hacerlo) y otorga una certificación de estudios válida para todos los efectos legales. (CHILE, 2009, p. 11)

No âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social, por intermédio do *Fondo de Solidaridad e Inversión Social* (FOSIS), foi criado o *Programa de Nivelación de Competencias Laborales* (PNCL), tendo como beneficiárias pessoas entre 15 a 59 anos em situação de pobreza ou extrema pobreza, que poderiam nivelar seus estudos básicos. Pelo Ministério do Trabalho e executado pelo *Servicio Nacional de Capacitación y Empleo*

(SENCE) foram criados programas especiais de treinamento para micro-empresendedores e subsídios para a empregabilidade de pessoas com baixa qualificação profissional.

Todos os programas e projetos que mencionamos passaram a constituir o Sistema de Formação Permanente, também denominado Sistema de Capacitação e Educação Permanente (SCEP), que tinha como metas:

- Desenvolver a educação de adultos na modalidade flexível para a educação básica e média;
- Articular a educação de adultos com a capacitação para o trabalho;
- Criar redes de articulação para a formação técnica;
- Formar docentes;
- Criar o Marco Nacional de Competências (MNC);
- Criar o Sistema de Certificação de Competências Laborais e de Empregabilidade (SCCLE);
- Elaborar o sistema de equivalências para os itinerários de formação técnica e capacitação;
- Oferecer o serviço de orientação vocacional e laboral e intermediação para o emprego.

Em síntese, todas as proposições e metas do *Chilecalifica* (2002-2010) seguiram à risca as orientações do *Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe* – e aí reside o sentido do financiamento pelo FMI – como o estímulo à administração por objetivos, à cultura da eficiência, à certificação e à demonstração de resultados. Conforme Ball (2002), tais orientações procuram atender à performatividade escolar, o que é justificado por Acuña (2015, p.17) quando analisa que, nesse cenário, “la Educación de Adultos se vincula estrechamente con el ámbito productivo y laboral.”

A análise do programa *Chilecalifica* realizada por Catelli (2016) aponta para uma série de dificuldades no cumprimento dos objetivos propostos. A principal delas o autor atribui à articulação entre os ministérios, os quais, em meio a disputas orçamentárias, não conseguiram êxito em estruturar um sistema integrado, tornando os projetos independentes no âmbito de cada pasta. Catelli (2016, p.115) avalia que

O processo de certificação de competências laborais atendeu de maneira mais imediata o déficit de mão de obra qualificada do ponto de vista técnico, uma vez que o Estado criou novos meios para a certificação profissional de trabalhadores. No entanto, a perspectiva que se constituiu acabou por se afastar do propósito original de uma educação permanente, na qual o indivíduo era visto como um todo, abrindo possibilidades para o seu desenvolvimento educacional tanto no campo profissional como no campo acadêmico.

Em 2006, houve novas discussões em prol de reformas educacionais frente ao avanço da iniciativa privada e à baixa qualidade da educação no país. O movimento *pingüim*<sup>5</sup> que, dentre outras reivindicações, lutava contra o alargamento da rede privada subvencionada, por melhores condições educacionais e com mais qualidade, acesso e permanência dos estudantes nas escolas públicas. Apesar de não ter colocado a EPJA em meio a suas pautas e reivindicações, gerou um debate geral sobre educação em toda a sociedade civil, forçando o governo a rediscutir a estrutura da educação no país e a promulgar uma nova legislação educacional. Tal fato logrou reconhecimento à EPJA como uma modalidade de ensino da educação básica na reformulação da LOCE; no entanto, a lei veio a ser revogada e substituída no primeiro governo da presidente Michele Bachelet pela *Ley General de Educación* (LGE) n.º 20.370, de 12 de setembro de 2009, legislação educacional atualmente em vigor no país.

É importante destacar que durante o governo Ricardo Lagos (2000-2006) a promulgação da Lei n.º 19.876, de 7 de março de 2003, estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, além de ampliar de oito para doze anos o processo de escolarização. E para atender às mudanças previstas na Lei, “la educación de adultos comienza a reestructurarse en virtud ya no de completar estudios inacabados sino de asegurar el derecho a la educación a todos.” (WILLIAMSON; ACUÑA, 2013, p.7). Para esses autores, a modalidade

pasa a tener unidad, estructura, propósitos, curriculum propios. Se elaboró un nuevo Marco Curricular y Programas de Estudio, mejoró la subvención, perfeccionaron profesores y di-

rectivos, diseñaron materiales, expandió el Programa Enlaces, mejoró el equipamiento e infraestructura. La EDA comenzó una nueva etapa de crecimiento, desarrollo y reconstrucción de identidad. (WILLIAMSON; ACUÑA, 2013, p. 4)

Do ponto de vista político-pedagógico, a EPJA passa a se configurar, em tese, não como uma modalidade educativa remediadora, mas fundamental para se articular a outros setores, sobretudo em outras ofertas educativas nas quais as aprendizagens contínuas se alinham às necessidades básicas do público mandatário. Essa mudança, *a priori*, foi fundamental para sinalizar positivamente a reorganização da EPJA no país.

Por outro lado, embora a modalidade tenha alcançado algum reconhecimento, Zemelman (2009, p. 47) apresenta uma crítica quando afirma que a LGE apresentou “una ausencia de perspectiva para pensar a la Educación de Adultos desde las necesidades de construcción de un proyecto específico de país”, priorizando apenas a regulação de marcos curriculares e a autonomia das instituições na elaboração dos seus planos de estudo, deixando de apresentar uma concepção clara sobre o entendimento do Estado em relação à EPJA. Esse fato se materializa com maior visibilidade na revogação do Decreto N.º 239/2004 e a publicação do Decreto n.º 257/2009, em substituição ao anterior. Diante dessas ocorrências, observamos que as políticas educativas implementadas naquele país ao longo da última década cumpriram o objetivo principal da reorganização das políticas educacionais ao responderem às demandas do mundo da produção capitalista e da expansão do capital com ênfase nas noções de eficiência e eficácia. (BAZZO, 2006)

Atualmente, a EPJA é gerida, na estrutura do Ministerio de Educación (MINEDUC), pela Coordenação Nacional e Normalização de Estudos (CNNE), órgão vinculado a Divisão de Educação Geral (DEG) que tem como de sua competência a coordenação dos processos educativos para todas as pessoas que se encontram fora do sistema regular de educação. Ao DEG compete a coordenação pedagógica e a gestão administrativa das diferentes modalidades educativas e dos processos de avaliação que estão voltados para complementação ou reconhecimento da trajetória educativa de crianças, jovens e adultos.

A organização formal da EPJA dentro do sistema nacional de ensino chileno está organizada em duas frentes: a modalidade regular e a modalidade flexível, além dos programas de reinserção escolar, constituindo assim a educação de segunda oportunidade<sup>6</sup> do país. A modalidade regular, considerada como a mais importante, divide-se em ensino básico e médio humanístico, científico ou profissional. Ela é desenvolvida no âmbito dos estabelecimentos educacionais públicos e privados reconhecidos oficialmente pelo Ministério da Educação, subdividindo-se em duas modalidades: na terceira jornada – quando funciona em classes noturnas – e nos Centros de Educação Integrada de Adultos (CEIA), que são instituições públicas destinadas exclusivamente a adultos e oferecem simultaneamente a educação básica regular e o técnico profissional durante todo o dia. Já a modalidade flexível, de caráter semipresencial, é desenvolvida no âmbito de organizações não governamentais (ONGs), universidades, igrejas, empresas, organismos técnicos e estabelecimentos escolares autorizados pelo Ministério da Educação, que participam de licitações para oferecer esse tipo de ensino. É considerada flexível por ser desenvolvida em estruturas alternativas à escola, em diversos horários e em menor tempo, adequando-se à disponibilidade de seus mandatários. Este tipo de oferta contempla os ensinos básico e médio.

Por meio de projetos de reinserção escolar, a CNNE também oferece alternativas específicas de oferta em recintos penais e de educação para crianças e adolescentes com idade entre 8 e 17 anos que se encontram fora do sistema regular de educação. Trata-se do desenvolvimento de estratégias de intervenção socioeducativas para população infanto-juvenil em situação de exclusão e vulnerabilidade social. Esse tipo de oferta tem apoio e financiamento de instituições públicas e privadas. Além dessas atribuições, esse órgão dispõe ainda da validação de estudos, dirigido a pessoas maiores de 18 anos que se encontram fora do sistema escolar, tendo ou não alguma experiência educativa anterior, e que desejam certificação fundamental e média. O processo de certificação se dá por avaliação nacional realizada anualmente.

Embora a diversificação na oferta educativa cumpra um importante papel para melhor atender às características da modalidade, permitindo maior flexibilidade de tempo, horários e locais de estudos, os dados do *Encuesta Casen 2013*<sup>7</sup> apontam para um contingente de 45% da popula-

ção maior de 20 anos que não terminaram seus estudos regulares (básico e secundário) e que se encontram fora da escola. A pesquisa de Castillo (2014, p. 8), que investigou a educação de adultos na perspectiva de seus beneficiários, retrata que,

Comparando los distintos programas de educación de adultos del sistema educacional chileno, se aprecia que en esta oferta educativa, de “segunda oportunidad”, los aspectos transversales del currículo, relacionados con la importancia que esta política pública le asigna y declara a temas de inclusión y participación social, no se reflejan en las prácticas sociales de los estudiantes. Por el contrario, en términos generales, de los insumos que entrega esta investigación, se ratifica una baja participación social de los.

O estudo evidencia que apesar da diversificação da oferta, a forma como tem sido desenvolvida a EPJA no país não vem atendendo às necessidades e anseios de seu público, variável essa que, para o autor, tem justificado o desinteresse dos seus sujeitos de retornarem à escola: “El modelo o proyecto educativo de la escolarización de adultos, requiere que junto con los contenidos curriculares clásicos, se acelere la incorporación de estrategias para la promoción de competencias sociales y cívicas.” (CASTILLO, 2014, p. 8). (id.ib.) Os estudos de Acuña (2015 p. 61) reafirmam essa condição quando destacam que o principal motivo de deserção da modalidade é a falta de motivação, “en particular el no entender a las y los profesores cuando explicaban los contenidos y materias.” Em outras palavras, a EPJA que é oferecida no país não tem sido condizente com suas finalidades. Vargas (2013, p. 2) considera que ela

ha sufrido una involución conceptual de grandes proporciones. Cuando en el mundo se establece un consenso acerca de la importancia que los gobiernos avancen hacia el desarrollo de sistemas educativos que satisfagan la demanda de la educación y el aprendizaje permanentes de todas los grupos sociales, culturales y etarios «durante toda la vida», con la finalidad de crear capacidades en los ciudadanos para que participen activamen-

te en la vida cívica, laboral y tecnológica (CEAAL-CREFAL, 2013; UNESCO-IUL, 2010), en Chile se ha restringido la educación de adultos a la “normalización de estudios” bajo las formas escolarizadas.

Contrapondo, Williamson e Acuña (2013, p. 7) defendem que as políticas educacionais recentes desenvolvidas do âmbito do MINEDUC têm refletido positivamente no desenvolvimento da EPJA no país, gerando

mejoramiento de la subvención, ampliación de oferta, mejoramiento de equipamiento y de infraestructura que ha ido generando una progresiva presencia como oferta y posibilidad para una cantidad importante de jóvenes y adultos.

Di Pierro (2008, p. 382) considera que “governos locais progressistas influenciados pelo paradigma da educação popular introduziram inovações político-pedagógicas na EPJA que lhe conferiram maior flexibilidade e pertinência.” A autora aponta o reflexo de tais processos e afirma que

as diferentes modalidades da oferta da EPJA estão plenamente inseridas nas instâncias oficiais da educação nacional, ainda que não ocupem uma posição de destaque na agenda de política educacional. A assimilação da EPJA pela política educativa chilena se deve ao fato de que ela cumpre não só a função de garantir o direito à educação pelo nivelamento de estudos, mas se propõe interferir na dinâmica do acesso ao trabalho e à renda, atuando também na qualificação profissional. (DI PIERRO, 2008, p. 382). (op.cit., p. 382)

Ainda que a conjuntura atual da EPJA no Chile reflita positivamente no protagonismo alcançado pelo país no cenário latino-americano, o processo de reivindicação pela efetivação de políticas educacionais eficientes continua em pauta, objetivando, entre outros aspectos, “la definición desde el estado de provocar cambios curriculares y pedagógicos realizando importantes inversiones en la formación continua de los profesores y

profesoras responsables por llevar a cabo el cambio.” (WILLIAMSON; ACUÑA, 2013, p.14)

A ausência de uma concepção clara de EPJA é recorrente na fala dos pesquisadores que se dedicam ao tema no país (ESPINOSA; CASTILLO; GONZÁLEZ; SANTA CRUZ, 2014), (VARGAS, 2013). É importante salientar que a pesquisa acadêmica sobre a EPJA é incipiente e mantém uma relação direta com a pouca relevância com que tem sido tratada a modalidade enquanto política de Estado. A *Universidad de Playa Ancha* (UPLA) tem sido a mais importante instituição de fomento, ensino e pesquisa sobre EPJA no país, além de ser a principal interlocutora com o MINEDUC. Outras IES como a *Universidad de La Frontera* (UFRO) e a *Universidad de Valparaíso* (UV) também têm desenvolvido, nos últimos anos, algumas atividades voltadas para EPJA.

No sentido de ampliar as discussões sobre a modalidade, vem ocorrendo naquele país, desde o ano de 2012, o *Seminario Internacional Educación de Jóvenes y Adultos*. O evento, de caráter anual, é promovido pelo Programa Disciplinário de Educação de Jovens e Adultos da *Universidad de Playa Ancha* (UPLA), situada em Valparaíso, e tem parceria com IES da região, além de contar com o apoio de outros órgãos como (CREFAL) e Ministério da Educação.

Os seminários proporcionam discussões em torno de questões como diversidade e interculturalidade, relações entre educação e trabalho, redes pedagógicas, formação de professores e novas experiências didáticas em EPJA e têm fomentado no país importantes debates e proposições na área. Na última edição do encontro, em 2015, onde estivemos na condição de observador convidado, pudemos acompanhar as principais tendências e tensões para essa área de ensino no país. A partir da realização de diversos grupos de trabalho, divididos por eixos temáticos mais relevantes, para se traçar o diagnóstico atual da EPJA, foi possível materializar as principais demandas que têm emergido no cenário político, pedagógico e educativo que o país vive hoje.

O grupo de trabalho ‘Diagnostico, propuestas y proyecciones en la Educación de Jóvenes y Adultos’, coordenado pela Professora Maria Clara di Pierro, da Universidade de São Paulo, produziu ao final do encontro um relatório que talvez seja o que melhor situe o tempo presente da EPJA no Chile, hoje. Apesar de alguns avanços, as demandas reivindicatórias



comuns na área e que estão presentes na maior parte dos países latino-americanos como baixa visibilidade, recursos escassos, descontextualização curricular, ausência de metodologias apropriadas e necessidades formativas para atuar no campo, não fogem à realidade presente no país.

O trabalho das pesquisadoras e atualmente coordenadoras nacionais da EPJA no Chile, professoras Maria Izabel Infante e María Eugenia Letelier, que apresentaram durante o evento uma análise desde a perspectiva institucional/ministerial até as exigências atuais para a EPJA, também pode ser tomada inicialmente como norteamento para se (re)pensar algumas condições para essa modalidade de ensino. Nas exposições ficou evidenciada a necessidade de (re)pensar o modelo atual da EPJA, o qual, na atualidade, está descrito como mais centrado na aprendizagem da educação formal, e de alternância para um conjunto maior de objetivos de aprendizagem inseridos em um contexto educativo mais amplo, gerando uma oferta “que permita avanzar según las posibilidades y expectativas de la población, a la vez que se requiere de una inyección de recursos financieros que permita poner en acción la propuesta tanto para infraestructura, capacitaciones, materiales, entre otros”<sup>8</sup>, o que permitiria, portanto, a criação de uma cultura do direito à educação ao longo da vida e as condições políticas e pedagógicas efetivas para esse fim.

## **Algumas considerações (in) conclusivas**

O exposto até aqui nos permite afirmar que situar a EPJA dentro do sistema educacional chileno é uma tarefa complexa e exige uma análise crítica sobre a educação como um todo. Ainda que o Estado chileno garanta o direito fundamental de educação a todas as pessoas, o sistema de subvenção criou um modelo de financiamento da educação pública altamente regulado pelo mercado e pela iniciativa privada. Dessa forma, a centralidade das políticas públicas de educação no Chile está no atendimento prioritário a cidadãos que se encontram matriculados em instituições de ensino onde existe maior investimento do setor público, o que coloca a EPJA em um plano secundário, claramente à margem institucional. Não é à toa que o perigoso e pejorativo termo ‘segunda oportunidade’ assumiu lugar comum nas discussões sobre esses tipos de oferta de ensino para EPJA.

A sociedade chilena convive com as normas do mercado em diversos setores. O sistema educativo é apenas mais uma das esferas institucionais na qual o lucro se configura como a principal bandeira de desenvolvimento do país. Assim, não é difícil compreender a forte ideia de vantagem econômica que se tem em relação à educação. Se a EPJA não atende aos negócios da educação, tampouco desperta interesse de seu formulador e operador primário: o Estado.

