

EDUCAÇÃO

Debates Contemporâneos

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

2023

EDUCAÇÃO

Debates Contemporâneos

EDUCAÇÃO

Debates Contemporâneos

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se55 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira (organizadores).

Educação: Debates Contemporâneos. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 307 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-22-9
https://doi.org/10.5281/zenodo.7887012

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Escola. 4 - Estudos de Caso.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Educação em Temas Sensíveis e em Valores
Humanos: O Ensino-Aprendizagem Durante e Pós-Pandemia 13

CAPÍTULO 2 |
We don't Need no Education: A estrutura da
Educação durante a Ditadura e a Escola Militar Analisada por Vygotsky 43

CAPÍTULO 3 |
Para una Filosofía Crítica del
Sujeto en el Mundo Escolar: Currículo y Epistemologia 65

CAPÍTULO 4 |
Pressupostos Teóricos Sobre a
Relação da Gestão Escolar e Famílias na Escola 95

CAPÍTULO 5 |
Alfabetização e Letramentos nos anos Iniciais do
Ensino Fundamental de EJA na Perspectiva de uma Professora 113

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Educação e Judicialização da Proteção as
Crianças e Adolescentes: Algumas Práticas do UNICEF no Brasil 141

CAPÍTULO 7 |
Pobreza: O que Pensam
Estudantes do Ensino Médio e do Curso de Pedagogia 173

CAPÍTULO 8 |
Refletindo Sobre as Questões de Gênero em Sala de Aula 195

CAPÍTULO 9 |
O Programa Saúde e Prevenção na Escola: Importância da Educação
Sexual e das Discussões Sobre Gênero nas Escolas e o Papel da Psicologia 227

CAPÍTULO 10 |
A Invenção da Infância e Alguns Efeitos na Educação:
Dos Encontros da Psicologia com o Conceito de Desenvolvimento 251

SOBRE OS AUTORES | 275

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta obra, intitulada “Educação: Debates Contemporâneos”, apresenta uma rica agenda de análises que valoriza desde fundamentos teóricos até a riqueza empírica da realidade educacional em sua concretude, possibilitando assim a construção de reflexões que possam corroborar para o avanço das fronteiras científicas.

A estruturação deste livro em dez capítulos fundamenta-se em uma agenda de estudos que coaduna de uma convergente lógica dedutiva para abordar específicos temas e estudos de caso, partindo de marcos de abstração teórica-histórica-normativa até se chegar à análise empírica sobre instigantes temas no campo epistêmico da Educação.

Fruto de um trabalho coletivo, desenvolvido por vinte e nove pesquisadores com diferentes formações acadêmicas e expertises no campo educacional, oriundos do Brasil e da Colômbia, esta obra conjuga as contribuições oriundas de instituições públicas e privadas de ensino, pesquisa e extensão, findando valorizar as análises e debates dentro de uma perspectiva eclética.

O ecletismo teórico-metodológico proposto nesta obra é explicitado, tanto, pela presença de um plural debate entre diferentes correntes teóricas do pensamento educacional, quanto, por diferentes procedimentos metodológicos de levantamento e análise de dados, possibilitando assim a apreensão de diferentes óticas para capitação e interpretação dos fenômenos e temas educacionais.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem quali-quantitativa, este livro foi estruturado pela conjugação de uma lógica convergente no uso do método dedutivo a fim de possibilitar divergentes abordagens

teórico-conceituais para fundamentar a análise e reflexão sobre distintas agendas temáticas da Educação.

Conclui-se que as discussões apresentadas neste livro proporcionam aos potenciais leitores a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos sobre a realidade e o pensamento educacional em um contexto de contemporâneo permeado por complexidade e diferentes paradigmas ideológicos de interpretação e ação.

A obra estimula um debate eclético, plural e não discriminatório que se apresenta por meio de uma didática abordagem não afeita ao tecnicismo de jargões científicos, a qual pretende atender aos interesses por novas informações e conhecimentos de um público leigo ou mesmo da comunidade epistêmica de profissionais e acadêmicos da área da Educação.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Ana Célia de Oliveira Paz

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Adversidade Docente:

Compreendendo Causas, Efeitos e Perspectivas

ADVERSIDADE DOCENTE: COMPREENDENDO CAUSAS, EFEITOS E PERSPECTIVAS

Rafael Cauê Leite Fabrício

Cauê Lucas Azevedo da Silva

Bárbara do Vale Martins

A partir da inquietação com a situação perniciosa em que vivem os docentes atualmente no contexto social brasileiro, nos propusemos ao grande desafio de identificar e compreender as motivações que ocasionam o afastamento dos professores das atividades escolares, colocando-os em situação de disfunção. Já desde o final dos anos 1990, de acordo com Codo (1999, p. 60), "[...] os educadores estão experimentando uma crise de identidade". Pode-se dizer que, de certo modo, os vários fatores contribuintes para essa crise de identidade, corroboram na soma dos demais fatores inerentes ao mal-estar docente em uma sociedade altamente doente como a que vivemos.

Mais de vinte anos se passaram após essa constatação de Codo (1999), carregando consigo toda má sorte de problemas, causas e efeitos danosos, decorrentes dessa realidade social putrefata escancarada. Nota-se que há muito do que se falar quando o assunto é a desvalorização do professorado no Brasil atual e os seus desdobramentos na vida pessoal, emocional, espiritual, financeira, conjugal, física e etc.

É inegável que a classe trabalhadora dos professores brasileiros, para além de sobrecarregados com as atividades comuns a função, seja pelas condições de trabalho, superlotação das salas de aula, salário inferior ao que é estabelecido como mínimo para

sobreviver de acordo com as instituições de pesquisas em estatísticas e estudos socioeconômicos; ou com as várias contra reformas vistas no cenário político a exemplo da Reforma do Novo Ensino Médio, Reforma Trabalhista e a Reforma Previdenciária; o fato é que esses movimentos somados, levam ao adoecimento docente.

A pesquisa de campo objetivou analisar a situação de origem que levou o professorado a ser alocado em outras funções, como também, favorece a compreensão da forma que essas motivações progridem, a maneira como o sistema escolar lida com tais questões e, por último, mas não menos importante, nos ajudou a discernir sobre o mal-estar docente partindo da voz dos oprimidos.

Ao dar voz aos que estão em situação de opressão, maior será a probabilidade de identificação do opressor, tal como de caminhos possíveis para que o abuso não se repita, favorecendo a diminuição dos casos, e a possibilidade de uma melhoria nas condições de trabalho dos docentes.

Para discorrer de maneira abrangente essa temática, fora realizado um levantamento bibliográfico de autores que abordam o tema em tela e uma pesquisa de campo na forma de entrevista, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório, feita com a classe trabalhadora docente da Educação Básica, motivados pelo incômodo com a situação atual de precariedade em que vivem os professores no Brasil.

Em especial os do Estado do Acre, da cidade de Cruzeiro do Sul, onde se realizou a pesquisa, e também por observar o afastamento destes da sala de aula ocorrendo com certa frequência. Almejando atender a tal expectativa, nos pautamos em autores como: Esteve (1999), Codo (1995, 1999, 2000), Freire (1992), dentre outros, bem como na pesquisa realizada em campo com professores da Educação Básica a partir da educação infantil até o ensino fundamental II, que no momento, estão afastados da sala de aula,

desempenhando outras funções no ambiente escolar, em decorrência de adoecimento causado pelo sofrimento docente.

Na primeira parte, será apresentado um breve histórico a respeito da história da educação e docência no Brasil, sobretudo, a introdução pedagógica permeada no início da educação brasileira; na segunda parte, constituída como "Mortificações Docente", serão apresentadas algumas reflexões acerca da atual conjuntura da Prática Docente e suas consequências na vida do profissional em questão, desnudando os vários flagelos em que os professores são submetidos diariamente.

E, de forma deliberada, são levados à execração do lecionar, ocasionando assim o definhamento profissional; com o título de Síndrome de Burnout, na terceira parte deste levantamento bibliográfico, compreenderemos o que é essa doença, como ela surge, qual é o ambiente favorável para seu surgimento, como se dá a identificação dos sintomas, quais são os possíveis tratamentos disponíveis, assim como o estabelecimento de prevenções e principalmente qual a sua relação com os educadores afastados ou não de suas funções; nomeada como "enfermidades docentes".

Na quarta parte, serão discorridas reflexões sobre as mazelas relacionadas ao exercício da profissão, elencando quais são as mais frequentes notificadas e correlacionadas do mesmo modo que, compreendemos o elo entre a profissão e os males sob o questionamento: É possível evitar os padecimentos dos educadores?

Destarte, ao final serão expostos os resultados da pesquisa efetivada e seus frutos, apontando para os obstáculos e perspectivas presentes na lida docente, alicerçados na esperança ativa, do verbo esperançar que, segundo Freire (1992), "É preciso ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar". Esperançar com esse levantamento, para nós, é poder contribuir para um melhor entendimento sobre os flagelos vis

destinados ao lombo do profissional educador mirando em uma construção conjunta de um novo porvir, onde não mais trataremos de calamidades relacionadas ao ambiente de trabalho, mas sim, sobre a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, mais igualitária.

A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

O Brasil foi "descoberto" pelos portugueses no ano de 1500, descoberta essa no sentido de conhecer uma "nova terra", pois se sabe que no território brasileiro já havia habitantes nativos, conhecidos como indígenas, que possuíam suas formas de organizações, tradições, vivências, saberes, práticas, ciências e costumes, construindo processos culturais bem como conhecimentos necessários para a reprodução da vida, ou seja, condições materiais para a sobrevivência.

A educação no Brasil se fez presente desde o início do processo colonial brasileiro, José Lombardi (2008, p. 206) explana que:

> O estudo da educação brasileira, portanto, atentando-se para as contradições internas da formação social brasileira e para a mediação de outros fatores que se articulam à organização escolar, à estrutura educacional e às práticas educativas formais e não formais, não pode ser teoricamente realizado sem pressupor, por sua vez, que a sociedade brasileira, desde sua origem, tem uma vinculação profunda com o sistema global - econômico, social e político - no qual se inseriu e se insere, sem estabelecer as necessárias articulações do Brasil com as

> transformações do sistema capitalista de produção. (LOMBARDI, 2008, p. 206).

A partir do ano de 1530, e, principalmente a partir de 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas, Manoel da Nobrega e José de Anchieta, no Brasil, onde fundaram a companhia de jesus que surgira em resposta a conta reforma protestante, seus objetivos básicos, foram guiar os colonos brancos, principalmente seus filhos para seguir de acordo à doutrina cristã católica e também converter à religião católica os povos nativos, os indígenas. Para além disso, os jesuítas instalavam-se próximos as aldeias indígenas para assim, catequizar e explorar a mão de obra indígena.

O modelo pedagógico que os jesuítas usavam foi baseado na *Ratio Studiorum*, traduzido para o português significa a Ordem dos Estudos que foi dividido em três partes, a primeira: de humanidades que contemplava a gramática e a retórica; a segunda: relacionada aos estudos da filosofia e das ciências; a terceira: formação teológica.

Além disso, a *Ratio Studiorium* foi o plano de ensino, o currículo dos jesuítas escrito por Inácio de Loyola, usado por mais de dois séculos em todo o mundo, permanecendo no Brasil durante o período de 210 anos. Foi então que em 1759 acontece a expulsão dos jesuítas através de uma ordem vinda de Portugal, seguindo assim, a uma nova fase chamada de período pombalino.

Com a expulsão dos jesuítas, Marquês de Pombal que estara no governo português, trouxe uma outra visão de educação, e pretendia usar isso a favor do Estado e não da igreja, caracterizando-se de período Pombalino que se deu de 1760 a 1808. Houve então o que era chamado de reforma pombalina, que substituiu o sistema Jesuítico.

A pesar de Pombal ter boas intensões, ficavam restritas apenas a Portugal e não a colônia. Na organização do ensino, Pombal

estabeleceu as aulas régias, que eram estudos autônomos e isolados e as disciplinas não se articulavam uma com as outras. E a partir desse momento a educação passa a ser uma questão do Estado.

Em contrapartida, durante o período de 1822 a 1888 surgira o período imperial, com a vinda da família imperial ao Brasil, quando Dom Pedro I proclama a independência da república e outorga a primeira Constituição do Brasil, na qual era estabelecido que a educação primária seria gratuita para todo "cidadão" brasileiro.

O Brasil imperial, é dividido em três fases: O primeiro reinado que se dá de 1822-1831, durante esse tempo o país foi governado por Dom Pedro I, mas com o declínio de seu governo o mesmo abdica de seu trono a favor do seu filho Dom Pedro II que na época tinha cinco anos de idade.

Ademais, o ensino primário é o processo de alfabetização das crianças e de introdução aos primeiros conhecimentos, foi então que surgiu o método Lancaster, para suprir a falta de professores, ocorria de forma que cerca de cem alunos se reuniam em um ambiente regido por um professor, o qual escolhia um aluno adiantado para ensinar outros dez, dando as crianças noções básicas de leituras, cálculos e catecismo.

Em 1826, um decreto foi instituído, que explanava algumas instruções que existiriam escolas primárias, Liceus, Ginásios e Academias. Em seguida, no ano de 1827, uma Lei geral de 15 de outubro, dispunha escolas de primeiras letras para meninas, mas não se cumpriu.

Já no ensino secundário, foi criado o Colégio Dom Pedro II, em 1837, onde houve um decreto que estabelecia o ensino de línguas latina, grega, francesa, inglesa, além do ensino de retórica, geografia, história e outras. Em 1838, o Colégio estabeleceu um regulamento que para ingressar, os alunos deveriam ter idade de 8 a 12 anos, saber ler e escrever, fazer contas com as quatro operações da matemática

básica, e o curso durava 7 anos, o aluno poderia entrar no ensino superior sem a prestação de exame, ou seja, o ensino secundário era de privilégio da elite brasileira.

Por isso, existia o ensino técnico-profissional, que os poucos alunos que frequentavam eram advindos das camadas pobres, e em sua maioria mestiços, sendo bastante marginalizado no Brasil. Assim, a dimensão histórica da docência no Brasil, deixa em seu discurso o que hoje, não deveria mais ocorrer. O ser professor, entre os muros da escola, carrega em sua história: dilemas e angustias.

MORTIFICAÇÕES DOCENTE

O processo de mortificação docente começa antes mesmo de o Educador tomar posse de seu cargo em uma instituição, ou até mesmo antes até de iniciar uma licenciatura. As influências para a concepção geral do que é ser um profissional docente possuem diversas fontes, uma delas é iniciada desde o primeiro contato do futuro educador ainda no início de seu processo de desenvolvimento escolar. Ali são acumuladas visões, pensamentos, estigmas, concepções, estereótipos que, positivamente ou na maioria dos casos como vemos no Brasil, negativamente, irão contribuir para a maneira como a sociedade olha, entende e concebe este trabalhador.

À vista disto, ao contrário do que ocorre em outras profissões tais como as profissões de médico, enfermeiro, engenheiro, mecânico, padeiro, pedreiro, advogado e todas que são possíveis memorar, o trabalho do professor não é visto como uma profissão verdadeiramente estabelecida, materializada.

Doutra forma, o reconhecimento da ação do professor como trabalho propriamente dito, em que o trabalhador é um profissional de fato, passando por uma graduação com duração de no mínimo

quatro anos, possuindo acesso a conhecimentos múltiplos imprescindíveis à sua prática, garantindo uma licença profissional para atuar como professor é trocado pela visão de que "isso que a tia ensina na escola, eu posso ensinar em casa", "qualquer um faz isso".

A visão de escola vista como extensão do lar e do professor como pai ou mãe dos alunos, é outro fator que retira a possibilidade de se olhar para escola como instituição e para o professor como profissional, estimulando o sofrimento docente pelas consequências destas ações. Sobre esse aspecto Codo (1999, p. 69) ressalta:

> [...]. De fato, a demanda de valorização do professor remeteria tanto à exigência da recuperação histórica do reconhecimento da importância do papel social do educador, como a exigência do reconhecimento da tarefa profissional, propriamente dita, despojada de seus tradicionais atributos de gênero.

Sob esse aspecto da demanda de valorização, pode-se elencar que durante a sua formação, os profissionais docentes têm contato com disciplinas gerais e específicas de sua área, conhecimentos científicos, aspectos metodológicos, pesquisas científicas, cursos de extensão, entre outras capacitações que fornecem ferramentas para a sua futura ação. Saem da graduação com uma bagagem teórica e prática que se refere ao saber e o saber-fazer que serão aperfeiçoados ao decorrer da labuta como qualquer outro profissional.

Os que possuem mestrado e doutorado estudam no mínimo dez anos para aperfeiçoarem sua prática pedagógica. Vale ressaltar que a profissão docente exige para além de um certificado, formação perene, atualizações constantes relacionadas tanto ao conteúdo a ser ministrado, quanto do desenvolvimento da sociedade, relações, vivências e progressos para que o exercer de sua prática educacional

não seja considerada retrógrada. Mizukami (2013, p. 23) explicita: "a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida".

Quanto a essa prática, outro fator pode ser somado ao processo de mortificação docente: a frustração decorrente da distância entre o que deve ser realizado e o que é possível de se realizar nas condições presentes. Ao sair de sua graduação os professores teoricamente estão cheios de perspectivas, expectativas, esperanças, desejo de poder realizar o melhor trabalho possível com os seus alunos, pais, responsáveis, colegas, supervisores e para com a sociedade.

São almejados sonhos, progressos, propostas, formas de aplicações de metodologias, pesquisas, iniciativas, inovações na área. Ao se depararem com a precariedade do sistema público de educação e suas inúmeras limitações, a afetividade presente e necessária para que a sua profissão ocorra, começa a se dissipar inicialmente de maneira gradativa até chegar ao ponto de não mais existir, o que mais uma vez, gera sofrimento.

Agregado à visão equivocada do ser professor e da frustração decorrente da distância entre o que deve ser feito e o que é possível ser realizado (base da formação de identidade do profissional), somam-se vários fatores que desencadeiam o mal-estar docente como: o tempo de atuação em condições desfavoráveis, a etapa de ensino em que o profissional atua, exigindo demasiado desgaste físico e emocional.

A sobrecarga proveniente da carga horária, mais de um contrato para conseguir uma sobrevivência mais digna, o tipo de contrato (se é efetivo ou provisório), ausência de diálogo entre pais, alunos, colegas, direção; as relações interpessoais, estrutura do ambiente de trabalho; ausência de recursos didáticos-pedagógicos; violência física, mental, psicológica no ambiente de trabalho; salas

lotadas ou superlotadas, dentre outros fatores prejudiciais ao profissional. Lipp (2002, p. 19) enfatiza que,

> A insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento desestimulam os professores, que passam a ver a escola e suas atividades como um fardo pesado e sem gratificação pessoal, minguando suas forças internas motivacionais no dia-a-dia. "O resultado é queda no desempenho, frustração, alteração de humor e consequências físicas e mentais".

Todos esses fatores em conjunto somados, e diversos outros elementos não citados, formam um grandioso tsunami na vida do trabalhador, nas esferas de âmbito familiar, conjugal, acadêmica, física, psicológica, mental e social, afetando negativamente a vida do profissional docente, impedindo-o de realizar a sua profissão em sala de aula, sendo levado a realocação à outra função.

No que se refere à realocação da função, infelizmente quando essa acontece, os sintomas das adversidades docentes já ocasionaram um leque de doenças deixando marcas profundas. Isso sem mencionar os profissionais que passam pela mesma condição de tribulação, mas não foram diagnosticados e/ou realocados.

Nota-se com essa breve explanação que o camarço docente é um fato. Sobre esse acontecimento na profissão elucida, Esteve (1999, p. 22): “Criticado e questionado o professor vê diminuir seu valor social. Descontente com as condições em que trabalha, e às vezes, inclusive, consigo mesmo, o mal-estar docente constitui-se em uma realidade constatada e estudada”. Triste realidade presente no país que assola boa parte do professorado e necessita de atenção, pesquisa e soluções cabíveis.

Infelizmente do professor mais preocupado com o exercício de sua prática pedagógica até o professor que não demonstra preocupações em relação a isso, todos, sem exceção, estão sujeitos a sofrerem as consequências do mal-estar docente, cada um de acordo com o grau de seu comprometimento para com a profissão, isto é, a depender de quanto o profissional está imerso nos atributos inerentes a sua profissão, está mais ou menos suscetível a desenvolver uma série de doenças decorrentes dos desdobramentos dessa imersão.

Apesar dos percalços que se colocam na jornada docente, não se pode negar quão formosa é a profissão de educador, dele são germinadas as possibilidades de produção e ou reprodução da sociedade, de, através da educação modificar pessoas que podem manter a forma como o mundo está disposto no sistema capitalista, desumano, desigual e injusto ou pessoas que lutem por equidade, justiça, igualdade e a construção de um sistema mundial melhor para todos. Uma responsabilidade sem igual que está sobre os ombros da classe trabalhadora dos professores de todas as esferas educacionais.

Valendo-nos das palavras do Patrono da Educação do Brasil, Paulo Freire: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. ” (FREIRE, 2000, p. 67), ou seja, apesar de a transformação da sociedade depender de fatores que estão para além da educação, sem esta, de forma alguma a mudança almejada ocorrerá. A necessidade de modificação da realidade intrínseca está aos sujeitos não alienados, desejosos de autonomia que só a escola, composta por Educadores inseridos em uma lógica pautada na Educação Crítica, pode construir.

Desse modo, fica evidente a grande responsabilidade social presente na prática pedagógica do profissional docente que, ao contrário de outras profissões, influi diretamente nas concepções e estabelecimentos das relações sociais, econômicas, políticas, bélicas, em âmbito nacional e mundial e como as questões relacionadas ao sofrimento docente podem interferir nesse processo.

Síndrome de Burnout

O conceito de trabalho para muitos, significa ganhar dinheiro, no entanto, trabalhar, na realidade, é uma forma de ser útil às pessoas através de atividades desenvolvidas de forma corriqueira na sociedade, essa atividade por sua vez, está ligada à uma meta a um objetivo. Nesse sentido (GONÇALES; GONÇALES, 2017) discorrem que o trabalho é considerado uma das principais fontes de estresse, visto que está diretamente ligado ao esgotamento.

Segundo o site da Justiça do Trabalho, (2022), A Síndrome de Burnout, conhecida também como a Síndrome do Esgotamento Profissional, foi recentemente reconhecida e classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como doença ocupacional. Isto significa, na prática, que o trabalhador diagnosticado tem garantido os mesmos direitos trabalhistas e previdenciários gerados pelo diagnóstico de outras doenças e acidentes decorrentes do trabalho. A juíza (CAHÚ, 2022) comenta que:

> A iniciativa é relevante para pensar na saúde mental como um todo e tentar destruir o estigma que ainda existe com as doenças mentais na sociedade. Nenhum trabalhador é estigmatizado por cair da escada e sofrer uma fratura, por exemplo, mas se ele desenvolver uma doença mental, as pessoas ainda têm preconceito e estigma. É difícil, inclusive, o próprio trabalhador reconhecer que está doente. Ainda é preciso avançar na sociedade para falar naturalmente sobre saúde mental e trabalho.

A síndrome de Burnout que atualmente é considerada uma doença está diretamente ligada ao esgotamento em relação a uma atividade de vida das pessoas, especialmente ao trabalho. Dessa

forma, é muito comum quando esse fato está atrelado a avaliação proveniente de outras pessoas.

A resposta ao estresse provoca uma série de reações adversas, uma resposta natural e, por mais que seja necessária e adaptativa, ela cria um esgotamento, ou até mesmo uma resposta pontual, onde se passa por uma situação estressante, acarretando na liberação de hormônios, aumento dos batimentos cardíacos, vermelhidão, dentre outros sintomas decorrentes desse esgotamento.

Como mecanismo de defesa, o corpo acaba adequando-se aquele momento, ocorrendo de forma corriqueira, gerando um desgaste físico, tal como também, emocional. Segundo Barbosa,

> Esta síndrome pode ser definida como uma resposta ao estresse laboral crônico característico ao trabalho que tenha contato com pessoas. Estes profissionais apresentam deterioração cognitiva (perda da motivação e baixa realização no trabalho) e afetiva (esgotamento emocional e físico com desgaste psíquico), consequentemente a estes sintomas passam a desenvolver condutas negativas frente aos clientes e instituição (indiferença, frieza e distanciamento). Posterior a estes sintomas, surgem sentimento de culpa, porém não ocorre obrigatoriamente em todos os indivíduos. Sendo assim é possível distinguir dois perfis no processo da síndrome. O perfil 1 que diz respeito ao aparecimento de um conjunto de sentimentos e condutas ligadas ao estresse laboral, que origina uma forma moderada de mal-estar, mas que não incapacita o profissional para o trabalho, apesar de que, poderia realizá-lo de melhor forma e o perfil 2 que são os casos mais deteriorados pelo desenvolvimento da síndrome de Burnout, incluindo além dos sintomas citados, os sentimentos de culpa (GILMONT, 2005 *apud* BARBOSA, 2016, p. 21).

Na maioria das vezes, a resposta é que o distúrbio aparece quando a relação com o trabalho acaba se transformando em estresse, aflição e nervosismos intensos. A pessoa então, é movida ao seu limite, físico e/ou emocional, sentindo-se dessa maneira, cansada, desmotivada e esgotada. No entanto, não é difícil encontrar pessoas que, junto com a síndrome de Burnout, sofram também de depressão, ansiedade, e ou uso excessivo de medicamentos e insônia.

Alguns fatores acabam culminando para no desenvolvimento da Síndrome de Burnout, são eles: os problemas com o chefe; no caso dos professores, o número de alunos por turma, o salário; a carga horária; as relações interpessoais sejam com pais ou responsáveis de alunos ou com a própria direção da escola; tornando-se assim o conjunto de todos esses fatores agravantes para o aumento da pressão, gerando um esgotamento no docente, principal objeto de estudo desta pesquisa.

Tipos de doenças que afetam o professor

Em face não somente do atual cenário da educação, mas ao longo de todo o seu trajeto no Brasil, segue intimamente ligada a projetos políticos de uma classe dominante, não sendo coincidência o fato de que até hoje a educação não é democratizada e o currículo do alunado é um campo de disputa. Este por sinal, define que tipo de sociedade deverá ser formada.

O trabalho docente é de longe um dos menos reconhecidos socialmente. Dentre os diversos fatores que corroboram esta depreciação, está o sentimento missionário aferrolhado nas mentes de maneira copiosa.

Cericato (2016, p. 281) relata que:

> Representações da docência como vocação, missão, ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores. Esse tipo de representação chama a atenção porque, a nosso ver, indica um fenômeno extremamente negativo, sob a perspectiva de que as dimensões pessoal e profissional do professor se constituem no seio das relações sociais, ou seja, as concepções existentes sobre a docência também fazem parte de seu imaginário e, conforme esperado, compõem sua subjetividade (CERICATO, 2016, p. 281).

Este sentimento, presente na subjetividade humana, coopera para a neutralização de forças sociais nas reivindicações em prol de direitos, mobilizações de luta da classe trabalhadora, bem como na resistência ao projeto de desmonte não só da educação como também dos direitos já conquistados pelos profissionais, tendo em vista que ela abarca, conjuntamente, professores.

As condições presentes do trabalho docente vêm tirando a saúde de muitos profissionais ao longo dos anos e, aliado ao pensamento da prática docente como uma "missão", abre espaço para as implementações de políticas neoliberais que possuem interesse na potencialização do mercado, visando o lucro e instituindo políticas na tentativa de transformar a instituição escolar em empresas – e a educação como mercadoria.

Concomitante ao processo citado, o sucateamento gradual da educação pública é um projeto político, na tentativa de privatizar a educação. Assim sendo, esse projeto nocivo leva o docente a passar por variados transtornos que podem corroborar para o seu adoecimento, físico, psicológico e profissional.

Acerca dos vários fatores que permeiam as adversidades enfrentadas pelos docentes, Webler e Ristow (2000, p. 3) citam:

> A longa jornada de trabalho, a falta de empatia com os colegas, correção de provas, atividades para preparar, conteúdos para estudar e explicar, "fazer os alunos aprender" nas condições mais adversas ou estimular o aprendizado. Além disso, cumprimento de prazos, grupos de estudo e jornadas pedagógicas para participar, plano de ensino ou aula a desenvolver e executar, projetos, reuniões, são fatores do cotidiano da vida de um professor. As longas distâncias percorridas entre uma escola e outra e ainda o deslocamento para diversas escolas para completar a carga horária exigida impedem-lhe momentos de descanso ao longo do dia: enquanto deveria estar descansando, está viajando.

Todos esses desgastes provocam para além da Síndrome de Burnout, transtornos mentais como depressão, ansiedade, síndrome do pânico juntamente com doenças físicas que também são ocasionadas.

Desde a infraestrutura escolar precária, passando pela prática pedagógica exaustiva até o mísero salário, o docente possui afazeres demasiados, que consomem a maior parte de seu tempo; preocupação, estresse e ansiedade são emoções comuns no seu dia-a-dia, e isso não deve ser normalizado, afinal, o trabalho deveria ser uma prática que garantisse a sobrevivência e não que a pusesse em risco.

Ainda sobre tais adversidades, Webler e Ristow (2000, p. 3-4) evidenciam que:

> Os distúrbios de voz causados pelo exercício da profissão fazem parte do cotidiano de muitos professores, uma vez que ministram aulas em salas lotadas, inalam pó de giz, competem com o barulho da rua, dos ventiladores ou do ar-condicionado e da conversa dos alunos. Trabalham em salas com muitas pessoas respirando o pouco ar que circula no ambiente, com estrutura física onde a luminosidade natural é deficiente.
>
> [...]. Outros tipos de desgaste também atingem e podem afetar seriamente a carreira docente. São problemas de postura, bexiga, intestino, fadiga mental e má alimentação, que podem ocasionar queda no sistema imunológico e também causar doenças.
>
> [...] A pessoa, além das habituais responsabilidades ocupacionais, e da alta competitividade exigida pelo sistema de ensino, das necessidades de aprendizado constante, tem que lidar com os estressores "normais" da vida em sociedade, tais como a segurança social, a manutenção da família, as exigências culturais. É bem possível que todos esses novos desafios superem os limites adaptativos, em consequência levando ao estresse e ao sofrimento.

Está evidente que é retirado do profissional docente o tempo que seria direcionado as ações de cunho pessoal, no qual "o tempo livre é sugado pela mais-valia relativa. A educação acaba sendo coadjuvante neste processo na medida em que apoia esta lógica" (GUARANY, 2012, p. 29).

À face do exposto, para além da tomada de consciência, espera-se a inquietação necessária que condicione a busca por transformação a partir da organização da classe trabalhadora em um ato de resistência a essa lógica desumana presente na objetificação do profissional docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme os dados levantados através de pesquisas e entrevistas com oito professores sendo sete de escolas de Ensino fundamental I e II, um da educação infantil, cuja as identidades não serão reveladas, sendo identificados dessa forma como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Dentre os entrevistados, foram identificadas algumas doenças como: tendinite, disfônica vocal, síndrome do pânico, gastrite, neuropatia periférica, síndrome do túnel do tarso, síndrome de conversão, ansiedade, depressão, transtorno bipolar, problemas respiratórios e de coluna. Sobre isso, é possível observar no Quadro 1.

Com base nas análises realizadas e com os filtros da pesquisa, foi possível observar que dentre os oito professores entrevistados o (P5), destaca-se pelo número de doenças desenvolvida em decorrência da profissão. Esse dado relativamente elevado pode ser um bom indicador para uma maior investigação acerca do tema abordado nesta pesquisa.

Foi detectado então, que os oito professores entrevistados se encontram em situação de realocação, não podendo exercer a profissão docente, mas exercendo outra função de menor sobrecarga. Sobre o processo de aceitação da doença.

P1 foi a única entrevistada que julgou a situação “normal”; P3, P5, P7e P8 dentre seus relatos alegam o desconforto gerado, a resistência na própria aceitação; no âmbito profissional algumas relatam o acolhimento, mas outras evidenciam ofensas; P2, P4 e P6 não argumentam.

Acerca do tempo, P1, P2, P3, P6 e P7 enfatizam que o tempo de atuação corroborou para as suas adversidades, os outros três

entrevistados não o consideram como fator contribuinte para os seus problemas. Com relação a etapa de ensino, apenas P2 a considera fator contribuinte para seu mal-estar docente, esta, por sua vez salienta que, trabalhar durante muito tempo com o ensino fundamental – anos iniciais, principalmente com a alfabetização, lhe fez usar a voz de forma demasiada, prejudicando-a.

Quadro 1 - Fatores contribuintes para o desenvolvimento/agravamento da doença

Sujeitos	Total de Doenças	Fatores contribuintes para o desenvolvimento/agravamento da doença
P1	1	Tempo de atuação, salas superlotadas, alto tom de voz.
P2	2	Tempo de atuação, carga horária, Má infraestrutura das escolas.
P3	2	Tempo de atuação, ensinava nos níveis I, II e Médio. Sobrecarga, pouco tempo para lazer. Ausências de diálogos com alunos e pais, Pressão por parte do pais, salário, Infraestrutura precária das escolas. Falta de materiais didáticos, salas lotadas, mal relacionamento familiar decorrente do trabalho.
P4	3	Carga horária, Sobrecarga, Superlotação das salas de aula, má alimentação, pouco tempo para o lazer. Baixo Salário.
P5	4	Contrato provisório, Pressão por parte dos funcionários da escola, julgamento, orientação sexual. Falta de materiais didáticos. Abusos, violências.
P6	1	Tempo de atuação docente, sobrecarga de trabalho, baixo salário, pressão, infraestrutura precária, escassez em recursos didáticos, salas superlotadas.
P7	2	Tempo de atuação docente, sobrecarga de trabalho, baixo salário, pressão, ausência de coletividade, má infraestrutura, falta de recursos, violência, abusos e classes superlotadas.
P8	1	Tempo de atuação docente, má infraestrutura (lousa de giz), falta de recursos, violência e abuso.

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere a carga horária, P3, P4, P6, P7, P8 a consideram fator contribuinte para suas adversidades, todavia, mesmo os outros que não responderam a esta pergunta, trazem em suas outras falas indícios que remetem a grande demanda e trabalho, ou seja, possível sobrecarga e o tempo reduzido para o lazer ou até mesmo para a administração de outros aspectos da vida comum, (P5) em uma outra resposta sua aponta que, "Na minha vida familiar eu deixei de dar mais atenção à minha mãe, aos meus filhos pra me dedicar à escolas, às minhas aulas, aos filhos dos outros e acabei pecando com os meus."

No que diz respeito ao contrato (efetivo/provisório), P1, P2, P3, P4, P7 e P8 apontam que não foi um fator contribuinte ao seu mal-estar, P5 salienta "15 anos com contrato provisório durante dois turnos, a pressão de todo fim de ano letivo, sofrer pelo próximo contrato no ano seguinte. Isso me fizera sofrer bastante". Enquanto P7 com contrato efetivo discorre:

> O contrato efetivo me ajudou para conseguir o laudo definitivo, e também ajuda para se estabilizar em uma escola, pois quando se é provisório, há maior rotatividade de escolas para você ser lotado, você acaba mudando para várias escolas.

Já sobre a ausência de diálogos, apenas P3 e P7 concordam que contribui para suas instabilidades. É possível perceber esse paralelo se observarmos as falas de P6 "Trinta e dois anos de muito trabalho, mas muita dedicação, gratidão, respeito por parte dos alunos, pais e meus colegas de trabalho, principalmente por parte dos meus coordenadores e gestores. E de P7, que narra o oposto "é quase que inexistente esse diálogo entre professor e pais de alunos, eles raramente aparecem na escola e quando aparecem é porque a direção chamou por algo errado que o filho fez".

Apenas P3, P5, P6 e P7 abordam sobre a pressão sofrida, dentre estes, P3 é bastante enfática na pressão por parte dos pais, P5 narra, "nos últimos 10 anos trabalhados, sofri com comentários de colegas profissionais por não ser a mesma aos olhos deles. Isso me jogou em uma situação de conflito pessoal". P6 e P7 relatam pressão voltada para a gestão escolar, sobre planejamentos e domínio de classe. Dentre os 8 entrevistados, 4 apontam o salário como fator colaborativo para o seu camarço, e os outros 4, não. Dentre as falas, há indignação, como nesta de P7

> Há uma grande desvalorização, principalmente nos últimos anos, pois a inflação subiu bastante, quando fazemos greves para reajuste salarial, sempre acaba em nada, e ainda somos taxados pela população e alguns políticos de preguiçosos e acham que já ganhamos muito.

Sobre as relações interpessoais, apenas P7 expõe que há uma falta de companheirismo prejudicial, e P5 faz um relato mais profundo sobre,

> Nos últimos anos que eu trabalhei em sala de aula, uma das coisas que mais mexeu com os meus sentimentos, relacionado com o psicológico, foi a questão da minha opção sexual, a última escola que trabalhei era de interior, sofri muito, pois os professores ficavam fazendo chacota, ficavam me rotulando como sapatão. E isso se espalhou na escola. Por mais que eu não levasse meu relacionamento para a escola, que eu me vestisse bem, nunca comentei sobre minha vida pessoal, cheguei a presenciar professores falando de mim, e quando eu chegava todos silenciavam. Então as relações interpessoais interferiram bastante.