No exercício de apresentar a trajetória recente da EPJA no país, cumpre ainda destacar que as informações sobre essa modalidade educativa no Chile são escassas. A maior parte dos documentos que circulam sobre ela foi elaborada no âmbito institucional do governo, com pouca produção científica e acadêmica do próprio país. Os valores destinados ao financiamento público para a modalidade também não estão acessíveis à sociedade, pois nem mesmo no portal *Directorio Transparencia*, site oficial de informações sobre os gastos públicos do país, é possível cotejar dados sobre os valores destinados à educação de jovens e adultos.

Há, na realidade, um enorme esforço para a manutenção da estrutura de mercado existente no sistema educacional privado que recebe subsídio público no país. Igrejas, médios e grandes empresários, inclusive agentes econômicos internacionais, as chamadas *holdings*, compõe uma parcela institucional que resiste a qualquer mudança ao formato mercantil da oferta. Em 2009, por ocasião da *Semana de Acción Mundial por el Derecho a la Educación*, o Fórum Nacional Educação de Qualidade para Todos, organismo que agrega diversos seguimentos da sociedade civil, reivindicou no documento *Propuestas para Fortalecer las Políticas Educativas dirigidas a Jóvenes y Adultos en Chile* que os princípios econômicos, naturalizados no inconsciente coletivo de uma sociedade que se acostumou a pensar a educação com elemento da economia nacional, não podem se sobrepor à defesa da educação gratuita.

O ‘inconsciente coletivo’ mencionado nesse texto está relacionado à ausência de um pensamento crítico que contrarie o processo de mercantilização da educação pública e o projeto que foi se constituindo em torno dela ao longo das últimas três décadas. Segundo Diaz (2015, p. 43), trata-se de um processo “naturalizado pelo que Burton designa como a ‘representação limitada’, caracterizada pela ausência de qualquer contra-

peso ao paradigma neoliberal hegemônico e a consequente fraqueza dos movimentos sociais.”

Durante o tempo de permanência no Chile, entre os meses de maio a julho de 2016, período inicial de construção deste texto, em entrevista com Maria Isabel Infante, atual Coordenadora Nacional de Educação de Adultos (CNEA), que também esteve à frente desse órgão no primeiro governo da presidente Michelle Bachelet (2006-2010), relatou-nos que em sua visão institucional a EPJA ainda não alcançou um elevado grau de desenvolvimento no país. Embora ela, como gestora, reconheça os avanços que têm sido empreendidos no sentido de retomar as bases desenvolvidas em sua primeira gestão frente à CNEA, quando foi implantado o *Chilecalifica*, houve descontinuidade no governo de Sebastián Piñera (2010-2014), pois esse programa não ocupou posição estratégica dentro da estrutura educacional do país.

Para a gestora, quanto às pessoas analfabetas no país, cerca de meio milhão, e os cinco milhões que não concluíram os estudos, elas representam um número relativamente pequeno frente a outros países da América Latina. Em nosso entendimento, essa posição busca justificar a ideia de que, devido ao baixo número de mandatários da EPJA no país, não sejam necessários empreendimentos urgentes para a modalidade. Como perspectiva até 2018, ano de encerramento da gestão do atual governo, era previsto um investimento de nove milhões de pesos chilenos na EPJA, a transformação de 40 dos atuais 399 Centros Integrados de Educación de Adultos (CEIAS) em centros de educação permanente, o aumento da modalidade flexível de ensino e dos programas de nivelção de estudos e a criação de um sistema de educação permanente no país. No âmbito pedagógico, está em discussão, entre um grupo ministerial e especialistas de algumas universidades, a criação de um novo marco curricular para a EPJA, além do desenvolvimento de cursos voltados para a formação dos professores que atuam na modalidade, como o que atualmente é gerido pelas Universidades de Playa Ancha e a Católica de Valparaíso, que trata da avaliação da modalidade em todo país.

Os poucos pesquisadores da área de EPJA no Chile consideram, entretanto, que as ações que vêm sendo desenvolvidas atualmente pelo MINEDUC são vazias e desarticuladas, reforçando a condição de secundaridade da modalidade dentro de uma proposta de oferta que contemple

os acordos internacionais assumidos pelo país. Também consideram que nos últimos anos a EPJA no Chile vem sofrendo uma inversão conceitual de grandes proporções, com maior ênfase no período de governo do presidente Sebastián Piñera, o que tem provocado uma política de descontinuidade por parte do Estado.

Mesmo no atual governo, a compreensão da EPJA como ‘normalização de estudos’ continua presente nos documentos institucionais, se configurando como um conceito restrito e discriminatório que implica, entre outros fatores, na invisibilidade dos centros de educação de adultos, ausência de formação de professores para esse campo da educação, além de infraestrutura inadequada e baixa subvenção escolar. Sendo um dos signatários dos compromissos assumidos na CONFINTEA, o país não tem colocado em prática os acordos internacionais, o que se revela na ausência de políticas públicas que estejam voltadas para a EPJA.

Para além da reversão do cenário periférico que a EPJA ocupa nas políticas educacionais do país, é consenso entre os autores que a discutem que a modalidade precisa ser redimensionada com uma mudança conceitual radical do sistema educacional como um todo, pela qual se reconheça, primeiramente, a educação como um direito humano e um bem público, fazendo com que o Estado venha a cumprir sua obrigação de garanti-la por meio de instituições de ensino de qualidade, não deixando espaço para aqueles que possam conduzi-la com base em fórmulas neoliberais, reduzindo gastos do governo e passando à iniciativa privada a função de ‘educar para a vida’ com base no mercado.

Nesse sentido, em outubro de 2014, por meio de representação política do deputado Rodrigo González, foi encaminhado à Comissão Mista de Educação e Fazenda um documento formulado pela rede de universidades que apoiam a EPJA no país. Entre as reivindicações estava presente uma nova sistematização política para a modalidade e novas formas de financiamento, requerendo-se, portanto, maior compromisso do Estado na articulação de uma política pública que cumpra os desafios da modalidade no país. Para os formuladores desse documento, o desenvolvimento da EPJA no sistema educacional chileno necessita ser redimensionado com vistas a responder aos desafios da sociedade do conhecimento, na direção de promover a sustentação do processo de participação social e consolidação da democracia. E, para além disso, faz-se necessário que o Estado

construa uma política pública de financiamento permanente e amplie a participação de atores institucionais (ONGs, universidades, sociedade civil) nas discussões sobre a área, de maneira que a sistematização de experiências educativas venha a contribuir com estratégias que, de fato, atendam às necessidades das pessoas que demandam essa modalidade de educação.

De todo o exposto, as inferências dos dados produzidos sinalizam que no processo de traduzir, nacionalizar e se adequar às orientações políticas destinadas a EPJA – defendidas ao longo dos anos por movimentos internacionais, sobretudo aquelas acordadas desde a Declaração de Hamburgo, passando pelas CONFINTEAS, da qual o Chile é signatário –, os compromissos ainda não foram totalmente assumidos na agenda educativa do país.

Assim, a perspectiva certificadora da EPJA acompanha as bases ideológicas da política neoliberal assumida pelo Estado. Programas de abrangência nacional voltados para a elevação da escolaridade de jovens e adultos e integração ao mercado de trabalho, a exemplo do *Chilecalifica*, dão uma ideia da concepção de EPJA que foi construída. Dessa forma, o entendimento de que ela deve cumprir a finalidade de integrar seus sujeitos ao mundo do trabalho e garantir a empregabilidade, ainda que nos últimos anos essa perspectiva venha se modificando, permanece muito forte.

## Notas

- 1 Utilizamos a palavra região como categoria geográfica de análise que tem por finalidade nomear as diferentes divisões de um espaço geográfico. (LENCIONI, 1999)
- 2 Cálculo que leva em consideração, para o financiamento da educação, a quantidade de alunos atendidos pelos municípios. (SCHNEIDER, 2015)
- 3 Cada pai ou responsável recebe do governo um cupom, que pode ser utilizado para pagar parcial ou integralmente a mensalidade de qualquer escola que seja elegível para receber esse subsídio. Para ser elegível ao recebimento do benefício, as escolas credenciadas devem atender as exigências do ministério da educação.
- 4 O termo Educação de Adultos (EDA) foi a nomenclatura oficial empregada pelo Ministério da Educação do Chile para a modalidade até o ano de 2013. A partir dessa data passou a chamar-se Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).
- 5 Movimento massivo de estudantes secundários que alcançou grande visibilidade internacional, forçando o governo a reeditar a legislação educacional, particularmente a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) promulgada no final da década de 90 durante o período da ditadura militar chilena. O nome pinguim se refere à caracterização da roupa que os estudantes utilizam nos protestos: branca e preta.
- 6 O termo ‘segunda oportunidade’ é amplamente utilizado pelo MINEDUC para referir-se aos

programas destinados à Educação de Adultos.

- 7 “La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) del Ministerio de Desarrollo Social es una encuesta a hogares, de carácter multipropósito, es decir, que abarca diversos temas como educación, trabajo, ingresos, salud, entre otros; además es una encuesta transversal, por lo tanto, incluye a todo el espectro de la población del país.” (CHILE. *Ministerio de Planeamiento del Gobierno de Chile*. Disponível em: <<http://encuestacasen.cl>> Acesso em: 15 fev. 2019.
- 8 Relatório produzido e apresentado pelo professor Claudio Navarrete Hidalgo, coordenador do grupo de trabalho (GT) *Exigencias Actuales para el Currículum en la Educación Jóvenes y Adultos*, a partir da exposição dos representantes ministeriais durante o Terceiro Seminário de Educação de Jovens e Adultos realizado em Valparaíso, Chile, entre os dias 19 e 20 de novembro de 2015.

## Referências

ACUÑA, Violeta, R. C. Experiencia del Diplomado de Educación de Adultos en la Universidad de Playa Ancha, Chile. *Decisio*, México v. 42, p. 45-49, 2015.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. 15(2), pp. 03-23.

BAZZO, V. L. As consequências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro sobre a formação dos professores da Educação Básica: algumas reflexões. In: PERONI, V. M. V.; PEGORARO, L.; COSTA, A. C. (org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BEREDAY, G. Z. F. *Método comparado em Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Autores Associados, n. 144, p. 07-28, nov. 2001.

CASTILLO, Dante. Educación de adultos y participación social en Chile: la perspectiva de los beneficiarios. *Anais do Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago, Chile. 2014. Disponível em <<http://www.ciee.cl>> Acesso em 26 de agosto de 2016.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. *Políticas de Certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) FE/USP, 2016.

CHILE. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. N.º 18.962. Santiago, 10 de março de 1990.

CHILE. Ministerio de la Educación. *Decreto Supremo de Educación*, N° 239 del año 2004 (Marco Curricular de la Educación de Adultos) Disponível em: <[https://www.ayudamineduc.cl/Estatico/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_adul.pdf](https://www.ayudamineduc.cl/Estatico/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf)> Acesso em: 26 dez. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. Ministerio de Economía. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Resumen Ejecutivo: *Evaluación en Profundidad Programa Chilecalifica*. Santiago de Chile: Santiago Consultores Asociados, 2009. Disponível em: <[http://www.sence.cl/601/articles-3078\\_archivo\\_011.pdf](http://www.sence.cl/601/articles-3078_archivo_011.pdf)> Acesso em: 26 nov. 2016.

CORVALÁN, Javier. La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación, *Cuaderno de Educación*, N° 66, junio de 2010.

CORVALÁN, Javier. *El campo educativo chileno*. Informe de circulación restringida. Proyecto Equidad para la Acción. Santiago de Chile: CIDE, 2007.

CORVALÁN, Javier *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile*. México: CREFAL, 2008.

DI PIERRO, Maria C. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, Maria C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DÍAZ, Sebastián D. Nova institucionalidade da educação pública no Chile: Debates, análises e propostas. In: GOUVEIA, Andreia Barbosa *et al.*(org.). *Brasil e Chile: Diálogos (im)pertinentes*. Curitiba, Appris, 2015.

ESPINOZA DÍAZ, O., CASTILLO, D., GONZÁLEZ FEIGEHEHEN L., SANTA CRUZ, J. Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, v.13 n.3, p. 69-81, 2014. Disponível em: <<http://www.psicoperspectivas.cl>>. Acesso em: 14 jan. 2017

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673-704, set./dez. 2006.

LENCIONI, Sandra. *Região e geografia*. São Paulo: Edusp, 1999.

MARQUEZ, Diego M. *Educación Comparada: teoría y metodología*. Buenos Aires: Editorial El Ateneu, 1972.

NÓVOA, António. Modèles d'analyse en Éducation Comparée: Le Champ et la Carte. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, n. 2/3, p. 9-61, 1995.

SCHNEIDER, Gabriela. Centralização, Descentralização ou Descentralização: um olhar sobre a realidade brasileira e chilena. In: GOUVEIA, Andreia Barbosa *et al.* (org.). *Brasil e Chile: Diálogos* (im)pertinentes. Curitiba, Appris, 2015.

TORRES, Carlos A. Política para educação de adultos e globalização. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp.60-69, Jul/Dez 2001.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO José Eustáquio. (org) *Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e 11 propostas*. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

UNESCO. *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2012.

VARGAS, Jorge Osório. *La educación de personas adultas como “inversión en ciudadanía” y “bienestar en común”: hacia otro paradigma de desarrollo educativo*. Disponível em: <<http://merlinescas.blogspot.com.br/2012/05/la-educacion-de-personas-adultas-como.html>> Acesso em: 7 ago. 2017.

VARGAS. Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Revista Temas de Educación*, n. 19, v. 1, 2013.

WILLIAMSON, Guillermo C.; ACUÑA, Violeta C. Profesores y Profesoras que se Perfeccionan en la Educación de Adultos de la macro Zona Sur del Chile. *Revista Educación y Humanidades*, Año 3 v. especial, 2013.

ZEMELMAN, Hugo. Sobre políticas y educación de adultos: necesidad de un enfoque. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 31, n. 2, p. 49-62 jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com\\_content&view=article&id=196&Itemid=179](http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=196&Itemid=179) Acesso em: 11 set. 2018.

Recebido em 26 fev. 2018 / Aprovado em 2 jan. 2019

**Para referenciar este texto:**

CUNHA JÚNIOR, A. S.; SOARES, L. J. G. COLLADO, V. R. A. A trajetória recente da educação de pessoas jovens e adultas no Chile: inferências de um estudo comparado. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 385-408. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8396>>.



# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE SOBRE OS NÍVEIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

SOCIAL REPRESENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION  
CURRICULUM COMPONENT: AN ANALYSIS ON THE LEVEL OF  
ELEMENTARY AND SECOND HIGH SCHOOL

**Guilherme Rocha Savarezzi**

Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo.  
Professor do Curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2816-7884>  
[gsavarezzi@unicid.edu.br](mailto:gsavarezzi@unicid.edu.br)

**Adelina de Oliveira Novaes**

Doutora em Educação pela PUC de São Paulo.  
Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2028-2837>  
[anovaes@fcc.com.br](mailto:anovaes@fcc.com.br)

**Roberto Gimenez**

Doutor em Educação Física pela USP.  
Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4953-5941>  
[roberto.gimenez@unicid.edu.br](mailto:roberto.gimenez@unicid.edu.br)

**RESUMO:** O estudo ora relatado teve por objetivo compreender as representações sociais associadas ao componente curricular Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), além de identificar elementos que permitam explicar o fenômeno do desinteresse dos alunos nas aulas dessa disciplina. O pano de fundo teórico adotado correspondeu à abordagem estrutural das Representações Sociais. Participaram do estudo dois grupos: GEF, com 314 crianças do Ensino Fundamental, e GEM, com 202 jovens do Ensino Médio. As informações foram coletadas por meio de evocações livres em associação com o *mise in cause*. Os resultados sugerem que o núcleo da representação referente à Educação Física circulante entre os alunos do EF e do EM está atrelado à concepção tradicional de esporte e aos exercícios. Além disso, entre os estudantes do Ensino Médio, essas representações vão progressivamente sendo agregadas ao campo da saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Representações Sociais.

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to understand the social representations associated with the Physical Education curricular component in the final years of Elementary School (ES) and Second High School (SHS), in addition to identifying elements that explain the phenomenon of students' lack of interest in classes. The theoretical background adopted corresponded to the structural approach of the Social Representations. Two groups participated: GEF, with 314 elementary school children, and GEM, with 202 second high school students. The information was collected through free recall in association with mise in cause. The results suggest that the core of the Physical Education representation circulating between EF and SHS students is linked to the traditional conception of sports and exercises. In addition, among second high school students, these representations are progressively being added to the health field.

**KEYWORDS:** Physical Education. Elementary School. High School. Social Representations; Education.

## Introdução

É perceptível, nas aulas de Educação Física da Educação Infantil (EI) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), o alto grau de participação e envolvimento dos alunos nas práticas propostas pelos docentes. No entanto, conforme nos indica Darido (2004), tal fenômeno vai aos poucos se modificando conforme os alunos vão chegando à adolescência e alcançando ciclos mais avançados da Educação Básica. Nota-se, nesse sentido, que nos anos finais do EF e, principalmente, no Ensino Médio (EM), o nível de participação e comprometimento dos alunos dentro das aulas do componente curricular Educação Física sofre diminuição, no mesmo ritmo em que aumentam o número de pedidos de dispensa de participação. (CHICATI, 2000; DARIDO, 2004)

Ao confrontar tal constatação com as discussões de Betti e Zuliani (2003) acerca do significado da Educação Física para os alunos de séries mais avançadas do EF e, sobretudo, do EM, foram elaboradas perguntas norteadoras, as quais impulsionaram o estudo retratado no presente artigo, a saber: Qual a representação que os alunos fazem da Educação Física escolar? Como as significações dos estudantes sobre a Educação Física orientam a participação deles nas aulas desse componente curricular? Como os processos de desenvolvimento biopsicossocial dos alunos influem na perda de interesse notada de um segmento para o outro? De que maneira a forma como a sociedade representa o papel da escola e da Educação Física nos

processos educacionais influenciam as significações dos alunos sobre essa área de conhecimento?