No quesito, infraestrutura, apenas P1, P4 e P5 discordam que foi um fator contribuinte para o seu mal-estar docente. Já os outros mencionam situações precárias, dentre os comentários, P5 evidencia a falta de até mesmo carteira para os alunos. E sobre os recursos didáticos, apenas P1, P2, P4 e P7 dizem que não foi fator contribuinte para os seus problemas, todavia P7 esclarece "Sempre faltam recursos nas escolas, Datashow, merenda, cópias, mas nenhum desses fatores influenciou no meu afastamento de sala de aula".

Sobre abusos e violências, P5, P7 e P8 mencionam situações drásticas que vivenciaram,

> *P5:* Sim, comentários maldosos de colegas de profissão, por conta de minha orientação sexual. Foi um dos momentos mais difíceis da minha vida. Mexeu muito com meu psicológico, e então comecei com mania de perseguição, pois todo cochicho eu já pensava que era sobre mim. *P7***:** Sim, esse foi um dos maiores fatores para o meu afastamento, vindo por parte do gestor de uma determinada escola que trabalhei e dos alunos em geral [...]. *P8*: Uma vez um aluno invadiu a sala de aula em que eu estava e me enforcou na frente de todos. Foi muito tenso, há muito desrespeito por parte de alguns alunos e até pais.

A quantidade de alunos, P1, P3, P6 e P7 afirmam ter contribuído com suas adversidades, e evidenciam a superlotação nas classes.

A penúltima questão perguntava se havia algum outro motivo que corroborou para o mal-estar docente que não foi apontado. A única resposta foi da P4, reiterando apenas um motivo citado anteriormente.

> Acredito que a causa maior do sofrimento docente são as cargas horárias extensas, visto que por ser pago pouco, muito profissionais mudam de cargos e turnos, com isso o trabalho triplica, e nem sempre compensa, pois ficamos sem tempo para viver dignamente, com lazer tempo em família.

A última questão, portanto, foi a seguinte "A vida familiar, conjugal, acadêmica e social foi afetada negativamente de alguma maneira por causa do sofrimento docente? " As respostas foram as seguintes,

> *P2***:** Sim, a sobrecarga de trabalho acaba tirando o tempo para a família, principalmente quando se trabalha em dois *P3*: A minha vida foi afetada negativamente em todas as áreas, pois adoeci de síndrome do pânico e tudo ficou muito difícil, foi um grande impacto para mim, família, não saía para me divertir com os filhos, me isolei do mundo, tive crise no casamento e minha vida se resumia à médicos, psicólogos, etc. para mim o mundo havia acabado. Enfim, foi muito sofrimento por vários anos, o que até hoje ainda me afeta com sequelas que ficaram e uma medicação de uso contínuo que ainda faço uso e não sei quando vou me libertar. *P5***:** Na minha vida familiar eu deixei de dar mais atenção à minha mãe, aos meus filhos para me dedicar às escolas, às minhas aulas, aos filhos dos outros e acabei pecando com os meus. Minha conjugal foi afetada sim, pois com os julgamentos das pessoas eu comecei a questionar o meu relacionamento que ao meu ver era perfeito. E até hoje eu ainda tenho essas sequelas, por achar que nosso relacionamento é um relacionamento errado, por mais que entre nós duas seja perfeito, sempre vejo olhares, e isso mexeu com minha saúde mental e ocasionou esse transtorno. Eu tinha interesse em fazer mestrado, mas minha vida acadêmica acabou,

> eu não tenho interesse, os livros que eu leio, são romances, ficção, mas livros didáticos não quero. Então minha vida social foi afetada, não tenho mais disposição de me relacionar com as pessoas, faço o meu trabalho na minha salinha, mas não vou mais para fora, pois não tenho interesse. *P6*: Diria que sim, principalmente financeiramente. Sempre tenho que pagar consultas, exames, fazer um acompanhamento médico, isso interfere no bolso, mas graças a Deus, na função que estou hoje, consigo trabalhar para manter minha família dignamente. Só gratidão. *P7:* Com certeza, chegava em casa estressada, triste, frustrada e descontava na família, me sentia um lixo, incapaz, como se eu estivesse fazendo tudo errado e em relação a vida social, quase nunca saio e as poucas vezes que me relaciono socialmente é com colegas de trabalho, e o principal assunto é sobre o trabalho, alunos. *P8:* Sim. Deixei de acompanhar o desenvolvimento dos meus filhos na escola, nunca podia participar de reuniões se não fossem num horário diferente ao do trabalho, mas sempre coincidia. Na maioria dos finais de semanas estava ocupada com a preparação das aulas enquanto todos saíam para o lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se elencar, dentre os dados levantados e analisados da pesquisa, bem como das entrevistas feitas com professores acometidos com alguma doença envolvendo o mal-estar docente, sendo possível observar que boa parte desses profissionais, principalmente os mais dedicados à prática pedagógica, os mais preocupados com a excelência de suas ações profissionais, são propícios de desenvolver, para além de doenças físicas e mentais, a

temida síndrome de burnout, especialmente entre aqueles que relatam crises de ansiedade, depressão e síndrome do pânico.

Esse comprometimento acima da média, somado as condições precárias da Educação Básica no país, baixos salários, desvalorização em diferentes vertentes; auto cobrança acima do que é classificado como "normal", justamente por entender que nas mãos do professorado estão as possibilidades de se educar para emancipação, liberdade e criticidade, germinando possíveis mudanças; acaba criando um cenário insalubre para o exercício da docência.

A educação corrobora seja para as transformações de vida do âmbito pessoal seja para as condições de vida dos coletivos. No entanto, levando em consideração a situação em que o Brasil se encontra, com alta taxa de desemprego, o que acarreta a busca incessante por empregos uberizados, bem como o medo de perder a renda, aceitando condições de trabalho inaceitáveis.

volta do Brasil para o mapa da fome, assim como o agravamento desta a patamares não vistos em trinta anos e tantos outros fatores colaboradores para o cenário caótico; constata-se que o trabalho pode ser ainda mais estressante, pois a necessidade leva o indivíduo a suportar situações de precariedade que não deveriam sequer cogitar, o que leva, por sua vez, os professores, imersos neste caos no tal, a vivenciarem uma situação considerada propícia para o desenvolvimento de várias doenças.

À face do exposto, é de suma importância que, em ação conjunta a conscientização da classe profissional docente, assim como sua organização e mobilização na luta do estabelecimento de seus direitos, melhores condições de trabalho, remuneração e etc.; haja ainda, políticas públicas que possam agir de maneira mais eficazes, visando o desenvolvimento não apenas do controle da situação atual, mas, uma melhoria nas condições de trabalho e

principalmente de vida dos sujeitos envolvidos, dos professores que tanto contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. **A síndrome de Burnout em professores universitários** (Dissertação Mestrado em Promoção da Saúde). Maringá: Unicesumar, 2016.

CERICATO, I. L. "A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 97, n. 246, 2016.

CODO, W. **Educação**: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CODO, W. **Sofrimento psíquico nas organizações**: saúde mental e trabalho. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: Editora da USC, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONÇALES, C. A.; GONÇALES, R. A. "Síndrome de Burnout: causas e consequências em diversos profissionais". **Revista Brasileira de Psicologia**, vol. 3, n. 2, 2016.

GUARANY, A. M. B. “Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes”. **Revista Educação Por Escrito**, vol. 3, n. 1, 2012.

LIPP, M. N. (org.). **O stress do professor**. Campinas: Editora Papirus, 2002.

LOMBARDI, J. C. “Periodização na história da educação brasileira: Aspecto polêmico e sempre provisório”. **Revista HISTEDBR**, n. 32, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. “Escola e desenvolvimento profissional da docência”. *In*: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

RISTOW, M. R.; MELANIA, R. “O mal-estar e os riscos da profissão docente”. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, vol. 6, n. 11, 2000.

TOYSHIMA, A. M. S.; MONTAGNOLI, G. A.; COSTA, C. J. “Algumas Considerações Sobre O Ratio Studiorum e a Organização da Educação nos Colégios Jesuíticos”. **Anais do Simpósio Internacional Processos Civilizadores**. Londrina: UEL, 2012.

CAPÍTULO 2

Educação em Temas Sensíveis e em Valores Humanos: O Ensino-Aprendizagem Durante e Pós-Pandemia

EDUCAÇÃO EM TEMAS SENSÍVEIS E EM VALORES HUMANOS: O ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE E PÓS-PANDEMIA

Paulo Sergio Barros

A pandemia foi uma experiência inédita para nós que vivemos nessas primeiras décadas do século XXI. Contudo, o filósofo e historiador Edgar Morin (2001, 2011) já fez menção às pandemias/epidemias como uma das "ameaças" à humanidade. Para o pensador francês, a elas se somam as armas nucleares, a degradação da biosfera, os efeitos do capitalismo desenfreado, os fanatismos ameaçadores, as ditaduras implacáveis, a possibilidade de novos totalitarismos e as guerras de extermínio.

Em um dos seus livros mais recentes (MORIN, 2021), o autor reflete sobre a interdependência entre os desafios da contemporaneidade. Nesse contexto, a pandemia e as suas múltiplas consequências nos põem face a incertezas, sobretudo sobre o desaparecimento do vírus ou o seu regresso ao estado endêmico, além das sequelas políticas, econômicas, sociais, nacionais e planetária. Nesse panorama de incertezas, acredita Morin, é responsabilidade da educação ensinar a compreensão humana.

A pandemia exigiu de nós "novas" formas de relacionamentos conosco, com os demais, com o trabalho e com o meio ambiente. Conforme Dias (2021), desde o início de 2020 estamos construindo respostas para um "novo mundo" que surgiu. Começamos a nos adaptar para manter o desempenho e os resultados que são esperados de nós nas esferas familiar, profissional, educacional, ou seja, na vida em sociedade.

A autora também destaca que a realidade pandêmica não só nos confinou em casa, trabalhando, estudando, cuidando da saúde física e mental. Ela fomentou uma "novidade" complexa, pois a "a ansiedade, a depressão e o estresse, que já eram sintomas da sociedade do século XXI, aumentaram durante a pandemia" (p. 566).

A ação letal do vírus também nos impôs, subitamente, mudanças de hábitos na proteção e assepsia do corpo, objetos, alimentação, contato com pessoas, uma nova relação com o espaço e relacionamentos domésticos e a "descoberta" e incremento do uso de ambientes virtuais para o trabalho, a comunicação, formas de entretenimento etc.

Efetivamente, a pandemia gerou incontestáveis influências na nossa sociabilidade (confinamento e distanciamento social), no nosso trabalho (remoto, domiciliar), assim como em outros aspectos do nosso cotidiano. As (des) informações sobre a covid-19 divulgadas nas mídias geravam incertezas, medos, solidão e outras emoções que emergiam com outros significados, intensidades e dúvidas a respeito do porvir.

Um oceano de informações (in)úteis, falsas e negacionistas nos afetavam à medida que sabíamos de notícias sobre o aumento da contaminação e de óbitos no Brasil e no mundo afetando pessoas conhecidas, colegas de trabalho, estudantes e familiares. Isso "impôs-nos" uma quarentena com isolamento social e os consequentes reflexos nos campos da economia, da educação, do entretenimento, das emoções, do psíquico etc.

No âmbito educacional, involuntariamente, adotamos uma realidade de educação remota de emergência e o uso de diferentes tecnologias que, embora já existissem na parafernália da educação a distância, para muitos de nós foi uma novidade com a qual não tivemos outra opção senão a de usá-las de imediato, aprendendo a

manejá-las com tutoriais e a ajuda de colegas e estudantes mais alinhados à tecnologia.

Esse aspecto foi mencionado em um relato do estudante Euclides (todos os nomes atribuídos a estudantes neste texto são fictícios): "A dificuldade, de início, de alguns professores em manusear aparatos tecnológicos necessários para esse novo tipo de aula era tal que, dos 50 minutos de aula, 20 ficavam à mercê de consertos de coisas triviais, conforme a minha visão e relação com a tecnologia".

Adotamos, subitamente, um modelo de educação virtual sem estarmos preparados pedagógica e tecnologicamente para tal. Escolas e professores realizaram experimentos que dificilmente seriam aceitos em tempos "normais".

Tivemos que fazer de nossas casas salas de aula, desenvolver habilidades tecnológicas e metodológicas impensáveis para muitos de nós, aprender mais a lidar com as nossas emoções e as dos estudantes no seio de uma realidade educacional que nos demandava paciência, respeito, tolerância, compreensão e flexibilidade em salas virtuais pouco frequentadas.

Ambientes de ensino-aprendizagem quase sempre silenciosos e com presentes identificados apenas pelo registro dos nomes e avatares (estes últimos, em grande parte, sem relação nenhuma com a identidade física dos estudantes).

Este texto versa sobre as experiências do autor (professor de uma escola pública de Ensino Médio em Fortaleza) com educação remota durante os anos de 2020 e 2021. As experiências pessoais entrelaçam-se com narrativas discentes observadas nas "salas virtuais" ou atividades escolares em formato de relatos de experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem em tempos pandêmicos.

Embora o contexto escolar analisado apresente um *ethos* peculiar, cremos que a narrativa descreve, de certa forma, a realidade vivenciada por docentes e estudantes de muitas escolas públicas brasileiras. Estes últimos, os mais vulneráveis aos efeitos biopsicossociais da pandemia da Covid-19.

PANDEMIA, EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO

Conforme Boaventura de Sousa Santos, "a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados" (SANTOS, 2020b, p. 47). Ainda de acordo com o sociólogo português (SANTOS, 2020a), qualquer quarentena é discriminatória e mais difícil para uns grupos sociais que para outros.

Dentre esses grupos discriminados e vulneráveis está parte considerável dos estudantes de escolas públicas, em grande medida filhos de assalariados, desempregados ou subempregados, categorias que foram impactadas com o fechamento temporário ou definitivo de diversos espaços que lhes garantiam trabalho.

Para muitos estudantes a suspensão das aulas presenciais afetou sensivelmente a qualidade de aprendizagem. Para alguns significou, literalmente, interromper o estudo, pois não participavam das aulas remotas, tampouco procuravam alternativas oferecidas por algumas escolas (atividades impressas, por exemplo) para os que não tinham acesso à tecnologia necessária para as aulas.

A exclusão digital apresentava-se como uma das facetas da desigualdade e injustiça social, a mais severa "comorbidade" no contexto pandêmico. A educação remota de emergência contribuiu para explicitar ainda mais esse panorama de exclusão e desigualdade socioeconômica.

No âmbito das sociabilidades, a pandemia também provocou um choque nas formas de convivência. Práticas discentes rotineiras, como o toque nas formas de cumprimento, o compartilhar das emoções, palavras, copos, alimento, aparelhos de celular, por exemplo, deixaram de existir no cotidiano virtual de aprendizagem.

Essa ausência da "troca" e do "toque" nos remete à reflexão de Yus (2002) sobre o corpo como comunicação e aprendizagem. O autor ressalta que o nosso corpo não é só um suporte que reflete as emoções e os sentimentos nas relações interpessoais. Ele é uma autêntica comunicação em si mesmo. Nos toques e trocas frequentes e aparentemente neutros está uma comunicação efetiva, o autoconhecimento, a autoestima, a aprendizagem.

Muitos estudantes viram-se confinados, distantes e circunscritos em ambientes domésticos, geralmente espaços restritos e divididos com familiares, como irmãos, também estudantes. O espaço limitado e inadequado e a falta de tecnologia necessária para que a aprendizagem se desenvolvesse de forma coerente explicitaram uma realidade excludente e propícia para aflorar toda sorte de emoções.

Os relatos dos estudantes Diodoro e Floriano são ilustrativos: "A pandemia me arrasou, me deixou sem vontade de fazer nada: estudar, amar, me cuidar, às vezes até de viver"; "A pandemia foi muito ruim para mim, porque eu não consegui acompanhar a turma por causas pessoais em casa. Quando meu pai e meu avô ficaram doentes, eu fiquei muito preocupado".

Através da comunicação frequente com os colegas professores, os gestores e estudantes assíduos, sabíamos sobre o estado emocional dos alunos ausentes e de suas dificuldades de acesso às aulas devido a nenhuma ou pouca disponibilidade tecnológica. Éramos informados também sobre a realidade dos que

dispunham de tecnologia, mas não se sentiam estimulados a participar das aulas.

Havia casos de estudantes que encontraram trabalho provisório para ajudar a família ou precisaram cuidar de familiares enfermos e deixaram a escola em segundo plano. Ou ainda aqueles que mudaram de cidade ou estado à procura de melhores condições de vida.

Dois estudantes, ambos estudantes do segundo ano do Ensino Médio, destacaram que os seus principais problemas durante a pandemia foram emocionais, relacionais e dificuldade de aprendizagem. Para Virgílio, "Foi a desavença entre as pessoas, o emocional, jovens com depressão, viciados em redes sociais, com problemas familiares e dificuldade de comunicação". Petrus narrou: "Tive dificuldades de aprendizagem, emocionais e até físicas".

TEMAS SENSÍVEIS E EDUCAÇÃO EM VALORES

Os temas sensíveis como racismo, homofobia e outras formas de violação dos direitos humanos são delicados, controversos e provocam tensões. A pandemia da Covid-19 inclui-se nesse campo dos temas carregados de sensibilidades. Conforme Barros e Da Costa (2021), a realidade pandêmica deve ser analisada como um momento histórico e social carregado de emoções, politicamente sensível e intelectualmente complexo.

Gil e Camargo (2018) e Andrade *et al*. (2018) corroboram com essa interpretação ao refletir sobre o ensino de história e temas sensíveis. Para esses autores, temáticas como racismo, homofobia, fome etc. estão presentes nos meios de comunicação e são objetos de controvérsia, são delicados e muitas vezes colocam o próprio professor em situações embaraçosas em relação aos conhecimentos,

à metodologia e à interpretação ou em função das reações dos estudantes.

Vista por esse prisma, a experiência cotidiana vivida por professores e estudantes durante a pandemia desencadeia, conforme Barros e Costa (2021, p. 233),

> Uma gama de emoções que requer do educador habilidades para lidar com as mesmas. Não somente a partir da história presente, mas da história como conhecimento para humanizar, aprender a conviver, a dialogar, a compreender a alteridade em seus processos culturais e emocionais.

A experiência de isolamento requereu de nós, em primeiro lugar, abrir nossos olhos para a realidade dos estudantes que passavam por momentos emocionais delicados e privações de acesso ao básico, como a segurança alimentar e instrumentos elementares de proteção e assepsia, como máscaras e álcool. Nesse sentido, a escola precisou ser uns lócus de debate sobre a pandemia e as suas consequências, ainda que suscitasse possíveis traumas, sofrimentos e sentimentos de medo e incertezas.

Portanto acreditamos que também é papel da educação compreender a pandemia inserida em processos históricos que tornam possíveis conflitos, incertezas, injustiças e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o cotidiano de forma problematizada, convertendo-o em cognoscível e pertinente, tornando-o uma experiência de convivência humanizada e resiliente.

Contudo nossa formação para educadores continua deficiente no que concerne à preparação para lidar com as emoções subjacentes a temáticas sensíveis. No que tange à realidade pandêmica que vivemos, muitos educadores não se sentiam seguros ou estimulados

a tratá-la como uma questão sensível e objeto de reflexão em sala de aula.

A escola, conforme asseveram Barros e Costa (2021, p. 233), "não foi chamada a discutir, refletir e ouvir sobre os medos, os traumas, as injustiças, os preconceitos e os sofrimentos que subjazem as histórias imediatas no seio de tal realidade".

Sobre o papel da escola no contexto pandêmico, Barros e Costa (2021) destacam alguns pontos para a nossa reflexão.

1- O ensino-aprendizagem deve considerar que a pandemia é um evento que traspassa o social, o cultural, o histórico, o psicológico, o emocional etc., portanto a leitura, o debate, o intercâmbio de ideias e experiências são essenciais de forma que a temática seja compreendida e abordada de maneira que encontremos estratégias adequadas para considerar as emoções que emergem em seu contexto.

2- A educação em temas sensíveis faz parte da formação para uma cidadania politicamente crítica, humanizada e planetária e envolve aspectos como questões sanitárias, justiça social, direitos humanos, assim como a empatia, a solidariedade, o respeito e a generosidade nos relacionamentos em uma perspectiva intercultural.

3- O ensino-aprendizagem deve considerar que a pandemia é um evento que transpassa o social, o cultural, o histórico, o psicológico, o emocional etc. Portanto a leitura, o debate, o intercâmbio de ideias e experiências são essenciais de forma que a temática seja compreendida e abordada de maneira que encontremos estratégias adequadas para considerar as emoções que emergem em seu contexto.

4- As transformações na circulação dos afetos no espaço educacional (controlados, mas também livres na esfera presencial) passam a demandar preparo de professores e estudantes para a superação de seus limites e novas configurações em salas de aula virtuais. Esse novo formato de ensino-aprendizagem também deve oferecer uma atmosfera de segurança e afeto onde os sentimentos tenham o poder de despertar a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Tillman e Colomina (2003) e Medeiros *et al*. (2018) analisam esses afetos no contexto de uma educação em valores humanos. Segundo as autoras, os sentimentos de sentir-se amado, respeitado, escutado, valorizado e seguro são necessários para se criar uma atmosfera de valores em ambientes educacionais.

Uma educação centrada nos valores humanos, asseveram, passa pela praticidade e pelo dinamismo na vida escolar e cotidiana dentro e fora da escola, de forma que os estudantes possam fazer escolhas sociais e pessoais positivas e desenvolvam comportamentos e traços de personalidade baseados em valores que os transformem em cidadãos comprometidos com seus valores pessoais e com uma cultura de paz.

A reflexão e a prática de valores humanos no currículo, assim como em outras instâncias do fazer educação, criam uma atmosfera para que os estudantes desenvolvam habilidades conectadas a seu crescimento cognitivo, emocional e espiritual para que sejam capazes de comprometer-se a levar esses valores em suas vidas.

Uma atmosfera de valores é um ambiente afetivo, respeitoso e positivo onde um indivíduo pode desenvolver-se e aprender. Um lócus onde os estudantes se sentem amados, respeitados, escutados, valorizados e seguros e desenvolvem habilidades pessoais, sociais e emocionais.

Tal atmosfera incentiva os estudantes a refletir sobre os fatos sociais, o meio ambiente, as implicações práticas dos valores nos relacionamentos e entender que por trás das injustiças, das desigualdades sociais, dos conflitos, dos preconceitos e da devastação ambiental está a ausência dos valores humanos. No âmbito escolar essa atmosfera afeta todos os sujeitos envolvidos, com afetos, emoções e valores que criam possibilidades para uma educação humanizada e libertadora.

Contudo criar essa atmosfera em ambientes de ensino-aprendizagem virtuais, onde se manifestavam emoções permeadas por apatia, medo, solidão, incerteza etc. era um grande desafio para os professores. Provavelmente porque eram as mesmas emoções vivenciadas pelos docentes. É possível que todos nós, professores e estudantes, quiséssemos, em muitos momentos, ser escutados, respeitados, compreendidos e acolhidos.

A realidade pandêmica demandava, portanto, atitudes de compreensão, de empatia, de respeito e de flexibilidade próprias de uma educação holística, que embora não seja desconhecida das escolas e dos educadores, não fez parte de nossa formação acadêmica e, em muitos casos, não faz parte da política pedagógica das escolas, dificultando a sua prática. Mesmo assim, houve um esforço no sentido de humanizar mais as relações e as práticas pedagógicas durante a pandemia.

Logo, compreendemos que a educação em valores não se apresenta como uma opção, mas como uma necessidade primordial para que os indivíduos se sintam compreendidos, aceitos e em segurança nos percursos de ensino-aprendizagem. Se em contextos "normais" de educação, os valores humanos, as emoções e os afetos são relevantes para a aprendizagem, o desenvolvimento e os relacionamentos, em tempos sensíveis como os que vivemos, tornam-se ainda mais necessários.

ATMOSFERA DE VALORES EM ESPAÇOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A escola como instituição social proporciona diferentes formas de sociabilidade que envolvem conflitos, em suas várias facetas, e relações que expressam alegria, aprendizado, cooperação, afetividade etc. Essa realidade, conforme o direcionamento pedagógico que se dê a ela, torna-se experiências de ensino-aprendizagem holísticas que contribuem para um convívio compreensivo e intercultural com as diferenças.

Os comportamentos dos estudantes em ambientes convencionais e virtuais de aprendizagem são distintos. Os barulhos incômodos das salas de aula físicas foram, em grande medida, substituídos por ausências e silêncios incômodos nas salas virtuais. Nestas não enfrentamos as mesmas tensões emocionais dos conflitos cotidianos de uma escola de adolescentes, o que não quer dizer que elas inexistiram.

De fato, expressaram-se através de preocupações, incertezas, cobranças, críticas etc. Concomitantemente, percebemos o incremento da solidariedade, da compreensão, da flexibilidade e do respeito com a situação do outro. Para Santos (2020b) e Morin (2021), a pandemia fomentou a comunhão e a solidariedade, fortalecendo a nossa condição de ser social e humano. Não obstante as dificuldades nas interações pedagógicas, essa energia de comunhão, de solidariedade e de empatia foi essencial para criar uma atmosfera de valores nos espaços virtuais de aprendizagem.

Ressaltemos que isso passa, necessariamente, pelo interesse do educador e pelo projeto pedagógico da escola. A educação no contexto da pandemia demandou de cada instituição uma leitura adequada das emoções vividas por estudantes e professores no fazer educação. Maturana (2001) nos sugere que se a educação não se

torna uma ação no espaço de vida cotidiano do estudante, a mesma não serve a ele.

Podemos estender a reflexão do autor à realidade docente. Se não refletirmos sobre a história vivida com toda a sua complexidade, passaremos por um momento singular de nossas vidas e da humanidade sem aprendermos e compreendermos a dimensão do acontecido, das mudanças ocorridas e das necessárias novas formas de convivência interpessoal na ação de ensino-aprendizagem.

A educação terá perdido parte de sua relevância por não ter sido pertinente ao momento histórico e às demandas da humanidade; por ter negligenciado a oportunidade de renovar-se e encontrar novas sendas que nos conduzam a superar os parâmetros educacionais pautados na competitividade e na fomentação de injustiças e desigualdades típicas do modelo socioeconômico neoliberal.

Objetivando criar e manter uma atmosfera de valores no ambiente virtual de ensino-aprendizagem, propúnhamos reflexões sobre a pandemia e as suas consequências, contextualizada no momento histórico vivido. Sugeríamos curtos relatos de experiências com a escuta atenta ao sentimento do outro, leitura de poemas, escuta/análise de canções, exercícios meditativos e de visualização criativa, apreço e empatia pelas opiniões e sentimentos dos colegas etc.

Essas práticas, de certa forma, desenvolviam a concentração, a observação, a solidariedade e a compreensão de pensamentos e emoções. Era uma oportunidade para abrir espaços para sabermos sobre o bem-estar dos estudantes, de novidades, de experiências entusiasmantes, dos processos de realização das atividades pedagógicas e sobre as dúvidas e dificuldades inerentes à aprendizagem. Embora os estudantes apreciassem esses momentos, os que compartilhavam seus sentimentos tratavam da pandemia e de

toda sorte de emoções relacionadas a ela: medo, insegurança, incerteza, apatia etc.

É provável que tenhamos passado pela onda pandêmica e as suas consequências negativas para a educação sem considerarmos a devida aceitação e respeito aos estudantes nos espaços virtuais de ensino-aprendizagem. Dentre os diferentes fatores que contribuíram para isso estão os silêncios, as ausências, a pouca interação.

Durante todo o período, vimos os rostos de poucos estudantes. Como já o afirmamos, a expressão de sentimentos, ideias e perspectivas sobre a realidade presente e o porvir vinha de uma percentagem mínima. O silêncio (que nos dizia algo) se manifestava como resposta para a maioria. Frequentemente tínhamos dúvidas se de fato havia 30, 40 ou 50 estudantes participando da aula. As insistências ao diálogo tinham, não raro, respostas como: "Estou lhe entendendo professor". "Ficou tudo claro". "Não tenho opinião". "Não quero falar". Ou manifestações no "bate-papo": "Estou sem fone". "A câmera do meu celular não funciona" etc.

No final do ano letivo de 2020, uma aula foi dedicada à expressão artística, de forma que os estudantes pudessem expor suas experiências pessoais usando a música, a poesia, as artes plásticas etc. As narrativas que se manifestaram através dos poemas, desenhos, textos e falas compartilhados giravam em torno das mesmas questões: a pandemia e seus desdobramentos sociais, econômicos, sanitários e emocionais. Apropriamo-nos de opiniões escritas de três estudantes, compartilhadas no espaço de bate-papo da sala de aula virtual, por WhatsApp ou relatos escritos no retorno às aulas presenciais, no final do ano de 2021.

O primeiro texto que citamos é um extrato de um relato de três páginas feito por Euclides. Sua narrativa permeia os sentimentos e experiências de outros discentes expressos através de falas, pequenos textos, atividades escolares e criações artísticas.

Malgrado a inteligência, a responsabilidade e a dedicação desse estudante, o mesmo destaca como foi afetado pela pandemia e as consequências sociais e emocionais que a ela subjaziam. Ele ressalta críticas às aulas, sobretudo ao modelo de educação que não sofreu mudanças, ainda que a realidade demandasse.

> A cobrança por resultados continuava. Os mais inteligentes tomaram a rápida e brilhante decisão de entregá-los, prezando pelo máximo de qualidade nos estudos e mantendo a saúde psicológica e emocional em dia. Eram muitas atividades por dia, ressaltando a desconsideração do contexto social que impactava diretamente nosso aprendizado. Com atividades pendentes de assimilação, adotei uma prática de aprendizado autodidata e precária. Essa foi a melhor decisão que eu tomei na minha vida. Não obstante outros colegas [...] continuassem a tentar manter a excelência nos resultados, a maioria não aguentou até o mês de julho [...]. Alguns abandonaram, de uma vez, todas as obrigações com a escola. Em síntese, à medida que o tempo passava, a moral e a força de vontade dos estudantes foram caindo de forma semelhante ao gráfico de propagação de casos de Covid-19. Infelizmente do modo inverso [...]. À proporção que os meses transcorriam, o número de alunos presentes caia vertiginosamente [...]. O nível de engajamento de meus colegas era extremamente baixo. Quando observávamos o ambiente de presentes, era incrível. Víamos um rosto que era sempre o mesmo, a do professor, cuja vergonha estampada no rosto era perceptível até aos olhos desatentos.

A vivência de Sócrates ressalta, essencialmente, o impacto emocional sofrido por ele durante o primeiro ano de pandemia:

> Minha experiência com esse ano foi uma montanha-russa. Havia momentos onde estava tudo bem, eu estava feliz. Mas tinha momentos que eu não conseguia nem sequer sorrir devido a tudo que eu pensava e as várias paranoias que "gritavam" em meus ouvidos. Está sendo um ano louco. Me aproximei mais de amigos, criei laços fantásticos, me descobri mais e tentei novas coisas como afazeres domésticos e meditar [...]. Com relação às atividades, por um tempo eu tinha forças para fazer, mas a cada bimestre eu procrastinava mais e mais, até que chegou um momento que eu não sentia mais vontade de fazer nada [...]. Eu espero poder me encaixar de novo com essa bagunça que a minha vida ficou e que no próximo ano eu possa ver todos os meus amigos e professores. Enfim, tenho saudade do colégio.

Diodoro se vê como um privilegiado por não ter passado por nenhuma "tragédia física" ocasionada pela pandemia: morte, desemprego e fome na família. Ele assinala:

> Passei por momentos de sofrimento causado pela ansiedade diagnosticada por médicos e psicólogos [...]. Não tenho crises com frequência. Quando estou com essas crises consigo parar e me acalmar, consigo relaxar [...]. Mas no ano de 2020 descobri coisas memoráveis sobre o meu tesão e o meu repúdio. Quando a gente fica muito tempo só e isolado descobre coisas da gente mesmo. Gosto da escola e agora sei que lá é um ótimo lugar, e acho que o grande motivo de querer cursar uma licenciatura é o medo de sair de lá [...]. Eu pensei também nas certezas e incertezas da minha sexualidade e crença religiosa.

A observação, os relatos dos colegas professores, as experiências compartilhadas pelos estudantes durante as aulas nas salas virtuais e a análise dos relatos de experiências sobre "Educação em tempos de pandemia" feitos por estudantes de seis turmas do segundo e terceiros anos do Ensino Médio, evidenciaram as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes. Citamos algumas abaixo:

- Dificuldade de estudar em casa.
- O ensino remoto foi importante, mas era desestimulante.
- Dificuldade de aprendizado em situação de confinamento.
- Falta de concentração e de interesse para assistir às aulas e fazer as atividades.
- Dificuldade de compreensão dos conteúdos.
- Doenças e luto no ambiente doméstico.
- Pouco acesso à tecnologia e à internet.
- O medo, a solidão e as incertezas sobre o porvir.
- A falta de acolhimento no ambiente virtual de ensino.

Sobre as descobertas e experiências inéditas, destacaram:

- Autoconhecimento
- Descoberta de talentos artísticos.
- Valorização da escola e dos professores.
- Prática da leitura e escrita.

As narrativas discentes ressaltam as várias dimensões observadas no ensino-aprendizagem que, se não são novas, acentuaram-se em tempos de pandemia: as emoções tensas que vieram à tona, os impactos socioeconômicos em suas famílias, as mudanças nas formas de sociabilidade, as contaminações e mortes de parentes, as críticas ao modelo de aulas remotas, a exclusão digital e as dificuldades de aprendizado. Destacaram também descobertas, certezas, determinação, resiliência e a solidariedade e a compreensão com colegas, familiares e professores.

Cremos que a opinião discente é tão eloquente quanto a docente ou mesmo da macroestrutura educacional para compreendermos e tomarmos decisões no que concerne à educação remota levada a cabo durante a pandemia e o retorno às aulas presenciais em curso desde o final de 2021. Retorno profundamente marcado pela volta à realidade educacional pré-pandêmica, o impacto emocional visível em muitos estudantes, as deficiências de aprendizagem e as incertezas para o futuro.

UM PERCURSO DE APRENDIZADOS PARA O PRESENTE E O PORVIR

À medida que a intensidade da contaminação diminuía e as normas sanitárias flexibilizaram-se, o isolamento social reconfigurou-se e o retorno à escola foi possível, ainda que em quantidade reduzida de estudantes em sistema de rodízio. Contudo, pareceu-nos que a paulatina volta à "normalidade" se dava com as mesmas cobranças, trabalhos, provas internas e externas, simulados para Enem etc., isto é, o ritmo pré-pandemia. Parecia que o que tínhamos acumulado em flexibilidade, compreensão, diálogo, tolerância, solidariedade, criatividade, era substituído por uma corrida cansativa e quantitativa para recuperar o "tempo perdido".

Falávamos de um retrocesso na educação e tínhamos que correr para recuperá-lo. Consequentemente, nos descuidamos de nós mesmos e sobretudo dos estudantes que enfrentavam situações de ansiedade, medo, incertezas e depressão em uma dimensão jamais presenciada na escola. Entretanto, a longa jornada educacional em tempos de pandemia nos proporcionou muitas reflexões e aprendizados que serão úteis. À guisa de conclusão, citamos alguns desses aprendizados e reflexões deveras relevantes para o porvir.

1- Em situações sensíveis como uma pandemia, precisamos aprender mais a lidar com as emoções que emergiam no contexto de ensino-aprendizagem e afetavam docentes e discentes no âmbito biopsicossocial.

2- Precisamos compreender a pandemia como um evento histórico inédito e carregado de emoções, de incertezas e medos que devem ser tratados pedagogicamente e relacionados às experiências de vida de estudantes e docentes, ao currículo e ao dia a dia de modo que possamos pensar sobre nossas vidas e mudá-las, respeitando mais a nós mesmos e aos outros. Ao contrário, a educação perderá a oportunidade de renovar-se, de encontrar novas sendas, não terá sido pertinente às demandas da humanidade.

3- A educação em valores humanos deve estar no cerne do currículo não como uma opção ou em momentos delicados, mas como uma necessidade e deve ser dinâmica e cotidiana na vida escolar, de forma que os estudantes possam ser inspirados a fazer escolhas sociais e pessoais positivas e desenvolvam uma prática cidadã terrena tecida pelo diálogo intercultural e uma consciência ecológica e espiritual.

4- Parece-nos ser urgente a ressignificação da educação pela macroestrutura educacional de forma a adentrar, com mais afinco, em uma perspectiva holística,

distanciando-se da competitividade e de outros valores excludentes propagados pelo neoliberalismo.

5- A escola e os docentes devem proporcionar mais abertura para as narrativas discentes. Os incômodos silêncios e ausências nas salas virtuais eram sinais da exclusão digital. Também queriam nos dizer algo sobre as atitudes dos sujeitos e das instituições envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

6- A pandemia fez emergir entre docentes e estudantes, de maneira mais poderosa, a solidariedade, a compreensão, o respeito e a empatia, contribuindo para que a dignidade humana florescesse com mais esperança e apreço.

7- Devemos experimentar as nossas virtudes matrizes, como dizem os Brahma Kumaris, ou qualidades geradoras/regeneradoras como assevera Morin. Elas estão presentes de forma latentes ou inibidas em nossa personalidade. Experimentá-las nos fará capazes de metamorfosearmo-nos e humanizarmos o planeta. A educação é uma das vias seminais para essa mudança.