Na busca por respostas para tais indagações, iniciou-se uma revisão bibliográfica que tocasse as temáticas abarcadas pelas questões. Da literatura consultada, destacam-se estudos que dão conta da Educação Física como matéria favorita entre os alunos de Ensino Fundamental e Médio, porém, tida como menos importante para eles. Identifica-se ainda certa diminuição de importância do componente para os estudantes, algo que parece ocorrer de forma gradual durante os anos de escola formal. Por fim, constata-se também falta de interesse dos discentes do Ensino Médio pelas aulas de Educação Física em face da falta de diversificação nos seus conteúdos. (CHICATI, 2000; DARIDO, 2004)

Outras investigações analisaram as significações atribuídas pelos alunos à Educação Física escolar sob o pano de fundo da Teoria das Representações Sociais (TRS). De modo geral, o conjunto desses trabalhos sugere que os alunos associam a Educação Física a uma forma de lazer desinteressado, a momentos de diversão e relaxamento. Outra forte representação relacionada às aulas desse componente indica uma estreita relação com a iniciação esportiva ou com o treinamento esportivo. (BARBOSA, 2001; DEVIDE; RIZZUTTI, 2001; PEREIRA, 2008).

Ao levar em consideração que os conhecimentos relacionados à Educação Física escolar deveriam ser mais abrangentes, destacando as mais diversas nuances da cultura corporal de movimento ao invés de somente o esporte (BRASIL, 1997), os estudos levantados na revisão bibliográfica apontavam para um sistema representacional preocupante para a referida área de conhecimento. Em face dos questionamentos levantados, bem como ao se levar em consideração o quadro de crescente desinteresse associado ao componente curricular Educação Física ao longo dos anos da Educação Básica, definiram-se os objetivos do estudo, a saber: (I) compreender as representações sociais (RS) de discentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre as aulas de Educação Física, com vistas a (II) identificar elementos que permitam explicar o fenômeno do desinteresse por parte dos alunos.

Para o alcance de tais objetivos, o presente estudo buscou responder às seguintes questões: Quais são as RS de alunos sobre a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio? Quais característi-

cas (semelhanças e diferenças) apresentam as RS sobre a Educação Física Escolar dos alunos em cada um desses segmentos?

## **Teoria das Representações Sociais como instrumento teórico-metodológico**

Com vistas a atingir os objetivos perseguidos, propôs-se um estudo quali-quantitativo, sustentado pelos contributos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (1978), sob o viés da abordagem estrutural idealizada por Abric (2000). A referida perspectiva defende que as RS são conjuntos sociocognitivos que apresentam organização e estrutura, sendo esta formada por dois subsistemas, um central e outro periférico. Sendo assim, para conhecer uma RS é necessário identificar toda essa estrutura, ou seja, o núcleo central que dá significado à representação e os elementos periféricos responsáveis por sua evolução e transformação, não bastando conhecer apenas sua definição (ABRIC, 1994). Os procedimentos metodológicos propostos e realizados neste estudo tiveram a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), conforme parecer número: 1.510.638.

### **Sujeitos do estudo**

Participaram do estudo 516 crianças e adolescentes, das quais 314 foram selecionadas dentre alunos do 4º, 5º, 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo e as outras 202 entre alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de São Paulo, formando, respectivamente, o Grupo de alunos do Ensino Fundamental (GEF) e o Grupo de alunos do Ensino Médio (GEM). Essa divisão tornou possível, além de identificar as RS referentes a cada grupo, identificar elementos que permitiriam explicar o fenômeno do desinteresse por parte dos alunos. As duas instituições pesquisadas localizam-se na mesma rua e os alunos que terminam o Ensino Fundamental em uma escola, em sua maioria, passam a frequentar o Ensino Médio na outra. Esse trânsito dos estudantes foi entendido como oportunizador de

diferentes influências de distintas práticas sociais as quais esses sujeitos são submetidos nos diversos ambientes em que vivem. (FLAMENT, 1994; ABRIC, 2000)

## **Técnica das evocações livres**

No intuito de possibilitar uma análise satisfatória da realidade investigada, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa, sendo o primeiro deles a técnica das evocações livres. A utilização da referida técnica teve como finalidade verificar a estrutura das RS que a Educação Física escolar tem para os alunos pesquisados, ou seja, a representação com o seu núcleo central e elementos periféricos. Dessa fase participaram todos os alunos do GEF e do GEM.

A técnica das evocações livres consiste em solicitar aos pesquisados que mencionem certa quantidade de palavras que lhes venha imediatamente à mente, de forma livre e rápida, mediante um termo indutor (OLIVEIRA et al., 2005). No caso do estudo aqui relatado, o termo adotado foi ‘Educação Física’. No contexto da pesquisa, optou-se por solicitar cinco evocações. Sobre essa forma de coleta de dados, Sá (1996) acrescenta que, diante de um termo ou pergunta indutora, as palavras que são evocadas com maior frequência e mais prontamente pelos pesquisados devem, provavelmente, constituir o núcleo central de uma RS.

Optou-se por formar os dois grupos (GEF e GEM) com mais de 200 sujeitos, pois esse número diminui a possibilidade de a pesquisa sofrer influência da presença de casos extremos, retornando, dessa forma, resultados significativos (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Foi solicitado aos alunos que escrevessem as primeiras palavras que lhes viesse à mente quando confrontados com o termo indutor ‘Educação Física’, as quais podiam ser até cinco (alguns conseguiam apontar apenas três ou quatro). Quando terminavam de escrever as palavras, solicitava-se a eles que as classificassem da mais importante para a menos importante, atribuindo-lhes números de 1 (um) a 5 (cinco). Por fim, ao término do preenchimento dos formulários, estes eram recolhidos para análise posterior. (OLIVEIRA et al., 2005)

## Sistematização dos dados

Para o processamento dos dados colhidos, lançou-se mão do *software* desenvolvido por Pierre Vergès, o EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations*), versão 2005. Esse programa realiza o cálculo das estatísticas relacionadas às evocações produzidas pelos sujeitos levando em consideração a frequência das palavras citadas (Frequência Média) e a ordem em que são evocadas (Ordem Média de Evocações – OME). Ao cruzar os dados o referido programa constrói um quadro de quatro casas que permite identificar a estrutura da representação social de um dado objeto com o seu possível núcleo central e elementos periféricos. (OLIVEIRA et al., 2005)

Nesse sentido, os termos citados que atenderem de forma conjunta os critérios de frequência e ordem prioritária de evocação, isto é, foram citados mais vezes e de forma mais breve, indicaram maior relevância no esquema cognitivo do indivíduo. Tal fato indica que esses termos provavelmente pertencem ao NÚCLEO CENTRAL da representação, sendo posicionados pelo EVOC no quadrante superior esquerdo. Já no quadrante superior direito localizam-se as palavras com alta frequência de evocação, mas que não foram citadas tão brevemente, formando a 1ª PERIFERIA (elementos periféricos de maior importância). No quadrante inferior esquerdo, localizam-se as palavras evocadas mais prontamente, mas sem tanta frequência. Essa é a ZONA DE CONTRASTE, na qual se localizam elementos que reforçam cognições da 1ª Periferia ou que revelem a existência de subgrupos com RS diferentes daquelas expressas pelo grupo principal. Por fim, no quadrante inferior direito, encontram-se os elementos da 2ª PERIFERIA, evocados com menos frequência e mais tardiamente, sendo então conteúdos com relevância menor na caracterização de uma RS, uma vez que destacam aspectos mais particularizados. (OLIVEIRA et al., 2005)

Além disso, aproveitou-se o elemento escolhido como 'número 1', aquele indicado como mais importante na reorganização solicitada aos alunos, para outro cálculo realizado pelo EVOC, mais precisamente pela função *Rangmotp*. Essa função é capaz de calcular as palavras marcadas como as mais importantes dentre as cinco evocações solicitadas a cada sujeito e apontar quantas vezes o termo foi escolhido como tal, dando margem ao enriquecimento das discussões.

Quanto ao GEF, foram coletadas evocações de 314 sujeitos, gerando ao todo 1502 evocações, por sua vez divididas em 125 termos diferentes após padronização das palavras.

Seguindo esses dados, chegou-se a um quadro, para o Ensino Fundamental, com sete elementos na área do NÚCLEO: Brincar, Correr, Esporte, Exercícios, Futebol, Legal e Vôlei; uma ZONA DE CONTRASTE composta por três elementos: Bola, Divertir e Movimento; uma ZONA DE 1ª PERIFERIA com o elemento Queimada e uma ZONA DE 2ª PERIFERIA com treze elementos, conforme exposto no Quadro 1.

Dos sete elementos que constam do NÚCLEO CENTRAL, é digno de destaque o termo ESPORTE. Isso aconteceria por conta de sua Ordem Média de Evocação (OME) bastante baixa em relação aos outros e por conta de ter sido citado por 42 sujeitos como o termo mais importante. Os termos FUTEBOL e VÔLEI foram bastante evocados, porém, por serem elementos citados mais tardiamente, parecem estar no núcleo muito mais por seu apoio ao termo ESPORTE. O termo CORRER também foi altamente evocado, contudo, por referir-se a uma ação presente em várias atividades da Educação Física, e por sua alta OME, infere-se que ele esteja na ZONA DO NÚCLEO muito mais em apoio a termos como BRINCAR e EXERCÍCIOS. Aliás, o termo BRINCAR aparece na ZONA DO NÚCLEO com índices bastante fracos, o que permite trabalhar com a hipótese de que ele esteja ali muito por conta do fato de essa fase da pesquisa contar com a participação de alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O termo LEGAL aparece como único elemento na ZONA DO NÚCLEO ligado à dimensão normativa, aquela que dentro do núcleo central determina o sistema de valores, os julgamentos e a tomada de posição (ABRIC, 1994), indicando uma relação positiva dos alunos com o componente curricular. Por fim, a palavra EXERCÍCIOS aparece forte na ZONA DO NÚCLEO, com índices semelhantes aos de ESPORTE.

Na 1ª PERIFERIA, consta o termo QUEIMADA, numa fronteira tênue de apoio aos elementos BRINCAR e ESPORTE, presentes no núcleo, pois ao mesmo tempo que se refere a uma brincadeira bastante popular também é o primeiro jogo pré-desportivo coletivo que a maioria das crianças pratica na escola. Já na ZONA DE CONTRASTE, é possível destacar termos como BOLA, que deve estar ligado em apoio

Freq. Média	OME < 2,90			OME > 2,90		
	Termo Evocado	Freq.	OME	Termo Evocado	Freq.	OME
≥ 51	Brincar	67	2,627	Queimada (21)	118	2,949
	Correr (20) *	112	2,518			
	Esporte (42)	93	1,882			
	Exercícios (40)	97	2,515			
	Futebol (26)	125	2,800			
	Legal	69	2,348			
< 51	Vôlei (31)	108	2,491			
	Bola	50	2,560	Alongamento	25	3,000
	Divertir	50	2,620	Basquete	46	3,783
	Movimento	16	2,750	Cansar	14	2,929
				Educação	22	2,909
				Handebol	13	4,077
				Jogo	21	3,238
				Professor	27	3,407
				Pula-Riacho	19	3,368
				Pular	20	3,200
				Pular-Corda	16	3,000
				Quadra	32	3,406
				Saúde	16	3,813
			Suor	28	3,036	

\*Número de vezes em que a palavra foi marcada como a "mais importante"

### Quadro 1: Quadro de quatro casas do GEF

Fonte: EVOC. Elaboração dos autores.

aos elementos ESPORTE, FUTEBOL e VÔLEI do núcleo; a palavra MOVIMENTO, possivelmente em auxílio da centralidade da cognição EXERCÍCIOS; e o termo DIVERTIR, provavelmente relacionado ao BRINCAR e ao LEGAL.

O quadro de quatro casas referente aos alunos do Ensino Médio (GEM) foi baseado na coleta das evocações de 202 sujeitos, gerando ao todo 1006 evocações, sendo divididas em 114 termos diferentes após a padronização das palavras (cf. Quadro 2).

Freq. Média	OME < 3,00			OME > 3,00		
	Termo Evocado	Freq.	OME	Termo Evocado	Freq.	OME
≥ 39	Esporte (59) *	114	1,912	Correr	54	3,259
	Exercícios (27)	72	2,389	Quadra (11)	39	3,231
	Futebol (11)	91	2,593			
	Saúde (19)	47	2,426			
	Vôlei	86	2,721			
< 39	Alongamento (11)	21	2,762	Basquete	28	3,607
	Bola	38	2,895	Divertir	15	3,600
	Corpo	13	2,615	Jogo	21	3,429
	Ginástica	12	2,917	Movimento	14	3,143
				Professor	23	3,870
				Queimada	15	3,533
			Treino	13	3,615	

\*Número de vezes em que a palavra foi marcada como a "mais importante"

### Quadro 2: Quadro de quatro casas do GEM

Fonte: EVOC. Elaboração dos autores.



Para esse segmento, o número de elementos na ZONADO NÚCLEO CENTRAL diminuiu de sete para cinco termos. Saíram palavras como Brincar, Legal (estas, totalmente) e Correr (foi para a 1ª PERIFERIA), e entrou o termo Saúde (ascendeu à 2ª PERIFERIA), o que deixou o quadrante com os seguintes elementos: Esporte, Exercícios, Futebol, Saúde e Vôlei. Na ZONA DE CONTRASTE, em relação ao quadro do GEF, permaneceu a evocação Bola, com os termos Divertir e Movimento indo à 2ª PERIFERIA. Já a palavra Alongamento, veio da 2ª PERIFERIA e do referido quadrante, assim como as palavras Ginástica e Corpo, ficando assim composta a ZONA DE CONTRASTE: Alongamento, Bola, Corpo e Ginástica. Quanto à 1ª PERIFERIA, que para o GEF contava apenas com a palavra Queimada, ficou formada pelos termos Correr (possível NÚCLEO no quadro do GEF) e Quadra (era da 2ª PERIFERIA e ganhou maior importância indo para a 1ª PERIFERIA). Por fim, formou-se uma 2ª PERIFERIA com sete elementos, ao invés dos treze no quadro do GEF. O destaque, nesse caso, é a presença entre eles da cognição Treinamento, um termo novo, como pode ser observado no Quadro 2.

Novamente o termo ESPORTE aparece com bastante importância, ainda contando, dentro da ZONA DO NÚCLEO, com o apoio dos elementos FUTEBOL e VÔLEI. O termo EXERCÍCIOS ganha força, sendo citado 27 vezes como o mais importante, algo que coincidentemente ocorre com a ascensão do elemento SAÚDE à ZONA DO NÚCLEO. Na 1ª PERIFERIA aparecem o CORRER que, sem o apoio do BRINCAR, fica reduzido ao seu caráter instrumental, talvez por isso perdendo força; e o elemento QUADRA, por fazer referência ao local onde a Educação Física ocorre na maioria das aulas. Na ZONA DE CONTRASTE, é interessante a ascensão de termos como ALONGAMENTO, CORPO e GINÁSTICA, que podem oferecer apoio a elementos nucleares como EXERCÍCIOS e SAÚDE. O termo BOLA continua exercendo sua função de apoio ao ESPORTE nesse conjunto de evocações.

### ***Mise en Cause* (MEC)**

Num segundo momento foi aplicada a técnica do *Mise en Cause* (MEC). A aplicação dessa técnica complementar se faz necessária por-

que, apesar de sua ampla utilização por parte dos adeptos da abordagem estrutural da TRS, o estudo com as evocações livres é capaz apenas de identificar elementos que seriam possíveis candidatos ao núcleo de uma RS (OLIVEIRA et al., 2005). Nesse caso, essa técnica serviria ao propósito de conferir maior legitimidade aos resultados encontrados nas evocações livres.

O MEC baseia-se no pressuposto destacado por Abric (2000) de que os elementos centrais de uma RS são inquestionáveis, inegociáveis. Portanto, questionam-se elementos trazidos à tona pela técnica das evocações livres utilizando o critério da dupla negação para reconhecer ou não sua centralidade. Assim, são construídas questões que refutam certo termo em relação ao objeto representado, ou seja, pergunta-se aos sujeitos da pesquisa se a identidade do objeto pesquisado é mantida mesmo na ausência de uma determinada cognição. No caso do objeto do presente estudo (Educação Física), por exemplo, poderia ser perguntado: “Uma aula de Educação Física em que não há esportes, ainda pode ser uma aula de Educação Física?” Os dados são então analisados em suas porcentagens gerais em busca da caracterização ou não da dupla negação. No caso exemplificado na pergunta acima, nega-se o esporte como sendo o elemento central na RS da Educação Física. A resposta ‘Sim’ indicaria que a representação sobre a Educação Física ainda permaneceria igual, mesmo sem esse elemento para lhe dar significado. Já a resposta ‘Não’ caracterizaria a dupla negação, pois, nesse caso, seria negada a possibilidade de a representação de Educação Física ainda ser a mesma sem o esporte. Se dentro de um grupo 75% ou mais dos sujeitos confirmarem a dupla negação referente a uma cognição, ela é confirmada como núcleo da representação. (COSTA, 2007)

Nessa segunda fase, aplicada cerca de um mês após a coleta das evocações livres, participaram pouco mais de 20% do total de alunos dos grupos GEF e GEM que responderam à pesquisa anterior, percentual necessário para o alcance de uma representatividade estatística de sujeitos (COSTA, 2007). No caso do GEF, as técnicas complementares foram aplicadas sobre 76 alunos, já no GEM, ela foi realizada com 42 sujeitos.

Para aplicação da técnica foi confeccionado um questionário com 13 (treze) perguntas baseadas em termos presentes nos quadrantes do NÚCLEO CENTRAL, da 1ª PERIFERIA e os mais importantes da

ZONA DE CONTRASTE, conforme quadros formados na primeira parte da pesquisa com todos os alunos dos dois grupos. As perguntas do questionário seguiram o modelo apresentado no parágrafo anterior, reafirmando os termos anteriormente evocados em relação ao objeto de pesquisa, com as possibilidades de resposta sendo Sim ou Não.

## Resultados do *Mise en Cause*

A partir das respostas dos alunos ao questionário, chegou-se a um resultado que confirmou o elemento ESPORTE como nuclear para o GEF, com 78,9% de refutação (dupla negação) e do termo EXERCÍCIOS para o GEM, com 76,2% de refutação (Quadro 3). Os resultados apontam, então, para uma diferença de RS entre os grupos.

Posição no Quadro	GEF			GEM		
	Palavra	% Não	% Sim	Palavra	% Não	% Sim
Quadrante do Núcleo Central	Brincar	44,7%	55,3%	Esporte	66,7%	33,3%
	Correr	43,4%	56,6%	Exercícios	<b>76,2%</b>	23,8%
	Esporte	<b>78,9%</b>	21,1%	Futebol	16,7%	83,3%
	Exercícios	63,2%	36,8%	Saúde	69%	31%
	Futebol	9,2%	90,8%	Vôlei	21,4%	78,6%
	Legal	28,9%	71,1%			
	Vôlei	13,2%	86,8%			
Quadrante da 1ª Periferia	Queimada	10,5%	89,5%	Correr	42,9%	57,1%
				Quadra	16,7%	83,3%
Zona de Contraste	Bola	26,3%	73,7%	Alongamento	7,1%	92,9%
	Divertir	39,5%	60,5%	Bola	16,7%	83,3%

Quadro 3: Quadro de resultados – MEC

Fonte: Autores. Elaboração dos autores.

## Discussão

Corroborando Abric (2000), para quem os contextos histórico, social e ideológico acabam por definir as normas e valores dos grupos e, por consequência, origina o núcleo das RS, um balanço geral do que foi evidenciado após a análise das técnicas aplicadas permite identificar a pre-

valência de termos que remetem à história da Educação Física, tanto no GEF quanto no GEM.

O elemento que caracteriza o núcleo central do GEF, ESPORTE, está presente nas significações de educação corporal desde a Grécia antiga. Conforme discute Rubio (2002), o ESPORTE foi, ao lado da ginástica, um dos três pilares da educação grega. Outro momento histórico no qual o ESPORTE teve um papel bastante destacado foi no mundo pós Revolução Industrial, mais precisamente na Inglaterra, onde o elemento teve forte entrada na cena educacional das classes dominantes pelo fato de os alunos precisarem aprender a ser os futuros dirigentes sociais, sabendo como ter iniciativa dentro das regras do livre mercado, características que, na visão dos ingleses, eram perfeitamente ensinadas com práticas esportivas. Os ingleses também foram responsáveis pela criação de vários esportes e por sua inserção em todo o mundo, por conta de suas inúmeras colônias. No fim, o ESPORTE se popularizou e chegou ao nível de influência representacional que tem hoje.

Outro fator que pode indicar a importância do ESPORTE na RS dos alunos sobre a Educação Física é a maneira como o fenômeno foi tratado pela própria Educação Física Escolar brasileira ao longo dos anos. O ESPORTE foi introduzido nas aulas de Educação Física no Brasil em 1940, porém, ganhou força durante o período de governos militares, tornando-se carro-chefe do ensino relacionado a esse componente curricular por servir aos preceitos educacionais de propagar a ordem, a disciplina e o espírito de liderança. Esperava-se também que o ensino desse elemento auxiliaria a massificação da prática esportiva e esta viria a angariar frutos com o surgimento de talentos para as seleções nacionais que, por fim, elevariam o nome do Brasil no exterior, enaltecendo o governo militar. Toda essa influência viesou a formação dos professores de Educação Física, que se preparavam muito mais para serem técnicos do que para trabalharem em escolas. (BETTI, 1991)

A marcante presença do ESPORTE na representação de Educação Física dos alunos do GEF pode também se dar pela manutenção de resquícios de uma tradição que começou ainda durante o governo militar, pela qual o ensino da Educação Física que acontecia a partir da 5ª série (hoje 6º ano) era baseado, quase exclusivamente, na prática de modalidades como futebol, basquete, vôlei e handebol. Corresponde a uma realidade que,

segundo Correia (2014), está aos poucos mudando, mas ainda persiste em muitos lugares, não sendo tão difícil de encontrar. Como boa parte dos sujeitos da pesquisa estão no período pós 5º ano, práticas esportivas sistematizadas podem tê-los levado a criar ou reforçar esse elemento em sua RS de Educação Física.

Levando em consideração as funções do núcleo central destacadas por Abric (2000), quais sejam: FUNÇÃO GERADORA, que dá o significado básico da representação e determina sua organização; FUNÇÃO ORGANIZADORA: define a natureza das ligações entre os elementos da representação; FUNÇÃO ESTABILIZADORA: proporciona estabilidade à representação, frente a determinado objeto, o ESPORTE parece atendê-las ao assumir esse papel de NÚCLEO na RS do GEF. Percebemos, por exemplo, a função GERADORA do ESPORTE na RS estudada conforme demonstrada pela própria saliência do termo, indicando sua forte significação, além da ORGANIZAÇÃO e ESTABILIDADE que ele impõe, quando notamos, por exemplo, sua conexão com outros elementos da estrutura representacional, como o FUTEBOL e o VÔLEI, componentes desta representação dentro da própria ZONA DO NÚCLEO, além da ligação já citada com elementos presentes em outros quadrantes da representação do GEF.

Por outro lado, o principal elemento nuclear do GEM, ou seja, EXERCÍCIOS, pode remeter à relação que o mesmo guarda com a ideia de ginástica. Não da ginástica conforme expressa por suas práticas ligadas ao ESPORTE, como são os casos das Ginásticas Rítmica ou Artística, mas a ginástica no seu sentido histórico original, conforme destacado por Ramos (1982, p.15), ou seja, “a prática de exercícios físicos” que “vem da Pré-história, afirma-se na Antiguidade, estaciona na Idade Média, fundamenta-se na Idade Moderna e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea.” Por esse prisma, é interessante notar que, assim como foi apontado nas questões históricas ligadas ao ESPORTE, os EXERCÍCIOS relacionados à ginástica têm uma fase importante na Grécia Antiga, sendo primordial para a educação corporal de seu povo. Tratava-se de uma educação corporal que tinha bastante relevância para sua educação no sentido geral, pois era a responsável pela construção de um corpo belo, algo essencial para a formação plena do cidadão grego ateniense (RUBIO, 2002).

Os EXERCÍCIOS ligados à ginástica assumem papel relevante no período pós-revoluções europeias, principalmente em países como França, Alemanha, Dinamarca e Suécia. Esses países, preocupados com a defesa de seus territórios e com a força de trabalho de seus países, viam nos EXERCÍCIOS ginásticos uma forma de preparação dos soldados para guerra e uma maneira de manter os trabalhadores com relativa saúde e capazes de suportar as longas jornadas de trabalho nas indústrias (SOARES, 2001). Nessa linha, a ginástica seguia o viés utilitarista iniciado no capitalismo nascente, sendo os EXERCÍCIOS, nesse caso, descritos por Soares (2001) como adestradores.

Na Educação Física escolar brasileira, os EXERCÍCIOS ginásticos vindos da Europa por volta do fim do século XIX e início do XX passaram a influenciar o ensino nas escolas, primeiro pelo método alemão e, posteriormente, pelo método francês, atendendo a ideais militaristas, eugenistas e, principalmente, higienistas, de modo a fortalecer uma ideia muito clara de uma educação física ligada à promoção e manutenção da saúde dos sujeitos (BRASIL, 1997).

Ao que parece, as influências históricas que ligam os EXERCÍCIOS ginásticos à Educação Física expõem sua força até nossos dias, como indicam as expressões de RS destacadas na presente pesquisa. Um prestígio que realmente deveria ter, por ser um dos elementos da cultura corporal. Porém, o fato de a ginástica encontrar espaço por meio de EXERCÍCIOS traduz a ideia do caráter predominantemente instrumental com que ela vem chegando aos discentes. Ainda mais quando se leva em consideração os termos que podem ter servido de apoio a essa cognição dentro da organização estrutural da representação, como provavelmente é o caso do elemento SAÚDE na ZONA DO NÚCLEO do GEM, dos termos ALONGAMENTO, CORPO e GINÁSTICA, presentes na ZONA DE CONTRASTE, além de outros termos na 1ª e 2ª PERIFERIAS.

Por considerar que os estudantes do GEF e do GEM compartilham de mesmo perfil socioeconômico, residem na mesma região e que há uma tradição de que os que cursam o Ensino Fundamental em uma escola cursarão o Médio na escola vizinha, infere-se que se trata de um mesmo grupo de escolares, diferindo apenas por suas características etárias e pelo ano em que estão matriculados. Nesse tocante, o presente estudo busca apoio na noção de mudança de Abric (2000), que afirma que uma trans-

formação no Núcleo muda a própria RS do objeto. Significa dizer que, apresentadas as estruturas representacionais nutridas pelos alunos do GEF e do GEM, cabe identificar como elas se modificaram com o passar dos anos de escola, visto que, de acordo com o teste MEC, esta mudança de fato ocorreu. O Núcleo Central do GEF era o elemento ESPORTE e o do GEM, EXERCÍCIOS. À luz da abordagem estrutural, a transformação de uma RS acontece quando os sujeitos são levados a realizar práticas sociais em desacordo com o sistema representacional deles, ocasião em que os mesmos não vêem mais a possibilidade de retorno às práticas anteriores. A partir disso, três transformações podem ocorrer: TRANSFORMAÇÃO RESISTENTE, quando as práticas contraditórias começam a atacar o núcleo, que ao tentar se defender provoca o surgimento de “esquemas estranhos”<sup>1</sup>, sendo que o acúmulo desses esquemas acaba por induzir uma mudança na RS; TRANSFORMAÇÃO PROGRESSIVA, quando as práticas contraditórias não divergem totalmente do núcleo central, decorrendo disso uma transformação gradual, integrando novos esquemas ao núcleo existente e dando origem a um novo núcleo; e TRANSFORMAÇÃO BRUTAL, quando as novas práticas vão contra o âmago do núcleo, não permitindo possibilidade do uso de mecanismos de defesa, provocando uma transformação direta do núcleo e da RS.

Tendo em vista o contexto do presente trabalho, as características pelas quais a mudança ocorreu apontam para uma TRANSFORMAÇÃO PROGRESSIVA (ABRIC, 2000). Chega-se a essa consideração por conta de: 1º) O elemento EXERCÍCIOS que se transformou no núcleo para o GEM já constava como importante elemento para o GEF; 2º) O elemento ESPORTE continuou com grande força dentro da RS do GEM, mesmo não sendo mais o núcleo do objeto para esse grupo; 3º) Ocorreram mudanças na estrutura da RS com a saída de termos importantes para a representação do GEF e a entrada de outros na RS do GEM, algo que pode ter feito toda a diferença para a mudança representacional. Neste sentido, conforme aponta o terceiro fator, houve a saída do elemento BRINCAR, juntamente com a perda de força representacional de termos que podem ser relacionados a ele como LEGAL, QUEIMADA e DIVERTIR. Nesse caso, o gradual controle social exercido na escola sobre a ideia do BRINCAR, conforme apontado por Passeggi e colaboradores (2014), assim como certa rejeição dos alunos mais velhos à cognição, talvez por relacioná-la a uma

característica mais infantil, pode ter aos poucos enfraquecido tanto a cognição em si quanto os elementos ligados a ela.

Em contrapartida, eis que ascendem outros elementos, como são os casos de SAÚDE e ALONGAMENTO. Passaram a figurar também, na estrutura representacional, comparados os quadros do GEF e do GEM, os elementos CORPO, GINÁSTICA e TREINAMENTO. Tais cognições parecem guardar semelhanças por seus aspectos relacionados à própria SAÚDE e à qualidade de vida. No caso, enquanto os termos ligados ao BRINCAR foram gradualmente abandonando espaços estruturais, conforme demonstrado nos quadros de quatro casas, também foi gradual o aumento de importância dos termos que remetem à noção de SAÚDE. Além disso, é digna de nota a relação histórica que as questões relacionadas à SAÚDE têm com os EXERCÍCIOS (associadas à ideia de ginástica), lembrando que esses EXERCÍCIOS ginásticos já atenderam ideais positivistas e utilitaristas, sendo utilizados para manter os trabalhadores ‘funcionando’ com relativa SAÚDE em suas longas jornadas nas fábricas do mundo pós Revolução Industrial (SOARES, 2001). Ou quando se apontam as ideias higienistas do início do século XX, que entendiam a Educação Física como forma de promover a SAÚDE do povo brasileiro, fazendo uso dos EXERCÍCIOS ginásticos alemães e franceses (BETTI, 1991).

Dada essa relação tão forte entre as cognições SAÚDE e EXERCÍCIOS, pode-se apontar o aumento de relevância estatística do termo SAÚDE e de todas as cognições relacionadas a ela como responsáveis pela ascensão do elemento EXERCÍCIOS como núcleo único da RS do GEM, dada toda estrutura organizacional montada como base para esse núcleo dentro do universo representacional do objeto. É assim que o próprio termo ESPORTE mantém sua força na representação, porém, no fim, também parece agregar-se à cognição EXERCÍCIOS por meio dos laços gerados pela significação dada à SAÚDE. É o que parece acontecer, visto o MEC demonstrar que o aumento de importância do termo SAÚDE (não consta do MEC do GEF, mas aparece com 69% de refutação no GEM, cf. Quadro 3) coincidindo com a relativa queda do termo ESPORTE (aparece com refutação de 78,9% no GEF e cai para 66,7% no GEM, cf. Quadro 3).

Desse modo, acredita-se que, com a saída gradual dos termos ligados ao BRINCAR, com a ascensão gradativa dos termos ligados à SAÚDE



e, por fim, com o elemento EXERCÍCIOS agregando-se progressivamente à cognição ESPORTE, tendo o apoio da ideia de SAÚDE nessa junção, configurou-se uma TRANSFORMAÇÃO PROGRESSIVA da RS de Educação Física dentro dos contextos pesquisados. Quanto aos motivos que levaram a essa transformação, é preciso lembrar que, como afirmou Abric (1994, p. 230), “as representações e as práticas se engendram mutuamente.” Além do que, Flament (1994) explica que as mudanças nas RS começam pelas circunstâncias externas e pelas práticas sociais, transformando, apenas após isso, os elementos periféricos e, por fim, o núcleo. Sendo assim, a prática pedagógica aplicada pelos professores tem muito a ver com eventuais mudanças de representação que os alunos venham a apresentar.

Aceitando uma limitação deste estudo, não foi possível observar os aspectos práticos das aulas, porém, analisando as OCN (Orientações Curriculares Nacionais), observa-se certa preocupação com as questões relacionadas à SAÚDE como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio (BRASIL, 2006). Pode-se inferir, então, que as práticas pedagógicas do professor de Educação Física que leciona aulas para os alunos do GEM estejam permeadas por esses conteúdos e tenham influenciado a RS dos discentes em relação a essas questões.

Tendo em vista a hipótese de que os aspectos relacionados às mudanças nas práticas pedagógicas levaram a mudanças nas RS dos estudantes no transcurso do Ensino Fundamental para o Médio – hipótese esta apoiada por Abric (1994) e Flament (1994) – no caso estudado, outras questões podem ter interferido para o câmbio representacional. Uma delas diz respeito a um aspecto trazido por Correia (2010, p. 169) quando comentou a “porosidade” dos muros da escola, tendo esse ambiente relações “claramente intercambiantes com a sociedade como um todo.” Nesse contexto, a propagação a parte da sociedade da ideia de atividade física ligada à SAÚDE deve ter invadido o ambiente escolar e auxiliado nesse processo de mudança de representação.

Por fim, outro processo que pode influir na mudança de representação é de ordem ontogenética e reside no próprio desenvolvimento do aluno enquanto ser humano. Significa dizer que o aumento de complexidade no modo de pensar do aluno nesse período da vida e de sua experiência escolar (PIAGET, 1971), ao passo que é instigado pela prática pedagógica do professor, contribui para que o estudante projete-se no docente e veja

a si mesmo à frente do seu tempo (capacidade de abstrair) e de pensar em questões relacionadas a seu futuro, como o seu CORPO e sua SAÚDE, fazendo com que ele mesmo se interesse pelo envolvimento em práticas que possam auxiliá-lo nessas questões como o TREINAMENTO, a prática de algum ESPORTE ou a prática dos EXERCÍCIOS.