REFERÊNCIAS

BARROS, P.; DA COSTA, J. “Pedagogía en tiempos de pandemia: afectos y memorias de la enseñanza-aprendizaje”. **593 Digital Publisher CEIT**, vol. 6, n. 2, 2021.

DIAS, E. “A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 29, n. 112, 2022.

GIL, C. Z. V.; EUGÊNIO, J. C. "Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas". **Revista História Hoje**, vol. 7, n. 13, 2018.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Palma Mallorca: Editora Dolmen Ensayo, 2001.

MEDEIROS. M. M. L.; SILVA, P. C.; OLIVEIRA, A. M. (orgs.). **Programa VIVE Rudá**: reconectando com nossa essência. São Paulo: Editora Brahma Kumaris, 2018.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do Corona vírus. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, E. **La vía**: para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. "Vírus: tudo que é sólido desmancha no ar". *In*: TOSTES, A.; MELO FILHO, H. (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal6 Editora, 2020b.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020a.

TILLMAN, D.; COLOMINA, P. Q. **LVEP Educator Training Guide**. Jakarta: Publisher Sterling, 2003.

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

CAPÍTULO 3

We don't Need no Education: A estrutura da Educação durante a Ditadura e a Escola Militar Analisada por Vygotsky

WE DON'T NEED NO EDUCATION: A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO DURANTE A DITADURA E A ESCOLA MILITAR ANALISADA POR VYGOTSKY

Valdenor Machado Sena

Marcelo Augusto Zacarias

Desde meados da década de 2010 tem ganhado força pelo país o argumento de que diante dos altos índices de evasão escolar, reprovações ou mesmo de violência física dentro das escolas colocá-las dentro do controle de instituições militares seria uma solução (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018) sendo isso, inclusive, pregado por governos estaduais.

Sendo esse assunto bastante polêmico e que levanta acaloradas discussões tanto a favor, como contra, logo se percebe que existe uma carência de estudos e artigos sobre o assunto, especialmente se abordado o modelo educacional militar sob uma ótica psicológica, então esse artigo se propõe a fazer isso.

Para tanto, faz-se uma pequena contextualização da história da educação no Brasil, dando ênfase ao período do Regime Militar (1964-1985) que pode ser considerado a inspiração para o atual modelo de educação militar e das escolas cívico-militares, que embora tenham semelhanças não são o mesmo modelo.

Todo esse material será avaliado segundo o método comparativo proposto por Fachin (2005) unido às teorias de Liev Vygotsky (1896-1934) que servirá de base para que tanto a escola do período da ditadura quanto a atual civil-militar sejam analisadas psicologicamente.

A EDUCAÇÃO DA VELHA REPÚBLICA

Em primeiro lugar, deve-se entender que o modelo de educação básica vigente durante o regime militar não foi criado por ele (CUNHA, 2014) e sim remonta ao período de 1948 a 1961, época em que, segundo Romanelli (1996), houve grandes discussões sobre os rumos da educação básica no Brasil, que até aquele momento se encontrava defasada e não supriria a necessidade de um país que se industrializava de modo rápido, porém no sentido prático essas discussões tiveram poucos avanços já que ao final delas as escolas acabaram adotando a mesma grade curricular dos anos anteriores.

Até aquele momento a educação brasileira era pautada por um modelo herdado dos tempos do Império chamado lancasteriano que basicamente era a utilização de salas de aulas lotadas com crianças de diferentes níveis educacionais, onde os mais adiantados ensinavam aos de menor desempenho (NUNES, 2008) através da memorização e da cópia, e os castigos físicos nessas aulas eram frequentes, como pode ser conferido no famoso romance Gabriela, cravo e canela (2008) que se passa no início do século XX.

Um dos primeiros movimentos em torno de mudar a educação herdada do Império foi a Reforma de Benjamim Constant (1890) que de tão intelectualizada e fora do contexto da realidade brasileira da época sequer foi tirada do papel, e no mesmo ano de sua propensa implementação já foi alvo de protestos que pediam sua revogação (SILVA, 1969; PALMA, 2005).

No início do século XX (1911) ocorreu a “Reforma Rivadávia" que, inspirada em princípios positivistas, suprimia exigências quanto aos exames de ingresso e a frequência às aulas. Suas características principais foram a dissipação de parte das políticas educacionais anteriores, a aproximação com o liberalismo

político e do positivismo que visava eliminar a intervenção estatal no ensino (CURY, 2009).

Embora essa reforma tenha sido revogada, reinou durante muitos anos no Brasil uma instabilidade em termos de grade curricular uma vez que, segundo Horta (1994), foi somente em 1935, já sob o governo de Vargas, que o primeiro Plano Nacional de Educação foi criado e embora este tenha representado um avanço para o cenário educacional da época, ele também trouxe forte aparato repressivo para dentro do meio escolar e manteve a influência da Igreja Católica dentro do ensino público ferindo a laicidade do ensino (SILVA; SOUZA, 2011).

Posteriormente, quando implantada a ditadura do Estado Novo no Brasil, o controle do governo sobre a educação aumentou uma vez que foram inseridos conteúdos somente que eram agradáveis a ele e que tinham forte tom ufanista em relação ao país e ao próprio Getúlio Vargas (HORTA, 1994). Aos intelectuais, artistas e demais pessoas que não se enquadravam neste perfil restava a queima da sua obra em praça pública (GOLDSTEIN; SOUZA, 2008) ou a prisão (RAMOS, 1954, 1982).

Esse cenário do Estado Novo é, dos períodos anteriores à Ditadura Militar, o mais significativo para este artigo, pois diversas das práticas que os militares posteriormente fizeram foram postas em prática originalmente neste período, tal como prisão de dissidentes, proibição de obras e ufanismo para com o estado brasileiro (HENN; NUNES, 2013). E dentro do espectro educacional, dentre as práticas que seriam adotadas pelos militares no futuro estavam a hora cívica, os grandes eventos em honra ao governo e a demonização de ideias progressistas e de esquerda (SILVA, 1980).

Diante de tudo que foi exposto se observa que o contexto educacional desse período, apesar de todo o discurso de mudanças, era, segundo Azevedo (1958) e Teixeira (2002), de continuidade

daquele que existia no Império, que era de uma educação voltada para as elites e que não se preocupava em educar as massas populares. Foi somente em meados da década de 50 que surgiu no Brasil a ideia de levar educação às camadas populares, impulsionada pela crescente industrialização brasileira que surgia naquela década, o que obrigou algumas mudanças de pensamento nas elites brasileiras (SEABRA, 2009).

A EDUCAÇÃO DO REGIME MILITAR (1964-1985)

Dadas todas as mudanças drásticas posteriores ao golpe militar a educação foi duramente atingida por ele em todas as esferas, o que resultou numa educação pautada em memorizações de fórmulas pré-existentes, incontestabilidade da autoridade docente, ausência de matérias de conteúdo crítico e padronização nacional, desconsiderando totalmente as particularidades regionais (SAVIANI, 2009; GERMANO, 2011).

Porém, não se pode colocar a responsabilidade da origem desse quadro unicamente nos militares, pois, novamente citando Cunha (2014) percebe-se que todos esses fatores já existiam no meio educacional antes de 1964 e, em termos de conteúdo, os militares não tinham nenhum plano que fosse alem da inclusão forçada da Educação Moral e Cívica no que é hoje chamado de Ensino Fundamental e Médio.

A insistência na obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica vem do temor dos militares que doutrinas progressistas, ou de esquerda, se desenvolvessem no meio da juventude e para isto ser evitado “uma doutrinação moral” fazia-se necessária mesmo porque no pensamento militar sem ela a sociedade brasileira nunca poderia realmente se desenvolver (ARRUDA, 1980).

Segundo Cunha (2014), a Educação Moral e Cívica se dividia dessa maneira: no primário era trabalhada a noção de comunidade, que era constituída por pessoas que se encaixavam no perfil da família tradicional católica e que considerava degenerada quem não se encaixava nesse grupo; no ginásio eram inseridas as questões políticas-sociais do regime que se manifestavam no repúdio ao pensamento de progressista ou de esquerda, bem como a aceitação e o louvor aos militares por terem "pacificado o país"; e por fim o ensino superior onde era colocada ao aluno a visão tecnicista e sociológica superficial do regime que pregava que o rumo dado pelos militares ao país iria transformá-lo numa potencia mundial.

O resultado dessa política foi uma educação extremamente excludente em que uma pequena parcela da população tinha acesso a uma educação de qualidade, pois, segundo Germano (2011), até o final da década de 1970 os índices de analfabetismo e evasão escolar eram muito altos e, embora tenha havido uma melhora em meados da década de 1980, a condição da qualidade do ensino como um todo continuava ruim.

Tentando dar cabo dessa situação de altos índices de analfabetismo principalmente entre os adultos, o governo militar criou Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, segundo Brasil (1973), surgiu da necessidade de uma alfabetização de massa que não dependesse dos modelos estrangeiros, vistos pelo governo como caros e ineficazes e que pretendia extinguir o analfabetismo dentro da população adulta.

Esse projeto durou oficialmente de 1967 a 1985 e teve um resultado apenas simbólico, uma vez que o analfabetismo continuou muito alto e se pode perceber nas entrelinhas do ensino que o MOBRAL também era usado para difundir os valores do regime militar entre a classe trabalhadora com o intuito manter seus valores no futuro (SANTOS, 2014).

O QUE É UMA ESCOLA MILITAR?

Em primeiro lugar deve-se fazer uma separação entre o ensino militar tradicional e as escolas civis-militares. Segundo Nogueira (2014), o ensino militar voltado ao ensino básico no Brasil foi implementado no ano de 1899, foi criado com o intuito de produzir nas crianças e adolescentes o espírito cívico e a disciplina militar como fomentadores da educação que resultariam no engrandecimento do país, já que naquele período apenas 3% da população tinha acesso à educação (PATTO, 1999).

Porém sua idealização remonta ao ano de 1853, quando Caxias, que na época era senador, criou a proposta de uma educação que preparasse os estudantes para a vida militar antes do estudo das armas (FIGUEIREDO; FONTES, 1958).

Segundo Brasil (1999), o ensino militar é oferecido nos colégios militares que possuem duas funções: fornecer o Ensino Preparatório, que é a porta entrada para escolas de nível superior das Forças Armadas e fornecer o Ensino Assistencial, que seria o ensino fundamental e médio da escola civil.

Já as escolas civis-militares surgiram a partir de 2001 na forma de uma parceria dos poderes públicos com as instituições militares auxiliares, tal como a Policia Militar ou o Corpo de Bombeiros, com a alegação de que a escola comum não estava cumprindo com seu papel de formar cidadãos aptos para a sociedade contemporânea (VELOSO; OLIVEIRA, 2016). Porém, segundo a especialista em educação Priscila Cruz, em entrevista para o site UOL (BERMÚDEZ, 2019), essas escolas não tem o mesmo padrão que as militares tradicionais, sendo inclusive chamadas por elas de “remendo” na matéria.

Segundo Ludwig (1998) e Tavares (2008), o ensino militar ainda é bastante nebuloso para os profissionais de educação que não tem ligação com o meio militar, portanto fica muito difícil medir seu nível de aprendizado sem os preconceitos ou reações passionais que as organizações militares despertam no meio acadêmico, assim como também não se pode medir a evasão escolar, bem como outros problemas que possam existir dentro dessas instituições que podem estar sendo camufladas pelas suas políticas pouco abertas ao público (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Uma das críticas ao modelo militar vem de sua educação pautada pela hierarquia e padronização que, segundo Honorato (2020) e Paiva e Silva (2016), não produz nenhum tipo de doutrinação forçada nos alunos, porém isso não é o que afirma Nogueira (2014), o qual mostra que uma das grandes diferenças da educação militar da escola comum é uma sofisticada estrutura que faz com que alunos absorvam sutilmente os valores militares a tal ponto que acreditam serem eles parte de seus valores individuais.

As escolas civis-militares vêm sendo apontadas como uma solução para diversos problemas que assolam a educação brasileira tal como a violência, evasão escolar, dentre outros, e uma reportagem feita no estado de Goiás (CUNHA, 2019) confirma isso ao mostrar que:

> […] o modelo ajudou a melhorar a qualidade do ensino de uma forma geral, como o aumento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), das notas do ENEM e da aprovação em universidades. Hoje as cinco melhores escolas públicas do Goiás são administradas pela PM.

Porém não é isso que muitos docentes afirmam, segundo Salles (14 de outubro de 2019) esse quadro acontece porque:

> As escolas goianas fazem reservas de vagas para estudantes filhos de policiais militares; são cobradas taxas para os uniformes e manutenção dos colégios; apesar de apresentadas como voluntárias, essas taxas são impostas obrigatoriamente aos responsáveis de estudantes de maneira velada. A militarização das escolas também inclui todo um processo de pré-seleção dos estudantes que têm as condições necessárias para estar nessas escolas. O que vem acontecendo em Goiás é a criação de escolas públicas elitizadas, onde a condição profissional e socioeconômica das famílias de estudantes passa a ser critérios de corte para definir quem pode ou não estar nessas escolas. O que explica os melhores índices em avaliações externas ou a redução da evasão escolar e da violência nesses colégios não é o poder mágico da disciplina militar, mas a segmentação do público que frequenta essas escolas.

O mesmo cenário é visto no Rio de Janeiro (SABOIA, 2019) e no Amazonas (CARTA CAPITAL, 2016), onde inclusive uma liminar declarou ser legal a cobrança de mensalidades mesmo essas escolas sendo públicas (AMAZONAS ATUAL, 2021).

Outros textos (ASSUNÇÃO, 2019; ROCHA, 2019), (MENDONÇA, 2019) apontam que, além de interferir na vida pessoal dos alunos, a escola cívico-militar apresenta muitos problemas presentes na escola tradicional, tal como a falta de professores e de elementos básicos para a estrutura da escola, e seu desempenho acaba sendo até mesmo inferior a de muitos colégios estaduais (SALDANHA *et al.*, 2019; CASTRO *et al.*, 2018) o que acaba colocando em xeque a ideia de excelência educacional.

AS TEORIAS DE VYGOTSKY SOBRE O ENSINO

A questão do ensino esteve bastante presente na obra de Vygotsky uma vez que a luta contra o analfabetismo na URSS era uma de suas pautas centrais (JOENK, 2002) e para chegar neste objetivo ele tentou entender a origem do pensamento e como ele se manifesta (GARCIA, 2001).

Vygotsky (1977, 1999, 2001) afirmava que o desenvolvimento do pensamento infantil estava totalmente ligado ao desenvolvimento da linguagem e da interação com o meio social e cultural que a criança faz parte, portanto para se criar uma educação que desse real resultado a sociedade deveria lutar para implementar uma educação que fosse além da mera memorização de signos que eram colocadas pelos professores e que englobasse a linguagem que a criança estivesse familiarizada, bem como a cultura de sua origem, como ele mesmo narra no trecho:

> A experiência prática mostra também que é impossível e estéril ensinar os conceitos de uma forma direta. Um professor que tenta conseguir isto habitualmente não mais consegue da criança do que um verbalismo oco, um psitacismo que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade só encobre um vácuo (VYGOTSKY, 2001, p. 84).

Esse pensamento foi revolucionário para a época que ainda vivia o modelo educacional focado no armazenamento de informações, bem como de um padrão hegemônico de linguagem conforme mostrado por Leon Tolstoi (1988) e pelo próprio Vygotsky (2010) que, além de ser extremamente segregado, chegava a ser

nocivo para os estudantes como bem observou Freud (1910) quando dissertou sobre o grande número de suicídios entre estudantes europeus de seu período histórico.

Este modelo de pensamento sobre a educação, inclusive, continuou revolucionário após a publicação das ideias de Vygotsky, pois todo o processo de "stalinização" que aconteceu na URSS em meados da década de 1930 fez com que suas ideias sobre a linguagem e as relações com a consciência não fossem bem vistas pelas autoridades que logo foram submetendo o autor e sua obra ao ostracismo (TOASSA, 2016). Dentre os pontos principais das teorias de Vygotsky observadas estão a importância da linguagem, e a diferença entre ensinar para uma criança, um jovem e um adulto.

A linguagem é, pra Vygotsky (2001), o fator de maior importância para o ensino, pois é através dela que pensamentos podem tomar forma e com ela o mundo faz sentido. Portanto, saber se comunicar, a forma como essa comunicação será feita e até a própria pessoa que ensina tem importância tão grande quanto o próprio conteúdo a ser ministrado, daí a necessidade de se trabalhar a linguagem e a comunicação professor/aluno no sistema que Vygotsky desenvolveu.

Em outra obra (1977), Vygotsky traça a diferença entre o ensino de um adulto e de uma criança, uma vez que para o adulto o ato de aprender é somente acrescentar um conhecimento novo ao já existente, já para a criança aprender é um ato que irá provocar mudanças psíquicas, e até físicas, radicais tornando o ato de aprender muito mais significativo e custoso que para um adulto.

E na educação direcionada aos jovens, Vygotsky (2001) afirmou que é somente na puberdade que a mente atinge a capacidade de produzir e entender conceitos mais elaborados, por isso ele afirmava que a sociedade que espera que estes jovens produzam melhorias para ela deveria, antes de tudo, colocá-los em

contato com o ambiente ou com as situações que esperam que eles resolvam ou melhorem, pois do contrário não se criaria resultados, ou eles viriam com atraso. Inclusive, em uma pesquisa feita por Checchia (2010) se observou que os jovens, além de se queixarem de ter uma educação rude, se queixam de cobranças que vão além de suas capacidades gerando um estresse que provavelmente seria condenado por Vygotsky.

Existe, ainda, a crítica ao modelo escolar que se pode chamar de "moralizante" muito presente na escola em geral da época de Vygotsky, já que para este a moral deveria ser colocada de maneira sutil e não impositiva (2010), e analisando essa questão relativa à moralidade educacional se pode observar que o pensamento de Foucault (1977) também tem similaridades com o de Vygotsky.

Pois ele via que ao se impor uma moral educacional se limitava o potencial de aprendizado, uma vez que o Estado se focaria mais em passar os seus valores do que em realmente ensinar, bem como não mostraria para os estudantes conhecimento visto por ele como perigoso ou subversivo fazendo que a real educação não existisse dentro daquele modelo, já que para Vygotsky a educação necessita de autonomia para poder ensinar (1977, 2010).

Então, dentro desses contextos, a figura do professor é uma peça central, tal como mostra Rego (2008) que baseada nas ideias de Vygotsky afirma que o professor é um mediador do aprendizado que ajuda o aluno não só aluno a aprender determinado conhecimento, como também é aquele que lhe mostra valores morais e também dará condições para que este venha a desenvolver capacidade de aplicar aquele conhecimento na prática (VYGOTSKY, 2010).

Tomemos um exemplo desses dois conceitos descritos: uma professora de dança ensina um passo para uma aluna e está, após muitas repetições consegue fazer o passo com exatidão, então a partir daquele momento a função da professora não é mais focar

naquele movimento, que já foi aprendido, e sim treinar novos movimentos elaborados a partir dele ou então treinar para que o movimento seja feito com mais leveza, mais velocidade etc.

CRÍTICAS AO MODELO DA DITADURA E A ESCOLA MILITAR BASEADAS NAS IDEIAS DE VYGOTSKY

De modo geral, ao se ler as obras de Vygotsky percebe-se que ele não via com bons olhos a ideia de uma educação tecnicista e engessada na autoridade docente, que é a base tanto da educação durante a ditadura (CUNHA, 2014), quanto das escolas civis-militares (HONORATO, 2020).

E uma das maiores críticas que se pode extrair das obras de Vygotsky em relação ao ambiente escolar tanto do período da ditadura, quanto dos colégios militares, e porque não dizer do ensino em geral, é justamente relacionada ao modo como é estudado e ensinado aquele que é vetor da aprendizagem segundo o autor: a linguagem.

No livro Preconceito linguístico (BAGNO, 2007) é narrado como o ensino da língua portuguesa suprimiu ou desdenhou de termos regionais e cotidianos dos brasileiros em nome de um português padrão rebuscado que não é presente no dia a dia de parcelas consideráveis dos estudantes brasileiros, sendo isso feito desde os primórdios da educação brasileira até os dias de hoje.

E como resultado deste cenário surge uma massa estudantil que tem dificuldade ou mesmo incapacidade de absorver os signos de um modo que estes tenham valor prático, o que choca com as ideias de Vygotsky (2001) que narra que uma educação com aplicação prática depende antes de tudo de uma comunicação boa entre o estudante, o professor e a comunidade.

Não acontecendo isso neste exemplo, onde, conforme narrado por Bagno (2007), esse português padrão que é ensinado não é flexível com as enormes diferenças culturais e regionais do Brasil. Outra crítica que se pode fazer é o argumento defendido pelos simpatizantes da escola militar de que esta "impõe a disciplina aos alunos" (BREILLER, 2018).

Porém, se colocada sob a ótica de Vygotsky (1977) essa situação revela uma falha dentro da família deste aluno, uma vez que quando a criança ou adolescente vai à escola ela já deveria ter absorvido no seu meio familiar e cultural noções do comportamento correto para aquela sociedade.

Portanto se a escola tem de preencher este espaço indica que a família estaria falhando em educar primariamente o aluno. Inclusive, segundo Oliveira (2016), essa noção de "disciplina" pregada no ambiente militar é hostil principalmente ao adolescente que é encarado como um propenso "criador de caso" e por isso dentro deste sistema ele recebe uma "carga disciplinadora maior".

Essa ideia de imposição de disciplina era duramente criticada por Vygotsky que, conforme mostrado em outra parte deste artigo, afirmava que a moralidade deveria ser implementada de modo sutil dentro do meio escolar, do contrário se corria o risco ou de fomentar a transgressão dessa moral ou de se criar indivíduos narcisistas e incapazes de entender realidades diferentes das suas (VYGOTSKY, 2010).

Outro ponto a se observar é o fato do militar, conforme mostrado por Nogueira (2014) e Castro (1990), ser um indivíduo com forte tendência de isolamento, uma vez que praticamente todos os membros do seu ciclo social são outros militares, e isso somado às constantes transferências o impedem de criar raízes com outro meio social que não o militar, e quando esse cenário é dirigido aos seus filhos a tendência é que eles estudem somente em colégios

militares, o que tende a isolá-los dos demais estudantes e porque não dizer do resto das demais pessoas, contrariando a ideia que Vygotsky (2001, 2010) tinha de uma educação que colocasse os estudantes em contato com a sociedade.

Continuando a abordagem sobre o isolamento deste estudante, podem ser colocadas também as afirmações de Olímpio e Marcos (2015) e Coelho e Pisoni (2012) dentre as quais se destacam o fato do jovem viver num ambiente muito diferente do professor e do fato de, apesar de todas as teorias pedagógicas, o aluno ainda ser encarado como um objeto manipulável da classe docente.

E isso colocado dentro do contexto deste artigo surge na forma do conflito entre o professor formado dentro da realidade militar, que parte do princípio da manutenção das tradições, e o aluno, que além de viver todos os conflitos típicos da adolescência e as mudanças constantes causadas pela tecnologia, tem de encarar uma educação rígida que o obriga a seguir um padrão de comportamento, sendo isso conflituoso principalmente para os estudantes não provenientes de família com militares.

Essa manutenção de uma educação rígida é completamente destoante da situação social da contemporaneidade que é marcada por mudanças constantes (LIPOVETSKY, 1989) e o resultado disso é, segundo Caetano e Viegas (2016) e Silva (2016) , um ambiente escolar com forte presença de violência verbal tanto por parte dos professores e demais funcionários quanto por parte dos alunos que começam a adotar esses comportamentos e utilizá-los contra os colegas.

Além do fato da própria organização fomentar uma predileção das qualidades militares em detrimento as qualidades docentes, o que pode ter impacto danoso nestes (VIEIRA, 2007; SOARES et al., 2019; MIGUEL, 2019; TILLET, 2019) tendo havido inclusive situações de violência física de policiais contra professores

(SOUZA, 2019) mostrando o despreparo de muitos militares que se fazem presentes dentro do âmbito educacional.

E, por fim, pode-se colocar talvez a maior crítica que Vygotsky faria em relação a esse modelo, a qual é exposta por Pinheiro (2016) como a ideia de competição de desempenho entre os alunos fomentados pela instituição militar que se choca frontalmente com a ideia já exposta acima de uma educação ampla, já que com modelo de competição os menos aptos acabam por ser excluídos do meio escolar e na visão vygotskyana (VYGOTSKY, 1977, 2010) a função da escola é fornecer um desenvolvimento de qualidade para a maior quantidade de alunos possível e não somente para alguns privilegiados.

CONCLUSÃO

Ao escrever sobre a militarização do ensino no Brasil estamos diante de um tema debatido na sociedade sem muito aprofundamento teórico. O presente artigo pretendeu realizar um recorte dessa realidade ao fazer um estudo bibliográfico, no qual foram realizadas leituras de obras de Vigotski e demais autores que versam sobre o tema da educação, e comparados tal como o método comparativo proposto por Fachin (2005).

Entendemos que o panorama atual se reverbera em uma sociedade com princípios reacionários e até mesmo fascistas tal como afirma Souza (2017). Dentro desse cenário, a educação e o processo de educar existem como mero depósito de informações a serem despejadas nos alunos e ainda persiste na sociedade brasileira vertentes de um sistema que oblitera as pessoas de classe baixa, relegando aos mesmos a educação para servir à classe dominante. Baseando-se nisso se pode afirmar que esses projetos de

militarização da educação correspondem aos interesses de uma classe que vê a possibilidade de ação servil e valorativa constituída de colonialismo e anacronismo.

A falta de disciplina por parte dos alunos de escolas públicas é um dos fatores mais comentados sobre a viabilidade da entrada da Polícia Militar no Ensino, como se por um instante a mera presença de um policial se tornasse uma panaceia que modificasse a trajetória de vidas renegadas ao ostracismo e à violência. Violência essa que se faz presente nas cercanias dessas escolas administradas pela Polícia Militar do Estado do Amazonas, que merecem um olhar mais contextualizando que seja compatível com a complexidade da situação apresentada, uma vez que não é somente colocando a polícia que a violência desses locais irá desaparecer.

A pouca efetividade no que se refere às competências de aprendizagem observadas nas relações desumanizadas pela hierarquia militar não condizem com as teorias sobre a aprendizagem, dito isto, compreendemos por meio de nossas leituras de Vigotski que a formação social do jovem ultrapassa os aprendizados elencados em uma postura autoritária que acaba sempre por se colocar em questões pouco interessantes para a educação em si, tal como mostrado no exemplo citado por Mendonça (2019) ao criticar a padronização da aparência nos colégios civis-militares: “Como, em pleno século XXI, acreditar que o tipo de corte de cabelo possa afetar a qualidade do aprendizado em uma escola pública?” (p. 633).

Nas leituras realizadas percebemos que o excesso de regras para o controle do comportamento de crianças e adolescentes podem facilmente ser substituídas pela realidade de vida da instituição policial, potencializando outras formas de violência e o abandono da escola pelos alunos que, por alguma razão, não consigam se adaptar a este regime disciplinar.

Como citado antes, Michael Foucault em Vigiar e Punir (1977) já versava sobre o uso da disciplina como controle social e o que foi visto nessas leituras foram confirmações de que a disciplina tende a ser o começo, meio e o fim nas escolas militarizadas deixando de lado outras facetas importantes para um aprendizado legítimo.

Reforçamos mais uma vez que essa situação político-social caótica e a situação ruim em que grande parte da educação pública se encontra não é nova, pois, como relatado no início deste artigo, ela se arrasta desse modo há séculos, portanto esse "passado glorioso" que algumas pessoas afirmam terem vivido em termos educacionais (CASASSUS, 2009) nada mais é que o resultado da exclusão que grande parte da população desse período vivia (GERMANO, 2011), quadro que se modificou nos últimos anos tal como afirma Krawczyk (2011, p. 757): "se, por muitos anos, finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios".

Outro ponto que este artigo expôs foram dados que mostram que, no sentido prático, tanto as escolas do período do regime militar quanto as escolas civis-militares estão muito longe de poder cumprir o anseio de toda a população em relação à educação, pois suas próprias estruturas são excludentes, tanto que no período militar a maioria da população não tinha acesso à educação (GERMANO, 2011).

Também se pode acrescentar no caso dos colégios militares que as meninas só foram aceitas em seu interior em 1989 (BORTOLINI, 2014), cem anos após sua criação, e o das escolas cívico-militares do Rio de Janeiro que reservam 90% de suas vagas para filhos de militares (SABOIA, 2019), o que não se encaixa nas ideias de uma educação plural, acessível e diversa tal como imaginava Vygotsky.

Essas ideias parecem muito mais interessadas em trazer de volta um modelo de educação extinto e que, conforme exposto, nunca teve qualidade quando expandido à população de baixa renda, que realmente dar uma solução aos nossos problemas educacionais, mesmo porque alternativas muito mais viáveis estão presentes em nossa sociedade (ANDES, 2019).

Em entrevista para o site Brasil de Fato (LOPES, 2019), a cientista política Ana Penido afirma que os colégios de aplicação, que têm ligações com universidades federais, têm um desempenho melhor que os militares e custam muito menos e afirmou: "Se a ideia é escolher um modelo de escola, por que não o das de aplicação? ".

Outro ponto levantado por defensores do ensino militarizado é que ele cultiva valores éticos (SARKIS, 2019) e que nele há a ausência de uma propensa "doutrinação" que existe na escola pública (BREILLER, 2018).

Porém se percebe que esses pontos também não correspondem à realidade destas escolas devido às várias denúncias de irregularidades (ROCHA, 2019) e eventos como o uso de estudantes de colégios da PM do Amazonas para a futura campanha de presidencial de 2018 (MAISONNAVE, 2017), o que mostra que ambas as situações criticadas também acontecem em seu interior.

Obviamente não se pode demonizar a educação militar que inegavelmente trouxe muitos resultados positivos e que historicamente faz parte de nosso sistema educacional, porém a palavra final que se pode dar sobre este assunto, aqui pesquisado, é que ela não é para todos, portanto as iniciativas políticas que buscam implementá-la de modo compulsivo soam muito mais como projetos demagógicos do que com reais preocupações com a melhoria de nossa educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.; TOSCHI, M.; FERREIRA, N. "A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual". **Revista Retratos da Escola**, vol. 12, n. 23, 2018.

AMADO, J. **Gabriela, cravo e canela**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.

AMAZONAS ATUAL. "Cobrança de taxas e uniformes em colégios da PM em Manaus é legal, decide a justiça". **Amazonas Atual** [01/09/2021]. Disponível em: <www.amazonasatual.com.br>. Acesso em 14/12/21.

ANDES. "Escolas federais custam três vezes menos e têm desempenho superior que colégios militares". **Portal Eletrônico Andes** [2019]. Disponível em: <www.andes.sindoif.org.br>. Acesso em 03/02/21.

ARRUDA, A. **ESG**: história de sua doutrina. Brasília: Ministério da Educação, 1980.

ASSUNÇÃO, C. "Escolas militares, um modelo excludente de educação". **Rede Brasil Atual** [2019]. Disponível em: <www.redebrasilatual.com.br>. Acesso em 03/02/21.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1958.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é? Como se faz. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BENEVIDES, A. A.; SOARES, R. B. "Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará". **Nova Economia**, vol. 30. n. 1, 2020.

BERMÚDEZ, A. C. "Escolas cívico-militares têm base em argumento enganoso, diz especialista". **UOL** [24/10/2019]. Disponível em: <www.educacao.uol.com.br>. Acesso em 03/02/21.

BORTOLINI, A. S. B. **O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar** (Tese de Doutorado em Letras). Santa Maria: UFSM, 2014.

BRASIL. **Mobral**: sua origem e evolução. Rio de Janeiro: Movimento Brasileiro de Alfabetização de Organização e Métodos, 1973.

BRASIL. **Normas para planejamento e conduta de ensino**. Brasília: Ministério da Defesa, Diretoria do Ensino Preparatório e Assistencial, 1999.

BREILLER, P. "Educação, o primeiro 'front' da guerra cultural do governo Bolsonaro". **El País** [2018]. Disponível em: www.elpais.com>. Acesso em 03/02/21.

CAETANO, I.; VIEGAS, V. **O Estado de Exceção Escolar**: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Esculturas Produções Editoriais, 2016.

CARTA CAPITAL. "Escolas públicas geridas pela PM no Amazonas cobram taxa de manutenção no Amazonas". **Carta Capital** [2016]. Disponível em: <www.cartacapital.com.br>. Acesso em 14/12/21.

CASASSUS, J. “Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social”. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, 2009.

CASTRO, C. **O espírito militar**: um estudo de Antropologia social na Academia Militar de Agulhas Negras. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990.

CASTRO, R. T. M.; GOMES, C. A. S.; GUIMARÃES JUNIOR, E. S. “O desempenho dos colégios militares no sistema público de ensino”. **Revista Estudo e Debate**, vol. 25, n. 1, 2018.

COELHO, L.; PISONI, S. “Vygotsky: sua teoria e a influência na educação”. **Revista E-PAD**, vol. 2, n. 1, 2012.

CUNHA, C. “Número de escolas militarizadas cresce no Brasil”. **UOL** [2019]. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em 03/02/21.

CUNHA, L. A. “O legado da ditadura para a educação brasileira”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 35, n. 127, 2014.

CURY, C. R. J. “A desoficialização do ensino no Brasil: A reforma Rivadavia”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 108, 2009.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

FIGUEIREDO, A. J.; FONTES, A. S. **Breve introdução à história dos Colégios Militares no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1958.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FREUD, S. **Contribuições para uma discussão acerca do suicídio**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1910.

GARCIA, N. J. "Apresentação". *In*: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: E-book Brasil, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GOLDSTEIN, I. S.; SOUZA, C. D. "Cronologia". *In*: AMADO, J. **Capitães da areia**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.

HENN, L. G.; NUNES, P. P. C. "A educação escolar durante o período do Estado Novo". **Revista Latino-Americana de História**, vol. 2, n. 6, 2013.

HONORATO, H. G. "A militarização como política de educação pública: um outro olhar". **Revista das Relações Sociais**, vol. 3, n. 1, 2020.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação brasileira no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

JOENK, I. K. "Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky". **Revista Linhas**, vol. 3, n. 1, 2002.

KRAWCZYK, N. "Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje". **Caderno de Pesquisa**, vol. 41, n. 144, 2011.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Editora Átropos, 1989.

LOPES, R. “Escola cívico-militar: é isso tudo mesmo? ” **Brasil de Fato** [2019]. Disponível em: <www.brasildefatomg.com.br>. Acesso em 03/02/21.

LUDWIG, A. C. W. **Democracia e Ensino militar**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

MAISONNAVE, F. “Em vídeo, alunos de colégio militar no AM chamam Bolsonaro de “salvação da nação”. **Folha de São Paulo** [2017]. Disponível em: <www.folha.uol.com.br>. Acesso em 03/02/17.

MENDONÇA, E. F. “Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? ” **Revista Retratos da Escola**, vol. 13, n. 27, 2019.

MIGUEL, I. L. A. G. **O discurso da militarização nas escolas**: implicações subjetivas e sociais a partir das perspectivas de profissionais de educação (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Brasília: Centro Universitário de Brasília, 2019.

NOGUEIRA, J. G. **Educação militar**: uma leitura da educação no Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB) (Dissertação de Mestrado em Educação). Campo Grande: UFMS, 2014.

NUNES, M. T. **História da Educação em Sergipe**. Aracaju: Editora da UFS, 2008.

OLIVEIRA, D. D. “As Escolas Militares: o controle, a cultura do medo e da violência”. CAETANO, I.; VIEGAS, V. (org.). **Estado de Exceção Escolar**: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016.

PAIVA, H. S.; SILVA, S. B. "Violência e escola: o caso do 3º colégio militar "Professor Waldock de Lira" de Manaus sob a gestão da polícia militar do Amazonas". **Revista Científica de Pesquisa em Segurança Pública**, vol. 16, n. 1, 2016.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1999.

PINHEIRO, V. "A espetacularização da educação moral dos Colégios Militares". **REVELLI**, vol. 8, n. 1, 2016.

RAMOS, G. **Memórias do cárcere**. São Paulo: Editora Record, 1982.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ROCHA, K. "Colégios da PM somam mais de 100 denúncias formalizadas na Seduc". **Acrítica** [2019]. Disponível em: <www.acritica.com>. Acesso em: 03/02/21.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

SABOIA, G. "Maior espaço para filhos de PM's em escolas militares é questionado no Rio". **UOL** [2019]. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em: 03/02/21.

SANTOS, L. R. “Mobral: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos”. **Revista Crítica História**, n. 10, 2014.

SARKIS, S. M. J. S. **Valores éticos da Cultura Militar e sua influência no desempenho dos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil** (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campina: Editora Autores associados, 2009.

SEABRA, T. “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, 2009.

SILVA, A. S.; SOUZA, A. O. “Política educacional no Brasil: do Império à República”. **Revista Cientifica da FASETE**, vol. 5, 2011.

SILVA, J. J. D. G. “Militarização das escolas públicas; avanços ou retrocessos? ” *In*: CAETANO, I.; VIEGAS, V. (org.). **Estado de Exceção Escolar**: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016.

SILVA, M. S. **A educação brasileira no Estado Novo**. São Paulo: Editorial Livramento,1980.

SOARES, M. G. F. *et al*. “Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

SOUZA. J. **A elite do atraso**: da escravidão á Lava-jato. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2017.

SOUZA, P. “Professor denuncia agressão e ameaças de tenente-coronel em Colégio Militar de Manaus”. **Acrítica** [2019]. Disponível em: <www.acritica.com>. Acesso em 03/02/21.

TAVARES, K S. **A ética castrense e a intervenção militar como recursos da manutenção da ordem institucional** (Dissertação de Mestrado em História). Vitória: UFES, 2008.

TEIXEIRA, M. A. S. A. **A educação Brasileira no Período Colonial e Imperial** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

TOASSA, G. “Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vygotsky no âmbito da ciência soviética”. **Revista de Psicologia**, vol. 27, n. 3, 2016.

TOLSTOI, L. “Da instrução popular”. *In*: TOLSTOI, L. **Obras Pedagógicas**. Moscou: Edições Progresso, 1988.

VELOSO, E. R.; OLIVEIRA. N. P. “Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. *In*: CAETANO, I.; VIEGAS, V. (org.). **Estado de Exceção Escolar**: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016.

VIEIRA, H. P. **Estresse ocupacional, síndrome de *Burnout* e *hardlines* em professores de Colégio Militar** (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Campo Grande: UCDB, 2007.

VYGOTSKY, L. S. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. *In*: LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da

aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editora Estampa, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Ridendo Castigat Moraes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO 4

Para una Filosofía Crítica del Sujeto
en el Mundo Escolar: Currículo y Epistemologia

PARA UNA FILOSOFÍA CRÍTICA DEL SUJETO EN EL MUNDO ESCOLAR: CURRÍCULO Y EPISTEMOLOGIA

Mario Germán Gil Claros

El panorama actual por el que atraviesa el sujeto escolar en su formación, es cada vez más complejo en lo que tiene que ver con unas políticas agresivas, unos dispositivos discursivos de mercado y competitivos al interior de la escuela, que ponen en duda el papel de las humanidades en el currículo.

En nuestro caso, la pedagogía, despojada de su rostro, de su propio discurso; el cual se refleja en el momento de construir la malla curricular y la puesta en escena por medio de la didáctica, que pone en acto lo que hoy podemos llamar otros discursos o conocimientos, a los cuales podemos nombrar como unas *epistemologías empresariales*, que han desdibujado la vida académica e incluso la formación de un sujeto democrático.

Lo que pretende el presente escrito, como se deja apreciar a lo largo del mismo, es reflexionar y confrontar desde un pensamiento crítico, lo anteriormente dicho, en lo que sería el saber, el conocimiento y de su impacto en el espíritu de la pedagogía, en el currículo, y en especial, en la formación del sujeto educando y de la huella que deja en el discurso del educador(maestro); obviamente, dentro de un contexto de profundos cambios paradigmáticos, que hoy estamos afrontando en el mundo contemporáneo, de los cuales la escuela y el sujeto epistémico no se encuentran al margen.

SUJETO ESCOLAR, CONOCIMIENTO Y PODER

¿La escuela busca la verdad o reproduce unos discursos con pretensiones de verdad? Esta pregunta nos lleva al rol que el sujeto asume al interior de ella, en relación con el saber, con el conocimiento en su formación; asociado a una "educación" moral del mismo, ligado a unas relaciones específicas de poder de carácter racional, que afectan no sólo al sujeto educando, sino al sujeto educador, al sujeto administrativo, a la malla curricular y a la didáctica; generando conflictos y posturas críticas en el mundo escolar.

Al respecto se dice:

> "crítica" se refiere aquí a una amplia gama de cuestionamientos disciplinares acerca de las formas en que el poder actúa a través de las prácticas discursivas y rendimientos de la escolarización; a los diversos modos de investigación crítica con los que se pretende comprender, por ejemplo, cómo se construye la marginación de la gente y las diversas formas de actuar que tiene el poder (POPKEWITZ; BRENNAN, 2000, p. 18).

Crítica asumida como práctica del conocimiento, de la cual el *Otro* hace parte. De ahí que la epistemología en el currículo escolar, brille no por buscar la verdad, sino por *comprender* las condiciones que facilitan su aparición. Precisamente, es lo que realiza Foucault por medio de la episteme en la aparición de los discursos en un tejido académico, (GIL, 2015) que, por sus características, se ubican en el umbral de la positividad o de la misma ciencia, que atraviesa la malla curricular, cargada de historia en su producción discursiva, no exenta

de relaciones y efectos de poder, que en Althusser son de orden ideológico (ALTHUSSER, 1977). En lo que llamaríamos una *epistemología social*. La cual "estudia el lenguaje como efectos de poder" (POPKEWITZ; BRENNAN, 2000, p. 23). Constituida como conocimiento, que se implementa en el sujeto a educar a través de una serie de tecnologías, que modelan el cuerpo y el pensamiento; en lo que se ha dado en llamar un dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1998).

Lo anterior, precisa de una reconceptualización del sujeto, de su subjetidad, de su subjetividad desde el discurso y la práctica escolar. En esta dirección, "Las historias que escribió Foucault, por ejemplo, se refieren a cómo se convierte a la persona en un sujeto por medio de reglas y estándares concretos de modelos institucionales determinados, pero que no se pueden reducir a constituciones concretas" (POPKEWITZ; BRENNAN, 2000, p. 27).

Que van más allá de la planta física escolar y se fortalece en el entramado social, en la construcción de la figura del sujeto educando a través de unos discursos legítimos y verdaderos, en la que no desaparece la acción del poder en el sujeto. Es así como, "Dentro de este paisaje, el poder es ´algo´ que posee la gente y esa propiedad se puede redistribuir entre los grupos para desafiar las desigualdades, de ahí el uso del término ´soberanía´". (POPKEWITZ; BRENNAN, 2000, p. 32).

Lo que supone una labor específica del poder en el ámbito escolar, en la reorganización del saber y del conocimiento a su favor. Así:

> El poder como soberanía crea a menudo un mundo dicotómico en el que están el opresor y el oprimido, produciendo así un dualismo cuyo efecto es el de definir grupos sociales particulares como entidades monolíticas (POPKEWITZ; BRENNAN, 2000, p. 33).

El poder se incrusta y, se entrevera en el orden monolítico que pueda tener el currículo escolar; dependiendo de las circunstancias, puede ser autoritario o flexible, preferiblemente este último, navegando con soltura en la práctica y cotidianidad de la escuela. Aun así, no deja de actuar con principios básicos de inclusión y de exclusión en la formación del sujeto, que esculpe y da forma.

De esta manera, "Aquí, Foucault revisa la noción nietzscheana de una ´voluntad de sabe´, para considerar cómo los sistemas disponibles de ideas disciplinan a los individuos al actuar, ver, pensar y verse a sí mismo en el mundo" (POPKEWITZ; BRENNAN, 2000, p. 34). Nos encontramos con un conocimiento, que, a través del currículo se disciplina, se normaliza y se controla a la comunidad académica.

Esto último, por medio de unas tecnologías, reglas y comportamientos altamente racionalizados, donde el poder productivo va a actuar en el deseo, en la sensibilidad, en la disposición del hacer y pensar del educando y del educador; en lo que sería un conocimiento productivo como resultado final de su acción. Hoy centrado y acaparado por el capitalismo cognitivo y digital, pues el conocimiento se ha convertido en mercancía, de la cual hay que apoderarse con la patente intelectual de la empresa o corporación.

La educación, la escuela, precisan de una subjetividad centrada en un tipo de conocimiento intangible, que se vuelve artículo de consumo, el cual se vende directamente en el mercado, una vez terminado el ciclo escolar. Así, el objetivo que se persigue, pasa por un profundo trabajo cognitivo incorporando los tics, el estudio a distancia, entre otros; los cuales evitan en gran medida, dentro de un nuevo paradigma educativo, costos y menos desgaste innecesario. Esta depuración va pareja con las pretensiones del capitalismo cognitivo, que va más allá del espíritu competitivo

neoliberal y que ha impactado el currículo y la evaluación escolar en su diseño a través de las competencias y las tecnologías

La constitución de la subjetividad escolar es fruto de múltiples relaciones de saber y poder, que es el universo de la enseñanza, que va a producir y consolidar un educando productivo, por medio de múltiples estilos de aprendizaje, en la que la pedagogía da su aporte y validez.

¿Cuál es la postura del sujeto ante la constitución de su subjetividad en el proceso de aprendizaje? Ante todo, tomar posición y distancia ante los mismos aprendizajes y ante el conocimiento y el mismo poder que le cruzan en el aula y por fuera de ella, asumiendo una postura y reflexión crítica, ante una situación concreta de querer educarse, de querer formarse, en el momento de consolidar su subjetividad.

El debate gira en torno a un sujeto que desea formarse dentro de los parámetros de la autonomía y un poder que desea domesticar a través del conocimiento y la moral. Entonces, ¿qué es lo que se debe "enseñar"? ¿formación o adiestramiento? ¿Cuál es el rol de la pedagogía en este panorama? Ya que una educación, una escuela democrática que se preocupa por el conocimiento, ha de preocuparse no sólo por él, sino por el cultivo y gobierno de sí mismo en la formación humana, capaz de construir comunidad académica y fuertes lazos de reconocimiento en diversas instancias de orden social.

En este sentido, desde una postura ética y crítica del pensamiento, que incentiva la formación en el cuido, en el conocimiento y en el gobierno de sí mismo. Lo cual lleva al ejercicio de la libertad. Es el sujeto que se *examina* a sí mismo en lo que piensa y en la forma como actúa. Tema de gran interés para la escuela, como para nuestro presente.

EL MÉTODO, EL SUJETO Y LA VERDAD

El acto ético y crítico nos permite tomar distancia frente a políticas, frente a técnicas y frente a metodologías de aprendizaje que objetivan, que abusan y que invaden el pensamiento del educando y del educador.

> En contraste con ello, las metodologías de la objetivación reflexiva construyen al sujeto/sí mismo como el objeto de un método científico asumido y en relación con una totalidad social. Eso fue lo que, en efecto, hizo que la sociedad fuera trascendente y el sujeto individual objetivado (POPKEWITZ; BRENNAN, 2000, p. 66).

El sujeto educando se convierte en objeto de problema epistémico, que ha de ser tomado por medio de unas metodologías y miradas de corte científico o, mejor, positivista en su posible solución. En otras palabras, el sujeto como problema de verdad. Que hoy, como se le enseña en la escuela, es palpable, manipulable, demostrada y apropiada en hechos concretos.

Un examen escolar es fiel ejemplo de ello. Ya la verdad deja de ser un asunto de sabiduría, de saber espiritual; siendo abordada por el método científico moderno, que la ha de poner en evidencia, acompañada de la sistematicidad, de la estadística, de la verificación, de la demostración, escenificada en un gran campo paradigmático y epistémico.

En consecuencia, hay una estructura epistemológica de cómo pensar al sujeto en el aprendizaje, de cómo transformarlo acorde con las necesidades sociales y del mercado laboral, implementado a través del dispositivo pedagógico. “La objetivación de la

subjetividad está siendo construida a través de diversas tecnologías pedagógicas. Una de ellas se encuentra en la redacción de la política educativa". (POPKEWITZ; BRENNAN, 2000, p. 74).

Ya se pretenden unas competencias, unos objetivos y unos logros epistemológicos en su adiestramiento. Por tanto, el educando tiene que demostrar (verdad objetiva) que es hábil en su hacer, regulado por unos dispositivos de evaluación y calificación que le reconfiguran cognitivamente como ser calculable y metódico, reflejado en unas prácticas discursivas en el ámbito de la escuela.

Es decir, la escuela asiste a unas nuevas epistemologías, a unos conocimientos empresariales, que le han transformado en lo más profundo su espíritu formativo, pues hoy ya no se habla de formación, sino de adiestramiento, de habilidades pragmáticas.

O sea, se ha abandonado la *compresión* reflexiva y crítica en el espíritu formativo de las humanidades, por un adiestramiento de las meras habilidades, que rayan en un simple hacer y *descripción* de lo aprendido desde un discurso positivista, provocando un divorcio entre ambas posturas en el momento de interactuar con el conocimiento.

Podemos decir que el discurso epistemológico o epistémico de la escuela, está interesado por un hacer, por un resultado práctico. En esta dirección, la verdad es algo que se liga desde sus entrañas, a una estructura epistemológica, pues lo que se hace en la escuela, es crear verdades en su producción a través del dispositivo pedagógico que la sostiene.

Así, el sujeto escolar, interesado por la educación, por el conocimiento, busca constituirse en autoridad de verdad. Al respecto se dice:

> Desde el punto de vista de la producción de la verdad, sin embargo, la cuestión central, no es determinar si la verdad es verdadera o falsa, científica o ideológica, sino como se ha producido, cómo circula, se transforma y se usa (POPKEWITZ; BRENNAN. 200, p. 82).

Es decir, una verdad pragmática que modifica la voluntad de saber y conocer del educando, donde el docente también se ve abocado en asumirla en el diseño del currículo, debido a múltiples presiones políticas de orden oficial y privada. En otros términos, se trasfigura el cómo conocemos y el cómo se estructura la verdad en el discurso pedagógico.

Ahora bien, frente a este panorama epistémico, el sujeto educando se ve forzado a pensar lo que aprende, lo que conoce, en especial al interrogar la verdad dentro de una *epistemología empresarial*, y de unos discursos que producen verdades de cualquier género.

Pues lo que importa no es la verdad, sino la producción de verdades en su credibilidad y autoridad que de ellas emergen. En últimas, es preciso preguntarse: ¿Qué tipo de verdad irrumpe hoy en la escuela, cuando en la mayoría de las veces se anuncia anónimamente? ¿Cuál es el rol de la didáctica frente a este tipo de verdad en aula?

Estas preguntas tienen que ver con el contexto en el cual hoy se desenvuelve la escuela en su episteme, pues se puede decir, con todas las salvedades del caso, que la escuela no forma lo verdadero en relación con la verdad, sino una escuela que capacita para el mero conocimiento pragmático, que, en la mayoría de las veces, está centrado en la imagen o mapa mental, ayudados por herramientas virtuales, en una economía del discurso reflexivo y escrito.

En este contexto, surgen los interrogantes: ¿Cómo se expresa la verdad en el presente? ¿Qué tipo de racionalidad opera en el tránsito que se da entre el conocimiento y la verdad? Podemos destacar, entre otros, una serie de técnicas que afianzan a la escuela en su autoridad.

Por ejemplo, los ya conocidos exámenes, que, para Foucault, es el rey por excelencia en la escuela, cuya característica es su sistematicidad, su finalidad y su metodología, cruzado por competencias que han de demostrar que se sabe una habilidad específica. En consecuencia, esta racionalidad escolar ha de brillar por su habilidad y efectividad pragmática, en el alma del currículo, en la producción y apropiación del conocimiento (ZULUAGA, 2005, p. 17).

MÉTODO, SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Vistas las cosas, la racionalidad del conocimiento escolar no está por fuera de un discurso y práctica, distribuido según las necesidades de la malla social, en la que todo sujeto de conocimiento se desenvuelve. En este sentido, el conocimiento como parte de una episteme, a la vez de un paradigma, no deja de ser de orden histórico, sus reglas, sus enunciados y su articulación a la escuela obedecen a un sentido de época con rostro propio, en el que se encuentra inscrito; en el que los sujetos toman posición en conexión con la producción del conocimiento.

¿Cómo sabemos acerca del conocimiento? Una posible salida a esta pregunta es por medio del mismo discurso que lo produce, el cual se refleja en un dispositivo pedagógico, que ha de manifestarse en una práctica pedagógica, que en Zuluaga se caracteriza por cinco puntos. El primero, como modelo o paradigma. El segundo, como

una pluralidad de conceptos de conocimientos. El tercero, como unas formas de funcionamiento del discurso institucional. El cuarto, como las características sociales adquiridas. El quinto, como las prácticas de enseñanza. (ZULUAGA, 2005, p. 22-23).

En estos puntos, la racionalidad del conocimiento escolar, se plasma en un hacer-ser, llevado a cabo por un método que facilita su realización en el aprendizaje, tal como lo es el saber pedagógico, asumido como concepto metodológico plural, a diferencia de una teoría homogénea. (ZULUAGA, 2005, p. 24-25). En consecuencia, el saber se refiere al objeto por medio de conceptos, métodos y procedimientos de orden epistémico a su interior, los cuales son apropiados por el discurso.

> El saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones acerca de la pedagogía, una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía (ZULUAGA, 2005, p. 26).

Es así como la práctica pedagógica está inscrita en el saber pedagógico y éste en la episteme; en las que se dan alianzas estratégicas de conocimientos, de metodologías, de conceptos, de prescripciones y de observaciones que nacen a su interior; conjugadas en el aprendizaje, que, como una gran tela de araña, se entrecruzan y se centran epistemológicamente con el método de aprendizaje y de enseñanza.

Así, la racionalidad y el conocimiento escolar, pasan por el filtro del método, tan importante para la escuela contemporánea en la configuración de un umbral positivista (FOUCAULT, 1983). En la que la pedagogía y la metodología son asumidas como campos de

poder en un orden conceptual. En este sentido, para el filósofo alemán Leo Strauss,

> La méthodologíe, est forcément réflexion sur les limites de la science. Si la science est en vérite la forme la plus haute de la connaissance humaine, la méthodologie est réflexion sur les limites de la connaissance humanine (STRAUSS, 1986. p. 78).

Como podemos ver, el saber y el conocimiento escolar están confinados a los límites de la metodología, en el afán de un espíritu científico y pragmático. En otras palabras, la critica a esta concepción de aprendizaje en el que se ha atrapado al currículo en su trazo, está en que la formación, el saber, el conocimiento escolar, no necesariamente pasan por el dominio absoluto del método científico, hay otras epistemes, otros saberes, con sus formas, con sus dinámicas, con sus singularidades, tan válidas como el conocimiento científico; sin que se convierta en obstáculo epistemológico (BACHELARD, 1973).

Pues, es la episteme la que posibilita el saber de una época, de la cual hace parte el conocimiento científico. Como vemos, uno de los tantos problemas que atraviesa a la escuela, así como a la educación para nuestro presente o época, no es la verdad, el saber, el conocimiento, pues ya hacen parte de su estructura curricular, de su discurso cotidiano, de sus procedimientos evaluativos, entre otros.

Es el cambio de paradigma que se vive, hoy centrado en la comunicación, con el riesgo de caer en la mera opinión, de unas habilidades desconectadas de la formación del sujeto en la constitución de la subjetividad. Justamente, el principio de verdad es reemplazado por la comunicación, por la información, por el relativismo, por un espíritu pragmático mercantil, como fuente de

autoridad y de certeza.

Es decir, la verdad ha dejado de ser, para ser operativa, procesada, y mediatizada, en medio de una red virtual del conocimiento. Con el riesgo de que el sujeto de conocimiento, tal como lo conocemos, sea ocultado, al ser dejada a un lado su formación crítica y espiritual que ha cultivar la libertad. Lo que nos lleva a decir que vivimos una época en la que se está dando la reconfiguración del sujeto de conocimiento escolar.

El saber pedagógico permite interactuar con otros campos del mundo epistemológico, no sólo consigo mismo, sino con la cultura, la política, la ciencia, la economía, etc., que cruzan los saberes de los sujetos implicados en los procesos de aprendizaje. Precisamente, el saber pedagógico se libera de su uso instrumental atrapado en el método, como fórmula Zuluaga, a través de la práctica pedagógica: "Ella era también una práctica discursiva, y, por tanto, una práctica que adquiría materialidad en una institución social (la escuela) y que había producido un nuevo sujeto social, el maestro" (ZULUAGA, 2005, p. 50-51).

Por tanto, la episteme produce un saber, un discurso pedagógico, que tiene su propia dinámica y rigurosidad, que no pasa por el método y la prueba científica. No es su objeto principal. Es aquí que la pedagogía toma mayoría de edad, toma autoridad, tiene su propio rostro en el ejercicio de la formación del educando. Así, el saber pedagógico en conexión con la pedagogía que se piensa a sí misma desde una autonomía, permite relacionarse con otros saberes, con otros conocimientos, incluyendo el científico, sin que se desdibuje, incluso en una sociedad de comunicación, de información y de diseño mediático.

Podemos decir que la pedagogía en su saber específico, entendida como un pensar crítico de la educación; elabora un discurso que la lleva, no tanto a hablar de la verdad, de la moral, de

la administración, de unas racionalidades, sino de la construcción de sí misma como principio de libertad reflejada en el sujeto educando. Su saber quiebra el principio del umbral positivista; pues su discurso es a la vez una práctica que son las suyas. Ella es un saber que se libera y transforma al sujeto en su subjetividad, ante un falso positivismo y pragmatismo mercantil en su "formación"; ya que el saber pedagógico libera y no sujeta.

Visto lo dicho. ¿Cuál es la relación de la pedagogía con el saber? Al respecto el pedagogo Humberto Quiceno destaca: "El saber en Foucault es una noción que sirve para estabilizar una serie de conocimientos. El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza" (ZULUAGA, 2005, p. 75). Vale acentuar que el saber pedagógico posee su legitimidad y validez, que incide no sólo en el pensamiento, sino que se manifiesta en las acciones, en los hechos, en las cosas, que explica y que aborda el conocimiento, desde su propio discurso; sin pedir prestado a otras disciplinas o conocimientos (ZULUAGA, 2005, p. 76).

CONCLUSIÓN

Finalmente, la pedagogía habla desde sí misma, no como objeto, no como heterónoma; ella misma construye su autonomía, su saber. Hoy es urgente liberar a la pedagogía, por ende, al currículo y la didáctica, de unos discursos que no son los suyos, que los han distorsionado, cuyos resultados hoy se palpan en una escuela extraña o empresarial, sin que se niegue el mundo laboral.

En esta dirección, el saber pedagógico ha de reformularse, frente a unas falsas pedagogías que inundan el mercado escolar. Ella no está ligada a unas normas, reglas o formalismos de gestión de calidad, que la borran, la distorsionan y la alienan. Ella ha de ser

productora de saber, de conocimiento liberador que impacta y transforma la vida de los implicados en estos procesos educativos.

Ya es hora que el saber pedagógico se reconstruya en su propio lenguaje o discurso, que se libere de cargas pesadas y de conocimientos que no han sido los suyos y que semejan a una gran arquitectura pesada de verdades acabadas. Ella ha de ser abierta y creativa en el momento de edificar el saber escolar. Es hora de que la pedagogía se des institucionalicé para que logre claridad conceptual en su trajinar en el ámbito del saber, que se deslinde del falso discurso positivista, el cual esconde otros intereses.

Al respecto Richard Jones, acompañando a Foucault dice: "Decía que tales epistemologías ayudaban a asegurar nuestra permanente condición de dominados porque creaban la ilusión de que el saber existe con independencia del poder" (JONES, 1993, p. 84-85). Una de las tantas posibles liberaciones del saber pedagógico, pasa por el desprendimiento de unos discursos que no son los suyos y que impacta al sujeto en su saber.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos de Estado**: Notas para una investigación. Barcelona: Anagrama, 1977.

APPLE, M. W. **Ideología y currículo**. Madrid: Akal, 2008.

BACHELARD, G. **Epistemología**. Barcelona: Anagrama, 1973.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

DE LIBERA, A. **La invención del sujeto moderno**. Buenos Aires: Manantial, 2020.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Madrid: Siglo XXI, 1983.

GIL CLAROS, M. G. "Notas críticas en torno a los conceptos de episteme, paradigma y obstáculo epistemológico". **Educación y Territorio**, vol. 5, n. 9, 2015.

GIL CLAROS, M. G. **Subjetividades Escolares**. Santiago de Cali: Redipe, 2015.

JONES, R. **Las prácticas educativas y el saber científico**: En Foucault y la educación. Madrid: Morata, 1993.

POPKEWITZ, T.; BRENNAN, M. **El desafío Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación**. Valladolid: Pomares-corredor, 2000.

STRAUSS, L. **Droit natural et histoire**. Paris: Flammarion, 1986.

ZULUAGA G.; OLGA, L. **Foucault**: una lectura desde la práctica pedagógica en Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar lo otro. Bogotá: Magisterio, 2005.

CAPÍTULO 5

Pressupostos Teóricos Sobre a
Relação da Gestão Escolar e Famílias na Escola

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A RELAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIAS NA ESCOLA

Valdirene Eliane Bailon de Souza

Márcia Andrade Vaz de Mello

A conjuntura educacional é vista, por aqueles que acreditam nela, como algo imprescindível na sociedade, na qual a escola e a família desempenham papéis fundamentais na transmissão de princípios e de conhecimentos aos indivíduos.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação familiar, visto que as famílias são, na maioria das vezes, as principais referências de conduta na vida dos filhos(as), servindo como modelo para construção e legitimação de valores. Do mesmo modo, a escola constitui um ponto de referência para seus educandos, no que diz respeito à aquisição de saberes e ao atendimento de diversas necessidades do cotidiano (WITTER, 2011).

Assim, a expressão "relação família-escola" aqui empregada compreende toda e qualquer forma de interação entre atores familiares e escolares, nesse caso específico voltado à gestão escolar, admitindo "um *continuum* que vai desde a cooperação ao conflito" (SILVA, 2002, p. 101).

Para discutir o tema proposto, apresentamos as ideias de Fávero (2005, p. 12), autor que reconhece a família como uma das entidades responsáveis pelo ensino. Segundo ele, deve existir "a inclusão da família, como um lugar de educação, que será visível em todas as constituições posteriores". Nesse sentido, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, representou, pela primeira vez na história, a educação como

um direito de todos. O referido documento também alvitrou a gratuidade do ensino primário e propôs sua extensão a outros níveis de ensino (FÁVERO, 2005).

Atualmente, notamos que a sociedade está submetida a certas transformações na composição familiar, sendo que, indiferente das suas mutações, é preciso ser reforçada a importância desse núcleo no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Nessa perspectiva, a escola necessita atuar em conjunto, abonando o suporte necessário para o ensino de valores, noções de ética, construção de diálogos, entre outras aprendizagens fundamentais.

Partindo de tais considerações, o oferecimento desse ambiente favorável, tanto em casa quanto na escola, é um tema pouco difundido em nossa literatura atual, principalmente no que se trata da influência da família no desenvolvimento do sujeito, do cotidiano escolar, da equipe gestora, entre outras entidades importantes para a composição do espaço escolar (LUCK, 2014).

Cabe destacar que há estudos sólidos, como os de Paro (2011), Libâneo (2013) e Luck (2014), no que tange a temática gestão escolar, que começou a ser trabalhada a partir de 1990, vinda de uma crescente inquietação sobre as funções, responsabilidades e reivindicações da área. Nesse sentido, ao evidenciar o papel do profissional gestor e de sua equipe de trabalho, considerando-os essenciais no ambiente escolar, tomamos como pertinente a análise de leis, documentos, decretos e políticas públicas que discorrem e instituem normas para a regulamentação do segmento.

Em paralelo, buscamos identificar a relação entre gestor/equipe gestora e famílias dos educandos, para entendermos a importância que cada membro desempenha na comunidade escolar, em prol do desenvolvimento discente satisfatório e eficácia do processo de ensino. Cabe salientar que, devido à pandemia da Covid-19, que acometeu o país durante o ano de 2020 e 2021, algumas

alterações na prática cotidiana foram necessárias, conforme detalhado posteriormente no presente estudo.

Quanto à parte metodológica, optamos por realizar uma análise bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Enquanto pesquisa bibliográfica e documental, Severino (2016) esclarece que essa investigação pode ser produzida a partir de material já disponível, decorrente de pesquisas anteriores, como em documentos impressos ou *online*, utilizando materiais teóricos já trabalhados e devidamente registrados por outros pesquisadores(as).

O autor também adverte sobre a necessidade de zelo durante a seleção das fontes, por constituírem textos secundários, a fim de minimizar a cristalização e, ou, a reprodução de equívocos relacionados aos propósitos do estudo.

Isso posto, estruturamos o presente estudo em quatro seções: na primeira parte, apresentamos o Regimento Escolar (RE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP); no segundo capítulo, abordamos as determinações da Constituição Federal (CF) de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); na terceira parte, elencamos as Políticas Públicas Educacionais, demonstrando suas contribuições para a efetivação relacional no ambiente escolar; por fim, apresentamos as considerações finais.

REGIMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: TEORIA E PRÁTICA

É válido mencionarmos que, devido à pandemia da Covid-19, que assolou o Brasil, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Institucional (RI) disponibilizados em partes

por meio do questionário online e questionamentos via *WhatsApp*, a equipe gestora. Ressaltamos que tais documentos são públicos e podem ser acessados por completo a quem se dispor analisá-los, fato que já demonstra o que Paro (2011) aponta em seus estudos.

A observação *in loco*, o contato direto com a escola e qualquer outro tipo de acompanhamento físico foram disponibilizados, já que as aulas do ano de 2020 foram suspensas, não havendo no período estudado previsão de retorno às atividades presenciais.

Para continuidade da presente pesquisa, outras adaptações foram necessárias, mas sem comprometer a qualidade científica do estudo, visto que foram abarcadas, para a referida análise, situações relatadas sobre as relações entre membros da comunidade escolar (em seu espaço interno e externo).

Em relação ao conteúdo do Regimento Institucional (RI), documento legitimado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de nº 4.188/2019, seu texto visa garantir a organização e o funcionamento da escola, a partir de regulamentações que envolvem todos os participantes do processo educativo (MINAS GERAIS, 2019). Por esse motivo, é de suma importância que o Regimento Escolar seja elaborado com a cooperação de todos os membros da equipe escolar.

A partir da leitura do RI, percebemos que o âmbito escolar envolve uma coexistência de aprendizados, abrangendo ensinamentos sobre relações interpessoais até modos de aprender, ensinar, apreciar e de entender o mundo.

Sob esse viés, ressalvamos que a escola não lida apenas com preocupações relacionadas à estrutura física, mas também em formar e manter um espaço que permita a boa convivência entre os sujeitos ali presentes (LIBÂNEO, 2013).

Em conformidade com esses cuidados, destacamos um dos pontos compreendidos no regimento - a gestão democrática na escola. Durante a elaboração da proposta pedagógica, esse mecanismo, que é tão importante, passa pela reflexão coletiva dos princípios básicos que fundamentam vínculos humanos.

Sobre esse apontamento, Paro (2011) acrescenta que o gestor escolar deve trabalhar em parcerias e sustentar currículos que considerem a cultura do contexto escolar. Segundo o autor, é de suma importância ter ciência que qualquer tomada de decisão nas escolas deve partir do coletivo dos profissionais e das famílias dos educandos. O art. 114 do RI expõe justamente essa questão, ao suscitar que a escola deve manter "íntimas relações com o meio social em que funciona, de forma que a população venha a se interessar pela escola, particularmente às famílias da localidade" (MINAS GERAIS, 2019, p. 6).

A respeito dessa alocução, a escola carece, por meio do seu corpo de gestores, acionar influências favoráveis do meio social, estendendo benefícios à instituição, com a finalidade de promover reuniões e encontros frequentes com as famílias, não só para lhes oferecerem um conhecimento mais completo da vida do educando e do funcionamento escolar, mas também para orientar, conforme a necessidade, sobre cuidados, noções e conhecimentos úteis relativos à educação, higiene e outros assuntos de interesse sociocultural.

Nesse sentido, diferentes órgãos colegiados também podem atuar nessa aproximação (família e escola), por meio da equipe gestora, da Associação de Pais, dos Caixas Escolares, dos Grêmios Estudantis, dentre outros, cujos parâmetros apresentam como objetivo promover uma maior articulação com a comunidade (LIBÂNEO, 2013).

Sobre esse apontamento, Resende e Silva (2016) expressam que no Brasil não há uma lei nacional que regulamente,

especificamente, a Associação de Pais e outros órgãos colegiados. Segundo as autoras, alguns estados e municípios brasileiros regulamentam tais ações destacando o auxílio a gestão escolar, porém, sem que funcionem como entidades em que as famílias possam exercer sua voz de forma decisória.

Consequentemente, para apoiar a discussão sobre os aspectos mencionados, examinamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional, que está disponível no site da SEEMG. O referido documento é um texto norteador de extrema importância, servindo de base para que cada instituição construa suas relações com os membros da comunidade escolar, orientando sobre a formação da identidade escolar.

Sobre os caminhos a serem seguidos e as metas a serem atingidas, alicerçados por princípios democráticos. Dessa forma, é possível gerir o trabalho pedagógico de forma organizada e comprometida, estabelecendo ações e tomadas de decisão que propiciem resultados positivos na vida dos educandos e de toda comunidade escolar em si.

Segundo Cordeiro, Rocha e Sousa (2009), esse documento norteador das ações escolares possui um papel social e necessita ser construído de forma que aponte para as carências de reconstrução do sujeito como ser integral, por intermédio da assimilação de conhecimentos específicos, adaptados à realidade do educando, buscando, assim, sua conexão com o meio social onde vive.

A partir desse enfoque, destacamos os três eixos principais que formam a estrutura textual do PPP, e que toda instituição estadual de Minas Gerais deve/necessita pontuar no seu documento individual. O primeiro eixo assinala justamente a importância de uma relação próxima da escola com a comunidade, de forma que a instituição deva reforçar esse elo, mantendo contato durante todo o ano letivo (MINAS GERAIS, 2019).

O segundo eixo reforça essa interação, deixando em evidência a gestão democrática, com a proposta de estimular a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, além de promover um ambiente de aprendizagem democrático para todos os envolvidos. O terceiro e último eixo apoia o trabalho coletivo a ser realizado nas escolas, demandando planejamento de aulas e atividades, debates com as famílias dos educandos, estímulos à formação docente, atenção ao absenteísmo do professor, entre outras pautas pedagógicas promovidas na/pela escola (MINAS GERAIS, 2019).

De acordo com as experiências vivenciadas em anos de estudo na Educação Básica pública, observamos que ainda há uma grande distorção do que realmente seja uma gestão democrática. O ponto principal desse apontamento, no que diz respeito à família e à escola, está fundamentado na concepção equivocada de que a participação das famílias na educação dos(as) filhos(as) pode significar apenas o comparecimento a reuniões de pais e mestres, ou somente no suporte/acompanhamento durante a realização de deveres e de momentos de estudos em casa.

Para Libâneo (2013), a gestão democrática é essencial para a escola, estando prevista tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) quanto no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, refletimos sobre a necessidade da participação das famílias e da comunidade escolar em outros setores escolares, como na elaboração, execução e avaliação do PPP. Acreditamos que, assim, surja a sensação de pertencimento entre os envolvidos, caminho que conduz à efetividade das ações planejadas.

Diante dos impasses e dos desencontros supracitados, Bourdieu (2001) esclarece que as relações desenroladas no contexto escolar decorrem da má interpretação das funções desempenhadas por indivíduos providos de algum *status* ou hierarquia - muitas

atitudes corriqueiras na escola, por meio da gestão escolar, são subvertidas na participação democrática, pelo fato de o *status* ser algo tendencioso. De acordo com o mesmo autor, certas ações inconscientes são incorporadas historicamente por meio dessas estruturas sociais (BOURDIEU, 2001).

Relacionando tais pontuações à realidade prática, percebemos que o PPP pode suscitar aspectos integrativos entre os sujeitos da comunidade como um todo (LIBÂNEO, 2013). Esses aspectos relacionais ficaram em grande evidência devido ao isolamento social causado pela pandemia, haja vista que a população teve que lidar com a adoção de novas medidas e muitas adaptações que dificultaram o relacionamento aqui defendido.

O contato, geralmente, teve que ser suprido por meio de e-mails, telefone, chamadas de vídeo (*Google meet* e *classroom*), entre outros recursos. Dúvidas e problemas que antes poderiam ser esclarecidos pessoalmente, por meio de encontros e agendamentos na instituição, foram solucionados à distância, através da internet, e isso somente para aqueles educandos e famílias que dispunham desse aparato tecnológico.

Após as adequações necessárias, a rede estadual de Minas Gerais adotou o ensino remoto, com o objetivo de não comprometer a continuidade do ano letivo. Essa decisão foi pautada no princípio de manter o vínculo dos educandos com a escola, sem afetar o ensino e a aprendizagem dos mesmos, evitando-se, também, um grande número de evasões, com o retorno das aulas presenciais.

É preciso pontuar que os prejuízos pedagógicos oriundos das aulas remotas ainda não foram analisados, visto que tais perdas abrangem todo o processo educacional, especialmente as classes sociais menos favorecidas. Antes da pandemia, essas camadas já sofriam com a invisibilidade e as desigualdades educacionais, então, o Covid-19 apenas acentuou os problemas dessa classe específica.

Ressalvamos que o intuito deste texto não é discorrer sobre os reflexos da pandemia na educação, contudo, essa breve interlocução se torna essencial no presente momento, visto que a interrupção das aulas presenciais afetou vários setores e espaços, desde a proteção social dos educandos até a relação da escola com as famílias.