## Considerações finais

Dada a importância da Educação Física no contexto educacional, sendo o componente que traz a Cultura Corporal que o ser humano criou e desenvolveu durante todo o período em que existiu, pensar nas RS que os alunos do Ensino Fundamental e Médio têm sobre a Educação Física torna-se imperativo para o professor que quer preparar uma aula significativa ao seu aluno.

O presente estudo buscou analisar as representações produzidas em contextos escolares, para, desse modo, oferecer subsídios para que outros professores do componente curricular possam conhecer e levar em consideração essas significações ao prepararem suas aulas. Lembrando que essas representações têm bastante influência no comportamento dos alunos nessas aulas, na maneira como aprendem ou deixam de aprender e na maior ou menor atenção aos seus conteúdos (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Com relação a isso, um dos fatores aventados no presente trabalho reside na noção de TRANSFORMAÇÃO PROGRESSIVA (ABRIC, 2000), que pode ocorrer nas representações dos alunos conforme crescem, se desenvolvem e avançam nos anos de escola. A TRANSFORMAÇÃO PROGRESSIVA guarda semelhanças com muito do que se prega nos contextos educacionais, por exemplo, de que se deve levar em conta os saberes do educando e usá-los na construção de novos saberes (FREIRE, 1996). No caso do contexto deste estudo, saberes relacionados ao ESPORTE e aos EXERCÍCIOS parecem ter sido, aos poucos, agregados à ideia de SAÚDE, o que parece ter contribuído para a elaboração uma RS que poderá ser importante para o futuro dos educandos, orientando ações futuras que os leve a nutrir hábitos decisivos para sua qualidade de vida. Um exemplo de como seria possível usar questões ligadas às RS dentro das práticas pedagógicas em prol do processo do ensino e aprendizagem.

Infelizmente, ligado a essa questão, notam-se também oportunidades perdidas. Por exemplo, se levarmos em conta que a cultura corporal abrange práticas que vão além da SAÚDE, dos ESPORTES e dos EXERCÍCIOS (analisando o que os quadros nos revelam sobre os contextos pesquisados), tem-se uma RS que poderia ter sido composta por muitos outros conteúdos: as LUTAS sequer aparecem nos quadrantes, por serem pouquíssimo evocadas, ou mesmo as DANÇAS, estas relegadas ao limbo das RS sobre a Educação Física. Em relação aos ESPORTES, percebeu-se que esse conteúdo é nuclear na representação. Contudo, cumpre refletir sobre quais esportes estamos falando. Seriam eles os que aparecem no quadro como os famosos e famigerados FUTEBOL, VÔLEI e BASQUETE e um, já bastante enfraquecido, HANDEBOL? É muito pouco frente ao universo de práticas esportivas a serem exploradas.

É possível que as carências na maior exploração dos elementos da cultura corporal se dêem por falta de materiais específicos ou mesmo pelo fato de a Educação Física careça de um longo processo de mudança que deixe para trás uma educação esportivista, sem variação quanto aos esportes e sem contextualização crítica de seus conteúdos. Essa transformação parece até já estar ocorrendo, porém, é um percurso trilhado de forma lenta e, como nos informa Correia (2014), ocorre de forma não linear e tampouco consensual.

Se algo foi tratado sobre as semelhanças que a TRANSFORMAÇÃO PROGRESSIVA de uma representação pode ter com o que se espera de um processo educacional, pode-se pensar também no possível uso pedagógico existente na promoção de TRANSFORMAÇÕES RESISTENTES das representações (ocorrem quando o sujeito começa a ser exposto a práticas que contradizem sua representação sobre certo objeto). Lembrando que, nesse caso, as RS seriam mudadas pelo excesso de ‘esquemas estranhos’ que o sistema periférico não seria mais capaz de racionalizar (ABRIC, 2000).

Ao aplicar tal noção aos conteúdos educacionais, considera-se que aquilo que é ‘novo’ para o aprendiz gera uma perturbação em seu sistema representacional, algo que o leva a rever a própria organização desta representação (SAVAREZZI; GIMENEZ, 2016).

Em se tratando de conceitos típicos da abordagem estrutural das representações, este ‘novo’ pode gerar os tais ‘esquemas estranhos’ no sistema periférico. Assim, as danças podem virar um esquema estranho e do

mesmo modo as diferentes ginásticas e modalidades esportivas não tradicionais. Esses esquemas estranhos podem acumular-se ao longo do tempo até que o núcleo atual da RS de Educação Física não mais possa escapar de uma mudança significativa, a qual contribuiria para uma concepção de uma Educação Física Escolar qualitativamente diferente e com maior significado para os estudantes.

## Nota

- 1 “Esquemas estranhos” são mecanismos de racionalização das ideias que se apresentaram contrárias ao núcleo central e que permitem a defesa do núcleo por algum tempo. (FLAMENT, 1994)

## Referências

- ABRIC, J. –C. Pratiques sociales, representations sociales. In: ABRIC, J.-C. (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris. Presses Universitaires de France, 1994, p. 217-238.
- ABRIC, J. –C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2 ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicação à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- BARBOSA, C. L. A. *Educação Física escolar: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – v 1, n 1, p. 73-81, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. *Revista da Educação Física /UEM*, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

- CORREIA, W. R. Educação Física no ensino médio: questões insólitas. In: CARREIRA-FILHO, D.; CORREIA, W. R. (org.) *Educação Física escolar: docência e cotidiano*. Curitiba: CRV, 2010, p. 165-175.
- CORREIA, W. R. Educação Física escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 28, n. 4, p. 691-700, 2014.
- COSTA, T. L. *As representações sociais acerca das pessoas com HIV/AIDS entre enfermeiros: Um estudo da zona muda*. 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.18, n. 1, p.61-80, janeiro / março, 2004.
- DEVIDE, F. P.; RIZZUTI, E. V. Transformações periféricas das representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre a Educação Física escolar após intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 117-136, 2001.
- FLAMENT, C.; Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J-C. (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 37-57.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livres: Uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. MOREIRA, B. V. CAMARGO, J. C. JESUÍNO, S. M. NÓBREGA (Eds.) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*, p. 573-603). João Pessoa, PB: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba, 2005.
- PASSEGGI, M. C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, 2014.
- PEREIRA, G. M. S. *Representações sociais de Educação Física: O resgate e o remédio do corpo e da mente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- PIAGET, J. *A formação social do símbolo na criança*, 1 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RAMOS, J. J. *Os exercícios físicos na história e na arte*. São Paulo: IBRASA, 1982.

RUBIO, K. Do Olimpo ao pós-olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 16, n.02, p. 130-143, jul./dez. 2002.

SÁ, C. P. Representações sociais: Teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, nº 3, p. 19-33, 1996.

SAVAREZZI, G. R. ; GIMENEZ, R. . Educação corporal na perspectiva da inclusão social. In: CARREIRA FILHO, D.; CORA, W. R. (org.) *Educação corporal: entre anúncios e denúncias*. Curitiba: CRV, 2016, v. 17, p. 45-64.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2001.

WACHELKE, J., WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011.

Recebido em 5 jan. 2018 / Aprovado em 11 fev. 2019

**Para referenciar este texto:**

SAVAREZZI, G. R.; NOVAES, A. O.; GIMENEZ, R. Representações sociais do componente curricular educação física: uma análise sobre os níveis de ensino fundamental e médio. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 409-430. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8224>>.

# POLÍTICA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A REPROVAÇÃO ESCOLAR

POLICY OF PERMANENCE AND SUCCESS IN THE HIGHER  
EDUCATION: TEACHERS PERSPECTIVES ABOUT FAILURE

**Simone Braz Ferreira Gontijo**

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto Federal de Brasília.  
Brasília – DF – Brasil.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8245-3841>  
[simonegonti@gmail.com](mailto:simonegonti@gmail.com)

**Mariana Rocha Fortunato**

Graduada em Letras Espanhol pelo Instituto Federal de Brasília.  
Brasília – DF – Brasil.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2133-9663>  
[marirochafortunato@gmail.com](mailto:marirochafortunato@gmail.com)

**Juliana Harumi Chinatti Yamanaka**

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto Federal de Brasília.  
Brasília – DF – Brasil.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5783-5939>  
[julianalapsis@gmail.com](mailto:julianalapsis@gmail.com)

**RESUMO:** A reprovação na educação superior constitui o objeto de pesquisa deste artigo. Partiu-se do princípio de que a percepção docente sobre a reprovação influencia a intencionalidade da ação pedagógica e as políticas de permanência e êxito dos estudantes. A investigação valeu-se do modelo quanti-qualitativo para coleta, organização e análise dos dados. Na coleta documental, foram analisados os diários de classe do curso de Letras/Espanhol do IFB do período 2013-2016 (correspondente a um ciclo formativo) com a intenção de identificar quantidades e índices de reprovação em disciplinas e semestres letivos, representando o objetivo específico da pesquisa. Dos diários inferiu-se que a reprovação não manteve padrão preponderante. Na coleta de campo, foram realizadas entrevistas com os docentes do curso buscando compreender suas percepções em relação à reprovação, o que constituiu o objetivo geral da investigação. O *corpus* relativo à percepção dos professores foi submetido a um *software* de análise de dados textuais e apontou a existência de três categorias relativas às percepções docentes sobre reprovação: relação professor-estudante e sucesso acadêmico; motivadores da reprovação e sentido pedagógico; e reflexões sobre a prática pedagógica quanto à reprovação. Destaca-se a influência do relacionamento interpessoal como fator promotor do sucesso e o uso

de estratégias de enfrentamento da reprovação que se configuram como políticas a serem adotadas para permanência e êxito, tais como: atendimento individualizado; monitoria; iniciação à docência e pesquisa; bolsas de assistência estudantil; acompanhamento pedagógico; espaços de estudos e investimento em formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Êxito. Percepções Docentes. Reprovação.

**ABSTRACT:** The failure in higher education is a research object of this article. It was assumed that the teacher's perception about the failure influences the intentionality of pedagogical action and policies of permanence and success of students. The investigation was based on the quantitative-qualitative model for collecting, organizing and analyzing data. In the document collection, the class diaries of the IFB's Spanish course of the period 2013-2016 (which corresponds to a formative cycle) were analyzed with the intention of identifying quantities and indexes of failure in subjects and academic semesters, representing the specific objective the research. From the diaries it was inferred that failure did not maintain a preponderant pattern. In the field collection, interviews were carried out with the teachers of the course, seeking to understand their perceptions regarding failure, which constituted the general objective of the investigation. The corpus concerning the perception of teachers was submitted to a software of analysis of textual data and pointed out the existence of three categories regarding teachers' perceptions about failure: teacher-student relationship and academic success; motivators of failure and pedagogic sense; and reflections on the pedagogic practice as for failure. Stands out the influence of interpersonal relationships as a factor promoting success and the use of coping strategies that are defined as policies to be adopted for permanence and success, such as: individualized service; monitoring; introduction to teaching and research; student assistance grants; pedagogical monitoring; study spaces and investment in teacher education.

**KEYWORDS:** Failure. Education. Success. Teaching Perceptions.

## Introdução

Nos últimos anos, registrou-se no Brasil movimento de expansão do ensino superior que vai desde o aumento de vagas e cursos já existentes até a criação de novas unidades de ensino. É a partir do cenário de vultosos investimentos na educação pública que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passa a ser questionada pela sociedade sobre a qualidade de seus serviços e a garantia de bons resultados, sendo este último aspecto diretamente associado ao número de pessoas certificadas para o exercício do trabalho. (BRASIL, 1997)

Ao longo do processo escolar, distintos fatores incidem sobre o quadro de diplomação das instituições de ensino, dentre elas o fenôme-



no chamado retenção por reprovação. O aumento da taxa de retenção, em especial na educação superior, representa não somente desperdício econômico relacionado ao aumento do gasto público, à carência de mão de obra especializada, à menor eficiência produtiva das organizações (VASCONCELOS; SILVA, 2012); diz respeito também ao desperdício social que faz com que o sistema universitário se distancie de sua responsabilidade (DONOSO; SCHIEFELBEIN, 2007). Utilizada para indicar “o processo que resulta na permanência prolongada do estudante na universidade, levando a um atraso no período de integralização [...] do curso de graduação” (PEREIRA; BRASIL; CORASSA, 2014, p.2), a retenção no ensino superior, nesta pesquisa, é estudada a partir de uma visão ampliada do conceito, representando também a reprovação do estudante em disciplinas que compõem a matriz curricular.

Rissi e Marcondes (2011, p. 31) apontam que a reprovação é a “condição do aluno que reprovar por nota ou falta uma ou mais disciplinas; ou reprovar na disciplina essencial.” No curso de Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), contexto investigado, as disciplinas essenciais são aquelas que se apresentam como requisito para o prosseguimento da jornada acadêmica. Como são ofertadas anualmente, a reprovação assume caráter exponencial em relação ao tempo de permanência do estudante. Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) prevê um rígido esquema de pré-requisitos envolvendo componentes de Língua Espanhola, fazendo com que o aluno reprovado fique retido no desenvolvimento vertical do curso, o que favorece a evasão. Os baixos índices de conclusão de curso são também uma realidade. Na primeira turma a se formar no curso, o índice de diplomação foi de 10%.

Para compreender melhor como o processo de formação profissional apresentou tais resultados, é preciso esforço sistemático e metódico que considere não somente a evasão como também outras variáveis. Por esse motivo, o presente estudo focaliza o fenômeno da retenção por reprovação a partir do contexto dos institutos federais, historicamente associados aos processos educativos que levam à geração de trabalho e renda dos segmentos populares da sociedade.

Sobre essa especificidade, Noronha, Carvalho e Santos (2001, p. 15) destacam que “alunos que possuem empregos [...] são os que mais abandonam disciplinas e os que mais são reprovados, prolongando o curso.

Tendo como principais motivos apontados a falta de tempo para estudar e a desmotivação com a disciplina.” Lima (2006) apresenta nove pontos que considera as principais causas para a ocorrência da retenção: dificuldade acadêmica, adaptação, objetivos individuais, incertezas, comprometimento, fator financeiro, incongruência e isolamento. Tais causas estão centradas no estudante, porém, partimos do princípio de que a instituição deve se comprometer com políticas de permanência e êxito estudantil que perpassam outros aspectos motivadores da reprovação. (PATTO, 1990)

## Material e métodos

Para Flick (2009), a associação de abordagens em diferentes fases do processo de pesquisa pode se converter em importante passo para desvelar diversas facetas do objeto investigado. Diante disso, com o objetivo de explorar os índices e o perfil da reprovação no IFB, optou-se por abordagem quali-quantitativa, sendo a primeira etapa a de investigação documental, delineada pela análise de quantidades e índices derivados dos diários de classe produzidos dentro de um ciclo de formação (2013-2016), e a segunda representada pela análise da percepção docente quanto às possíveis causas da reprovação, a partir de entrevistas.

Reconhecido com o Conceito 5, a partir dos critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, nosso universo de pesquisa, é composto de 53 disciplinas, distribuídas em oito semestres.

Os dados relativos à reprovação foram organizados em tabelas, segundo a estrutura de núcleos formativos do PPC. Nelas constam as reprovações por turma, que se referem ao ano de ingresso dos estudantes no curso, sendo: Turma 1, ingresso em 2013; Turma 2, em 2014 e assim por diante o que não impede que alunos de diferentes turmas cursem disciplinas juntos.

Para proceder à análise da percepção dos professores sobre a reprovação, foi elaborado roteiro de entrevista semiestruturada, composto de 11 questões abertas. Os dados coletados foram submetidos ao *software* de análise de dados textuais Alceste – Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto –, que aplica os princípios do méto-

do de Análise de Conteúdo de maneira computadorizada (AZEVEDO; MIRANDA, 2012). O programa realiza cálculo de co-ocorrência lexical de um determinado segmento de texto como forma de distinguir classes de palavras que representam enunciados diversos sobre um objeto específico investigado (id.ib.). Em função da distribuição das palavras nos enunciados e nas associações estabelecidas entre elas é possível apreender o vocabulário mais característico desses discursos. De maneira geral, o Alceste procede metodologicamente seccionando o corpus em diferentes trechos, chamados de Unidades de Contexto Elementares (UCE), agrupando as UCE que compartilham o mesmo vocabulário e, dessa maneira, formando classes que representam distintos assuntos abordados no *corpus*.

É importante ressaltar que a interpretação semântica e os múltiplos sentidos verificados nas classes ou eixos foram apreendidos pelos pesquisadores por meio de leitura e interpretação exaustiva do relatório final gerado pelo programa.

## Discussão

A Tabela 1 compreende os dados de reprovação nas disciplinas pertinentes à Formação Pedagógica e Instrumental, que tem como finalidade capacitar o estudante no campo do ensino, da investigação e da produção científica.