Diante desse contexto, ressaltamos a grande importância da parceria entre família e escola, representada pela equipe gestora, pois tal conexão influencia no desenvolvimento de ações, no sucesso escolar e social dos educandos, antes e agora (em tempos pandêmicos). É fundamental que ambas estejam em consonância sobre os princípios e critérios a serem seguidos, adotando a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

A partir dessas noções, efetuamos uma análise nos documentos que reforçam as relações entre escola e família, o que culminou em muitas indagações relacionadas à pandemia, já que os educandos e suas famílias estavam impossibilitados de frequentarem os espaços institucionais.

Por essa razão, o Regimento e o PPP das escolas deverão ser reformulados com o retorno das aulas presenciais, adaptando a antiga prática cotidiana para uma rotina adequada à nova realidade. Nesse cenário, caberá à equipe gestora conduzir a (re)integração de todos, partindo do pressuposto de que a educação é um processo contínuo a ser desenvolvido no ambiente escolar, familiar e no convívio social.

Libâneo (2013) confirma tal proposição ao suscitar que cada atividade ou acontecimento que venha a ocorrer no contexto escolar não pode ser realizado de forma isolada, visto que esse espaço deve ser tratado em seus múltiplos aspectos, a fim de representar, na prática, as experiências vivenciadas no cotidiano.

Nos documentos mencionados nessa seção, podemos notar a abordagem de questões similares em ambos, devido à ênfase proposta em estimular o contato e o diálogo na escola, entre instituição e família de alunos(as). Tal proeminência reafirma a tese de que os laços sociais, afetivos e culturais que o educando constrói no seio familiar e na escola irão fortalecê-lo como pessoa, ajudando-o a resolver conflitos, a conviver e a se adaptar às situações que possa vivenciar no decorrer de sua vida, e isso inclui as relações interpessoais, sobretudo no período pós-pandemia.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, LDB E ECA: O QUE ALEGA A LEGISLAÇÃO NACIONAL

Nesta seção, discorremos sobre a análise de documentos cruciais para o atual sistema educacional do Brasil, a saber: Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Estatuto da Criança e do adolescente (ECA).

Partimos, primeiramente, da apreciação feita no texto da CF de 1988, conhecida como a Primeira Constituição Cidadã do Brasil, cujo conteúdo foi elaborado por agregações científicas, profissionais da educação e setores em geral da sociedade. Cury (2008) reflete sobre as constituições anteriores à ditadura, observando que em todas constavam a defesa pelo direito de todos à escolaridade, embora a gratuidade fosse, inicialmente, restrita aos indivíduos que comprovassem carência de recursos econômicos.

Saviani (2016), considera que a CF de 1988 foi muito óbvia no que diz respeito à importância da educação para a cidadania das pessoas, já que o ensino não pode ser tratado como competência exclusiva de um órgão, mas sim compartilhada entre todos, em prol

dos avanços promissores. O art. 205 aborda a finalidade da educação que é:

> [...] direito de todos e dever do Estado e da família, será incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sobre o presente artigo, as autoras Resende e Silva (2016) expressam que:

> [...] embora não se trate, aí, da relação família-gestão escolar propriamente dita, o texto de alguma forma remete a essa relação, na medida em que aponta a educação como responsabilidade comum do Estado e da família (RESENDE; SILVA, 2016, p. 36).

Tal constituição, além de abarcar vários aspectos da educação e os direitos humanos da sociedade, apregoa a importância do compartilhamento do poder, da cooperação e da necessidade de autonomia para restabelecer laços em diversas instâncias federadas. Isso significa que a Constituição veio com o propósito de possibilitar a superação de certas limitações e problemas que afligiam o Brasil, principalmente na área educacional.

Segundo Cury (2013), o documento em questão celebra um contexto democrático participativo, no intuito de deixar no passado o período autoritário e suas sequelas negativas. Contudo, mesmo havendo a participação popular nesse tipo de regimento, é inegável que as normas e os dizeres não deixam de ser centralizadores.

Na prática, a vontade por atos democráticos é refutada por normas impositórias do Estado. Dessa forma, percebemos, nesses documentos, um controle velado, não restando muita autonomia para as ações decisórias da sociedade em si, no que diz respeito ao sistema educacional.

Em relação ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, é notório o momento de transição da educação brasileira, ao serem exibidos princípios da CF de 1988 que direcionam o dever do Estado no que se trata da educação. É válido pontuar que o projeto original da LDB surgiu de uma iniciativa da comunidade educacional, que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, nesse documento, suas propostas para a organização da educação (SAVIANI, 2016).

A proximidade da escola com a realidade do educando e da família, descrita na LDB, expressa a concepção que uma instituição educacional desligada do seu meio social torna-se alienante, visto que o desenvolvimento da consciência autônoma no educando, e também de seus responsáveis, está voltado para sua realidade social e seu relacionamento com o outro (DUARTE, 2016).

Nos artigos 1º e 12 da LDB, encontramos uma conceituação mais relevante e abrangente sobre a educação, que "envolve os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e nas manifestações culturais". As principais incumbências descritas no art. 12, que prezam por uma responsabilidade compartilhada entre escola e famílias, estão descritas a seguir (BRASIL, 1996):

> VI. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII. Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII. Notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Publico a relação alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996).

Observamos que essa parte da lei retrata as relações institucionais sobre o convívio e o controle entre os sujeitos, uma vez que seu conteúdo, de uma forma mais integrada, considera as condições de trabalho, a remuneração, a carreira e a formação continuada dos docentes (especialmente do Ensino Superior).

Sobre essa questão, Demo (1997) explica que uma lei não precisa ser extensa, para limitar equívocos e não desviar do seu objetivo principal. Para o autor, a LDB apresenta características de uma época militar, contendo diversos interesses políticos embutidos, o que restringe, ou até mesmo impede, o processo de ensino e aprendizagem, pois um sistema educacional cuja proposta é organizativa se torna ineficiente.

Nessa perspectiva, a LDB é uma lei que poderia transformar, de alguma forma, o espaço educacional. Contudo, o referido documento, assim como a CF de 1988, apresenta pontos tradicionalistas que impedem o desenvolvimento de novas ações nas instituições de ensino, engessando a prática de docentes e a evolução dos educandos, além de interferir nas relações entre família e escola/equipe gestora (foco do presente estudo).

Para enriquecer a legislação brasileira que aborda os direitos dos cidadãos, foi promulgado, em 1990, o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), com o propósito de trazer uma nova concepção de proteção e educação a crianças e adolescentes, sob o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Entre os 267 artigos que o compõem, destacamos a garantia e a responsabilidade de todos os setores que compõem a sociedade (família, Estado e comunidade) no que tange a educação desses indivíduos (BRASIL, 1990).

O ECA também consolida uma forma de respaldar e decidir sobre as ações do menor infrator em situação de risco, tanto na escola como na sociedade, por meio de práticas que envolvem medidas socioeducativas, buscando promover a reintegração social no espaço em que esse sujeito/grupo infanto-juvenil está inserido.

Desse modo, é muito importante destacar o ECA na presente discussão, uma vez que tal documento deve ser consultado por toda a equipe gestora, em qualquer escola, com a finalidade de reforçar e expressar em seu texto que a participação de famílias e alunos(as) pode ocorrer na programação de atividades, na coordenação de eventos intra e extraescolares e no estudo de novas possibilidades da própria realidade (BRASIL, 1990).

Logo, trata-se da única lei que expressa a participação dos educandos, buscando dar a oportunidade de voz em assuntos que lhes dizem respeito. No entanto, mesmo o ECA sendo uma grande conquista quanto aos direitos e à proteção da infância e adolescência, percebemos, como profissionais da educação e, ou, cidadãos desses espaços sociais, que a lei não respalda de forma igualitária todos os indivíduos.

Existe uma lacuna que divide os direitos humanos conforme raça e classe social. Com as atividades presenciais no formato híbrido/remoto, muitas crianças e jovens vítimas de abusos e de violência deixaram de ser amparados pela escola. Essa falta de contato pode culminar em mortes, sem que esses indivíduos recebam socorro ou outro tipo de ajuda amparada nessa lei.

As leis que regulamentam a educação, amparam e protegem crianças e adolescentes - CF de 1988, LDB e ECA, por constituírem normas que conduzem o espaço escolar, estabelecem igualdade de condições para acesso e permanência regularizados no ensino, respeito à liberdade e apreço à tolerância, à gratuidade, à gestão compartilhada ou democrática no contexto institucional.

Assim, sua normalização retrata bem as discrepâncias educacionais e relacionais existentes na sociedade, uma vez que as oportunidades e o amparo descritos não são igualitários para todos.Notamos que apesar de as leis reforçarem a universalização de acesso à Educação, a participação democrática, o cuidado e o diálogo, elas não garantem a participação de todos(as), limitando as possibilidades de amparo, entre outras oportunidades.

Para Nogueira (2006), por mais que as leis tentam ser precisas e providenciem o embasamento legal no que se refere à participação familiar na instituição escolar e na educação dos educandos, isso não tem sido o bastante para que as leis e políticas educacionais evoluam, visto que as referidas legislações não asseguram a otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos que as relações estabelecidas entre família, escola e equipe gestora são resquícios das construções sociais presentes na sociedade e, consequentemente, essas leis estão designadas a autoridades políticas e a classes sociais privilegiadas.

Diante do exposto, compreendemos que os documentos citados ao longo do estudo regulamentam, amparam e protegem o Estado e a sociedade como um todo, mas tais normatizações precisam permitir novas possibilidades, principalmente no que diz respeito às diferenças sociais, culturais e econômicas, para que todos possam usufruir de garantias e direitos.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO RELACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

No Brasil, algumas políticas públicas possuem como foco a consolidação do ensino, buscando propiciar a melhoria da qualidade educacional, além da otimização do desempenho dos alunos, por meio de avaliações e formação continuada dos profissionais da educação (SAVIANI, 2020).

Moehlecke (2018) afirma que, nas últimas duas décadas, a legislação que abrange a área da educação no Brasil tem sido cada vez mais direcionada ao aprimoramento da gestão e à democracia na tomada de decisões institucionais. No âmbito da gestão, diversas pesquisas são desenvolvidas com o objetivo de evidenciar o modo como as escolas, particularmente a equipe de gestão, organizam seu trabalho, o que impacta significativamente na qualidade do ensino e das relações no ambiente.

Ainda no que se refere à gestão escolar, seus profissionais atuam sobre o modo organizacional de ser e de fazer, eles mobilizam esforços, canalizam energia e competências, articulam vontades e promovem a integração de processos voltados para a efetivação de atividades necessárias para o cumprimento dos objetivos educacionais (LUCK, 2011).

Concernente a esse apontamento, Nogueira (2006) argumenta que há uma ideologia de cooperação, existente na sociedade, que reproduz tanto por parte da escola como por parte das famílias, a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre essas duas instâncias.

Todavia, observamos que o Estado também preconiza tais ações, estimulando esse contato por meio da formulação de políticas públicas educacionais. Segundo a autora, essas ações desenvolvidas

pelo Estado apresentam como finalidade a promoção do sucesso escolar dos educandos, visto que, várias pesquisas têm ratificado o impacto positivo do envolvimento dos responsáveis no desempenho escolar dos educandos, premissa que permeia os discursos políticos que sustentam essas ações.

Para esboçar o panorama atual acerca das políticas educacionais voltadas para a referida categoria, recorremos a um breve histórico de governos anteriores. Segundo Oliveira (2009), o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso se distinguiu dos anteriores pelo fato de empregar um diagnóstico prévio da situação e dos principais problemas do sistema educacional.

Após a conclusão desse mandato, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva teve a opção de permanecer ou de encerrar a reforma educacional proposta pelo governo anterior. Sua opção foi manter, aprimorar e criar novas políticas de longo alcance e complexidade, o que se estendeu até o governo da primeira mulher ex-presidenta do Brasil Dilma Vana Rousseff.

Como decorrência, houve a efetivação de novas políticas públicas educacionais, sendo algumas voltadas especificamente para a dinâmica interna de gestão escolar. Entre os programas do Ministério da Educação (MEC), datados de 2003 a 2016, em abrangência nacional, citamos o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), voltado para a formação continuada de diretores e de coordenadores pedagógicos

O Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar (PNFCE) e o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), cujo objetivo era promover os princípios da gestão democrática nas escolas, por meio de gestores municipais (MOEHLECKE, 2018). Em relação às políticas educacionais estaduais e municipais, destacamos o Programa Escola da Família (PEF) do estado de São Paulo e o Projeto Escola da Família (PEF)

de Belo Horizonte/MG, que promoveram, por meio da gestão escolar, a inserção das famílias na escola aos finais de semana, para a participação em atividades gratuitas e recreativas nas áreas de saúde, cultura, esporte e trabalho.

Cabe ressaltarmos que apesar da cooperação entre as duas instâncias, ter sido estimulada por algumas políticas públicas no Brasil, podendo citar, o "Dia Nacional da Família na Escola" (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001, não há garantias da efetivação de ações que legitimam essa prática na realidade escolar. Observarmos, ainda, que existem diversas políticas educacionais estaduais e municipais no Brasil, no entanto, deixamos em evidência apenas aquelas que, de alguma forma, incentivam a relação entre instituição e família dos educandos.

Sob esse viés, salientamos, também, as reformas nacionais que resultaram na reestruturação do ensino no Brasil, com os devidos aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento, sobretudo, na educação básica (OLIVEIRA, 2009).

Nesse ponto, ponderamos sobre o momento (2019- 2022) que está sob o comando do presidente Jair Messias Bolsonaro, cuja trajetória é marcada por rupturas no campo da educação. Um dos resultados negativos ocasionados pelo governo atual são os cortes de financiamento da educação, especialmente prejudiciais para os setores científico e acadêmico, restando apenas programas com ideologias conservadoras, tais como "Escola Cívico-Militar" e "Future-se".

Outro apontamento significativo atinge os profissionais da educação do segmento de gestão escolar, que perderam a oportunidade de qualificarem sua formação e de aprimorarem sua atuação, a partir desse retrocesso que tanto prejudica a educação

pública nacional. Primordialmente, esses profissionais gestores precisam elevar sua autonomia e consciência de classe para atuarem de forma ativa na construção de novas possibilidades de desempenho de sua função, em prol da comunidade escolar e da educação de qualidade.

Diante do contexto levantado, advertimos que o cenário para novas políticas de formação não é promissor, visto que a intenção do atual governo é diminuir as verbas de áreas imprescindíveis destinadas à Educação Básica, essencialmente as de políticas sociais, culturais e para formação docente. Além disso, convivemos com constantes e inconsistentes ataques ao setor público e gratuito (sobretudo universidades e seus integrantes).

Cabe pontuarmos, de acordo com o assunto, que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que tramitou no espaço de votação do Senado, contando com o apoio da sociedade brasileira, obteve avanços relacionados à permanência de seu recurso se tornando um fundo permanente.

Nesse sentido, no momento que vivenciamos, essa conquista (manutenção do FUNDEB) deve ser celebrada. Entre as várias medidas autoritárias que vêm sendo conduzidas pelo governo atual, comemorar é um sinal que não há neutralidade para os apoiadores da educação. Acreditamos que o apoio da sociedade civil fará com que o poder hierárquico atinja o resultado inverso ao almejado (SAVIANI, 2018).

À luz dessa compreensão, estabelecemos um olhar crítico sobre a educação como um todo, o que nos leva a reafirmar alguns indícios, haja vista a necessidade de se consolidar uma base conservadora, perceptível pela falta de um engajamento político em dar continuidade a ações e políticas que fomentem, aos integrantes da educação, uma perspectiva emancipatória e crítica perante a

sociedade. Esse cenário impulsiona uma parcela da população, gerando protestos de resistência em defesa dos direitos conquistados ao longo dos anos, e que querem usurpar da classe popular, para consequentemente desmontar a Educação Básica pública e gratuita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, realizamos uma análise bibliográfica e documental, com base nos instrumentos normativos estaduais (MG) e nacionais, no intuito de identificarmos aspectos que vislumbrem as relações entre escola, sua equipe gestora e famílias dos educandos. No entanto, faltam menções específicas a esse elo temático, em todos os documentos citados na investigação, sem pontos textuais que enfatizem a importância dessas relações, constituindo assim uma limitação da referida proposta.

No geral, notamos que as leis garantem e reforçam a acuidade dos diálogos democráticos no espaço institucional, embora a realidade expressa no papel esteja distante dos anseios que hoje carecemos nas escolas, principalmente no que diz respeito à valorização do profissional da gestão, enquanto principal responsável pelo elo entre os segmentos escolares. Tal constatação, mesmo que não intencional, fez com que transitássemos por discussões relevantes para a educação, em especial diante do momento de pandemia e da postura político-ideológica do governo atual.

Outra síntese é que as leis selecionadas deveriam ser capazes de oferecer, a todos indivíduos da sociedade, o sentimento de equidade e de proteção no âmbito educacional. No entanto, a história da educação e da consolidação das leis no Brasil foi marcada pelo dualismo de classes, tendo infinitas diferenciações no que diz

respeito às origens e à destinação social para população. Esses documentos são equivocadamente transformados em instrumentos de coerção, que privilegiam determinado grupo social, impelindo a autonomia, os atos democráticos e a justiça social.

A exemplo disso, citamos o ECA, que deveria respaldar qualquer situação que envolvesse a proteção de crianças e adolescentes, no entanto, os pedidos de socorro são subjugados, a depender dos contextos econômico e social no qual essa população infanto-juvenil está inserida.

Em decorrência do período de pandemia, as escolas públicas da Educação Básica enfrentam novos desafios relacionados à estratégia de ensino remoto/híbrido, como uma ferramenta paliativa para não comprometer o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Nesse ínterim, pontuamos a necessidade da família e da escola se reconhecerem como parceiras e responsáveis pela manutenção dos direitos de ensino das crianças e adolescentes.

Por mais que haja aspectos contraditórios nos documentos analisados, como o fato de muita teoria não conseguir se efetivar na prática, advogamos que seja possível fazer diferente, em tempos de pós-pandemia, a fim de destinar esforços e ações para uma parceria harmoniosa e participativa entre toda a comunidade escolar (gestores, docentes, funcionários, educandos e suas famílias).

No âmbito das políticas públicas, reafirmamos que estas foram abruptamente cortadas do cenário educacional no período de 2019 a 2022. Nesse sentido, procuramos supostos ensejos para tentar explicar o *slogan* atual da educação "oferecer menos para quem sempre teve menos". Tal explanação está pautada na necessidade de rebater uma hipotética "ameaça comunista", reafirmada por aqueles(as) que são contrários(as) à ascensão social dos estratos mais pobres da população, anteparando a educação como possibilidade de emancipação humana.

À luz dos obstáculos supracitados, o setor educacional necessita de novos estudos sistemáticos que (re)avaliem a legislação brasileira e as políticas educacionais voltadas para gestão escolar, pois o envolvimento desse(s) profissional(is) com as famílias dos educandos é fundamental na comunidade escolar. Portanto, as investigações necessitam focar na atuação desses sujeitos, olvidando expectativas particulares para não sobrepor aos desígnios gerais do processo de ensino e aprendizagem.

Apreendemos, assim, a necessidade de protagonismo da gestão escolar democrática, essencialmente no que tange a relação com as famílias no processo de elaboração das propostas e no planejamento de ações para formação dos educandos, com a devida atenção às suas próprias necessidades formativas e educacionais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Editora Papirus, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de junho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CORDEIRO, E. M. C.; ROCHA, J. B. C.; SOUSA, C. R. "A construção do projeto político-pedagógico da escola'. *In*: COLARES, M. L. I. S.; ESTRELA, G. Q.; PACÍFICO, J. M. (orgs.). **Gestão Escolar**: Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Campinas: Editora CRV, 2009.

CURY, C. R. J. "A educação Básica como Direito". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 38, 2008.

CURY, C. R. J. "Os sentidos da Constituição". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 29, 2013.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Editora Papirus, 1997.

DUARTE, N. "Relações entre conhecimento escolar e liberdade". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 46, 2016.

FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo. Editora Heccus, 2013.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4.188/2019**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

MOEHLECKE, S. “Neoinstitucionalismo e políticas educativas: arranjos institucionais na gestão escolar”. **Revista Educação em Questão**, vol. 56, 2018.

NOGUEIRA, M. A. “Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação”. **Revista Educação e Realidade**, vol. 31, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, D. A. “As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 25, 2009.

PARO, V. H. “Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, 2011.

RESENDE, T. F.; SILVA, G. F. “A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)”. **Revista Ensaio**, vol. 24, 2016.

SAVIANI, D. “O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram”. **Retratos da Escola**, vol. 10, 2016.

SAVIANI, D. “Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar”. **Revista Histedrb**, vol. 18, 2018.

SAVIANI, D. “Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência”. **Revista Roteiro**, vol. 45, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

SILVA, P. “Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação”. *In*: LIMA, J. A. (org.). **Pais e professores**: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002.

WITTER, G. P. **Família e aprendizagem**. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

CAPÍTULO 6

Alfabetização e Letramentos nos anos Iniciais do Ensino Fundamental de EJA na Perspectiva de uma Professora

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE EJA NA PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA

Alexandre Kauer

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Odilon Antônio Stramare

Este artigo apresenta uma pesquisa que visa refletir sobre o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental - EF na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, na perspectiva de uma professora, em um município do Rio Grande do Sul.

Na Educação de Jovens e Adultos, a alfabetização em perspectiva de letramento precisa ser problematizada, pois ainda há um número significativo de pessoas jovens e adultas que necessitam estar na escola. Essa abordagem, que envolve o letramento, nos faz refletir também, sobre a necessidade de se considerar, nesse processo, os usos sociais da leitura e da escrita que é feita pelos estudantes da EJA.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), no Rio Grande do Sul, a população estimada é de 11.422.973 e na região que compreende o Litoral Norte é de, aproximadamente, 400 mil habitantes. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, divulgado pelo INEP em 2020, o Município possuía 2.571 estabelecimentos de Educação Básica da Rede Estadual; em março de 2020 o número caiu para 2.410 escolas.

Diante deste contexto que demonstra queda da oferta no período, propõe-se o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, de tipo exploratória e descritiva. Conforme Minayo (2002), a pesquisa qualitativa:

> [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Na etapa exploratória, realizou-se levantamento bibliográfico sobre as temáticas que envolvem a alfabetização, as perspectivas de letramento(s), a EJA em alguns aspectos de sua trajetória e alguns documentos marcantes da sua legislação. Buscou-se também informações que ajudassem a compreender o contexto.

Na etapa descritiva, desenvolveu-se um questionário, que foi encaminhado, por e-mail, a uma professora alfabetizadora, que aceitou participar da pesquisa, respondendo as dez questões que visavam atender aos objetivos do trabalho. Houve bastante demora na devolução deste questionário. Estima-se que isso possa ter ocorrido por conta da situação que envolveu o excesso de trabalho acumulado pelos professores por conta do afastamento social imposto pela pandemia mundial da Covid-19, e que acabou por dividir os professores entre o ensino presencial, na escola e o não-presencial, que envolveu o contato com os estudantes mediante o uso de plataformas digitais.

Diante desse contexto, a acolhida e disponibilidade da professora em atender a nossa demanda de preenchimento ao questionário, merece ser salientada. Com base nas respostas desse

questionário, passou-se a analisar o conteúdo das falas, tendo por base os referenciais apresentados.

Assim, a problematização desse estudo visa responder o questionamento: De que modo se conduz a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, considerando os dizeres de uma professora dos anos iniciais, em tempos de pandemia? Para tanto, tem-se por objetivo geral: conhecer como ocorre o processo de alfabetização com alunos da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal.

Por conceber esse processo como fundamental na inclusão dos estudantes nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e nas interações e práticas sociais, com elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com variados conhecimentos, de ser e estar com os outros em atitude de aceitação, respeito e confiança e conhecimentos sobre suas realidades social e cultural, espera-se, com essa pesquisa, contribuir significativamente com os estudos sobre a EJA.

CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

De acordo com Mortatti (2006) é a partir da Proclamação da República que nosso país começa a universalizar o atendimento através das escolas públicas. No período inicial republicano ocorrera dificuldades em a organização das escolas ao ensino para as crianças saberem ler e escrever, já que antes disso, as poucas instituições existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as "séries" e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim. Havia as "aulas régias" que não demandavam dessa estrutura.

Como possibilidades de uma nova organização, no processo de alfabetização optou-se pela metodização do ensino da leitura e da escrita. Compreende-se que ocorreram diferentes momentos de métodos de alfabetização, que são definidos como um conjunto de saberes práticos ou princípios organizadores do processo de alfabetização recriados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

Assim sendo, os métodos de alfabetização durante seus tempos históricos foram os quais os professores buscaram se apropriar em suas metodologias de ensino. Nesta perspectiva, a autora enfatiza quatro momentos que representam esse processo: a metodização do ensino e leitura, a institucionalização do método analítico, a alfabetização sob medida e, a Alfabetização, construtivismo e desmetodização.

Sobre o primeiro deles, manifesta Mortatti (2006, p. 5) que eram utilizados,

> [...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

O Quadro 1, traz a síntese de algumas características da metodização do ensino e leitura. O segundo momento destacado pela autora é o da institucionalização do método analítico. Foi a partir do ano de 1890, com a reorganização da Escola Normal de São Paulo que houve a criação do seu Jardim da Infância, em 1896.

A intenção consistia em produzir um modelo que servisse aos outros estados brasileiros: “Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana” pressupõe que a leitura seja iniciada

pelo todo para somente após "se proceder à análise de suas partes constitutivas.

Quadro 1 - Metodização do ensino e leitura

Nome do Método	Características
Metodização do ensino e leitura	-Marcha sintética; -Soletração (alfabético); -Fônico (partindo dos sons correspondentes as letras; -Silabação (emissão de sons);

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: MORTATTI (2006).

No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o "todo": a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". (MORTATTI, 2006, p. 7). Sobre o método analítico apresenta-se o quadro síntese que segue (Quadro 2):

Quadro 2 - Método Analítico

Nome do Método	Características
Analítico	- Ensino da leitura; - Escrita (caligrafia); - Tipo de letra; - Surge o termo "alfabetização";

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: MORTATTI (2006).

O método analítico despontava como melhor do que o anterior, que era conduzido pela Metodização do ensino e leitura. Porém, as urgências políticas e sociais a partir de 1920 que demandavam o repensar a escola com autonomia, mas aliada aos estudos advindos da psicologia, impulsionaram as buscas por novas

propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

Chega-se, terceiro momento, ao que Mortatti (2006) denomina como alfabetização sob medida, no encontro entre o sintético e o analítico, "que resulta a manutenção do como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica". Nas palavras da autora, esse momento se estende até o final da dos anos de 1970 (MORTATTI, 2006 p. 10). O quadro que segue sistematiza algumas características do método alfabetização sob medida.

Quadro 3 - Método alfabetização sob medida

Nome do Método	Características
Alfabetização sob medida	- Método global (de contos); - Manuais para professores - Nível de maturidade das crianças; - Caligrafia e ortografia

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: MORTATTI (2006).

Como quarto momento destacado pela autora, obtém-se o que ela chama de "desmetodização", que passa a se constituir através do então denominado "construtivismo", veiculado no Brasil, a partir dos anos 1980. De acordo com Mortatti (2006) na década de 80: "essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças (MORTATTI, 2006, p. 10).

Nesse período, as exigências de demandas educacionais faziam chamamento a se enfrentar, particularmente, o fracasso da

escola na alfabetização de crianças. Com base nos estudos do biólogo Jean Piaget, com sua "epistemologia genética" que se constitui como "teoria acerca do conhecimento", os estudos sobre as teorias educacionais (ou de aprendizagem) sofrem avanços (FRANCO, 2004, p. 8).

Numa perspectiva piagetiana, passa-se a entender que o conhecimento se constroi na interação do sujeito com o objeto, conforme apresenta Franco (2004, p. 19): "É na medida que o sujeito interage (e, portanto, age sobre e sofre a ação do objeto) que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento".

Desse modo, passa-se a compreender o construtivismo sociointeracionista que, diante do denominado "fracasso da alfabetização" durante os anos 80 e 90 do século XX, pulverizou-se no Brasil. Trata-se de uma teoria "a epistemologia genética, formulada por Jean Piaget que possui um horizonte mais amplo que o educacional" (FRANCO, 2004, p. 10)

Com base nos pressupostos de Piaget, as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita foram desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Partindo do postulado de que a construção da leitura e da escrita começa antes de a criança entrar na escola.

Franco (2004) diz: a criança vai formulando hipóteses de como se lê e como se escreve e vai confrontando essas hipóteses com as suas experiências, isto é, vai testando-as até chegar a hora de construir, ela mesma, a hipótese utilizada na escrita e leitura de sua língua materna (FRANCO, 2004, p. 63). Nessa perspectiva, o indivíduo "percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita, passando por níveis estruturais de pensamento" (SANTOS; PESSOA; PEREIRA; SILVA, 2016, p. 4).

No que se refere à aquisição da escrita em seu desenvolvimento, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), em Psicogênese da Língua Escrita, relatam sobre a pesquisa do desenvolvimento da língua escrita. De acordo com as pesquisadoras, as crianças passam por um processo de aquisição de escrita baseado em quatro níveis de hipóteses: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, que neste pensamento psicogenético, o aluno perpassa por vários passos antes de compreender o sistema alfabético de escrita.

As pesquisadoras demonstram em sua obra que:

> [...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didático, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento: sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17).

Assim, é possível considerar que ao longo da história, os métodos e as concepções de alfabetização foram distintos. Dentre a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista” vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar "novas" propostas de alfabetização, ora baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética e ora, sob outras perspectivas.

Em conformidade com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21): “tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos”, e muitas vezes surgem polêmicas

em busca dos tipos de métodos. São discussões metodológicas que permeiam ainda as práticas dos professores alfabetizadores, no sentido de pensar: Existe método eficaz à alfabetização na perspectiva do letramento?

Quadro 4 - Níveis da psicogênese

Níveis	*Características*
Pré-silábico	- controle de quantidade mínima de letras; - variabilidade interna; - não repetir a mesma sequência de letras para palavras diferente; - não há correspondência entre as letras e os sons da palavra;
Silábico	- representar cada segmento da palavra; - basta uma letra; -grafar dissílabas;
Silábico alfabético	- aparece a percepção de que apenas uma letra não basta para representar o segmento sonoro das palavras; -hipótese silábica; -hipótese alfabética;
Alfabético	- representação de que cada silaba tem duas letras; - neste nível o aluno já reconhece as palavras que compõem a silaba;

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: HARA (1992).

O processo consiste em desenvolver métodos de alfabetização dentre os sintéticos e analíticos, e, articular com os métodos de ensino, que atualmente dá-se ênfase a uma abordagem construtivista, de acordo com as singularidades de aprendizagens em que os alunos se encontram, seus níveis e hipóteses, embora ainda se perceba que alguns educadores fazem uso de uma metodologia tradicional no processo de ensino e aprendizagem.

SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO(S) E OS MULTILETRAMENTOS

De início, torna-se importante destacar o pressuposto de que alfabetização e o letramento sejam processos singulares, mas complementares.

Conforme Soares (2000), alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever e não necessariamente "adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam" (SOARES, 2000, p. 19).

De acordo com a mesma autora: Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. (SOARES, 2004, p. 16).

No sentido de aproximar a alfabetização ao letramento, Santos *et al*. (p. 2) informa que a alfabetização e o letramento se relacionam fortemente, porque:

> [...] as duas ações são distintas, mas inseparáveis, não se pode alfabetizar sem letrar, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança se torne ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada, sabendo interpretar o que lê (SANTOS; PESSOA; PEREIRA; SILVA, 2016, p. 6).

Nessa perspectiva, de acordo com Lira (2006, p. 44),

> Mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, os estudantes já estão percorrendo um processo que os

> coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita (SANTOS; PESSOA; PEREIRA; SILVA, 2016, p. 4).

Deste modo, o letramento se difere da alfabetização, que se constitui como um processo formal de ensinar a ler e a escrever já que ele, o letramento, pressupõe o uso social da leitura e da escrita e através dele a pessoa adquire, se apropria, produz conhecimentos que estão nas práticas sociais as quais se submete, cotidianamente. Porém, quando aproximamos ou somamos a alfabetização às práticas de letramento, outro sentido de alfabetização emerge.

Assim, alfabetizar passa a ser muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, ou seja, "não se pode alfabetizar sem letra, o ideal seria alfabetizar letrado, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança se torne ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada, sabendo interpretar o que lê" (SANTOS; PEREIRA; SILVA, 2016, p. 6).

Ainda, as autoras nos lembram que: para que um sujeito seja considerado letrado não é necessário que ele tenha frequentado a escola ou que saiba ler e escrever basta que o mesmo exercite leitura de mundo no seu cotidiano participando ativamente na comunidade (SANTOS; PEREIRA; SILVA, 2016).

Mas para alfabetizar letrando o estudante precisa conviver na escola com práticas reais de leitura e de escrita, o que requer a substituição das tradicionais e artificiais cartilhas ou livros didáticos por outros livros e materiais que veiculam a escrita e que as convidam a leitura, a partir do cotidiano.

Deste modo, considerar a vivência do aluno em relação a forma como a leitura e escrita veicula em sua vida, passa a ser uma necessidade, articulando a oralidade e a escrita à realidade. Nas palavras de Soares (1999) obtém-se mais informações:

> Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1999, p. 3).

Esse estado ou condição de quem sabe, passa a ser importante, nessa concepção de letramento, já que [...]o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição (SOARES, 1999, p. 3).

Ou seja, a pessoa que faz o uso da leitura e da escrita como condição da perspectiva de letramento, encontra-se em outra situação, pois passa a realizar funções básicas de convivência com mais qualidade. Ainda, enfatiza Soares (1999, p. 3) que na sociedade e em sua cultura a pessoa muda de condição, pois "não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente".

Com o uso intensificado da escrita e da leitura, "advindo com as novas tecnologias da informação e da comunicação, os estudos do letramento ganharam maior enfoque e divulgação" (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 1). Letramento, no singular, então, passa a

referir-se às práticas sociais de uso da leitura e da escrita, porém, como essas práticas são múltiplas, agrega-se ao termo uma condição plural e passa-se a reafirmar os letramentos.

Logo, "as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço" nos fazem refletir ainda mais essa pluralidade, "já que o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line" (DIAS, 2012, p. 8).

Conforme Orlando e Ferreira (2013), a formação para a docência envolve a capacidade de os professores trabalharem com a "multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos, tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial" de forma crítica diante de diferentes contextos (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 420).

Essa perspectiva que considera as novas formas de relações comunicacionais, informacionais e midiáticas e que incorporam uma "multimodalidade textual", pressupõem uma "pedagogia dos novos letramentos", que segundo Orlando e Ferreira (2013) propõe-se a somar outros elementos ao repertório indenitário, em uma educação que leve à expansão de horizontes e não, à sua restrição (ORLANDO; FERREIRA, 2013 p. 422).

Giesel (2010) vai além, alegando que a atual conjuntura social, política, econômica e cultural do Brasil exige tanto que a sala de aula se torne um ambiente de questionamento e reflexão, "quanto que dela nasçam agentes transformadores, fazendo da realidade mais justa e igualitária a todos(as)" (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 424). Nessa perspectiva, uma pedagogia que considere os múltiplos letramentos se faz necessária.

Para tanto, faz-se necessário que os gestores em diferentes esferas passem a tratar a educação com respeito, fazendo com que os

professores tenham um maior preparo através de cursos de formação inicial e continuada, que permitam uma formação mais voltada para a aprendizagem. Considerando também as multiplicidades dos espaços de produção da leitura e da escrita na sociedade e os usos sociais das leituras e das escritas, na atualidade, sejam vistas para que nesses contextos, os professores, apropriados desses atuais conceitos, possam ajudar os estudantes em suas dificuldades.

A ALFABETIZAÇÃO E A EJA

Sabemos que para os adultos das camadas populares, dentre as adversidades que a sociedade lhes impõe, a questão da escolarização tem peso menor para a sua sobrevivência. Questões como habitação, saúde, emprego, alimentação, transporte, são prioritárias em relação aos processos escolares. Isto significa dizer que os desafios impostos ao trabalho de escolarização popular, nos momentos de crise econômica e social, acabam por ser muito maiores, demandas caem na proporção direta ao empobrecimento da população (HARA,1992, p. 1).

Para as pessoas que acabam desistindo da escola, por motivos pessoais e que precisam trabalhar para garantir sua existência, a educação fica em segundo plano, pois necessitam atender as suas necessidades básicas. Além disso, esses jovens, adultos e idosos precisam de propostas que contemplem as suas necessidades e que considerem as suas condições de vida e de trabalho, para que possam permanecer na escola.

Hara (1992), diz que estes adultos desenvolvem trabalho em situações de maior desgaste físico, sendo os que apresentam dificuldades de acesso, pois sendo “premidos pelas condições precárias dos serviços de transporte, são, enfim, aqueles que, imersos

no mundo do trabalho e condicionados pela maneira como ele se realiza, dispõem de pouco tempo para a sua formação e, quando dispõem, o cansaço é um limitante significativo (HARA, 1992, p. 2).

Por isso, quando se pensa a EJA é preciso que se considere essas condições. Aqueles que de um modo ou de outro aprendem a ler, podem ter se encontrado com uma conduta metodológica compatível com seu estágio de concepção sobre a escrita. Eis uma premissa de profundo significado: não é o método que se elege que promove a alfabetização, mas é todo um conjunto de conhecimentos e a postura intelectual que adotamos com relação aos sujeitos e ao objeto da aprendizagem, que funcionam na EJA (HARA, 1982, p. 7).

A autora chama a atenção de que a questão que envolve a EJA e a alfabetização de adultos parte da compreensão sobre a sua condição e a busca por referenciais que auxiliem o processo. Para tanto, faz reflexão sobre as contribuições de Paulo Freire e da Psicogênese da língua escrita que podem auxiliar na compreensão pelas hipóteses e representações da leitura e da escrita**,** trazidas e feitas pelos adultos em processos de alfabetização.

Assim, tanto as palavras quanto os textos das cartilhas bastante utilizadas na alfabetização de adultos ao longo de sua história, nada têm a ver com a experiência existencial dos alfabetizandos. “E quando o têm, se esgota esta relação ao ser expressa de maneira paternalista, do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil”, critica o autor (FREIRE, 1981, p. 17).

Para um estudante que passa o dia inteiro trabalhando, às vezes em trabalhos pesados, e nem tem tempo de tomar um banho, realidade vivida por muita gente, quando vai para a aula e se depara com frases ou palavras que não lhes fazem sentido, tendem a sentir o desejo de não continuar na escola. Como enuncia Freire (1981, p.

20) os alfabetizados necessitam perceber a realidade de um outro aprendizado: o de "escrever" a sua vida, o de "ler" a sua realidade, o que não será possível se não tomarem a história nas mãos para, fazendo-a, por ela, serem feitos e refeitos.

O interesse do estudante quando vai para a escola é o de que o conteúdo seja próximo de sua realidade, para que possa entender, escrever sobre o que ele vive e saber ler o que acontece, como alguma notícia do jornal, ou alguma outra coisa que lhe interesse, que lhe seja importante.

Moll (2011) ao abordar sobre "adultos em processo de alfabetização" no contexto social brasileiro, informa que se refere a pessoas que saíram da escola por precisarem trabalhar ou por produzirem percepções como a de que 'mulher não precisa aprender' ou 'saber os rudimentos da escrita já é suficiente', ou, ainda, pela seletividade construída internamente na rede escolar que produz, ainda hoje, itinerários descontínuos de aprendizagem formais" (MOLL, 2011, p. 9).

Para a autora, será preciso construir a sala de aula como espaço da palavra e, portanto, como espaço de escuta. Há necessidade de se "redesenhar a configuração imaginária da escola que vive na memória de cada um e de cada uma". Nas palavras de Moll,

> [...] em geral, a escola do silêncio, da palmatória, dos grãos de milho, do rosto virado para a parede, do um atrás do outro, do absolutismo do professor, é a escola que, muitas vezes, os retirou da cena escolar e é – contraditoriamente - a escola esperada.

Esta é também: a escola da cópia, do caderno cheio, da correção da professora em letra vermelha, da voz uníssona da professora e do

sentido do total da obediência (MOLL, 2011, p. 11). As imagens que ficaram do passado, dessa escola punitiva e tradicional, em que o professor era o detentor de tudo e que dele se tinha muito medo, precisam ser refletidas e ressignificadas.

Segundo a autora, essa escuta precisa ser efetivada pelo mundo real no qual esses sujeitos transitam. Fazendo menção à experiência freireana como ponto de partida entre as narrativas orais e escritas dos estudantes, Moll (2011, p. 13) afirma: "poderíamos falar em levantamentos do repertório ou da pesquisa do universo vocabular dos alunos, considerando-se que a linguagem falada é a representação do mundo no qual estamos imersos".

Através do resgate de narrativas e do que foi lembrado do passado, os estudantes da EJA vêm com uma bagagem rica de conhecimentos lembranças, tradições e até mesmo receitas de família escritas; tudo isto poderá ser utilizado, para que o aprendizado seja mais significativo, evitando-se a infantilização. A autora chama a atenção de que as "memórias são matérias-primas fundamentais para quem trabalha com educação de adultos" e que,

> [...] ajudá-los a inscrever-se no universo letrado como leitores e escritores não pode significar apartá-los do que já viveram. A leitura e a escrita podem possibilitar-lhes novas miradas em relação às suas próprias memórias (MOLL, 2011 p. 13).

Esse é o ponto de partida. Trazendo algumas sugestões, a autora continua:

> Outros recursos, que podem compor esse cenário de aprendizagens, são os diferentes textos que circulam pela vida das cidades e pelas casas dos alunos:

> reportagens, crônicas e outros estilos literários, secções específicas de jornais e revistas, embalagens de produto de uso cotidiano, jogos, livros para consulta como dicionários, enciclopédias, atlas... o professor tem um papel fundamental, tanto na seleção e escolha dos materiais quanto nas aproximações pedagógicas que poderão ser construída no contexto de sala de aula (MOLL, 2011, p. 14).

Assim, o conceito da alfabetização vai se transformando, se aproximando das perspectivas dos letramentos e do alfabetizar letrando, apresentados anteriormente e, ao mesmo tempo, adquirindo um conceito mais próximo das concepções freirianas, para humanização, para a aproximação e transformação social, pela conscientização dos sujeitos. Nos dizeres de Freire, para que os adultos leiam a sua realidade, precisam tomar "a história nas mãos para, fazendo-a, por ela, serem feitos e refeitos" (FREIRE, 1981, p. 20).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Conforme referido anteriormente, este trabalho tem por objetivo geral: conhecer como ocorre o processo de alfabetização com alunos de EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal, na perspectiva de uma professora alfabetizadora. Neste entendimento, passa-se a apresentar dados e informações que nos auxiliam a compreender melhor o contexto da pesquisa.

De acordo com os dados estimados pelo IBGE, o Município apresenta população de 16. 775 (dezesseis mil, setecentos e 75) habitantes em 2020. Para essa população, o Município apresenta 2050 (dois mil e cinquenta) matrículas no Ensino Fundamental, que

é garantido em 5 (cinco) escolas, uma estadual de Ensino Médio e 4 (quatro) municipais.

Segundo o Jornal institucional Jornal da Major, edição de 2020, trata-se de instituição que oferece o ensino fundamental, do Pré ao 9º ano, turno manhã e tarde, e a Educação de Jovens e Adultos, com turmas de T1, T2, T3, T4, T5 e T6 no turno da noite. No ano de 2020, contou com um total de 840 (oitocentos e quarenta) alunos, sendo que 71(setenta e um) estavam matriculados na modalidade EJA.

Sobre sua infraestrutura, a escola dispõe de 22 salas de aula, refeitório, cozinha, secretaria, sala de vídeo, biblioteca, quadra de esportes com grama sintética, ginásio coberto, pracinha, sala dos professores, sala da direção, orientação, sala psicóloga, sala da supervisão, sala de artes, sala de AEE, banheiros, laboratório de informática, bebedouros, mesa de ping pong. A comunidade do entorno é de classe média a baixa e grande parte dos pais e alunos trabalham como zeladores, seguranças de condomínios, faxineiras, construção civil, comercio e serviços em geral.

A equipe diretiva da escola é formada por uma diretora, três vice-diretoras, três supervisoras, duas orientadoras e a escola conta com 73(setenta e três) professores incluindo auxiliares de turma, estagiários, secretarias, seis auxiliares de serviços gerais e dez cozinheiras/merendeiras. É neste espaço que trabalha a professora, que é alfabetizadora de EJA desde 2015, ela também atua em outros espaços, há 30 anos. A mesma informa em parte fechada do questionário, que sua formação é, primeiramente magistério e posteriormente, Licenciatura em Pedagogia. Ela é concursada no município, mas reside em outra cidade.

Atualmente, sabe-se que a rede retornou recentemente o ensino presencial, porém, a grande maioria dos estudantes da EJA continuam em modo híbrido, que além da oferta presencial, envolve

o contato com os alunos, principalmente pelo celular ou uso do WhatsApp ou ainda, os que buscam atividades na escola. Por conta disso, a professora atende as três turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, que corresponde do 1º ao 5º ano, com cerca de quinze alunos. Conforme já dito, a professora respondeu as cinco questões elaboradas no questionário, de forma espontânea. Algumas respostas foram sucintas e outras, com maior volume de informações, todas serão apresentadas na ordem em que foram feitas.

Assim, ao responder sobre o como se inseriu na EJA, a professora respondeu: "Por acreditar que a educação é oportunidade de ascensão do estudante". Como é possível observar, a professora enfatiza que a partir do estudo o aluno poderá ter oportunidades melhores na vida. Por acreditar nisso, de que a educação ofertada pela EJA pode ajudar a melhorar as condições dos estudantes, como importante espaço educativo, a professora se inseriu, se engajou, se identificou com a modalidade.

Sobre como concebe a alfabetização, a professora informa: "É um processo que vai além de ler códigos da escrita, é o início de um processo de independência de quem não domina os caracteres da escrita". A professora demonstra ter um entendimento de alfabetização, que em suas palavras, "vai além de ler códigos da escrita".

Essa forma de pensar a alfabetização nos faz lembrar dos estudos de Santos, ao enfatizar que: "alfabetizar passa a ser muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, ou seja, "não se pode alfabetizar sem letrar, o ideal seria alfabetizar letrando" (SANTOS; PEREIRA; SILVA, 2016, p. 6).

Neste sentido, pode-se entender que para a professora, o aprender a ler numa perspectiva mais ampliada de alfabetização pode gerar uma independência, "uma libertação". Através desta resposta a professora nos faz lembrar de Paulo Freire, já que o

conceito da alfabetização vai se transformando, se aproximando das perspectivas dos letramentos e do alfabetizar letrando, ao mesmo tempo, adquirindo um conceito mais próximo das concepções freiriana, para humanização, para a aproximação e transformação social, pela conscientização dos sujeitos. Através deste conceito podemos entender que o estudante com a busca por conhecimento na escola poderá mudar a si e o espaço que está inserido.

Ao perguntar para a professora se precisaria ter alguma habilidade para trabalhar com alunos da EJA, ela respondeu: "Além da formação pedagógica é ter a consciência que todos os independentes do grau de instrução, todos somos aprendizes e ensinantes". A professora destacou que "para ser um candidato a professor na EJA além dos conhecimentos pedagógicos é preciso ter a vontade de estar aberto a escutar, aprender e ensinar".

Esse dizer da professora nos faz lembrar das palavras de Moll (2011, p. 13), que enfatiza a importância de se considerar os ensinamentos de Freire, especialmente a necessidade que que se faça escuta e o levantamento do universo vocabular dos estudantes. A autora fala também que o professor deve estar incorporado ao mundo em que o estudante está inserido.

O dizer que "somos aprendizes e ensinantes" nos lembra, ainda, da docência com discência proposta por Freire (2019, p. 25-26) quando diz que ensinar é: "Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram, quer era possível ensinar" (FREIRE, 2019, p. 25-26).

Sobre como ocorre a alfabetização, a professora respondeu: "Parto do princípio de que todos os alunos independentemente do nível de aprendizado que estão, ao serem contemplados no ensino-aprendizagem, eles têm sucesso garantido". A professora afirma que

“independentemente do nível em que os estudantes se encontram o resultado será satisfatório, quando contemplados no ensino-aprendizagem”. Para Soares (1999): Esse estado ou condição de quem sabe, passa a ser importante, nessa concepção de letramento.

> [...]o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição (SOARES, 1999, p. 3).

Neste sentido, a autora parte do pressuposto de que o aluno já sabe algo e que através do estudo ele passa a adquirir outro nível ou outra condição, o que também está refletido nesse e em outras falas da professora. Porém, ao que parece, a professora também diz “que todos os alunos” que têm consideradas as suas aprendizagens, na EJA, “têm sucesso garantido”. Assim, reforça os sentidos de que é preciso considerar os saberes que os estudantes têm, para que tenham sucesso. Mais uma vez, Freire fala na voz da professora.

Ao perguntar para a professora quais as referências são importantes para a atuação nos anos iniciais de EJA, ela diz: “Meu autor de referência é Paulo Freire. Neste momento, percebemos que a professora, literalmente, tem Freire como “referência” e para ele a alfabetização nos serve: “para humanização, para a aproximação e transformação social, pela conscientização dos sujeitos. Nos dizeres de Freire, para que os adultos leiam a sua realidade, precisam tomar “a história nas mãos para, fazendo-a, por ela, serem feitos e refeitos” (FREIRE, 1981, p. 20). É de grande notoriedade os aprendizados que o autor descreveu, para que pudéssemos ter um norte, e seguir no aprendizado com os jovens, adultos e idosos.

Ao perguntar como está sendo o trabalho com a EJA, neste tempo de pandemia, ela respondeu da seguinte forma: “Cada dia estamos nos superando, para que todos, sem exceção sejam contemplados nos seus aprendizados”. Através de sua resposta a professora diz que estão superando os desafios cotidianos e se superando, também.

A superação de que fala a professora é para que todos aprendam, apesar do não presencial que vivenciam neste momento, das desigualdades socioeconômicas em que vivem os estudantes da EJA que precisam desenvolver atividades não presenciais sem os recursos tecnológicos para tal. A esse respeito, Sant’Anna e Stramare (2020, p. 39) alertam que “vivemos um momento delicado por conta de políticas de governos ou desgovernos, adversas e excludentes, o que é agravado, de forma contundente, com a pandemia mundial da Covid-19, que tem escancarado, ainda mais, as desigualdades sociais”.

Conforme os autores além do afastamento social os estudantes carecem de políticas públicas que possam garantir o seu acesso e permanência ao ensino remoto ou híbrido, porque carecem do acesso às tecnologias da informação e comunicação e de acesso à rede internet (SANT’ANNA; STRAMARE, 2020, p. 39). Nesses tempos em que estamos vivendo, tivemos a oportunidade de saber que não estamos preparados para tudo e que mesmo estando em contato diário com o mundo digital, muitas coisas ainda precisam ser superadas, incluindo condições de acesso as redes.

Além disso, os professores também precisam de formação para tal. Eis mais um desafio, pois a formação docente precisa envolver a sua capacidade de saber lidar: “com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos, tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual,

espacial", agindo de forma crítica (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 420).

Neste momento, buscou saber o que se torna mais importante para a professora. A esse respeito, ela respondeu: "O manter sempre o contato com os aprendizes e incentivando para que todos continuem na busca constante. Que sejamos todos a superação".

O incentivo é fundamental para que o aluno se sinta estimulado a continuar, portanto, "manter sempre o contato" e incentivá-los passam a ser essenciais neste momento, para que continuem em busca constante de aprendizado. Porém, a professora sabe muito sobre a realidade da EJA e também a sua, como professora. Talvez por isso reforce e se inclua: "Que sejamos todos a superação".

Buscou-se saber também sobre as formas de ensino na pandemia. Ao que parece, na manutenção do contato já mencionado, Leitura, escrita e cálculos é o que busca abranger, como disse: "Atividades voltadas mais para a leitura, escrita e alguns cálculos". Segundo Moll, o "professor tem um papel fundamental, tanto na seleção e escolha dos materiais quanto nas aproximações pedagógicas que poderão ser construídas no contexto de sala de aula" (MOLL, 2011, p. 14).

A professora achou melhor seguir com leitura e cálculos, orientando-se dos pressupostos de que sabendo do interesse dos alunos, o aprendizado se torna satisfatória para ambos. Ler, escrever e fazer cálculos corretamente também é um desejo manifestado na EJA. Ao ser questionada "o que está sendo mais difícil em relação ao aprendizado dos alunos", ela respondeu: "Cada vez mais na condição de aprendiz, tanto quanto os alunos. Estamos todos no mesmo processo".

A professora percebe-se neste novo processo mais uma vez como "aprendiz", salientando que estão aprendendo juntos, já que

vivenciam o "mesmo processo". Segundo Dias, "as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço" nos fazem refletir ainda mais essa pluralidade, já que o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line" (DIAS, 2012, p. 8).

Através desse entendimento, tanto o estudante como o professor precisam estar abertos para este novo aprendizado. Mais uma vez a professora reitera a docência com discência expressa por Freire (2019).

Sobre o que significa ser professora dos anos iniciais da EJA, a professora diz que é preciso "ter superação e ter a consciência que a educação institucional cada dia fica mais evidente que a mudança só poderá acontecer através do povo educado".

Como é possível observar, a professora salienta sobre o quanto a pessoa pode mudar através da educação. Para tanto, salienta como vê e percebe a EJA através das palavras: "superação", "consciência", "educação institucional" e por fim, "mudança", algo que só pode acontecer através do povo educado.

Embora a professora não tenha usado o termo de forma literal, podemos percebê-la no lugar de quem entende a EJA com espaço de mudança e nesse contexto, nos lembra Soares (2001) quando nos diz que o aprender a ler e escrever "tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos culturais políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos, do ponto de vista social (SOARES, 2001, p. 17-18).

A educação, como base de tudo, é onde a pessoa sai de um estado às vezes estagnado e vai para algo ou lugar muito além do que ela mesma esperava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou entender como acontecem as práticas pedagógicas sobre alfabetização e letramento na perspectiva de uma professora numa escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental de EJA no município participante da pesquisa, o que foi possível ser constatado, principalmente pelos princípios e pressupostos presentes nos dizeres da professora.

Em relação aos objetivos, percebeu-se as concepções de alfabetização desenvolvidas na EJA, na perspectiva da professora, que aparecem fortemente influenciadas na concepção freiriana, que considera que todos aprendem, que é preciso considerar a realidade dos envolvidos, através do diálogo e do reconhecer-se como parte do coletivo. Além disso, ela salienta que o aprendizado se constrói junto com o aluno, considerando o mesmo como detentor e com potencial em seu próprio aprendizado.

Embora a professora não tenha mencionado o termo letramento, percebeu-se a sua presença, inclusive no que se refere aos desafios profissionais que colocam os professores em tempo de pandemia, frente aos multiletramentos. Sobre as atividades propostas e desenvolvidas, por ela, na escola, considerando o que fazia antes e agora, em tempos de pandemia, percebe-se nitidamente que a professora tenta manter os princípios da EJA nas duas situações, mas na pandemia prioriza a manutenção do contato, incentivando os estudantes da EJA à continuidade.

O estudante que tem essa coragem de retomar seus estudos deve ser tratado de forma singular, para que não ocorra novamente a sua desistência, talvez por isso a professora nos fale bastante sobre superação e desafios. Os motivos do retorno são por diversos interesses, uns retornam pela possibilidade de aprender a ler e escrever para poder se comunicar com as outras pessoas, outros,

vendo que somente pela educação podemos mudar nosso futuro e estarmos inseridos, com mais qualidade, no mundo.

A realização deste trabalho nos fez creditar ainda mais, que o mundo ficará melhor através do estudo, em que pessoas sejam criadoras de seus próprios pensamentos e não sejam manipuladas por pessoas de má fé ou para o discernimento de melhores escolhas no seu dia a dia, pois quando não sabemos o que está acontecendo no mundo ficamos alienados e suscetíveis a enganações. A aquisição do conhecimento é a melhor forma a ser seguida para obtenção de uma vida plena. A escola é esse bom e especial lugar.

REFERÊNCIAS

BLOG JORNAL DA MAJOR. "Major: sua história". **Blog Jornal da Major** [2020]. Disponível em: <www.jornaldamajor.blogspot.com>. Acesso em: 23/09/2022.

DIAS, R. "Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço". **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 12, n. 4, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FRANCO, C. "Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental". **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Editora Paz Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

HARA, R. **Alfabetização de adultos**: ainda um desafio. São Paulo: CEDI, 1992.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. "Rio Grande do Sul – Panorama". **IBGE** [2010]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

LIRA, B. C. **Alfabetizar letrando**: uma experiência na Pastoral da Criança. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

MINAYO, M. C. S. *et al*. **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOLL, J. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

MORTATTI, M. R. L. "História dos métodos de alfabetização no Brasil". **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. "Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária". **Travessias**, vol. 7, n. 1, 2013.

SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, O. A. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um campo de estudos e direitos. São Paulo: Editora LiberArs, 2020.

SANTOS, A. C. S. *et al*. "Alfabetização e Letramento: dois Conceitos, um Processo". **Portal Eletrônico da Faculdade São**

Luís de França [2016]. Disponível em: <www.portal.fslf.edu.br>. Acesso em: 03/12/2021.

SOARES, M. B. "O que é letramento e alfabetização? " *In*: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAPÍTULO 7

Educação e Judicialização da Proteção as Crianças e Adolescentes: Algumas Práticas do UNICEF no Brasil

EDUCAÇÃO E JUDICIALIZAÇÃO DA PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ALGUMAS PRÁTICAS DO UNICEF NO BRASIL

Ayumi Gabriela Yamashita Domingues

Flávia Cristina Silveira Lemos

Michelle Ribeiro Corrêa

Heidiany Katrine Santos Moreno

A judicialização implica em encaminhar os desvios das normas sociais ao Poder Judiciário e receber encomendas também de juízes, promotores e delegados para a realização de relatórios técnicos, usados nas decisões judiciais.

A relação entre as normas e as leis foi estudada pelo filósofo francês Michel Foucault (1979; 1999; 2008). De acordo com Foucault (2008), há uma inflação jurídica nas práticas sociais, cada vez mais acirradas, nas últimas décadas. Face aos mínimos desvios sociais das normas instituídas instalam-se medidas judiciais, antecipadamente às outras possibilidades de intervenção.

Dessa forma, o campo das normas sociais, rompidas invade as práticas jurídicas, em uma rede complexa entre regras e leis. A presença da equipe técnica nas famílias de camadas populares tem gerado alguns mecanismos de proteção social, mas simultaneamente, promoveu intensa estatização da vida privada, resultando no enquadramento das famílias atendidas em classificações de vulnerabilidade, às quais é um passo para a judicialização das existências.

Uma sociedade punitiva se amplia por meio da relação judicializante da vida; todavia, ela igualmente se materializa na normalização do Direito e na expansão intensiva da lógica de tribunais para as relações cotidianas de nossa sociedade. Nesse sentido, Michel Foucault (1999) observou que as escolas, as famílias, as fábricas, os hospitais se parecem com as prisões e estas se assemelham às outras. Obviamente, há diferenças entre elas, porém, há práticas vizinhas em efeitos recíprocos.

Nesse sentido, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) – vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU) – apresenta-se como um organismo internacional voltado para a proteção de crianças e adolescentes em situações ditas de perigo ou perigosas em países em desenvolvimento (Lemos, Almeida, Silva, 2012). Assim, articulam com organizações governamentais e não governamentais, como ONGs, bancos, fundações, institutos e empresas de todo tipo, inclusive midiáticas, entrecruzando o setor social, a economia política e os direitos humanos para a proteção, defesa e promoção dos direitos da infância e da adolescência.

ALGUNS MOVIMENTOS ANALÍTICOS DA METODOLOGIA

Desde o século XIX, a difusão do modelo epistemológico de Auguste Comte, o modelo positivista, era utilizado como parâmetro para as chamadas ciências sociais. Assim, a crítica documental positivista assegurava que só a análise rigorosa dos documentos poderia legitimá-lo como fonte segura de acesso ao passado.

Em contraposição a isso, o movimento conhecido como Escola dos Annales influenciou, dentro do campo das pesquisas históricas a expansão do sentido de documento. No qual, o papel do

pesquisador/historiador torna-se em desconstruir, desmontar estes documentos, perguntar-se o que foi silenciado em um documento, descrevendo-os e dando visibilidade às suas condições de produção (LE GOFF, 2012; FOUCAULT, 2003a).

A Escola dos Annales contribuiu com sua proximidade que manteve com o pensamento foucaultiano. Principalmente, com a importância da noção de descontinuidades nas disciplinas históricas. Para Foucault (1999, p. 154) "a história tenta fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam", assim surgia uma história geral, em detrimento de uma história geral.

Desta forma, o documento é trabalhado como uma série analítica que entrecruzam e compõem um dispositivo, nos quais são,

> [...] as prescrições que operam, e os assujeitamentos que são produzidos meio aos jogos de saber-poder que atravessam os modos de escrever, fotografar, editar, engendrar, guardar, preservar, organizar, narrar, registrar e canonizar certas maneiras de ser ou estigmatizar outras como infames (LEMOS, 2012, p. 53).

A narrativa histórica é escrita por meio de intrigas, redes compostas de linhas, em variações e, em séries entrecruzadas, distintas e, ao mesmo tempo, funcionando com algumas regularidades provisórias, que apenas são efeitos da constituição do mapa, em um tempo específico.

A tática indicada está na direção de uma prática do historiador artesão da pragmática das relações problematizadas. Assim, "a luta pela subjetividade se apresenta então pelo direito à diferença e direito a variação, à metamorfose" (DELEUZE, 2005, p. 113).

Em meio às disputas, a memória passa a ser definida como seletiva do que deve ser lembrado ou não em prol da afirmação ética, estética e política da vida. Aí, que se instala a avaliação da história útil à vida, pensada por Nietzsche (2003). Ela não fica totalmente atrelada ao passado ou ao futuro e não é um presente apenas como vontade de nada, pois age a favor e contra o tempo, simultaneamente para afirmar a vida como campo de possibilidades. "Se a singularidade não condiz a um sujeito, se ela não compõe uma forma, é porque se trata da expressão máxima da vida" (SALEM, 2011, p. 108).

Concluindo, historicizar é interrogar e interferir, produzindo brechas no presente, as quais permitem a ruptura com práticas cristalizadas; ainda facilitam explicitar os saberes, os poderes e as subjetividades, em uma sociedade datada, em um determinado espaço a serem analisados. Portanto, Foucault (2010) captava o intolerável de cada tempo a ser alvo da analítica histórica como prática de resistência.

A escolha do que deveria ser lembrado e esquecido é seletiva e a maneira de guardar, o que arquivar e como o fazer também sé uma escolha e dependem de políticas arquivísticas e de financiamentos (CERTEAU, 2011). Nesse sentido, os documentos são monumentos, constituídos em acervos e colocados juntos em lugares onde ganham suportes para a memória ser conservada e datada, escrita na história e armazenada enquanto um legado e uma tradição cultural.

O manejo das fontes e a escolha não é fruto da objetividade e nem uma demanda supostamente natural. A seleção das fontes está marcada por interesses diversos e contextos sociais e culturais específicos (CASTRO, 2008). A luta pelo registro e construção de arquivos sobre a vida bem como os valores e os atos de diferentes grupos sociais se tornaram uma busca pelo direito cultural. Essa se

tornou a quarta geração de direitos, após os civis, os políticos e os sociais.

A reivindicação da memória em um plano de cidadania ganhou vulto e expressão, a partir da História Social e da História Cultural, no movimento da Escola dos Annales e, no Brasil, posteriormente à abertura política (PAOLI, 1992). Todavia, o arquivo passou a ser mais do que uma luta e um direito, se tornou um desejo de documentar toda a vida, de guardar a mínima lembrança de um acontecimento, de organizar e preservar documentos, tanto os públicos quanto os privados. Nunca se falou tanto e/ou se buscou de forma tão incisiva produzir arquivos como, na atualidade (NORA, 1993).

Os discursos que são os documentos são editados, financiados, são frutos de disputas e alianças, podem ser rasurados, escondidos, apagados, servir para tomadas de decisões, pressupondo uma data de produção e uma atividade social na qual é urdido e agenciado (CERTEAU, 2011). Os documentos são repletos de prescrições normalizadoras e de normativas legais. Eles orientam modos de viver, de ser, de sentir e de pensar (FOUCAULT, 2004).

Tanto o arquivo quanto o documento são fabulados por tensões, marcados por jogos e disputas; constituído por práticas de partilhas e de confrontos. A história é a escrita das intrigas, formadas por acontecimentos singulares (VEYNE, 1979). Assim, é o efeito de práticas, do que é feito. O objeto da história não existe antecipadamente, ele é fabricado por fazeres, só se materializando por meio das práticas que o forjam (VEYNE, 1998).

Ao estabelecer suas fontes, o historiador as maneja, lê, organiza, recorta, seleciona, define um corpo documental a partir do objeto de pesquisa, do problema e dos objetivos estabelecidos. Um estudioso que deseja utilizar essa metodologia deve cotejar as fontes primárias escolhidas com as secundárias, propondo um tempo

(período histórico para a realização do estudo) e um espaço (lugar em que os acontecimentos ocorreram) (CERTEAU, 2011).

Há arquivos de fácil acesso na internet, abertos e outros são privados e pessoais e podem ser consultados com a autorização das pessoas envolvidas. Ainda é possível fabricar os documentos pela chamada história oral, em que são feitas entrevistas e observações participantes, se grava oficinas com grupos e escreve-se um diário de campo. Nesse caso, o arquivo foi produzido pelo estudioso a partir de critérios metodológicos específicos e da teoria da história que problematiza a ampliação das abordagens, das fontes e dos objetos, na historiografia (FRANÇOIS, 1996; ALBERTI, 2010).

O documento não é uma prova da verdade e sim um artefato cultural e histórico e pode ser guardado em arquivos, bibliotecas e museus. Algo se torna documento por meio de relações entre valores, memórias, temporalidades e espaços específicos (CASTRO, 2008). A problematização como pensamento crítico dos documentos, na história é uma proposta relevante para o movimento da chamada história nova (RABINOW; ROSE, 2003). Gil (2008) salienta as diferenças entre a pesquisa documental e a bibliográfica.

A primeira é realizada, de forma geral com materiais que ainda não tiveram um trabalho analítico feito enquanto a segunda, ao contrário, levanta e estuda o que já foi publicado sobre um assunto, tema, metodologia e teoria produzidos por outros autores. Assim, é possível afirmar que os documentos que não receberam tratamento analítico são fontes primárias e a bibliografia é uma fonte secundária.

Os documentos são efeitos de práticas concretas, ou seja, de fazeres históricos que tiveram tempo e lugar definidos. O objeto é resultado do que foi feito pelos homens na história, marcando a singularidade dos eventos históricos. Assim, há uma raridade dos

acontecimentos porque eles não se repetem, no máximo, são atualizados.

As relações entre várias práticas auxiliam a problematizar os fazeres, em uma coexistência não natural e nem linear causal (VEYNE, 1998). É preciso ter ciência de que não é possível realizar uma história total dos acontecimentos passados e também observar critérios de inclusão e exclusão das fontes bem como separação entre primárias e secundárias em função da relevância dos documentos para tentar responder as perguntas elaboradas no estudo proposto (GIL, 2008).

O acesso às fontes e sua conservação deverá ser descrito e as condições das mesmas em um arquivo também deverá ser alvo de preocupação e análise (CASTRO, 2008).

> Todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com os quais partilha enunciada, conceitos, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas (ALBUQUERQUE, 2009, p. 235).

Os documentos e as histórias que narram são fragmentos do passado e não podem ser analisados como tivessem uma coerência e uma sequência linear. São restos e possuem lacunas, quebras e hiatos. Por isso, Certeau (2011) aponta como o historiador trabalha no limite da escrita e opera no limiar entre o passado e o presente, conseguindo alcançar uma perspectiva analítica do lugar institucional que ocupa e da posição subjetiva que ocupa.

Apesar destes espaços descontínuos, podem oferecer pistas sobre as sociabilidades, sobre os hábitos e valores, trazem narrativas de subjetividades vividas, tais como os diários, as cartas, os e-mails pessoais, as fotos de família, os blogs, as páginas nas redes sociais,

os postais enviados, os móveis de uma casa, os vestuários de uma época, as maneiras de se alimentar, os prazeres e odores, os ressentimentos e rivalidades, abrigados em suportes da memória, os arquivos (CUNHA, 2009).

Certo descaso com as instituições arquivísticas tem sido uma realidade, no Brasil. Por isso, as lutas pela cidadania na guarda e preservação da memória são constantes e travadas, cotidianamente para que se possa ter acesso a outras versões da história e à pluralidade de documentos e de maneiras de viver.

Em muitas pesquisas realizadas, os estudiosos encontram os documentos jogados em caixas, em depósitos, sem catalogação, desorganizados, em instalações precárias, sem ordenação temporal, misturados e até mesmo sem condições de serem analisados em função da deterioração em que se encontram.

O abandono desses documentos diz dos modos de desconsiderar as políticas públicas e os atendimentos realizados nas mesmas e/ou ainda de neutralizar as memórias que colocam em xeque a produção dos heróis da nação e eleitos de forma populistas como líderes messiânicos de uma comunidade, de uma sociedade e de um grupo específico (BACELLAR, 2010).

Os documentos em arquivos não são mortos como dizem muitas instituições e pessoas que desvalorizam as fontes históricas e culturais como legado da sociedade e expressão da diversidade das formas de existência (CUNHA, 2010).

As narrativas históricas e os fazeres das mesmas configuram experimentações múltiplas e multifacetadas, descontínuas, mas entrecruzadas em mapas que forjam escritas diferenciadas e recebem tratamentos metodológicos relacionados às disciplinas, objetos e saberes específicos a cada campo em que as fontes documentais são agenciadas (CARDOSO, 2001).

RESULTADOS

A partir da ótica de que os primeiros anos de vida são a base fundamental para o que a pessoa vai se tornar em sua fase adulta, o UNICEF foca suas ações e prescrições para a primeira infância como um investimento a ser feito e que gerará bons retornos no futuro (LEMOS; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Nesse sentido, e apesar de se apresentar como agência protetora da infância e da adolescência, durante anos a adolescência não foi vista como um dos focos prioritários dessa agência, sendo olhada pela ótica de uma fase problemática da vida a ser governada, e apenas em 2002 a agência apresenta uma mudança de perspectiva acerca da adolescência, uma fase de potencialidades e oportunidades de investimento.

Por meio do método utilizado nesta pesquisa e com base nos critérios de seleção dos anos impares encontrados no site da UNICEF, os seguintes documentos foram encontrados e utilizados como fonte de análise em nosso trabalho: os relatórios anuais de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.

Os relatórios de 2007, 2009 e 2011 são apresentados em boletins informativos e os relatórios de 2013 e 2015 são maiores e mais detalhados. Em ambos foram analisados os capítulos “Direito de crescer sem violência”. No relatório de 2007, foram abordados acerca do lançamento do Programa Social Criança e Adolescente pelo governo federal, onde a equipe técnica deu suporte na criação do projeto, juntamente com 14 ministérios e cinco empresas estatais.

No arquivo está previsto a criação de um novo sistema de justiça juvenil, também relata a luta da organização em combater as violências sofridas pelas crianças e adolescentes, como situações de rua, abuso sexual e trabalho infantil (UNICEF, 2007).

Em 2009, a UNICEF veio desenvolvendo projetos para que as crianças e adolescentes cresçam sem violência e discriminação. A organização realiza ações de promoção de convivência familiar, garantia de serviços especializados para lidar com as vítimas de violência e de responsabilização dos agressores e violadores. Juntamente, o UNICEF desenvolveu o Índice de Homicídio na Adolescência (IHA), no qual se debatiam com os municípios participantes as medidas acerca da redução da violência, agindo em três setores: saúde, educação e segurança pública.

Nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro foi desenvolvido a Plataforma dos Centros Urbanos, como forma de atender melhor as demandas dos grandes centros urbanos brasileiros. Há também o apoio na implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que foi voltado para adolescentes em conflito com a lei, a UNICEF foi atuante por meio de acompanhamento e apoio técnico para o desenvolvimento de uma legislação de medidas não privativas de liberdade e mobilização estadual visando a reforma das instituições que lidam com os adolescentes E por fim, o início dos estudos acerca do infanticídio indígena (UNICEF, 2009).

Os dois primeiros relatórios citados foram assinados pela Marie-Pierre Poirie, a representante da UNICEF no Brasil até 2009, quando assumiu Gary Stahl, que ficou como representante até o ano de 2017. Em 2011, por meio dos dados obtidos pelo IHA, no Rio de Janeiro foi desenvolvido uma metodologia para monitorar os homicídios e formulação de meios para combater a discriminação racial entre os adolescentes, como forma de redução da violência.

Um tópico é escrito para falar sobre as igualdades raciais, no qual houve capacitação profissional dos professores para lidar com questões de racismo dentro do ambiente escolar e conversar sobre a igualdade étnico-racial. Assim, foi lançado a campanha “Por uma escola sem racismo” (UNICEF, 2011). Em 2013, o documento

aborda sobre a falta de produção de informação, o desenvolvimento da capacidade de proteção à criança em situação de emergência e a preocupação da UNICEF com os megaeventos (Copa, em 2014, e Jogos Olímpicos, em 2016, no Brasil). A organização disponibilizou 800 profissionais para lidar com possíveis casos de violência, além de criarem um aplicativo móvel, pelo Projeto Brasil, no qual facilita denúncias de violência contra crianças e adolescentes (UNICEF, 2013).

Finalmente, o ano de 2015 constitui a comemoração dos 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além da 5 edição do IHA que se tornou uma ferramenta poderosa para mobilizar a sociedade e os governos para garantir o direito à vida dos adolescentes brasileiros, a mobilização de adolescentes do Semiárido e Amazônia na criação do Núcleo de Cidadania dos Adolescentes (NUCA), onde eles participavam de atividades relacionadas à proteção à criança e realizassem iniciativas para prevenir e responder à violência sexual, à discriminação e ao trabalho infantil (UNICEF, 2015).