A reprovação foi crescente nos ciclos de oferta 2013/2015 e apresentou queda considerável em 2016. Infere-se que a queda possa estar relacionada à experiência do corpo docente ao ministrar a disciplina, uma vez que, para a maioria, essa foi a primeira experiência de docência na educação superior. A oferta de monitoria nas disciplinas com maiores índices de reprovação também pode colaborar para a redução da retenção, uma vez que a política de monitoria tem como objetivo “proporcionar reforço e atender aos alunos que estejam com dificuldade de aprendizagem.” (BRASÍLIA, 2014)

Na Tabela 2 estão relacionadas às disciplinas que tratam da formação do estudante como pesquisador e futuro docente da educação básica na área de Espanhol. Na disciplina Introdução à Língua Espanhola (ILE), a Turma 1 teve baixo índice de reprovação; já a Turma 2 apresentou 55% de alunos retidos. Nos anos seguintes, registra-se nova redução da taxa de reprovação, o que leva a inferir que não há um padrão em relação a esse índice.

**Tabela 1: Reprovação em Formação Pedagógica/Instrumental (%) (2013-2016)**

Disciplina	Semestre Letivo							
	1/2013	2/2013	1/2014	2/2014	1/2015	2/2015	1/2016	2/2016
Leitura e Produção de Textos I Cultura e Sociedade	3,3		22,5		31,42		19,51	20
Leitura e Produção de Textos II Fundamentos da Educação	16,9	3	33,33	14,28	28,2	22,72	20,45	11,11
Organização da Educação Brasileira Metodologia Científica		26,47	45	26	11,11	29,16	6,66	20
Psicologia da Educação Literatura Brasileira I		57,14	18,75	4,34	43,47	5,2	15,78	4,75
Literatura Brasileira II Planej. e Org. da Ação Pedagógica					15	0	10,52	7,14
Novas Tecnologias na Educação Educação para a Diversidade					9	18,18	13,33	14,28
LIBRAS I Projeto de Conclusão de Curso							23	0
LIBRAS II Trabalho de Conclusão de Curso							14,28	0

Legenda:

- Disciplina não ofertada
- Turma 1
- Turma 2
- Turma 3
- Turma 4

Fonte: Diários de classe do curso de Letras/Espanhol IFB

**Tabela 2: Reprovação em Formação Técnico-Científica (%) (2013-2016)**

Disciplina	Semestre Letivo							
	1/2013	2/2013	1/2014	2/2014	1/2015	2/2015	1/2016	2/2016
Introdução à Língua Espanhola	12,4		55		37,5		23,4	20
Introdução aos Estudos da Linguagem	15,3		30		3,12		14,66	11,11
Introdução aos Estudos Literários I	20,7		47,61		32,29		20	18,75
Língua Espanhola I		37,08		15,38		16,66		25
Introdução aos Estudos Literários II		24,35		11,76		19,23		25
Língua Espanhola II			31,37		12,5		23	
História e Aspectos Fonéticos da Língua Espanhola			26,31		7,69		11,53	
Literatura Espanhola I			41,28		50		16,66	
Língua Espanhola III				20,07		13,33		5,26
Literatura Espanhola II				12,12		Falta essa		15
Morfossintaxe do Espanhol				0		42,85		5,26
Sociolinguística do Espanhol				15,38		13,33		5,5
Língua Espanhola IV					Falta essa		6,66	
Literatura Espanhola III					16,11		16,3	
Linguística Aplicada					10		25	
Língua Espanhola V						17,17		0
Literatura Hispano-Americana I					9,09			50
Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira					21,11			0
Semântica e Pragmática					31,11			9
Língua Espanhola VI							0	
Literatura Hispano-Americana II							14	
Gramática Comparada								0
Literatura Hispano-Americana III								0
Tópicos especiais no ensino de Língua Espanhola								0

Legenda:

- Disciplina não ofertada
- Turma 1
- Turma 2
- Turma 3
- Turma 4

Fonte: Diário de classe do curso de Letras/Espanhol IFB

E  
C  
C  
O  
S  
—  
R  
E  
V  
I  
S  
T  
A  
C  
I  
E  
N  
T  
Í  
F  
I  
C  
A

Muitos estudantes não possuem proficiência no idioma por não ser requisito de ingresso no curso. No entanto, a proximidade tipológica entre língua materna e estrangeira cria o mito da facilidade, que atrai candidatos para essa licenciatura, criando paradoxo entre a familiaridade linguística, que deveria facilitar o aprendizado, e a dificuldade de transpor os conhecimentos do português para o espanhol. Sobre isso, Camorlinga (2010, p. 8) afirma que

[...] a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata, nem sempre (aliás, raras vezes) culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável é estacionar numa interlíngua, mais ou menos distante da meta. Facilmente a fossilização toma conta, inviabilizando qualquer progresso.

Pondera-se que o sentimento de incapacidade potencialmente gerado pela reprovação nos primeiros semestres pode induzir a evasão ou a autoexclusão, já que ainda não houve tempo hábil para a criação do sentimento de pertencimento. O pertencimento a uma comunidade linguística implica na capacidade de vivenciar a língua e também de ser reconhecido por isso. Esse fenômeno não parte do sujeito, ele é produzido pela sociedade. Nesse sentido, a instituição de ensino assume papel central no processo de inclusão ou manutenção da exclusão social quando reconhece ou não as habilidades e competências desenvolvidas pelos aprendizes. (LEFFA, 2007)

A Tabela 3 apresenta os dados de reprovação em Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado nas quais são desenvolvidas, *in loco*, atividades específicas do docente de Língua Espanhola. Em Prática de Ensino observa-se, nas Turmas 1 e 4, índice menor de reprovação do que nas Turmas 2 e 3. Em Estágio Supervisionado, observa-se queda da reprovação entre as Turmas 1 e 2.

**Tabela 3: Reprovação em Formação Docente (%) (2013-2016)**

Disciplina	Semestre Letivo							
	1/2013	2/2013	1/2014	2/2014	1/2015	2/2015	1/2016	2/2016
Prática de Ensino (1º semestre)	6,25		35,71		41,46		19,56	
Prática de Ensino (2º semestre)		14,29		18,18		13		5
Estágio Supervisionado I					18,00		14,28	
Estágio Supervisionado II						18,00		10
Estágio Supervisionado III							14,29	

Legenda:

Disciplina não ofertada
Turma 1
Turma 2
Turma 3
Turma 4

Fonte: Diário de classe do curso de Letras/Espanhol IFB.

Tanto a disciplina de Prática de Ensino quanto a de Estágio Supervisionado estão diretamente relacionadas à aproximação do estudante a práxis educativa. Apesar de o estágio supervisionado ser significativo na formação, para os estudantes vivenciá-lo são necessários ajustes na rotina nem sempre viáveis a todos, tais como: atividades no contra turno das aulas, planejamento do ensino, confecção de materiais e enfrentamento do cotidiano escolar. Essas situações podem levar o graduando a evadir da disciplina. Nesse caso, o professor precisa estar atento ao estudante, principalmente por meio da escuta sensível, de forma a intervir e promover o sucesso acadêmico. Infere-se que a queda nos índices de reprovação possa estar relacionada ao reconhecimento discente sobre as consequências da retenção por não integralização do curso e ao aumento da experiência docente na organização do trabalho pedagógico na licenciatura.

De modo geral, os dados indicam que a reprovação no curso não mantém padrão e oscila a depender do professor e da turma. Conclui-se ainda que essa inconstância possa estar relacionada à experiência do corpo docente e diretivo na educação superior; à cultura avaliativa e ao sentimento de pertencimento ao curso.

Destaca-se como limitador na análise a existência de possíveis falhas no registro acadêmico estudantil em relação ao sistema de matrícula em disciplinas, já que casos de trancamento ou aproveitamento de estudos podem constar como reprovação. Quanto a isso, sugere-se que a organização escolar seja esclarecida sobre a importância da disponibilização de infor-

mações fidedignas como caminho a ser percorrido para a compreensão das causas da reprovação.

## A percepção dos professores acerca da reprovação

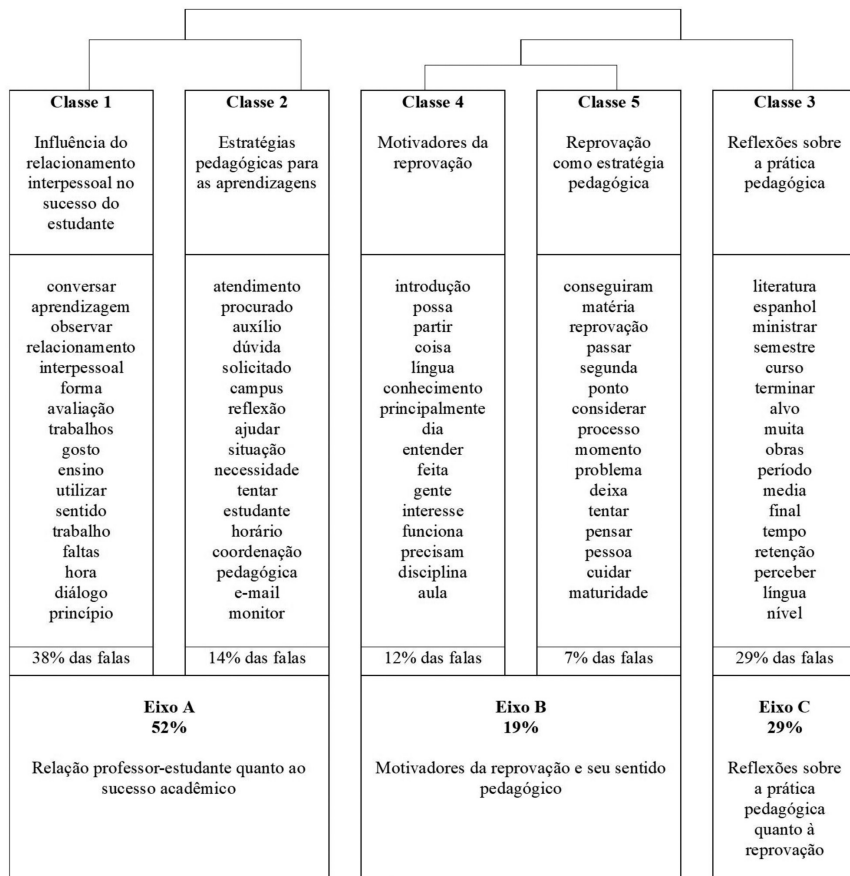
Os dados das entrevistas com os professores foram organizados em categorias denominadas classes e eixos. Num esforço de investigar seus conteúdos semânticos, foram atribuídos a elas nomes em função das formas reduzidas (palavras) e das UCE associadas. O Quadro 1 sintetiza as similitudes existentes no discurso docente sobre reprovação. Em seguida, apresenta-se a análise qualitativa dos pesquisadores sobre os conteúdos das falas. (Quadro 1)

A análise do *corpus* revelou forte aproximação entre as Classes 1/2 e entre as Classes 4/5, e fraca aproximação da Classe 3 com as demais. Constata-se a existência de eixos articuladores do discurso docente: Eixo A (Classes 1/2) revela a percepção dos professores em relação à influência do relacionamento interpessoal na promoção do sucesso do estudante e destaca a existência de estratégias que garantam as aprendizagens; Eixo B (Classes 4/5) traz reflexões acerca dos motivadores da reprovação e seu sentido como estratégia pedagógica, e Eixo C (Classe 3) diz respeito à percepção dos professores em relação à prática docente e às estratégias pedagógicas adotadas para a minimização da reprovação.

### Eixo A – Relação professor-estudante quanto ao sucesso acadêmico

O primeiro eixo fornecido pela análise das entrevistas realizadas com os professores 10, os quais receberam a identificação de Professor N<sup>o</sup>, como forma para manter o sigilo sobre sua identidade, está organizado em duas classes e representa 52% da variância total do *corpus*. A maior parte do discurso investigado gira em torno da relação interpessoal entre professor-aluno e das estratégias adotadas para a aprendizagem.

As falas fortemente significativas para a análise indicam que os professores reconhecem que o relacionamento constituído em sala de



Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Junho (2017).

### Quadro 1: Síntese da análise da entrevista com professores

aula pode interferir no desempenho estudantil, podendo ser um fator concorrente para o prolongamento do prazo de integralização do curso. Como exemplo, veja-se a fala da Professora 6: “[...] conversando com os alunos, muitos deles acabam desistindo em função da forma como eles se relacionam com o professor, da forma como o professor o trata [...] conduz a aula.”

Relações dialógicas pressupõem respeito e empatia e são fundamentais na formação docente. Sobre isso, Freire (1996, p. 103) afirma que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas,



em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” Para uma educação dialógica de perspectiva inclusiva é preciso assumir a diversidade das subjetividades e expectativas quanto a um projeto de vida. Grillo (2004) afirma que as biografias dos estudantes podem revelar disposições e condições específicas para a realização da trajetória acadêmica. Nesse sentido, os fragmentos a seguir indicam que os docentes consideram as experiências prévias pessoais e instrucionais dos estudantes como significativas para o percurso formativo:

[...] percebo que os alunos que abandonam as disciplinas não o fazem por questões de aprendizagem, mas por motivos relacionados a dificuldades pessoais. (Professora 10)

[...] no momento em que o aluno pode tirar uma dúvida em sala de aula, em relação a um conteúdo que seria mais difícil, ele não o faz por uma vergonha por não saber. (Professor 3)

Como alternativas às dificuldades de aprendizado, professores buscam estratégias individuais ou institucionais (atendimento individual com professor, psicólogo, assistente social, pedagogo, monitor ou auxílios emergenciais oferecidos pela assistência estudantil) para o enfrentamento da reprovação, conforme sugerem os excertos a seguir:

[...] envio atividades extra como exercícios para aprimoramento dos conteúdos que tenham ficado com alguma lacuna. (Professor 9)

[...] sempre busquei esses recursos, sempre fui muito presente nessas questões encaminhando para terapeuta, para os auxílios emergenciais. Sempre estive atenta a essas questões sociais, psíquicas, de aprendizagem. (Professora 8)

[...] nas atividades avaliativas do semestre, algumas vezes, os alunos demandaram do monitor. (Professor 9)

[...] os alunos que tiveram melhor desempenho foram aqueles que apesar da dificuldade própria do componente me procuraram no atendimento ao aluno várias vezes, tiraram dúvidas. (Professor 5)

A simples existência de recursos institucionais não basta para o enfrentamento da reprovação. Para melhor agir na realidade, é necessário diálogo que considere as necessidades específicas dos aprendizes de acordo com suas percepções. Para o fortalecimento das relações interpessoais, Mosquera e Stobäus (2004) propõem aos professores, por vezes pouco dispostos a ouvir, o exercício de uma escuta sensível, ampla e capaz de considerar as subjetividades e realidades de cada aprendiz.

A preponderância desse eixo (52%) no conjunto de dados analisados sugere que o relacionamento interpessoal e as estratégias alternativas individuais ou institucionais se apresentam como centrais no discurso docente sobre a minimização da reprovação.

## Eixo B – Motivadores da reprovação e seu sentido pedagógico

Representando 19% da variância total do *corpus*, o segundo eixo sugere que os professores reconhecem potenciais motivadores da reprovação e também indica que, em alguns casos, a retenção pode ser pedagogicamente benéfica à aprendizagem e à assimilação de conteúdo.

Para compreender a perspectiva docente sobre reprovação no contexto da licenciatura, exige-se explicitar sobre qual pressuposto de língua partem os formadores de futuros professores, uma vez que ele orientará as abordagens de ensino e também as expectativas de aprendizagem. Sobre isso, o fragmento de fala do Professor 1 sugere um conceito de língua pautado em aspectos meramente normativos, fundado sobre um conhecimento de caráter mnemônico: “[...] estão simplesmente para aprender a língua em si, mas para entender o funcionamento da língua, porque esse é um papel dele como futuro professor. Então ele tem que aprender as estruturas gramaticais.”

Como motivadores da retenção por reprovação evidenciam-se na análise: o reduzido interesse, o hábito de estudo, o reconhecimento da rotina acadêmica na educação superior e o excesso de faltas, conforme sugerem os seguintes excertos:

[...] ele compreenda essa necessidade porque a gente vê que eles têm imaturidade na cultura de estudar, ainda não firmou o que

é ser universitário, não entendem o que é isso [...] tem sim a falta de interesse deles. (Professor 8)

[...] frequência [...] ele estar na sala de aula, na aula, fazendo o que está proposto. (Professor 4)

A maturidade, a reflexão, a identificação com o curso e a carreira foram elementos que se articularam à percepção docente sobre a reprovação. Tais aspectos podem contribuir para a motivação do estudante, fazendo com que ele adote uma postura mais ou menos ativa em relação à aprendizagem (FARIA, 2008). Identificar-se com o trabalho pedagógico e com a língua estrangeira são questões centradas na ordem afetiva, fundamental para o aprendizado (OLIVEIRA, 2005). Mesmo ponderando sobre afeto e motivação no ensino superior, os excertos abaixo sugerem que a reprovação ainda assim pode assumir caráter positivo no processo de formação profissional:

[...] a retenção, às vezes, [...] é benéfica. O aluno naquele momento estava passando por um problema na vida ou é uma questão de maturidade e não conseguiu. (Professor 5)

[...] momento para esse aluno pensar, parar, repensar se realmente as escolhas que estão sendo feitas são escolhas adequadas. (Professor 3)

Outro posicionamento discursivo significativo na análise trata do uso da reprovação enquanto estratégia de aprendizagem e oportunidade para a recuperação de conteúdos, evidenciado nos relatos a seguir:

[...] cursar uma disciplina duas vezes para, de fato, ter aquele conhecimento retido, claro e acessível pode ser benéfico. Até porque a gente está falando de disciplinas principalmente na área de línguas [...] que elas são cumulativas. (Professor 1)

[...] não justifico uma retenção por conteúdo, por falta a gente realmente tem que reter [...] você tem que fazer uma recuperação. (Professor 6)

Os excertos anteriores mostram como os conteúdos são ressaltados discursivamente nas abordagens docentes, trazendo indícios sobre crenças

e práticas pedagógicas que diretamente se relacionam à avaliação e, consequentemente, à reprovação estudantil. Na percepção dos professores, a avaliação, que possui funções didático-pedagógica, diagnóstica e de controle, fica reduzida a este último aspecto, sendo “utilizada para estabelecer, dentro do processo, quem já adquiriu os conteúdos e desenvolveu as habilidades e competências de uma determinada etapa do processo ensino-aprendizado, estando então apto a prosseguir.” (RODRIGUES, 2012, p. 2)

A partir da análise desse eixo, verifica-se a importância da ampliação do sentido da avaliação no contexto da educação superior, pois, conforme apontam Faria (2008) e Oliveira (2005), é preciso considerar aspectos motivacionais e incluir a ordem afetiva na avaliação do desempenho, uma vez que a reprovação impacta diretamente na motivação e na autoestima estudantil, influenciando assim toda a trajetória escolar.