O UNICEF se apresenta com a intenção de oferecer cuidado àqueles que supostamente são vulneráveis, perigosos e estão em situação de perigo (LEMOS; ALMEIDA; SILVA, 2012). No documento, a adolescência é vista como desafio, pois é uma fase da vida que se presencia situações de risco, a UNICEF trabalha com o discurso de "proteção" a vida, uma tática da biopolítica em oferecer a vida, maximizando e otimizando, como forma de governo de condutas, assim detecta os perigos (por meio de cálculos e estatísticas), em busca de uma prevenção do que pode vir a ser fora da normalidade.

Além disso, é perpetuada a concepção da recuperação do adolescente que está em conflito com a lei, tudo isso em conformidade com o ECA a respeito das medidas socioeducativas (LEMOS, 2007). O termo "recuperar" assinala um ponto de vista

médico-psicológico do ato de entrar em conflito com a lei, onde o indivíduo passa a ser visto como portador de uma entidade criminosa associada aos diagnósticos psicopatológicos (FOUCAULT, 1999; 2003).

Por meio da iniciativa, serão realizadas ações ligadas, por exemplo, ao apoio à família e à melhoria de políticas voltadas para crianças e adolescentes vítimas de violência. Também está prevista a criação de um novo sistema de justiça juvenil (UNICEF, 2007). Atuou por meio de acompanhamento e apoio técnico para o desenvolvimento de uma legislação de medidas não privativas de liberdade e mobilização estadual visando a reforma das instituições que lidam com os adolescentes. Destaca-se o trabalho com 10 Estados brasileiros envolvendo diretamente a administração pública no resgate da convivência familiar e comunitária desses adolescentes (UNICEF, 2009).

A aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto tende a crescer, como apontou o estudo realizado pelo ILANUD (2008) e pelo Instituto Fonte (2008). É apresentado que a tendência é apenas a diversificação das maneiras de punir o jovem e não em correr a diminuição as medidas de intervenção, mantendo-os controlados, quietos e felizes.

Esses projetos estão cheios de técnicos em humanidades de diversas áreas, recebendo financiamento do Estado e/ou da iniciativa privada e conectam maneiras de amplificar a participação da chamada sociedade civil organizada na vida prisional de cada jovem. Assim, a manutenção desses jovens cumprindo pena é uma política que é caracteriza por administrar as periferias das grandes cidades como campos de concentração a céu aberto.

Segundo Passetti (2003), o campo de concentração a céu aberto é uma tecnologia de governo que opera em lugares sem a privação de liberdade, nem mesmo por uma delimitação territorial,

mas por uma administração da vida em um território monitorada por seus próprios habitantes.

Para que não se tornem jovens infratores, as ONGs são responsáveis pela aplicação das medidas em meio aberto, estabelecendo-se em um bairro identificado como vulnerável, oferecendo cursos para ocupação desses jovens na localidade. Esta prática é uma tática oferecida para que os jovens saiam o menos possível do local onde moram, absorvendo-os para desenvolver trabalhos temporariamente nas ONGs.

Como, por exemplo, de monitoria em um determinado curso disponibilizado pela instituição, tal assistência pública-privada não diminuiu em nada a possibilidade de reincidência deste jovem (AUGUSTO, 2012). Em nome da proteção e do cuidado, implantam-se movimentos de controle e de aprisionamento da vida, apoiados pelas práticas jurídicas, como o Código de Menores, que durante sua vigência naturalizou a lógica de que é preferível a institucionalização da criança e adolescente à permanência em suas famílias pobres.

Após as tensões entre os segmentos da própria justiça infanto-juvenil, em meados de 1980, os debates construíram a culminância da promulgação do ECA. Dentre as inovações jurídicas do ECA, no Artigo 23, diz "A falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar" (BRASIL, 1990).

Entretanto, a família pobre ganhou um novo estatuto, como uma família negligente, categorização que passou a ser justificada a intervenção estatal e a continuidade da retirada de crianças e adolescentes de suas famílias. Não se retira por pobreza, mas sim por negligência.

Foram treinados 345 profissionais do Sistema Nacional de Assistência Social (CREAS, CRAS e profissionais ligados a ONGs) de 11 Estados do Brasil para identificar, cuidar, conscientizar e

monitorar as famílias cujas crianças enfrentam situações de vulnerabilidade ou de violência. É fundamental orientar esses profissionais para que se evite, ao máximo, o rompimento dos laços familiares com a institucionalização da criança, sendo mandada para abrigos e lares temporários (UNICEF, 2013).

Mesmo com o ECA, que configura as novas medidas de proteção, a partir da consideração da criança e do adolescente como sujeitos de direitos percebe-se o enquadramento de hegemônicos da infância e família. Com isso, as intervenções sociais e jurídicas mantêm a punição aos pobres, como, por exemplo, com a destituição do poder familiar, com a imposição de normas de conduta (NASCIMENTO; CUNHA; VICENTE, 2007).

A partir do momento que um grupo é tido como estando em risco, ele começa a ser vigiado, monitorado, observado e controlado. Mesmo que todos os grupos sociais sintam está em risco, há uma construção subjetiva de que a pobreza é a mais exposta as situações de vulnerabilidade, com isso, é com maior frequência que a análise minuciosa dos riscos tem operado entre os pobres, o que desenvolve um apontamento uma virtualidade com a identificação com o crime (NASCIMENTO, 2012).

O UNICEF afirma que condições de raça/etnia, renda ou seu local de moradia, como situações consideradas de vulnerabilidade, poderiam favorecer, o acontecimento de violência e discriminação por e entre crianças e adolescentes. Nesse sentido, não apenas a vulnerabilidade está atrelada na visão do UNICEF, mas também há uma preocupação dessa agência quanto à relação entre a diversidade e a violência.

Monitoramos os governos municipais para impulsionar a garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes, especialmente os que estão em situação de vulnerabilidade devido a

sua raça/etnia, renda, condição física ou seu local de moradia. (UNICEF, 2011).

Esse posicionamento do UNICEF é complicado, pois cria a ideia de que fazer parte de certa raça/etnia, ou de certo local de moraria seria um fator facilitador para ocorrência de violência entre crianças e adolescentes. Pensando que o UNICEF se volta a cuidar e proteger crianças e adolescentes de países considerados em desenvolvimento, portanto, crianças e adolescentes considerados pobres, de países considerados pobres (LEMOS; ALMEIDA; SILVA, 2012).

Nos quais negros constituem historicamente a maioria da população em situação de pobreza e marginalidade, por questões que remetem a um racismo estrutural, afirmar uma preocupação acerca da relação entre a diversidade e violência, como afirma o UNICEF em seus relatórios, remete à ideia de que suas recomendações de práticas preventivas estão voltadas às crianças e adolescentes negros e pobres, predominantemente da periferia brasileira, visando prevenir a ameaça da pobreza para os interesses políticos e econômicos do Estado neoliberal.

É de se questionar se os Estados apenas obedecem aos parâmetros, mesmo quando os ratificam e dizem que irão segui-los, se os projetos e programas financiados por estas agencias são realmente executados tal como foi estabelecido nos contratos realizados.

E principalmente, indagar se a população-alvo destas políticas apenas aceitam o lugar de vítimas e de passividade receptiva dessas políticas compensatórias prescritas por estes projetos e programas. Na experiência contemporânea, no jogo da norma, a criminalização das condutas cotidianas e a judicialização da vida são correlacionadas a patologização das condutas cotidianas e da medicalização da vida, colocando formas sutis do governo das

condutas, modos finos de subjetivação e certa instrumentalização psicológica do exercício de poder (PRADO, 2012).

CONCLUSÕES

Por meio da análise do discurso do UNICEF, foi possível observar os acontecimentos sobre quais violências e quais os meios para prevenção, além dos processos de judicialização da vida de crianças e adolescentes nos relatórios dessa agencia multilateral.

O UNICEF não possuía publicações voltadas especificamente à adolescência até 2001, voltando prioritariamente seu foco para a primeira infância, período da vida visto como fundamental do desenvolvimento humano, fase de investimentos que produzem reflexos e desdobramentos nos momentos posteriores da vida do futuro adulto.

Sendo 2002 o ano em que o primeiro relatório voltado especificamente para analisar a situação do adolescente no Brasil foi lançado (LEMOS; GALINDO; ARAÚJO; TRUJILLO, 2016). Entretanto, ainda apresenta uma visão negativa dos adolescentes em seus relatórios, apesar de forjar para si a imagem e o papel de organismo protetor e cuidadoso da criança e do adolescente.

A partir das análises dos relatórios utilizados na pesquisa, as táticas da UNICEF constituem estratégias de controle disciplinar e biopolítico das condutas de crianças e adolescentes, por meio do argumento médico-psicológico que os oferece vida maximizadas, visando à normalização de suas maneiras de viver, de pensar, de se comportar, de se desenvolver, de cuidar de si, de construir seu futuro, para garantir assim uma caminhada para tornar adultos conformados e docilizados politicamente, e produtivos e que não ocasionarão prejuízos para o Estado e à sociedade.

A Judicialização e a política estão relacionadas no fato de que a democracia é a única maneira possível de se fazer política. Com isso, as regras democráticas passam a ser encaradas como organizadoras da vida do trabalhador, em casa, nas relações sociais e entre outras. Fazendo-nos ora juiz, ora acusador, algoz e vítima, com isso alimentando a Judicialização (AUGUSTO, 2012, p. 33).

A busca por justiça pela via judicial tem configurado uma encomenda biopolítica, pautada em um dispositivo de segurança pela judicialização da vida. As práticas jurídicas são propostas como uma suposta solução para reivindicar saúde e gerenciar os direitos. A reivindicação de políticas sociais reparadoras de danos sofridos vem ganhando espaço na sociedade e grande incidência política.

O racismo de sociedade mata, expropria e bane ao isolamento os que se subvertem a docilidade política e resistem às modulações do capitalismo. Produzir direitos e lutar por eles, produzir outros territórios de existência, nesta condição, são formas de contrapoder aos processos de dominação econômica e sujeição política.

A UNICEF cria classificações de condutas, para assim desenvolver condutas e estratégias para disciplinar os corpos e a população, influenciando maneiras de olhar, cuidar, proteger e garantir direitos de crianças e adolescentes em políticas públicas e outros programas e ações aos quais a agencia possa realizar como organismo multilateral que atua no Brasil visando a crianças e adolescentes em situações ditas de vulnerabilidade e de risco em parceria com o Estado e com empresas e outras instituições.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, A. “Juridicialização da vida: democracia e participação. Anarquia e o que resta”. **Psicologia e Sociedade**, vol. 24, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008b.

ILANUD. **Medida legal**: a experiência de cinco programas de medidas socioeducativas em meio aberto. São Paulo: Fundação Telefônica, 2008.

INSTITUTO FONTE. **Vozes e olhares**: uma geração nas cidades em conflito. São Paulo: Fundação Telefônica, 2008.

LEMOS, F. C. S. **Crianças e adolescentes entre a norma e a lei**: uma análise foucaultiana (Tese de Doutorado em História). São Paulo: UNESP, 2007.

LEMOS, F. C. S. *et al*. "Adolescentes e uso de drogas na visão do UNICEF". **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 16, n. 1, 2016.

LEMOS, F. C. S.; ALMEIDA, L. C.; SILVA, E. A. "O UNICEF e a governamentalidade neoliberal". **Mnemosine**, vol. 8, n. 2, 2012.

NASCIMENTO, M. L. "Abrigo, pobreza e negligência: percursos de judicialização". **Psicologia e Sociedade**, vol. 24, 2012.

PRADO FILHO, K. "Uma breve genealogia das práticas jurídicas no Ocidente". **Psicologia e Sociedade**, vol. 24, 2012.

RABINOW, P. "**Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1999.

CAPÍTULO 8

Pobreza: O que Pensam Estudantes do Ensino Médio e do Curso de Pedagogia

POBREZA: O QUE PENSAM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E DO CURSO DE PEDAGOGIA

Sonia Bessa

Maria Belintane Fermiano

A pobreza é um fenômeno social complexo, compromete fortemente o desenvolvimento econômico, cultural, político, social de um país e atinge milhões de pessoas no mundo inteiro. Ela obriga as pessoas a viverem expostas a todo tipo de marginalidade e demonstra a desigualdade de um país. A pobreza pode ser expressa de vários níveis: renda, cultural, escolaridade, raça, gênero, além da carência de recursos que deveriam ser básicos e promover cidadania e dignidade à vida humana.

Além disso, a pobreza faz parte do nosso cotidiano, principalmente no ambiente educacional que, à princípio, deveria promover ampla discussão do assunto para garantir a formação de cidadãos éticos conscientes de seus deveres, direitos e capazes de agir em prol de transformações sociais em direção à equidade. Após a pandemia, as taxas de pobreza e desigualdade aumentaram acentuadamente gerando novos desafios aos mais vulneráveis, à sociedade e ao governo.

Professores e estudantes de todos os níveis da Educação estão em contato com os mais diferentes contextos no qual a pobreza se manifesta. Por isso, entende-se que seja importante conhecer como os alunos que estão no final da escolarização básica e aqueles que ingressam no curso de Pedagogia, e poderão seguir a carreira de professor, pensam sobre pobreza e desigualdade social. A partir da observação desse dado empírico, identificar e descrever as

representações de estudantes sobre pobreza e desigualdade social foi o objetivo da investigação.

A amostra está caracterizada por 62 estudantes de pedagogia de nível socioeconômico baixo; idade entre 19 e 51 anos; 57 tem algum tipo de trabalho: 11 já atuam como professores; 35 trabalham em escola, mas não são professores; 11 tem outros tipos de trabalhos e 4 alegaram estar procurando emprego. No Ensino Médio são 60 estudantes do 2º e 3º ano nível socioeconômico médio, com idade entre 15 e 18 anos, nenhum exerce atividade laboral. Todos são de São Paulo.

Foi utilizado questionário inspirado em Denegri (1997), com questões abertas, ampliando o tema sobre a pobreza e a desigualdade social. O capítulo está organizado em três seções. A primeira, uma breve contextualização sobre o tema pobreza. A segunda, dedicada para apresentação dos resultados e discussão e a terceira para considerações.

POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

Para Sen (2017, p. 10), "vivemos em um mundo de privação, destituição e opressão". Para esse autor, convivemos com:

> A persistência da pobreza e de necessidades essenciais não satisfeitas, fomes coletivas e fome crônica [...] e ameaças cada vez mais graves ao meio ambiente e à sustentabilidade de nossa vida econômica e social.

Essas privações podem ser encontradas, sob diferentes formas, tanto em países ricos como em países pobres. "Acabar com a pobreza

em todas as suas formas, em todos os lugares", esse é o primeiro objetivo da agenda 2030 que orientará as ações da ONU e países membros rumo ao desenvolvimento sustentável. Erradicar a pobreza também foi a primeira meta dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Ao acrescentar "em todas as formas e em todos os lugares" o conceito de pobreza proposto pela ODS amplia a noção de pobreza incluindo o desenvolvimento das pessoas.

Para Salmon (2007), a própria compreensão do fenômeno da pobreza é controversa e complexa, porque encerra diversos problemas e dimensões, e não se trata de um conceito estático. Essa autora esclarece que o conceito de pobreza tinha uma visão puramente econômica, e era entendida como falta significativa de recursos.

> Ao final de 1970, o enfoque foi no 'direito ao desenvolvimento'. Surge uma nova ordem econômica internacional cujo desenvolvimento passa a ser "um direito inalienável de todos os seres humanos [...]. Por volta do ano 2000 e sob a influência do Banco Mundial, o conceito de pobreza ultrapassa a concepção tradicional relacionada à baixa renda e ao consumo: engloba também outros padrões como saúde e educação (SALMON, 2007, p. 2-3).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD define a pobreza como uma situação que impede o indivíduo ou sua família de satisfazer uma ou mais necessidades básicas e participar plenamente da vida social. Nesse contexto essa definição de pobreza é um fenômeno econômico, mas preconiza a existência de dimensões sociais, políticas e culturais.

> O PNUD trabalha com o conceito de pobreza humana, ou seja, a insuficiência de capacidades humanas básicas: analfabetismo, desnutrição, baixa

> esperança de vida, saúde materno-infantil precária e acometimento de doenças preveníveis, dentre outras (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Para Oliveira (2006), a pobreza humana não se restringe à falta de renda e tem diversas faces, vai além da economia e das finanças, trata-se de um fenômeno multidimensional. Essa autora explica que pobreza extrema (ou indigência) é a falta de renda para atender as necessidades alimentares básicas, e pobreza geral, quando a renda é insuficiente para satisfazer o conjunto de necessidades essenciais, contemplando tanto as necessidades não-alimentares — como roupa, moradia e energia — como as necessidades alimentares.

O padrão internacional para a pobreza extrema, ou indigência, define como pertencente a essa categoria pessoas cuja disponibilidade diária de renda seja de uma soma equivalente a ou abaixo de US$ 1 PPC (um dólar, medido pela paridade do poder de compra - PPC), por dia. Sen (2017), amplia o conceito de pobreza e o relaciona com a privação de capacidades cujo impacto da renda sobre as capacidades é contingente e condicional. Para ele,

> Embora seja importante distinguir conceitualmente a noção de pobreza como inadequação de capacidade da noção de pobreza como baixo nível de renda, essas duas perspectivas não podem deixar de estar vinculadas, uma vez que a renda é um meio importantíssimo de obter capacidades (SEN, 2017, p. 121).

Para esse autor, quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica e dos serviços de saúde, maior será a probabilidade

de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance de superar a penúria. Ocorre uma elevação da qualidade de vida e aumenta o potencial de a pessoa auferir renda e assim livrar-se da pobreza medida pela renda. “Um aumento de capacidade ajuda direta e indiretamente a enriquecer a vida humana e a tornar as privações humanas mais raras e menos pungentes” (SEN, 2017, p. 126).

A educação exerce um papel determinante na vida das pessoas. Delval (1998) afirma que os seres humanos se servem substancialmente da educação, sendo a cultura um de seus produtos. É no contexto escolar e social que as novas gerações são inseridas na construção do pensamento científico e no conhecimento da cultura.

É também no contexto escolar e social que ocorrem oportunidades de confronto de ideias, desenvolvimento da autonomia, construção da democracia e da cidadania. A realidade exterior não se apreende por transmissão, mas por um processo construtivo, em que a ação e o meio do indivíduo são necessários.

É a vivência em sociedade que oportuniza a construção dos significados sociais e as representações do mundo ao qual integra. Estudos de Denegri *et al.* . (2009) assinalam que a confrontação e o reconhecimento dos problemas do entorno econômico e social podem estimular as pessoas na construção do juízo crítico tão necessário à construção da cidadania.

É papel das universidades estimular o desenvolvimento do pensamento crítico que constitui a base da participação cidadã na perspectiva pessoal e profissional. Para tanto, torna-se importante saber o que pensam as pessoas, os estudantes, até a mídia sobre a pobreza e a desigualdade social, como se autoidentificam as pessoas quanto ao seu próprio nível socioeconômico e que atitudes e ações podem ou não contribuir para um mundo com menos pobreza e desigualdade.

Estudos pioneiros a partir do ano de 1950 investigaram conceitos relacionados com dinheiro, lucro, funcionamento bancário, pobreza, desigualdade social, mobilidade econômica, rico, pobre, trabalho, distribuição de riqueza, consumo, utilização do dinheiro, etc.

Alguns desses estudos que se destacam são Danziger (1958); Connell (1970); Delval *et al*. (1971); Baldus; Tribe (1978); Leahy (1981), Burris (1983); Berti; Bombi (1988), Burgard; Cheyne e Jahoda (1989); Emler; Ohana e Dickinson (1990); Delval (1994); Denegri (1995); Denegri *et al*. (1998a); Denegri *et al.* (1998b); Amar; Abello e Llanos (2000); Amar *et al*. (2002); Chafel (2002); Denegri *et al*. (2010).

No Brasil, alguns estudos pioneiros se destacam: Araújo (2007); Bessa (2008); Cantelli (2009); Fermiano (2010); Bessa; Fermiano e Denegri (2014); Belintane; Cantelli e Bessa (2020); Bessa e Fermiano (2020, 2021); Bessa e Saravali (2022). Nessa perspectiva, esse estudo tem como objetivos levantar as representações sociais de estudantes do ensino superior e médio de nível socioeconômico baixo e médio sobre o significado de "ser pobre"; como percebem a desigualdade entre ricos e pobres e como se autoidentificam quanto ao seu próprio nível socioeconômico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram analisados qualitativamente, assim como o conteúdo das respostas fornecidas pelos estudantes, assinaladas, especialmente a forma de organização das informações e a existência de padrões comuns nas respostas.

Definição de pobreza pelos estudantes

A primeira questão proposta aos estudantes foi a definição de pobreza, para tanto foi solicitado que respondessem: "o que é um pobre? " A partir da análise do discurso dos estudantes foram organizadas 6 categorias:

a) Pessoas que vivem no limite financeiro;
b) Lutam pela sobrevivência;
c) Vivem sem recursos;
d) Excluídas de bens e da sociedade;
e) São pobres de espírito (conformado e obediente);
f) Humildes. As categorias e os respectivos percentuais estão representados na tabela 1.

Tabela 1 - Categorias organizadas a partir da pergunta "o que é um pobre? "

Categorias O que é um pobre	Curso de pedagogia	Ensino médio	Total
Vive no limite financeiro	16,9%	25,4%	42,4%
Luta pela sobrevivência	10,2%	7,6%	17,8 %
Vive sem recursos	11,9%	2,5%	14,4%
Excluído de bens e da sociedade	4,2%	10,2%	14,6%
Pobres de espírito (conformado e obediente).	5,1%	0,8%	5,9%
Humilde.	2,5%	2,5%	5,1%
Total	50,8%	49,2%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Todas as categorias apresentaram muita similaridade e convergem para alguns pontos: falta de dinheiro ou recursos, luta desesperada para viver e exclusão financeira ou social. Existe certa homogeneidade no discurso dos estudantes. A categoria "pessoas que vivem no limite financeiro" obteve o maior número de respostas, foram 42,4% (25,4% do ensino superior e 16,9% do ensino médio) - essa categoria apresenta respostas relacionadas à sobrevivência com pouco ou quase nenhum dinheiro. A palavra "dinheiro" e seus correlatos foram considerados para defini-la. As respostas mais frequentes foram:

> Quem vive somente de um salário mínimo ou nenhum"; "Pessoa com situação financeira instável"; "é sofrer para pagar as contas com um salário mínimo ao final do mês"; "aquele que enfrenta dificuldades financeiras como sobreviver com o salário mínimo"; "pessoa que não tem estabilidade financeira"; "pessoa que tem pouco dinheiro"; "pede dinheiro emprestado para comprar o leite do filho"; "pessoa que ganha um salário mínimo por mês ou nenhum"; "não tem dinheiro"; "vive com suas contas na ponta do lápis; muitas vezes não possui casa própria, tem que andar de ônibus para o trabalho"; "aquele que desistiu de sonhar e de buscar meios para realizar os seus sonhos.

A "luta pela sobrevivência" foi a segunda categoria com 17,8% das respostas. Essa apresenta a luta difícil pela sobrevivência com poucos bens e recursos financeiros, destaca a perseverança das pessoas em não desistir e continuar lutando mesmo diante das adversidades. Algumas respostas enfatizam o aspecto da exclusão, embora essas pessoas lutem desesperadamente, só conseguem o básico para viver (alimentação e vestuário), o que os torna excluídos de obterem bens como carro, casa, lazer, cultura, etc.

As respostas desta categoria, descritas a seguir denotam luta pela sobrevivência e, em segundo plano, aparece o sentido da exclusão. Todas as respostas são de estudantes do curso de pedagogia e do sexo feminino.

> "A pessoa que batalha para viver"; "uma pessoa que luta para sobreviver, manter as contas em dia, trabalha para se sustentar"; "trabalhador sem condições de adquirir uma casa, um carro, lazer, cultura, sem oportunidades de pagar pelo que deseja ou sonha"; "pobre é aquele que batalha dia a dia enfrenta humilhações no trabalho no seu trajeto de ida e volta e em várias situações de sua vida para não deixar faltar o alimento"; "é um grupo de baixa renda que sempre luta para sobreviver na sociedade atual"; "um ser humano batalhador que pensa todos os dias em como driblar o preconceito da sociedade"; "lutador, batalhador, corre e geralmente não consegue progredir conforme suas necessidades básicas pedem"; "uma pessoa que rala para ter o que tem e se alimentar e se vestir".

As respostas a seguir são de estudantes do ensino médio e são similares, mas o sentido de exclusão é menos acentuado. É possível que o grupo da pedagogia, composto quase que exclusivamente de mulheres, que estão no mercado de trabalho e com idade média de 32 anos, sintam-se mais excluídas da possibilidade de conseguir bens duráveis.

> "Consegue as coisas com muito esforço, não poder comprar tudo o que precisa"; "uma pessoa que luta todos os dias para poder ganhar tudo que deseja, com dividas ou não"; "uma pessoa que tem poucas coisas, conquista essas coisas com suor do seu trabalho";

> "alguém que luta pra sobreviver e não morrer de fome"; "alguém que tem que batalhar muito para conseguir o que quer porque não tem muitas oportunidades na vida", "que luta por ter alimento todos os dias"; "sempre se esforça para tudo na vida"; "com baixa renda procura sempre os melhores ao que se encaixe no que ganha".

A terceira categoria encontrada foi "vivem sem recursos". Foram encontradas respostas relacionadas à escassez de bens, recursos e condições de vida adequadas. 14,4% dos estudantes colocaram essa reposta para definir uma pessoa pobre. 11,9% do curso de pedagogia e 2,5% do ensino médio. Essa categoria difere da primeira e segunda porque não menciona dinheiro ou trabalho, mas ressalta a escassez de bens para garantir o mínimo de sobrevivência, ou condições de vida precárias. As respostas a seguir referem-se aos estudantes do curso de pedagogia.

> "Uma pessoa sofredora, que vive com muito pouco"; "pessoas que moram em condições inadequadas"; "pobre é a pessoa que tem poucas condições e que depende de oportunidades para crescer"; "não supre as suas necessidades do dia a dia, que tem pouco ou quase nada"; "tem menos do que necessita para viver"; "um indivíduo que não tem o que comer"; "pessoa com poucas condições financeiras e que passa por muitas privações"; "alguém que na maioria dos casos, vive em uma miséria, que não tem onde morar e principalmente o que comer e não consegue se auto sustentar".

A quarta categoria "excluído de bens e da sociedade" expressa a ideia de que as pessoas pobres são de alguma forma excluídas, não têm onde morar, não têm opção de laser, não

conseguem se inserir na sociedade, falta reconhecimento social, são menos favorecidas financeiramente, não têm oportunidades. 10,2% dos estudantes do ensino médio utilizaram essa categoria para descrever o que é um pobre e 4,2% dos estudantes de pedagogia.

É possível que os adolescentes sejam mais sensíveis à exclusão do grupo do que mulheres adultas. As duas categorias com menor índice de respostas foram: "pobres de espírito" com 5,1 % e 0,8% e "humilde" com 2,5% e 2,5% para o curso de pedagogia e ensino médio, respectivamente. Pobre de espírito foi mencionado quase que exclusivamente por estudantes de pedagogia de nível socioeconômico baixo.

Essas duas categorias são bem subjetivas e dão a ideia de que o pobre de espírito é aquela pessoa conformada, resignada que aceita as dificuldades da vida. Denota conformidade e fatalismo. Curiosamente, todas as respostas foram emitidas por mulheres do curso de pedagogia e as mais frequentes foram:

> "Pessoas que são pobres de espírito, mas ainda têm condições de viver como um cidadão"; "pobre é uma pessoa trabalhadora, humilde e às vezes conformista, às vezes luta pelo futuro"; "uma pessoa humilde"; "os que obedecem, não têm o que quer e sim o que é preciso"; "a pessoa que não teve a mesma oportunidade que o rico, ou teve e não aproveitou, também há muitos que se conformam e não mudam"; "pobre é aquele que tem atitudes de pobreza extrema dos outros (Falar, agir, aparência do que não é). E pobre é aquele que tem falta de tudo o que é necessário para viver".

Algumas diferenças chamam a atenção quanto ao gênero na conceituação de pobreza. Na categoria "vive no limite financeiro",

66% das mulheres optaram por esse tipo de resposta e somente 34% dos homens. Na categoria "exclusão", também houve predominância das mulheres 58% contra 42%, e na categoria "sem recursos" a diferença foi maior, 100% das mulheres indicaram essa categoria, luta pela sobrevivência representou 86% das respostas femininas.

Parece que a falta de dinheiro e recursos, a exclusão e a luta pela sobrevivência são mais perceptíveis entre as mulheres que os homens. Duas outras categorias só foram indicadas predominantemente pelas mulheres do curso de pedagogia que estão inseridas no mercado de trabalho, cujo nível socioeconômico é baixo: "humilde (66%)" e "pobres de espírito" (86%).

Não existe uma percepção entre as estudantes que "ser pobre" esteja relacionado com privação de capacidades básicas, conceito introduzido por Amartya Sen. Para Sen (2017, p. 120), "a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda".

Para essa autora, a perspectiva de pobreza como privação de capacidades básicas não envolve nenhuma negação da ideia de que a renda baixa é claramente uma das causas principais da pobreza, "pois a falta de renda pode ser uma razão primordial da privação de capacidades de uma pessoa [...] e uma forte condição predisponente de uma vida pobre" (SEN, 2017, p. 120).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2006) afirma ser comum que pessoas desempregadas sofram danos psicológicos, perdendo a motivação para o trabalho, as habilidades e a autoconfiança. Há perturbações nas relações familiares e na vida social. Num caso desses, dentre outros problemas, ainda há a intensificação do processo de exclusão social.

Verifica-se algumas diferenças entre as representações de pobreza dos estudantes de pedagogia e do ensino médio, em decorrência da idade, gênero e do nível socioeconômico, persiste a

ideia de que pobre é aquele que não tem dinheiro (recursos/renda). Esse é, segundo Sen (2017, p. 120), o "critério tradicional de identificação da pobreza. […] uma renda inadequada é, com efeito, uma forte condição predisponente de uma vida pobre".

Uma representação que se destaca entre os estudantes do ensino médio é aquela em que a pessoa pobre está privada de "reconhecimento social, sofre preconceito e não tem status". Essa diz respeito à questão do "pertencimento" a um determinado grupo social, fenômeno muito importante para adolescentes entre 15 e 18 anos. A falta de dinheiro tem como consequência imediata a exclusão do grupo social, consequentemente vem o preconceito e a falta de status social.

Os estudantes reconhecem um pobre como alguém que trabalha muito, passa por necessidades e privações, tem uma vida de dificuldade, estuda em escola pública, passa fome e todo tipo de privação, anda de ônibus e não tem plano de saúde, mas o pior de tudo isso é que está excluído socialmente. A categoria que descreve a característica da pobreza como falta de recursos foi predominante no curso de pedagogia e o sentido de pobreza como exclusão social predominou no ensino médio.

Desigualdade social sob a ótica dos estudantes

Foi perguntado aos estudantes se eles acreditam na continuidade de ricos e pobres. Nessa questão, aparentemente houve divisão entre sim e não, mas mediante a análise de conteúdo dos vários argumentos, verifica-se a existência de uma terceira categoria a qual foi denominada de "não, com justificativas", são respostas, cujo argumento inicial enquadra-se no "não", contudo os estudantes sentiram a necessidade de explicar o motivo.

Ao somar a duas categorias de resposta "não" e "não com justificativas", verifica-se um percentual de 63,3% enquanto somente 36,7% alegam a coexistência de ricos e pobres, essa última resposta concentra-se nos estudantes do ensino médio como pode ser verificado na tabela 2.

Tabela 2 – Percepção dos estudantes sobre a coexistência de ricos e pobres

Acredita que tem que continuar existindo ricos e pobres	Curso de pedagogia	Ensino médio	Total
Não	22,5%	12,5%	35%
Não, mas....	18,3%	10%	28,3
Sim	9,2%	27,5%	36,7%
Total	50%	50%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar as justificativas apresentadas para o "não", aparecem argumentos baseados na dignidade humana, na classe social, na estrutura da sociedade e outros com enfoques mais deterministas, como pode ser verificado no discurso dos estudantes. Para o grupo do ensino médio, esse determinismo é mais evidente que o do curso de pedagogia.

Essas respostas assinalam diferenças também no nível socioeconômico, os estudantes estão no que conhecemos como "classe média", cujo poder aquisitivo é maior e parecem estar mais propensos a crer numa sociedade organizada por classes com ricos e pobres co-existindo de forma pacífica, em que seja natural um servir ao outro.

Para um acentuado número de estudantes, é como se fosse impossível dar explicações para a desigualdade social: *Sempre foi assim, mesmo que eu queira não vai mudar*. Algumas respostas relacionam uma hierarquia ocupacional - O *rico precisa do pobre e o pobre precisa do rico*. No quadro 1, estão assinaladas as principais respostas dos estudantes.

Quadro 1 – Justificativas para a pergunta "Acredita que tem que continuar existindo pobres e ricos? "

Curso de Pedagogia	Ensino Médio
Não, penso que a sociedade tem que procurar mudanças para que tornem as pessoas dignas;	Talvez seja melhor! Mas não acredito no mundo totalmente igual para todos;
Não, mas o sistema em que vivemos vai continuar assim;	Não, que tem que continuar, mas é algo que não conseguimos evitar, pela má estrutura da sociedade;
Não, acho que deveria ser melhor a distribuição de renda;	Não defendo uma sociedade socialista ou comunista, porém acho que o capitalismo não é um sistema eficiente, acredito que essa caracterização e distinção entre ricos e pobres não deveria existir, mas não vai mudar;
Não, e educação visa igualdade social, porém acho que sempre vai ser assim;	Não, o mundo necessita apenas de pessoas batalhadoras, independentemente do que tiver;
Não, mas o país não tem organização ou estrutura para mudar essa realidade;	É né...Se não tiver pobre, como que o Brasil vai para a frente sem os garis, pedreiros, e etc.
O pobre serve o rico, mas também o rico serve seus investimentos, e assim é o círculo da vida;	Não sei, talvez por um lado sim, se não o mundo não vai para frente; por outro, não é justo que pessoas passem por tantas dificuldades;
Não tem como mudar isso;	Não tem outro jeito, sempre uma pessoa vai ter mais que a outra;
Nem se eu quisesse, sempre iriam ter ricos e pobres;	Não acredito que tenha que ter, mas não é justo. Já que nem todos são iguais;
Não, faz parte de um mundo capitalista: Classes.	Não, a desigualdade em minha opinião sempre vai ter o que não significa que a pobreza tem que continuar existindo.

Fonte: Elaboração própria.

Nas respostas dos estudantes, verifica-se a percepção de extratos econômicos diferentes, não está presente a ideia de poder e exploração acentuada nas sociedades capitalistas e a desigualdade social é percebida como normal e necessária. Algumas respostas aproximam-se de determinismo social. Em nenhuma das respostas, a existência de desigualdade se justifica como produto de variáveis históricas econômicas e de relações de poder e dominação.

No contexto brasileiro, a pobreza tem consequências da escravidão que durou quase 400 anos, da exploração da colônia pela metrópole portuguesa, e a falta de políticas de inclusão dos escravos libertos no mercado de trabalho. Para Ribeiro (2015), a identidade estigmatizada de pobre é um legado da opressora e desumana colonização portuguesa. Moura Junior e Ximenes (2016, p. 82) corroboram com essa perspectiva:

> Esses processos de constituição da identidade social estigmatizada de pobre tem uma origem histórica, desde a influência do catolicismo na estruturação societária da maioria dos países da América Latina até o modelo neoliberal implantado, inicialmente, pelos governos ditatoriais latino-americanos.
>
> Esses papéis sociais construídos historicamente que permeiam a realidade social, igualmente, podem constituir a identidade pessoal, aprisionando novas possibilidades de manifestação indenitária que, possivelmente, seriam inovadoras e resistentes a essas formas de reconhecimento perverso.

Em algumas justificativas de estudantes do ensino médio, verifica-se a presença de elementos ideológicos influenciados pelo próprio extrato social a que pertencem, perceptível pela diferença na valorização de causas e soluções para a desigualdade social.

Os estudantes, em especial do ensino médio, ao analisar os extratos sociais, incorporam fatores psicológicos e comportamentos que vão além dos observáveis. Valorizam o esforço individual, contudo ainda não se verifica a ideia de oportunidades para diminuir as desigualdades sociais, talvez ainda não compreendam as ações que impõem obstáculos às mudanças sociais.

A concepção da complexidade dos níveis socioeconômicos ainda é bastante elementar, não estabelecem relações entre os sistemas, a fim de compreender a existência de desigualdades como produto de variáveis históricas, econômicas e de relações de poder e dominação. Não incorporam a ideia de oportunidades provenientes dos setores públicos e privado. Tão pouco se verificou interesse pessoal em se envolver em ações que diminuam a desigualdade social.

Para Moura Junior e Ximenes (2016), é necessário conceber a pobreza em sua complexidade, pois ela é constituída também de fatores sociais, políticos e simbólicos, funcionando como uma estratégia de manutenção do *status quo*. Há uma série de práticas, valores e crenças que delimitam o modo de viver das pessoas em situação de pobreza desenvolvendo essa forma específica de identidade.