## Eixo C – Reflexões sobre a prática pedagógica quanto à reprovação

O Eixo C representa 29% da variância total do *corpus*, o que significa que quase 1/3 dos enunciados interpretados estavam relacionados a reflexões sobre a prática pedagógica. O discurso representativo do eixo sugere o reconhecimento da intencionalidade pedagógica como variável associada à reprovação, conforme os fragmentos a seguir:

[...] esse semestre eu refleti sobre minha prática, [...] talvez tenha sido o volume de obra que a gente tem que estudar no período, porque ele abarca o romantismo, o naturalismo, o realismo [...] (Professor 5)

[...] repensado após o término do curso todas essas questões de metodologia, de estratégia de abordagens do próprio conteúdo [...] é muita coisa. (Professor 5)

Para o Professor 5 é possível que o excesso de trabalho imputado na faculdade possa levar os estudantes ao desgaste. Sendo assim, é preciso ampliar a noção de conteúdo, buscando identificar quais são de fato os conjuntos de conhecimentos, traduzidos em problemas, teorias, classifi-

cações e categorias da área, que devem ser aprendidos (RODRIGUES, 2012). Pensar sobre conteúdos significa identificar precisamente o perfil de profissional que se quer formar na instituição, o que pode afastar geradores de esgotamento mental e promover o bom desempenho estudantil.

Para Tardif (2010), os professores têm lançado mão de um saber proveniente de sua experiência profissional, uma vez que é a partir de sua vivência pedagógica que selecionam o que lhes parece mais importante ser privilegiado em relação à formação do futuro professor. Nesse caso, infere-se que o reduzido tempo de experiência docente no ensino superior desfavoreça essa seleção.

Como exemplo de reflexão acerca da prática pedagógica adotada em relação aos procedimentos de recuperação, a fala do Professor 7 indica preocupação sobre a efetividade do aprendizado de estudantes que continuaram mostrando dificuldades em disciplinas subsequentes, mesmo sendo aprovados por estratégias alternativas de avaliação:

[...] por outro lado, achei que também não resolveu os problemas porque as mesmas pessoas que foram “salvas”, [...] e seguiram pra literatura [...] foram às mesmas pessoas que não alcançaram a média. (Professor 7)

Por fim, destaca-se no discurso docente a noção de autonomia em relação ao próprio percurso acadêmico. Conforme excertos a seguir, o sentimento de pertencimento traz consigo responsabilidade em relação à qualificação profissional.

[...] crucial para o aluno ver se realmente é o que ele quer [...], pois conforme os semestres vão passando eles vão se retendo mais ao curso. (Professor 1)

[...] eu ministrei disciplina para as alunas que estavam em processo de conclusão do curso [...] me pareceu que no final do curso a retenção diminuiu. (Professor 7)

Compreendido como sujeito adulto, responsável por sua própria vida, inclusive acadêmica, espera-se do futuro professor protagonismo na

construção do conhecimento, autonomia intelectual, pensamento crítico e responsabilidade em sua trajetória formativa.

## Considerações finais

Como política pública, a educação profissional e tecnológica deve buscar o cumprimento de sua função social, qualificando cidadãos para atuação nos diversos setores da economia. Assim, o prolongamento do tempo de formação para o exercício laboral pressupõe um entrave à concretização do papel dos institutos federais, aumentando o processo de acumulação de desvantagens sociais e econômicas do seu público-alvo.

A pesquisa aponta que, em termos gerais, a reprovação é um fenômeno complexo e multifacetado, que não pode ter suas causas reduzidas e localizadas unicamente no estudante. Nesse sentido, os professores, enquanto agentes de transformação, reconhecem a interface entre suas relações interpessoais, suas práticas docentes e as aprendizagens como aspectos concorrentes para a promoção do sucesso acadêmico. Para além da falta de interesse estudantil, é possível que o hábito de estudo mantenha relação com a organização do trabalho pedagógico e, também, com o desenvolvimento de competências anteriores ao ingresso no ensino superior. Essas competências dizem respeito tanto à formação promovida pela educação básica quanto à proficiência na língua estrangeira, que representam não um problema particular de cada estudante reprovado, mas o acúmulo histórico de desvantagens que se dão em uma estrutura de oportunidades. (DONOSO; SCHIEFELBEIN, 2007)

Destaca-se ainda que a organização do trabalho pedagógico é influenciada por um conceito de língua de caráter preponderantemente normativo, o que se relaciona a uma abordagem pedagógica fundada na hierarquização dos conteúdos e numa prática avaliativa como instrumento de controle. Sugere-se que os conteúdos passem a ser pensados em articulação com o perfil de profissional que se deseja formar na instituição, o que pode favorecer o desempenho estudantil.

As reflexões docentes sobre a intencionalidade pedagógica bem como as estratégias individuais ou institucionais são fundamentais no enfrentamento da reprovação, mas tão importante quanto esses aspectos é o

protagonismo estudantil no processo de aprendizagem e a auto reponsabilidade na construção da trajetória profissional. Sobre isso, observou-se alinhamento entre a redução das taxas de reprovação registrada nos diários de classe nos últimos semestres do curso e a percepção docente sobre a redução da reprovação ao final da licenciatura.

Os aspectos discutidos neste trabalho devem ser considerados pela instituição na formulação de políticas de permanência e êxito escolar, pois a reprovação do estudante acarreta uma série de implicações para a trajetória formativa, retardando a diplomação e a inserção no mercado de trabalho, como também gerando custo orçamental para a organização. Além disso, contribui para a queda na autoestima e diminuição do sentimento de pertencimento ao grupo, uma vez que o estudante não acompanha a turma com a qual iniciou os estudos, e aumenta a possibilidade de abandono do curso (BROPHY, 2006). Nesse caso, é preciso atentar para o papel da instituição de ensino como reprodutora da exclusão social, principalmente entre as classes populares. (LEFFA, 2007)

Franco (2008) propõe como desafio aos professores da educação superior: garantir uma formação acadêmica fundada em perspectiva crítica e investigativa bem como repensar a organização dos cursos e as possíveis formas para melhorar o impacto da educação superior na sociedade. Para a superação de tais desafios, é indispensável a consideração da perspectiva docente na construção de qualquer que seja a chave de transformações da educação. Por esse motivo, o presente estudo visou ao aprofundamento e à sistematização de conhecimento sobre o desempenho estudantil no que tange à retenção por reprovação, no curso de graduação em Letras-Espanhol, com a finalidade de subsidiar o processo de avaliação institucional existente no IFB.

Como propostas de implementação de ações que visem possibilitar a permanência e o êxito dos estudantes no processo de integralização do curso em tempo previsto, sugerem-se: 1) ampliação da compreensão das causas da reprovação, a partir da perspectiva de outros agentes, visando combatê-la; 2) investimento na formação continuada dos docentes; 3) criação de políticas de acompanhamento e orientação dos estudantes de modo sistemático; 4) ampliação dos programas de monitoria, iniciação à docência e à ciência; 5) incremento dos programas de auxílio financeiro para permanência do discente na IES e de estágios profissionais; e 6) desenvolvimento de propostas educacionais inclusivas.

## Referências

- AZEVEDO, D. M. de; MIRANDA, F. A. N. Teoria das representações sociais e ALCESTE: contribuições teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa. Em: *Revista Saúde & Transformação Social*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 3-10, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2653/265324588003.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2014.
- BRASIL. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.
- BRASILIA. *Política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília*. Brasília: IFB, 2014.
- BROPHY, J. *Grade Repetition*. Paris/Brussels: The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE), 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>> Acesso em: 1º de mai. de 2016.
- CAMORLINGA, R. A distância da proximidade: A dificuldade de aprender uma língua fácil. *Intercâmbio*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X, [S.l.], v. 6, out. 2010. ISSN 2237-759X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4098/2744>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- DONOSO, S; SCHIEFELBEIN, E. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, núm. 1, 2007, pp. 7-27. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- FARIA, L. *Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic. 2008.
- FLIK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, A. de P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. In: *Jornal de políticas educacionais*. Nº 4 | julho–dezembro de 2008 | pp. 53–63. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028/10076>>. Acesso em 25 de mai. 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (org.) *Ser professor*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.
- LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.
- LIMA, V. M. *Percepções de estudantes de primeiro período sobre o serviço educacional: análise empírica de uma IES privada na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Faculdade Ibmecc, 2006.

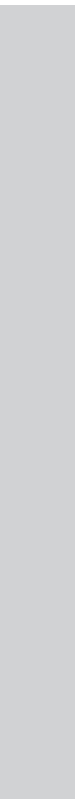
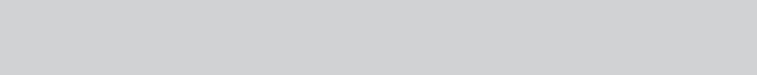


- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (org.). *Ser professor*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.
- NORONHA, B.N.; CARVALHO, B.M.; SANTOS, F.F.F. Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados. *Documento de Trabalho 01/2001*, 57 p. NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo. Disponível em: <[http://sistema.semead.com.br/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Ensino/ENS10\\_-\\_Avaliacao\\_da\\_evas%E3o\\_e\\_permanencia\\_prol.PDF](http://sistema.semead.com.br/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Ensino/ENS10_-_Avaliacao_da_evas%E3o_e_permanencia_prol.PDF)>. Acesso em: 25 de mai. 2018.
- OLIVEIRA, J. H. B. *Psicologia da Educação: Aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic. 2005.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PEREIRA, A. S.; Carneiro, T. C. J. BRASIL, G. H.; CORASSA, M. A. de C. *Perfil dos alunos retidos dos cursos de graduação presencial da Universidade Federal do Espírito Santo*. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131700/2014138.pdf?sequence=1>> Acesso em: 7 de set. 2017.
- RISSI, M. C.; MARCONDES, M. A. S. (org.). *Estudo sobre a reprovação e retenção nos Cursos de Graduação – 2009*. Londrina: UEL, 2011. 163 p.: il. Disponível em: <[http://www.uel.br/proplan/LIVRO\\_CD\\_COMPLETO\\_Retencao\\_reprovacao.pdf](http://www.uel.br/proplan/LIVRO_CD_COMPLETO_Retencao_reprovacao.pdf)> Acesso em: 2 de mai. 2016.
- RODRIGUES, H.W. Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito: novas e velhas possibilidades. In: Rodrigues, H.W.; Arruda Júnior, E. L. de. (Org.) *Educação jurídica: temas contemporâneos*. 2. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2012. 392p. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99622/VD\\_FINAL\\_2a\\_ed\\_Educacao\\_Juridica\\_05-11-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99622/VD_FINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 11 de ago. 2017.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- VASCONCELOS, A. L. F. de S.; SILVA, M. N. Uma investigação sobre os fatores contribuintes na retenção dos alunos no curso de ciências contábeis em uma IFES: um desafio à gestão universitária. *Registro Contábil*, v. 2, n. 3, p. 21-34, 2012.

Recebido em 20 set. 2017 / Aprovado em 10 jan. 2019

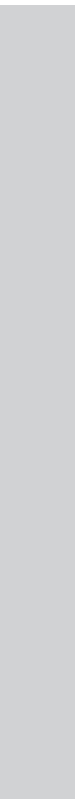
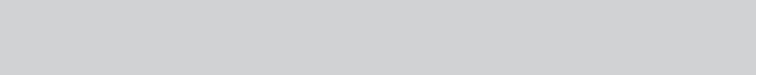
**Para referenciar este texto:**

GONTIJO, S. B. F.; FORTUNATO, M. R.; YAMANAKA, J. H. C. Política de permanência e êxito na educação superior: perspectivas docentes sobre a reprovação escolar. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 431-449. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.7845>>.



# *Resenhas*

*Reviews*



***Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula, de Renilson Rosa Ribeiro***  
Curitiba: Appris, 2018, 179ps.

**Alessandro Mortaio Gregori**

Doutorando em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6858-4100>  
[amortaio@hotmail.com](mailto:amortaio@hotmail.com)

O ensino de História retorna à pauta das discussões sobre o currículo escolar brasileiro. Nos últimos anos, durante a formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2015-2018), a disciplina foi alvo de acalorados debates e, em seguida, tornou-se monitorada por um furacão nomeado Escola Sem Partido. A história escolar vem ganhando destaque desde os anos de redemocratização do país, evidenciando sua competência de ser um espaço articulador de ideias e de exercício da cidadania. É nesse contexto que se deve compreender a obra do professor da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Renilson Rosa Ribeiro: *Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. A publicação do texto encontra um cenário pedagógico nacional em eferescência e ansioso por análises críticas sobre um presente que se vislumbra obscuro.

O autor investiga as práticas cotidianas dos professores de História a partir de uma determinada proposta: ler, interpretar e escrever como elementos essenciais do exercício rotineiro de alunos e professores. O objetivo é oferecer aos docentes da disciplina possibilidades de reflexão para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. Renilson afirma que a leitura e a escrita estendem-se ao longo de um amplo programa de alfabetização iniciado desde os primeiros anos de contato com a escola e prolongado durante toda a extensão da vida escolar. Ler e escrever não se circunscrevem apenas às disciplinas de linguagem. Tais habilidades se fazem presentes no conjunto das componentes curriculares, cabendo a cada professor estipular suas ferramentas e estratégias para favorecer a alfabetização. Segundo o autor, o professor de história, ao promover atividades de leitura, interpretação e escrita colabora com a alfabetização o educando, uma vez que as práticas da língua são parte intrínseca da constituição dos saberes construídos em sala de aula (p.69-70).

A obra se divide em três capítulos. O primeiro discorre sobre o lugar social da História como disciplina, assim como o papel da instituição escolar e dos professores na construção da consciência histórica dos alunos. O autor aponta a História como uma componente do currículo que tem passado, desde os anos 1980, por diversas revisões, as quais sempre almejam trazer para a sala de aula modelos alternativos e novas formas de se trabalhar o conhecimento histórico, criticando interpretações positivistas e esquemas globalizantes. No entanto, reconhece-se ainda a distância profissional entre o historiador e o professor de História. A erradicação desse divórcio mostra-se urgente. Segundo o autor, a separação do pesquisador e do professor é resultado de impasses entre a implantação acelerada da escola de massas e a formação acadêmica do magistério que não favoreceram a criação de uma estrutura de valorização do profissional de Educação Básica. Alijados dos debates oficiais, porém detentores de múltiplos saberes, os docentes ainda apresentam dificuldades em reconhecer sua profissão como exercício intelectual. Permanecem entre a categoria resquícios de uma concepção do ensino como mera técnica, enquanto, na visão do autor, deve-se considerar “a sala de aula como a oficina do profissional da História – pesquisador, educador e intelectual.” (p. 43)

O capítulo dois envereda pela a análise do contato cotidiano entre professores e alunos na construção do conhecimento histórico. Para Renilson, a aula tem a tarefa de romper com a ideia tradicional do saber como algo acabado, memorizado e reproduzido pelo aluno. O cotidiano de sala de aula deve ser interpretado como prática de pesquisa. Contudo, a pesquisa no universo escolar não pretende fazer do educando um historiador mirim, mas oferecer-lhe “uma formação crítica acerca de como compreender o mundo em que se vive.” (p.62) A formação crítica em Educação é reflexo de uma prática dialógica e libertadora, como já há tempos propôs Paulo Freire. Os atos de leitura, interpretação e escrita dão sentido ao ensino-aprendizagem, revelando ao professor de História um processo de alfabetização prolongado, o qual não compreende leitura e escrita como meros pré-requisitos, mas sim como componentes fundamentais a ser aperfeiçoados a cada estágio escolar. Ancorado em pensadores como Michel de Certeau e Roger Chartier, Renilson atenta para o fato de que as práticas de leitura e escrita não podem ser encaradas pelos professores como abstração ou parte de um processo universal e a-histórico. Tais

práticas não dão espaço para a imparcialidade ou neutralidade – o leitor é autor e o autor é leitor ao criarem mutuamente quadros de experiência e produzirem sentidos e interpretações sobre os textos. Assim, as práticas de leitura e escrita advogam por um ensino sob a perspectiva da história-problema. Afastando-se da narrativa factual e homogeneizadora, as práticas de comunicação tradicionais da escola devem favorecer um ambiente de reflexão contínua, um livre espaço para a manifestação da consciência de professores e alunos.

O capítulo final, cerne da obra, pretende discutir estratégias e experiências vividas sobre o ensino de História, evidenciando a leitura e a escrita. Enquanto os capítulos anteriores aprofundaram a discussão sobre a disciplina História na escola em termos essencialmente teóricos, este terceiro tem como fonte de inspiração as atividades desenvolvidas pelo autor nas salas de aula da Educação Básica. Renilson constrói o capítulo a partir de três elementos sobrepostos: currículo, materiais didáticos e experiências de práticas de ensino-aprendizagem. Porém, inicia a argumentação ressaltando a discussão sobre o que identifica como “diário das aulas”, ou seja, a definição das escolhas do professor de História no momento em que planeja sua aula como uma oficina profissional. Para o autor:

O desafio [para o professor] está em saber definir o diário das aulas, diante das alternativas no próprio currículo da área, da abordagem do livro didático adotado pela escola, dos materiais e recursos didáticos existentes, da disponibilidade ou não do acervo da sala do professor e biblioteca e do perfil dos alunos. Em outras palavras, as perguntas que precisam de resposta são: Para quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? (p.80)

A discussão prossegue com a análise das orientações curriculares, com foco nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos cuja versão final foi oficialmente apresentada pelo MEC em 1997. As proposições dos PCNs, segundo o autor, apresentam referências para o trabalho das disciplinas escolares, ao mesmo tempo em que ressaltam a importância de se aproximar do currículo escolar uma série de temas transversais – Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho, entre outros. Para Renilson, o referencial comum dos PCNs não se confi-

gura como estrutura curricular homogeneizadora, mas sim uma chamada à pluralidade dos contextos e tradições regionais. No campo da História, os PCNs assumem posições advindas das tendências historiográficas brasileiras dos anos 1980, reconhecedoras da aproximação da História com as demais Ciências Humanas, assim como dos questionamentos sobre as fontes utilizadas para a construção do conhecimento histórico. Esses debates estão presentes nos PCNs e ajudaram a elaborar uma perspectiva sobre o ensino de História que está concentrada na identidade social do aluno e na elaboração de um saber histórico escolar que agregue considerações das múltiplas representações sociais produzidas por alunos e professores.

Após estabelecer uma discussão contundente sobre os diários de aula e as escolhas dos professores sobre materiais de ensino, em especial o livro didático e sua articulação com os documentos oficiais, o autor finaliza a obra com quatro sugestões de atividades a ser realizadas nas aulas de História, propostas direcionadas aos alunos de Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Renilson buscou nas atividades evidenciar os atos de leitura e escrita, dando ênfase às produções dos estudantes e a sua capacidade de ler, interpretar e produzir saber histórico. As propostas dialogam com os PCNs, incitando sua inclusão em eixos temáticos e temas transversais. Variam desde “os usos da água entre as sociedades do mundo antigo e América” (6º ano) à “Ditadura e formas de resistência no Brasil pela música.” (9º ano)

Se o ensino de História tem reaparecido constantemente nos debates sobre currículo no país, isso revela o destaque da disciplina no rol de saberes considerados relevantes na constituição do sujeito reflexivo. A própria existência dos debates curriculares demonstra o caráter plural da componente curricular e seu compromisso de provocar inquietações na busca por um espaço público democrático. A obra de Renilson exalta a importância de os professores se apropriarem do “fazer história”, isto é, interpretar a sala de aula e os materiais produzidos para e nas aulas como objetos de pesquisa, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas.

O distanciamento entre ensino e pesquisa tem produzido modelos pedagógicos que continuam a reproduzir saberes de pouca potencialidade reflexiva. No campo do saber histórico escolar, Renilson demonstra que o lugar de fala dos professores é o “chão da escola”. A busca por um ensino de história calcado na alfabetização histórica do educando não se limita às discussões técnicas sobre Educação ou exclusivamente nas epistemolo-



gias da História que balizam a formação inicial docente; dizem respeito, também, à prática cotidiana, a qual enxerga a sala de aula como o “laboratório do professor”. É a emersão da “aula como texto”, nos dizeres de Ilmar Rohloff de Mattos e muito bem referenciado por Renilson (p.70). A aula será uma criação sempre em curso, que renova permanentemente os objetos de ensino e transforma continuamente, não apenas o aluno, mas também o professor.

***Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica, de Marcos Garcia Neira***  
Jundiaí: Paco Editorial, 2018. 116p.

**Natalia Gonçalves**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais – MG – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1753-1225>

[ngpagu@gmail.com](mailto:ngpagu@gmail.com)

O livro do professor Marcos G. Neira, que aqui resenhamos, apresenta uma análise de relatos de práticas de professores que colocam o Currículo Cultural de Educação Física em ação. A fundamentação teórica da análise se baseia nas teorias pós-críticas, mais especificamente nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, e discorre sobre os princípios que norteiam tais práticas como justiça curricular, descolonização do currículo e ancoragem social. Também são explicitados os procedimentos didáticos que se traduzem por mapeamento, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e da avaliação.

Na análise empreendida na obra *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*, o autor propõe como objeto de estudo a Cultura Corporal, conceito que abrange inúmeras possibilidades de tematização de manifestações corporais nas aulas dessa disciplina. Já na Introdução, Neira apresenta brevemente o percurso que o Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF) percorreu desde sua formação em 2004, contando com reuniões quinzenais que ocorrem na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e explica sua importância na fundamentação e na teorização do Currículo Cultural. De acordo com ele, foi a partir das trocas, das escritas de relatos, de debates sobre as práticas dos professores que o currículo de Educação Física tornou-se um campo fértil para novas produções. Entrelaçando as teorias pós-críticas ao fazer pedagógico dos professores que frequentam as reuniões do GPEF, nas discussões sobre experiências pedagógicas dos participantes e nas leituras realizadas foram e ainda são firmados conceitos que permeiam as ações, projetos e situações didáticas do currículo de Educação Física. É assim que o primeiro capítulo é dedicado ao estado da arte dos relatos de práticas e de pesquisas produ-

zidos pelos membros do GPEF, com a apresentação crítica das produções ancoradas na perspectiva cultural da Educação Física.

No segundo capítulo, discorre sobre a influência dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico nos processos de construção do currículo cultural, ou currículo culturalmente orientado. As problematizações sobre gênero, sexualidade e etnia somam-se ao marcador de classe social e ganham espaço nas tematizações das manifestações culturais que acontecem nas aulas de Educação Física que se inspiram nessa perspectiva. O Multiculturalismo Crítico é um campo teórico que tem como proposição ações pedagógicas nas quais os estudantes possam analisar as relações de poder existentes na sociedade. Inspirados por esse campo teórico, os autores e atores do currículo cultural defendem que os marcadores sociais de gênero, sexualidade, etnia, deficiência, religião, classe social e outros são resultados diretos das lutas por significação travadas nos diversos cenários da sociedade. Nesse processo, o currículo da Educação Física se transforma em um campo que abrange, além do movimento humano, toda a gestualidade e os signos e significados produzidos na e pela cultura. O autor declara que é perceptível a ruptura com a perspectiva das teorias críticas que prometiam uma mudança social com base em conceitos como autonomia e emancipação para o entendimento de que práticas – brincadeiras, lutas, danças, exercícios ginásticos e esportes – são textos a serem lidos por produzirem significados de acordo com seus contextos.

No terceiro capítulo, o autor se dedica a observar como os professores definiram os temas e como os colocaram em prática. Ao realizar o mapeamento das manifestações corporais que fazem parte dos discursos e práticas da comunidade escolar, os professores garantem o reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade. A escolha de um tema que faça a articulação com o projeto pedagógico da escola garante uma ação política e pedagógica, pois ao validar a cultura de chegada dos estudantes, em consonância com o projeto pedagógico da instituição, atua na construção de significados e na desestabilização das estruturas de poder, legitimando e fortalecendo outras representações.

Nesse capítulo, o princípio da justiça curricular se define pela valorização dos saberes que usualmente não circulam nos ambientes escolares e pelo rompimento com a lógica de utilização somente daquelas práticas validadas e valorizadas pela sociedade capitalista. Atenta-se para a escolha

de manifestações que fazem parte do cotidiano dos estudantes e da comunidade. O debate sobre as ações de descolonização do currículo vão além de incluir os saberes produzidos e produtores das culturas dos estudantes. Ele diz respeito às provocações e decorrentes desestabilizações que ocorrem no interior das estruturas de poder produzidas pelas representações de hegemonia das práticas culturais. Ao propor práticas que colocam seus autores no lugar de protagonistas, o currículo cultural pode potencializar a voz daqueles que foram calados historicamente e tiveram suas narrativas relegadas ao lugar de exóticas ou de menos importantes.

Na proposta do currículo culturalmente orientado, procura-se romper com o daltonismo cultural oferecendo outras possibilidades de leitura das manifestações corporais, no sentido de favorecer um olhar mais amplo e crítico sobre os esportes, as lutas, as brincadeiras, as danças e as ginásticas. No currículo culturalmente orientado a preocupação não é de encontrar a verdadeira forma de se praticar essa ou aquela manifestação, tampouco validar os saberes por meio da descoberta das origens de determinada prática. Busca-se conceber a ancoragem social dos conhecimentos com base nas relações de poder, tensões, lutas por significação de desconstrução dos saberes construídos com base no pensamento hegemônico e identificando os significados que lhe foram atribuídos com relação aos marcadores sociais. Resumidamente, o esforço culminaria na ressignificação das práticas, imprimindo-lhe novos significados.

No capítulo 4 são abordados os procedimentos didáticos que permeiam a prática do currículo culturalmente orientado. É por meio do mapeamento, da leitura, da vivência, da ressignificação, do aprofundamento, da ampliação, do registro e da avaliação das manifestações corporais escolhidas para serem tematizadas que, tanto os professores quanto os estudantes, assumem a autoria do processo. É pelo mapeamento que os professores escolhem a manifestação a ser tematizada. Mapear significa investigar as práticas que fazem parte do patrimônio cultural dos estudantes, que inclui suas vivências e acesso às práticas corporais dentro e fora da escola.

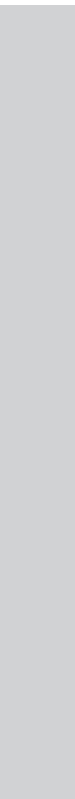
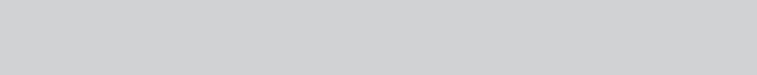
A leitura das práticas corporais se traduz na compreensão dos códigos presentes na manifestação. A inclusão da Educação Física na área da linguagem possibilita o entendimento de que as manifestações da cultura são permeadas por códigos que imprimem e produzem significados. A vivência da prática corporal tematizada possibilita aos estudantes a opor-

tunidade de observar as representações a respeito dos marcadores sociais, configurando possibilidades de problematização e de criação de outras narrativas que desestabilizem as relações e os discursos. Para desestabilizar os discursos e as relações de poder imbricadas nas manifestações culturais corporais, o professor ou a professora poderão propor a ressignificação das práticas. É por meio da ressignificação que os alunos têm a possibilidade de imprimir seus saberes e suas marcas nas atividades garantindo que sejam agentes ativos e autores da cultura, e não apenas reprodutores.

Tanto o aprofundamento quanto a ampliação possibilitam aos estudantes uma leitura das práticas por meio de diversos pontos de vista, identificando os fatores sociais, políticos, temporais que ajudaram a construir significados e formas de vivenciar a manifestação tematizada. Na ampliação é possível verificar, por exemplo, qual é a opinião do praticante de determinado esporte a respeito de sua experiência. Pela ancoragem social, o professor tem a oportunidade de desmistificar possíveis equívocos, preconceitos ou mesmo visões distorcidas e pejorativas presentes nos discursos que envolvem a prática.

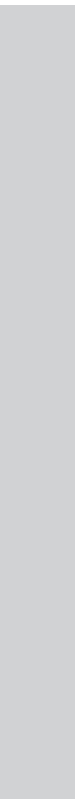
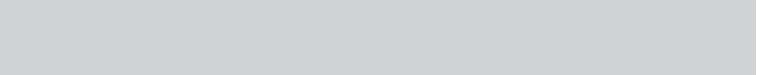
O registro pode ser realizado de diversas maneiras: anotações sobre as falas dos alunos, utilização de diário de bordo, filmagens ou gravação de vozes, registros fotográficos, desenhos e outros. O registro auxiliará o professor na avaliação, que nessa perspectiva se traduz em um processo de idas e vindas, de mudança e definição de rotas, de reflexão tanto para o professor quanto para o discente. Esses procedimentos não se configuram em uma sequência didática, tampouco uma ordem a ser seguida. O currículo cultural é como um tecido que vai se constituindo e se construindo com o entrecruzamento de linhas que produzem uma trama e seu compromisso é com a solidariedade e com a justiça social.

Ao tecer as Considerações Transitórias, o autor se mostra confiante em uma pedagogia que desestruture o pensamento hegemônico e que desestabilize as relações de poder presentes nas manifestações culturais corporais. Mostra-se, contudo, lúcido ao enfatizar que, em alguns momentos, silenciarão aqueles que ousam desestruturar verdades ou questionar privilégios.



# *Instruções para os autores*

*Instructions for authors*





# DIRETRIZES PARA AUTORES

## Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Os textos poderão ser submetidos à análise da Comissão Editorial da revista *EccoS* nos seguintes idiomas: português, inglês, espanhol, francês e italiano.

As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica, gramatical e normativa antes de apresentá-lo à revista.

Todos os artigos submetidos a revista passam pela verificação do programa *CopySpider* (software detector de plágio).

Se a pesquisa que deu origem ao artigo envolver seres humanos, é necessário declarar que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

A Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista. Todos os campos do perfil dos autores devem ser preenchidos:

nome (sem abreviação), instituição de vínculo (sem sigla), país e resumo da biografia (titulação, instituição, área de atuação, departamento).

Para cada artigo exige-se que pelo menos um dos autores tenha o título de doutor.

Para submeter texto é necessário estar cadastrado como autor na plataforma virtual da revista: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/login>

Cada autor só poderá ter um manuscrito em tramitação, entre o início da submissão e a publicação final. Será observado um intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es). Para assegurar a integridade da avaliação por pares cega, para submissões à revista, deve-se tomar todos os cuidados possíveis para não revelar a identidade de autores e avaliadores entre os mesmos durante o processo.

Isto exige que autores, editores e avaliadores (passíveis de enviar documentos para o sistema, como parte do processo de avaliação) tomem algumas precauções com o texto e as propriedades do documento:

Os autores do documento devem excluir do texto seus nomes, substituindo com “Autor” e o ano em referências e notas de rodapé.

Em documentos do *Microsoft Office*, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista *EccoS*, e pela cedência de direitos do autor.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à avaliação de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres (*blind peer review*).

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es) via plataforma da revista.

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da revista Eccos.

## Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc) ou programa compatível de editoração; fonte *Times New Roman*; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento 1,5.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 45 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 10 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar necessariamente os seguintes quesitos, nesta ordem:
  - a) Título (diferenciar maiúscula/minúscula);
  - b) Title;
  - c) Resumo (entre cem e 250 palavras); Os resumos deverão ter os principais indicadores do desenvolvimento do artigo. Obrigatoriamente, deverão conter o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa, o modelo teórico utilizado como fundamentação, a abordagem metodológica, as categorias fundamentais e algumas das conclusões do estudo realizado, seja de caráter empírico ou meramente teórico.
  - d) palavras-chave (em ordem alfabéticas, iniciadas com letra maiúscula, máximo cinco, separadas e finalizadas por ponto)
  - e) abstract
  - f) *keywords* (idem palavras-chave, manter a ordem alfabética da versão em língua portuguesa)

g) Indicativo de seção – ABNT NBR 6022:2002 – Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação – item 6.4

a. Os números são separados por 1 (um) espaço em branco

h) Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências de todos os autores citados no texto, apenas eles, com as informações completas. A revista adota o sistema autor-data. O recurso tipográfico utilizado para destacar o título deverá ser *itálico* (dúvidas consultar ABNT NBR 10520 e 6023 respectivamente).

4) As notas explicativas, devem vir ao final do texto (antes das referências), com numeração sequencial em algarismos arábicos.

5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.

6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.

7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte (crédito de autoria da imagem). Os arquivos devem ser inseridos no corpo do texto e encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inch [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

Identificação das ilustrações (figuras, gráficos, quadros, imagens) - ABNT NBR 6022:2002 - Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação – item 6.9

a. São indicados na parte inferior

b. exceção das tabelas que seguem IBGE

- 8) Sempre que envolve imagens nas publicações da Universidade Nove de Julho é necessário autorização: do fotografado e do fotógrafo. Foto com menor tem que ter autorização dos pais também. Para requerer os formulários nos envie um e-mail.

## Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista *Eccos* deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Referências – ABNT NBR 6023:2002 – Informação e documentação - Referências – Elaboração – item 6.3  
a. Alinhadas à esquerda, espaço simples

Para acesso consultar as normas na página da <http://docs.uninove.br/arte/pdfs/manual-elaboracao-Trabajos-ABNT.pdf>

### Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.

E  
C  
C  
O  
S

—

R  
E  
V  
I  
S  
T  
A

C  
I  
E  
N  
T  
Í  
F  
I  
C  
A

**ECCOS**  
Revista Científica