Autoidentificação dos estudantes

A fim de verificar como os estudantes se autoidentificavam quanto a seu próprio nível socioeconômico, foi perguntado: “você é rico ou pobre? ” O total de repostas está descrito na Tabela 3. Emergiram dessa questão 5 categorias: “pobre”, “rico (bens) ”, “rico (aspectos subjetivos) “classe média” e “pobre, porém rico”. Na categoria “rico (aspectos subjetivos) e “pobre, porém rico”,

aparecem características semelhantes: os estudantes se declaram pobres ou ricos em bens imateriais não mensuráveis (rico em saúde ou pobre, mas rico da graça de Deus, etc.).

Tabela 3 – Como você se define: rico ou pobre?

Você é rico ou pobre?	Curso de Pedagogia	Ensino Médio	Total
Pobre	17,8%	15,3%	33,1%
Pobre, porém rico	17,8%	5,9%	23,7%
Classe média	1,7%	24,6%	26,3%
Rico (em bens)	0,0%	4,2%	4,2
Rico (aspectos subjetivos)	12,7%	0,0%	12,7%
Total	50%	50%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Essa pergunta caracterizou a amostra de estudantes. 33,1% se reconhecem como pobres, os índices foram bem semelhantes 17,8% e 15,3% para o curso de pedagogia e o ensino médio, respectivamente; contudo na categoria "pobre, porém rico em alguns aspectos" a diferença foi bem acentuada 17,8% e 5,9%, respectivamente.

Ao somar as duas categorias verifica-se que há 57% de "pobres" sendo que desse percentual somente 21,2% seriam do ensino médio. Os que se declaram como pertencentes à classe média e ricos são predominantemente os estudantes do ensino médio. Nenhum estudante de pedagogia se declarou rico.

Existe uma categoria bem curiosa, "rico (aspectos subjetivos)", nessa categoria estão aquelas respostas que apontam a riqueza com um aspecto subjetivo, um bem imaterial, com respostas próximas do anedótico. Para estes, a pobreza é vista como uma riqueza espiritual que denota o papel social de conformado, fatalista e crente em Deus. Algumas respostas estão assinaladas a seguir:

> "Sou rico da graça de Deus"; "sou pobre, porém esforçada"; "não tenho dinheiro, mas sou rica porque tenho Deus, família, emprego e paz"; "sou rica de saúde, paz, alegria e graça de Deus"; "mesmo não tendo bens, sou rica, tenho espírito de luta, tenho fé em Deus e sou cristã"; "pobre de bens e rico de espírito"; "eu me considero uma pessoa abençoada por ser pobre, porque até aqui Deus tem me ajudado"; "rica porque Deus me dá tudo"; "eu sou rica de saúde e espiritualmente".

É possível que os estudantes dessa categoria se considerem "pobres", mas como isso deve incomodá-los de alguma forma, eles desenvolveram um mecanismo de compensação para minimizar essa condição. Para Moura Junior e Ximenes (2016), a pobreza é abordada como prática de opressão, desenvolvendo constituições indenitárias depreciativas do indivíduo.

Esses autores, em pesquisa com moradores de rua, identificaram alguns papéis sociais desenvolvidos por essas pessoas: "são conformados", "creem que Deus é responsável por tudo", "assumem o papel de mártir ou se vitimizam", e assumem a postura de "culpados pela situação". Para esses autores, esses papéis sociais permeiam as relações sociais e a identidade, enfraquecendo e depreciando as potencialidades do indivíduo em situação de pobreza.

Somando-se as três primeiras categorias (Tabela 1) há quase 50% dos estudantes representados e a maioria do curso de pedagogia. Os que se declararam pobres são, em sua maioria, os estudantes de pedagogia e mulheres que ganham de 1 a 3 salários mínimos.

Os que se declararam classe média ou ricos são, em sua maioria estudantes, do ensino médio, têm renda com mais de 3 salários mínimos e idade entre 15 e 18 anos. Os que se declararam

pobres e ricos em bens imateriais são mulheres do curso de pedagogia com nível socioeconômico baixo.

Em especial, nos estudantes do ensino médio, verifica-se a presença de alguns elementos ideológicos que influenciam o próprio extrato social a que pertencem, o que leva à valorização de diferenças para as causas e soluções para os problemas da desigualdade.

Verifica-se nos dois grupos a presença de valores morais, porém com certo pessimismo social acerca de soluções para os problemas da desigualdade. Está ausente a compreensão e existência de interesses de grupos de indivíduos que dificultam as mudanças socais, não se verifica a incorporação de concepções de poder e exploração.

Nenhum dos dois grupos preconiza que a mobilidade social e econômica apresenta obstáculos individuais e sociais às vezes intransponíveis e que esta exige oportunidades sociais e qualidades pessoais. Verifica-se a representação de que bastam as qualidades pessoais para que ocorra mobilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados apresentados, verifica-se a presença de conceitos comuns para a definição de pobreza, dos estudantes de pedagogia e do ensino médio. As principais diferenças encontradas foram influenciadas pelo gênero ou nível socioeconômico.

Para os estudantes, pobres são pessoas que não têm casa própria, andam de ônibus, lutam desesperadamente para sobreviver, mal conseguem o alimento necessário, não têm bens materiais, sofrem escassez de recursos para garantir o mínimo de sobrevivência ou condições de vida precárias e por isso são excluídas da sociedade.

Alguns são vistos como pobres de espírito, porque se acomodam, são resignados e subservientes. Algumas pessoas pobres são identificadas como humildes, contudo são perseverantes e não desistem, o que denota uma forma de resistência das estudantes mulheres à opressão imposta pela situação de pobreza.

As mulheres de nível socioeconômico baixo mencionam a falta de dinheiro e a luta para sobreviver com pouco ou quase nenhum dinheiro, a situação financeira precária e instável, e o endividamento. Alegaram que pessoas pobres são acomodadas diante das dificuldades e algumas também consideraram os pobres como pessoas humildes.

Para os estudantes do ensino médio, uma pessoa pobre, não tem reconhecimento social, sofre preconceitos, carece de status e, consequentemente, sofre algum tipo de exclusão, já para os estudantes do curso de pedagogia permanece a ideia de pobreza como falta de bens e recursos.

Em nenhuma das respostas, verificou-se a pobreza como privação de capacidades básicas, somente como baixo nível de renda, persiste a ideia de que pobre é aquele que não tem dinheiro, ou seja, recursos e bens.

Os estudantes de nível socioeconômico baixo apresentaram argumentos imateriais, religiosos e pouco realistas para justificar e caracterizar a pobreza e a desigualdade, é uma espécie de justificativa conformista para o estigma da pobreza que marca presença constante em seu dia a dia.

Os estudantes do ensino médio de nível socioeconômico médio apresentaram argumentos deterministas e classicistas, que de certa forma se assemelham ao argumento das mulheres quanto à manutenção do status quo, estes primam pela manutenção da ordem social desigual, mesmo que não estejam conscientes disso, como parece ser o caso desses estudantes.

Moura Junior e Ximenes (2016, p. 77), ao falarem sobre a identidade social estigmatizada, citam Zavaleta (2007). Para esses autores, a pessoa em situação de pobreza pode sentir-se humilhada e envergonhada somente por conta de sua condição, enfraquecendo, assim, sua capacidade de enfrentamento da realidade.

Dessa maneira, há uma identidade social específica e estigmatizada de pobre que é formada a partir de papéis sociais que carregam normas de conduta relativamente estáveis criadas a partir dos modos de produção de uma sociedade. Eles reproduzem os processos de dominação existentes, construindo-se de forma naturalizada e ideológica como maneira de manutenção de uma ordem social opressora e desigual.

Quanto as questões relacionadas à desigualdade social, dois terços dos estudantes alegaram que não deveriam existir pessoas pobres e apresentaram argumentos baseados na dignidade humana e na igualdade social, contudo a maioria das respostas negativas baseia-se em argumentos que justificam a existência de ricos e pobres, distintas classes sociais e como algo que não pode ser mudado.

Os estudantes do nível socioeconômico médio justificaram a existência da pobreza com argumentos baseados na estrutura da sociedade, na desigualdade entre as pessoas e nas classes sociais. Argumentos baseados na conformidade e no fatalismo. Os estudantes se auto identificam como: pobre, pobre, porém rico, classe média, rico em bens e rico em bens imateriais. 57% se declararam como pobres, 26% classe média e 17% como rico.

A percepção de exploração presente na sociedade capitalista e a desigualdade social são percebidas como se fossem normais e necessárias, não existe um juízo crítico sobre isso em nenhum dos dois grupos. É uma lógica de dominação, é como se a população em situação de pobreza fosse incapaz de protagonizar sua vida e está

predestinada à submissão, em trabalhos serviçais e subalternos, cuja mão de obra é barata, justificada pelo discurso do estudante do ensino médio de nível socioeconômico médio ao dizer: "É né...Se não tiver pobre, como que o Brasil vai para a frente sem os garis, pedreiros, e etc.? ".

Para um acentuado número de estudantes, é como se fosse impossível dar explicações para a desigualdade social: *Se fosse fácil mudar, já teria acontecido. Tem coisa que não dá para mudar.* Algumas respostas relacionam uma hierarquia ocupacional*: Se não tiver rico quem vai dar emprego para o pobre? E o rico? Vai fazer o serviço do pobre?*

*A*ssemelha-se a uma espécie de fatalismo, que oprime, mas os estudantes não se sentem capazes de romper, possivelmente o pensamento está impregnado de ideologias que concebem a pobreza como responsabilidade individual cuja pessoa é a única culpada pela sua situação. Tal condição termina por repercutir na compreensão do seu entorno e cotidiano e na história de vida das pessoas, favorecendo assim a inibição de questionamentos e enfrentamentos.

Um aspecto parece ser o mais preocupante, trata-se da naturalidade como os estudantes do ensino médio e do curso de pedagogia tratam o fenômeno da pobreza e da desigualdade. As respostas demonstram que, para ambos os grupos, a pobreza e a desigualdade sempre existiram e vão continuar assim, existe um grupo de pessoas destinadas a serem pobres e outros ricos, um que domina e outro é naturalmente dominado. A representação de pobreza e desigualdade social são vistas pelos estudantes como um fenômeno natural, necessário e ao mesmo tempo inerente às sociedades em geral.

As representações dos dois grupos apresentam-se fragmentadas quanto à compreensão do sistema econômico que divide a sociedade entre ricos e pobres. As ideias dos estudantes

estão descontextualizadas, o que impede uma compreensão real da problemática da pobreza e da desigualdade, e dos diversos fatores sociais e políticos que se inter-relacionam. Mediante esses resultados, seria importante propor uma intervenção efetiva para desenvolver estratégias em busca de soluções de problemas tão graves que afetam a vida de todas as pessoas.

Os estudantes de pedagogia serão futuros professores, o que pressupõe a necessidade de uma melhor e mais ampla utilização dessas informações, bem como propor uma intervenção efetiva para desenvolver estratégias em busca de soluções de problemas tão graves que afetam a vida de milhões de pessoas.

As representações da realidade que as pessoas constroem determinam em grande medida suas possibilidades de ação sobre o mundo. Nesse contexto do sistema educacional, é importante inserir esses temas como objeto de estudo e sensibilizar os educandos para a necessidade de superação da pobreza e a promoção do desenvolvimento humano.

Para que ocorram mudanças na representação dos estudantes, é necessário buscar a mudança dos elementos que estruturam as representações. Esse estudo é bem elementar e com uma população pequena, contudo chama a atenção para o papel das instituições de ensino em estimular o desenvolvimento do pensamento crítico que constitui a base da participação cidadã na perspectiva pessoal e profissional com o objetivo de promover o fim das desigualdades e a erradicação da pobreza, compreender, enfim, que:

> [...] o que nos move, com muita sensatez, não é a compreensão de que o mundo é privado de uma justiça completa, mas a de que à nossa volta existem injustiças claramente remediáveis que queremos eliminar (SEN, 2011, p. 7).

Da mesma forma, ter conhecimento sobre o funcionamento econômico da sociedade, ou seja, uma alfabetização econômica proveria os alunos de informações importantes para melhor compreensão de mecanismos de opressão e controle.

REFERÊNCIAS

AMAR, J.; ABELLO, R.; LLANOS, M. **Desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción en los sectores educativos y calidad de vida**. Barranquilla: Proyecto CIDHUM., 2000.

AMAR, J. *et al.* **Pensamiento económico de lo niños colombianos**: Análisis comparativo en la región Caribe. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2002.

ARAÚJO, R. M. B. **Alfabetização econômica**: compromisso social na educação das crianças. São Bernardo do Campo: Editora da UMESP, 2009.

BALDUS, B.; TRIBE, V. "The development of perceptions and evaluation of social inequality among public school children". **Canadian Review of Sociology and Anthropology**, vol. 15, 1978.

BELINTANE, M. F; CANTELLI, V. B.; BESSA, S. "Socialização econômica e comportamento econômico da criança". **Revista de Educação**, vol. 11, 2020.

BERTI, A. E.; BOMBI, A. S. **The Child's construction of economics**. Cambridge: Cambridge Universit Press, 1988.

BESSA, S. **Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia** (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2008.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B. "Pobreza: o que pensam os estudantes do Ensino médio e de Pedagogia". **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 17, n. 49, 2020.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B. "Representações de pobreza e desigualdade social entre estudantes do ensino médio". **Revista Debates em Educação**, vol. 13, n. 2, 2021.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B. DENEGRI, M. C. "Compreensão econômica de estudantes entre 10 e 15 anos". **Psicologia e Sociedade**, vol. 26, n. 2, 2014.

BESSA, S.; SARAVALI, E. G. "Compreensão do mundo econômico por estudantes do ensino". **Cadernos Zigmunt Bauman**, vol. 12, n. 28, 2022

BURGARD, D.; CHEYNE, W. M.; JAHODA, G. "Children's representations of economic inequality: a replication". **British Journal Development Psychology**, vol. 7, 1989.

BURRIS, V. "Stages in the development of economic concepts". **Human Relations**, vol. 36, 1983.

CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos** (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2009.

CHAFEL, J. “Societal images of poverty: Child and adult beliefs. Youth and Society”. *In*: AMAR, J. (ed.). **Ensayos en Desarrollo Humano**. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2002.

CONNELL, R. W. “Class Consciousness in childhood”. **Australian and New Zeland Journal of Sociology**, vol. 6, 1970.

DANZIGER, K. “Children seariest conceptions of economic relationships”. **Journal of Social Psychology***,* vol. 47, 1958.

DELVAL, J. “Stages in the child’s construction of social knowledge”. *In*: M. CARRETERO, M.; VOOS, J. F. (orgs.). **Cognitive and Instructional process in history and the social sciences**. Hilsdade: Lawrewnce Erlbaum Associates, 1994.

DELVAL, J. **Crescer e Pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

DELVAL, J. *et al*. **Estructura y enlace de los conocimientos científicos**: ciencias sociales. Madrid: Universidad Autonoma de Madrid, 1971.

DENEGRI, M. **El desarrollo de las ideas acerca del origen y la circulación del dinero**: Un estudio evolutivo en niños y adolescentes. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

DENEGRI, M. *et al*. “Alfabetización Económica en Estudiantes universitarios de la carrera de Psicología”. **Calidad en La Educación**, vol. 30, n. 1, 2009.

DENEGRI, M. *et al*. “Desarrollo del pensamiento económico em La infancia y adolescencia”. **Boletin de Investigacion Educacional**, vol. 13, 1998a.

DENEGRI, M. *et al*. "Psicogenesis de las representaciones acerca de la pobreza y desiguadad social: estudio evolutivo con niños y adolescentes de ciudades con funcionamiento financiero limitado de La IX región". **Psykhe**, vol. 17, n. 2, 1998b.

DENEGRI, M. *et al*. "Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos". **Liberabit**, vol. 16, n. 2, 2010.

DENEGRI, M. **La construcción de nociones económicas en la infancia y la adolescencia**. Temuco: Universidad de la Frontera, 1997.

EMLER, N.; OHANA, J.; DICKINSON, J. "Children's representations of social relations". *In*: DUVEEN, G.; LLOYD, B. (orgs.). **Social representations and the development of knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FERMIANO, M. A. B. **Pré-adolescentes ("tweens") – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica** (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2010.

LEAHY, R. L. "The development of the conception of economic inequality. Descriptions and comparison of rich and poor people". **Child Development**, vol. 51, 1981.

Médio". **Cadernos Zigmunt Bauman**, vol. 12, n. 28, 2022.

MOURA JUNIOR, J. F.; XIMENES, V. M. "A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora". **Revista de Psicologia**, vol. 28, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, M. "O desenvolvimento humano sustentável e os objetivos de desenvolvimento do milênio". *In*: RECIFE.

Desenvolvimento humano no Recife: Atlas Municipal. Recife: Secretaria do Planejamento Participativo, 2006.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

SALMON, G. E. "O longo caminho da luta contra a pobreza e seu alentador encontro com os direitos humanos". **Revista Internacional de Direitos Humanos**, vol. 4, n. 7, 2007.

SEN A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2017.

UNDP - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano Regional para a América Latina e o Caribe** Nova Iorque: ONU, 2016.

ZAVALETA REYLES, D. **The ability to go about without shame**: A proposal for internationally comparable indicators. Oxford: Human Development Initiative, 2007.

CAPÍTULO 9

Refletindo Sobre as Questões de Gênero em Sala de Aula

REFLETINDO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA

Maurício Pereira Barros

João Bosco Pinheiro Ribeiro

Helan Sousa

Joselma Gomes dos Santos Silva

Se pensarmos a respeito das questões de gênero, elas se fazem presentes em todos os espaços, sejam eles formais ou informais. As normas são ditadas entre o que é certo ou errado para o menino e menina, sendo cada vez mais evidentes durante todo nosso desenvolvimento.

Na família e/ou na escola são evidentes os tratamentos tão direcionados ao menino e a menina. Em casa, os pais comprovam essas regras por suas atitudes e comportamentos frente aos direcionamentos tomados e muito bem específicos a cada um dos filhos.

Ao menino é dado tudo que é tido como de menino e para a menina acontecerá o mesmo. Se na família há um casal, a separação fica ainda mais evidente. Já na escola, este processo se dá na separação por filas de meninos e meninas, atividades específicas dada a cada um deles, entre tantos outros aspectos que são facilmente observáveis.

Entretanto, o objetivo do texto aqui proposto é apontarmos para uma reflexão quanto ao seu conceito e a necessidade de ações na escola que combatam a reprodução de discriminação de gênero e, para isso, defendemos em primeiro lugar uma formação específica

junto aos professores , assim como acreditamos que esse conteúdo deva ser trabalhado junto aos estudantes de modo sistemático, contínuo e de forma efetiva, com momentos de interação grupal e reflexões conjuntas, colocando em prática um Programa de Educação Sexual que faça parte do Projeto Político Pedagógico da escola.

Desde muito cedo, somos inseridos a um bombardeio de fatores (socioculturais) atrelados às questões relativas ao gênero, categoria essa socialmente construída, com implicações em cada um de nós (individualmente).

Na gravidez, a chegada do nascimento é direcionada e confirmada em seu sexo (REIS; MAIA, 2009); nesse caso, não só atrelado ao aspecto biológico (macho ou fêmea), mas também em sua construção enquanto menino ou menina. Se menino, o quarto que o espera costuma ser decorado todo na cor azul, ou qualquer outra tonalidade dita ser socialmente específica de menino.

Os brinquedos também marcam essa chegada, todos pertencendo ao grupo dos meninos. Já se menina, a cor predominante provavelmente será rosa, característica dessa marca social, histórica e cultural atrelando a cor específica ao seu sexo, assim como os objetos ali presentes também serão característicos e pertencentes ao grupo das meninas.

Em todo esse processo, as normas são ditadas entre o que é certo ou errado para o menino e menina, sendo cada vez mais evidentes durante todo nosso desenvolvimento.

Em casa, os pais comprovam essas regras por suas atitudes e comportamentos frente aos direcionamentos tomados e muito bem específicos a cada um dos filhos. Ao menino é dado tudo que é tido como de menino e para a menina acontecerá o mesmo. Se na família há um casal, a separação fica ainda mais evidente.

DISCUTINDO GÊNERO NA ESCOLA

Conceito e reflexões

Os estudos feministas, marcados por todas suas trajetórias, podem ser analisados por diversas perspectivas. Para Meyer (2013) de um modo geral são registrados dois grandes momentos, denominados por ela de ondas.

A primeira, baseada na conquista da mulher ao direito ao voto (movimento sufragista), que no Brasil se deu na Constituição de 1934, agregando a essa luta várias outras reivindicações como direito à educação, condições mais dignas de trabalho e exercício da docência, por exemplo.

A segunda acontece nos anos 60 e 70 do mesmo século, com intensos debates e questionamentos, reconhecendo assim a necessidade,

> […] de um investimento mais consistente em produção do conhecimento, com desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política (MEYER, 2013, p. 14).

Que as mulheres historicamente haviam sido submetidas. Essas pesquisas e estudos possibilitaram compartilhar informações inexistentes para época a partir da figura da mulher, assim como seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão. Além disso,

> [...] produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontando falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. (MEYER, 2013, p. 15).

Dessa forma, toda a trajetória feminista, permeada por lutas, conquistas e muitos debates e reflexões ainda trazidos à tona, é o que a autora nos apresenta ao dizer que foi justamente nesse contexto, e ainda o é, que as feministas demonstram,

> […] que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero (MEYER, 2013, p. 16).

Com isso, o pensar e dizer sobre mulheres e homens a partir de um aspecto cultural, social e político, e não mais natural, marcados pela característica biológica, é o que pôde desencadear, no início dos anos 1970, a origem de seu termo: gênero, cujo uso teria, nas palavras de Scott (1995, p. 6), "um aspecto que a gente poderia chamar de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980".

Com base na mais famosa frase de O Segundo Sexo de Simone de Beauvoir, "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher",

Saffioti (1999) e Louro (2008) acreditam residir nessas palavras a primeira manifestação do conceito de gênero, mesmo se tratando de uma época em que o arsenal de informações e materiais sobre isso era escasso. Para Saffioti (1999, p. 160) "é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade".

Nas palavras de Louro (2008, p. 17), a famosa frase possibilitou, por meio de militantes e estudiosas, um indicativo que o modo de ser e de estar no mundo "não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção". Logo, o fazer-se mulher "dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura".

Muito se falou, e ainda se fala, no binarismo entre sexo e gênero, considerando-os iguais em sua definição e relação. Para Andrade e Souza (2012, p. 78), tradicionalmente sexo e gênero têm sim "entrelaçamentos em que o primeiro estabelece as possibilidades de configuração do segundo", mas com o rompimento desse modelo tradicional, os autores destacam a inserção da cultura na construção dos sexos e gêneros.

Meyer (2013, p. 17) acredita que a definição de gênero pôde "romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que seria 'naturalmente' correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais". Isto reafirmaria na época, segundo a autora, o argumento de que diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram social e culturalmente construídas e não mais biologicamente determinadas.

Nesse contexto, o conceito de gênero passaria a englobar, segundo Scott (1995), Louro (1997) e Meyer (2013), todas as formas de construções sociais e culturais, em um processo que diferenciaria

mulheres de homens, "incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade" (MEYER, 2013, p. 18), o que para Scott (1995, p. 2) seria uma "maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos".

Em seu texto "Gênero e educação: teoria e política", Meyer (2013) apresenta um detalhamento sob a teorização de gênero, acreditando ser uma importante implicação de seu uso como ferramenta teórica e política. A autora aponta que gênero está atrelado ao longo de nossas vidas por questões culturais, o que nos permite constituirmos homens e mulheres acreditando não ser linear e tão pouco finalizado esse processo.

Tal conceito também aponta para a forma de viver a feminilidade e a masculinidade por meio do tempo, espaço e até mesmo de situações específicas que se dão desde o nosso nascimento. Para a autora, esse conceito não trouxe benefícios apenas no campo feminista, mas possibilitou trazer à tona discussões e intervenções nas relações de poder entre homens e mulheres.

E nesse sentindo, o conceito de gênero pôde propor um afastamento de ideias prontas/reproduzidas nos papéis e funções entre homens e mulheres, o que possibilitou aproximar no que a autora afirma ser uma,

> […] abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino (MEYER, 2013, p. 20).

Com isso, deixamos de pensar no que homens e mulheres fazem de forma isolada, mas passamos a considerar o modo como o gênero vem se estruturando no contexto social.

Portanto, entendemos gênero enquanto uma construção sociocultural que define o que é ser masculinidade e feminilidade, não mais por uma marca biológica (natural), mas construída (SILVA, 2015). Nascemos, sim, machos e fêmeas (sexo: marca biológica) para nos tornarmos homens e mulheres (gênero: marca sociocultural) no processo de interação social e de uma educação sexista, influenciada pelo momento histórico e cultural vigente, o que para Louro (2008, p. 18) se dá ao longo de toda nossa vida, "continuamente, infindavelmente".

Há algumas décadas o conceito de gênero vem sendo confundindo com o de homoafetividade. Diante dessa falta de clareza faz-se necessária discussões acerca dessa temática o que, no entanto, acabam sendo neutras nas escolas reforçando conceitos errôneos. Nesse sentido é importante entender o significado da palavra, "gênero" do Latim genus significa "nascimento", "família", "tipo".

De acordo com Gonçalves (2006), somente a partir do século XV o termo passou a ser utilizado para indicar a separação do sexo masculino com o feminino. Esse conceito de gênero vai ser desenvolvido durante as manifestações do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder dentro de parâmetros científicos a situação de desigualdade entre os sexos. Vianna e Ridenti (1998, p. 96), afirmam que:

> Em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres. Todos nascemos com algumas

> características que são específicas para homens e para mulheres: um exemplo é a capacidade das mulheres de procriar e amamentar. Muitas vezes essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isso é o que chamamos de gênero.

Diante do debate sobre o tema e dialogando com estudiosos como Viana e Ridenti (1998) e Gonçalves (2006), compreendemos que os padrões (feminino e masculino) são oriundos de representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos. Por ser uma construção cultural, a visão acerca dos comportamentos dos sexos vai sendo modificada ao longo dos anos.

O que entendemos por gênero atualmente é diferente do que se entendia a cinquentas anos atrás, ou o que se entende no Brasil, em uma sociedade islâmica, por exemplo, as relações entre o sexo feminino e masculino é distinta, ou seja, gênero está relacionado às relações culturais e sociais de cada sociedade.

Desde muito cedo convivemos com uma sociedade que impõe padrões em tudo, determinadas roupas, cores, cortes de cabelo, que "rotula" o sujeito, que por sua vez, pode ser identificado como roqueiro por gostar de usar preto, lésbica por possuir cabelo curto, caipira por não combinar as roupas, gay por usar roupas justas e assim sucessivamente.

Quando falamos de gênero, não é diferente, os padrões que consideramos "normais" para o comportamento feminino e masculino também são construídos socialmente ao longo da vida dos indivíduos. Louro *et al.* (1997, p. 41) argumentam que:

> Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas).

Desde que o bebê está no ventre da mãe, já começamos padronizá-lo. Se for menina, o quarto deve ser decorado com ursinhos e bonecas, as roupas em sua grande maioria são na cor rosa. Ao crescer, a adolescente recebe orientações para não usar vestimentas curtas em ambiente público, não beijar muitos meninos, não voltar tarde para a casa, pois não é "coisa de menina de família e mulher tem que se dar o respeito".

Se for menino, o quarto é decorado com carrinhos e robôs, as roupas são na cor azul. Recebe orientações para não chorar, nem se inscrever no ballet, "por que isso é coisa de mulher, menino deve jogar futebol ou lutar karatê".

Através dessas práticas, construímos um espaço privilegiado para o "aprendizado da separação" (AUAD, 2006) que padroniza diversos comportamentos e de certa forma justifica o que meninos e meninas podem ou não fazer na infância, adolescência e na vida adulta.

A inclusão tinha como objetivo propiciar pensar em relações de gênero, trazendo-o como tema para a escola, justamente para provocar reflexões entre meninas e meninos em processo educativo, em que os mesmos pudessem compreender que essas relações se deram historicamente de forma desigual e continuam havendo desigualdade entre homens e mulheres, mas que por ser uma construção social e cultural essas relações podem ser modificadas e não mais naturalizadas.

Replanejando ações e possibilitando diálogos

As questões de gênero no contexto escolar são percebidas desde a educação infantil. As atividades, desde muito cedo, são direcionadas especificamente a meninos e meninas. O famoso "Dia do brinquedo", tão comum às escolas de séries iniciais, pode ser tomado como exemplo claro dessa separação.

Muitos professores ficam desconsertados diante de situações em que o menino aparece com um brinquedo e/ou objeto considerado feminino em sua mochila, assim como diante de uma menina que aparece com um carrinho em seu material. Na verdade, os professores retratam seu desconhecimento nos assuntos relacionados à sexualidade e acabam, sem intenção, reforçando tantas desigualdades e desrespeito entre os gêneros (FINCO, 2003; VIANNA; FINCO, 2009; PIRES; MAIO, 2013).

Essas diferenças são levadas na educação em muitas outras situações: atividades de educação física, literatura, atividades diversas e, no futuro, até na escolha e na tomada de decisões para qual área de estudo seguir. A preocupação ainda de muitos pais em direcionar o seu filho homem para um curso condizente com o papel masculino, assim como a menina para cursos em que se operam papéis femininos.

Culturalmente, a sociedade é organizada para que as pessoas reproduzam essa coerência em ser o que a sociedade espera a partir do gênero a que pertence. E o próprio sujeito internaliza esses padrões alimentando esse ciclo, em que determinados cursos sejam considerados mais voltados para homens ou mulheres. Os cursos de Engenharia, por exemplo, ainda é marcado pelo número maior de alunos do sexo masculino, assim como os de Pedagogia ou Psicologia de alunos do sexo feminino (SILVA, 2015).

Vieira (2013, p. 76) nos faz lembrar que esses indicadores sociais, entre eles o mercado de trabalho, assim como a fraca participação política das mulheres e, claro, as diferentes formas de violência de gênero, confirmam que as desigualdades de gênero persistem ainda em nossa sociedade, exercendo assim "um efeito perverso na forma como homens e mulheres se autoavaliam tendo em vista o desempenho das mais variadas tarefas inerentes à vida em democracia", o que poderiam é estar efetivamente vivendo com qualidade e exercendo sua cidadania, em uma igualdade de direitos e deveres.

Desde que nascemos começamos a receber marcas pré-estabelecidas do que é "ser homem" e "ser mulher". Ao ingressar na escola, meninos e meninas já vão, além das regras recebidas em casa, construindo um conceito desse significado e de seu papel na sociedade daí que possibilitar o debate sobre essas questões na escola pode ser um modo de levar para a sala de aula reflexões que possibilitem pensar e principalmente agir de modo a desconstruir a hegemonia que impera hoje ao gênero (SILVA, 2015).

Moreno (1999) afirma que a escola pode colaborar no esclarecimento e na problematização sobre gênero para combater com a educação sexista fortemente presente nas instituições de ensino, pensando em ações que possam permitir esses diálogos tão necessários.

Segundo esta autora, a escola pode assumir uma função não mais de "um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e de mediocridades", mas sim ser um lugar em que se,

> […] pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (p. 17).

Meyer (2013), também acredita que, na escola, devemos investir em projetos educativos que possibilitem mudar os processos de ensino-aprendizagem, possibilitando que o/a aluno/a seja capaz de elaborar suas próprias perguntas visando mudar aquele caráter dominante e pedagogizado para um estímulo a "des-naturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas" (p. 13). Assim, uma ação neste sentido, permitiria conceber o gênero enquanto uma,

> […] ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que questionem tanto algumas formas de organização social vigentes, quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes (12-13).

Um exemplo bem comum ainda presente nas escolas na maneira como educam meninos e meninas são as aulas de Ciências e/ou Biologia, em que professores/as, muitas vezes fortemente alicerçados na maneira biologizante de ensinar e acreditando que assuntos sobre o corpo devem ser privativos, separam os meninos das meninas para falar sobre os sistemas reprodutores masculino e feminino.

É comum, ao abordar o sistema reprodutor masculino, o/a professor/a mantém somente os meninos na sala de aula, acreditando ser essa a melhor maneira de ensiná-los, ou ao contrário, separando as meninas. Para Silva (2015), o que na verdade seria fundamental

> […] é que meninos e meninas participassem juntos dessas discussões, para que pudessem, além de aprender cada parte de seu próprio sistema, aprender sobre o corpo do outro, a fim de se trabalhar o respeito, a valorização do corpo, assim como, principalmente, aprender que para a menina, ter uma

> vulva é tão importante quanto ter um pênis para o menino, sem relação de poder entre os órgãos genitais. Cada um, com suas características físicas e biológicas, é importante. Isto possibilitaria um diálogo essencial nas questões de gênero (SILVA, 2015, p. 33).

Logo, ao se pensar em ações que possibilitem diálogos sobre as questões de gênero na escola, precisamos inicialmente refletir como tem sido e como está direcionado o nosso olhar sobre essas questões: será que a escola reconhece as diferenças no modo em que são tratados os meninos e meninas?

Estamos conseguindo valorizar a importância de uma educação mais igualitária? Temos identificado na prática pedagógica as segmentações/diferenciações nas brincadeiras entre meninos e meninas? Os comportamentos de meninos e meninas são observados a fim de possibilitarmos mudanças para uma convivência mais harmoniosa, sem diferenças em seu tratamento? Esses questionamentos são importantes para se repensar as ações no cotidiano escolar.

Assumir compromisso numa educação igualitária, ela passa a fazer parte de um processo muito importante de aceitar uma mudança de postura, o que a permitirá buscar alternativas de mudanças para esses tratamentos inadequados, muitas vezes discriminatórios.

A necessidade de ter o direito de viver a sexualidade e as identidades de gênero, a necessidade de uma vida digna, de ter igualdade de oportunidades na vida pública e privada surgem como uma premissa nas lutas de diversos movimentos sociais. Esses movimentos, enquanto politicamente organizados, tiveram visibilidade ao redor do mundo e, aqui no Brasil, mais especificamente, ganharam maior força a partir dos anos de 1970.

Como destaque desses movimentos, que colocam em pauta discussões nunca antes pensadas, temos os movimentos feministas, que não apenas abalaram as estruturas da sociedade, mas também colocaram em xeque a própria maneira de fazer ciência, pois agora as mulheres, as crianças e os marginalizados deveriam estar no centro dessas discussões (SCOTT, 1995; LOURO, 1997; BUTLER, 2019).

O direito de uma formação humana, sistematizada e elaborada, o direito de fazer parte da sociedade, não poderia continuar apropriado apenas por uma minoria branca, heterossexual e religiosa. Mediante as contradições da sociedade, entretanto, ao passo que temos grandes avanços, também sofremos grandes retrocessos, principalmente quando tocamos em assuntos que buscam uma mudança estrutural, como é o caso do gênero e da sexualidade. Falar desses temas em meio aos estigmas carregados pelas heranças da sociedade patriarcal e machista nos mostra o quanto ainda temos que aprender sobre essas temáticas.

Elas foram sendo designadas à condição de tabus, deturpadas de tal forma que passaram a ser consideradas uma ameaça à sociedade, uma ameaça à tradição e à moral familiar. A legitimação desse pensamento, como apontam os estudos de Paraíso (2016), foi sendo disseminada por grupos religiosos e conservadores que buscaram e buscam impedir que o gênero e a sexualidade sejam entendidos como particularidades dos sujeitos, como parte na nossa existência.

Os resultados das ações movidas por tais grupos conduziram as discussões acerca das temáticas ao silêncio e à proibição, principalmente no espaço escolar. Pensando nisso, nosso intuito é contribuir com reflexões e conhecimentos sobre o tema. Para tanto, a seguir teceremos elaborações conceituais sobre gênero e sexualidade.

Para que possamos entender tais conceitos, faz-se necessário repensarmos a questão do "sexo", pois ele abre o leque para entendermos a sexualidade e o gênero. O sexo, para Scott (1995), assim como para Louro (1997), Pacheco e Filipak (2017), Abramovay, Castro e Silva (2004) e Bortolini (2011), se refere às questões e às condições biológicas de macho e fêmea. As pessoas nascem com órgãos genitais, porém a questão que nos cabe problematizar é que essa condição biológica não é um fator determinante daquilo que as pessoas são ou se tornarão, pois, como vimos nos tópicos anteriores, somos seres sociais, que se constituem a partir da cultura.

Entretanto, a relação de poder criada para silenciar esses corpos utiliza justamente o discurso do sexo como biologicamente definidor daquilo que somos e seremos até o fim da vida. E essa lógica de ser e estar não "regula" apenas a sexualidade, mas o lugar que se deve ocupar dentro dela, assim como a maneira pela qual devemos nos comportar. Ao passo que se desloca dessa lógica, esse corpo é tido como anormal, como abjeto, que precisa ser eliminado.

À luz dos postulados de Foucault (1988, p. 82), entendemos que "a lógica do poder sobre o sexo seria a lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de inexistência, de não-manifestação e de mutismo".

Essa assertiva que enfatiza as relações entre poder e sexo, nos ajuda também a perceber parâmetros entre o poder, o gênero e a sexualidade. Embora já alertado de antemão por Foucault, a tentativa de silenciar os debates sobre os referidos marcadores sociais perdura fortemente ainda hoje, e é nesses contextos que precisamos trabalhar, esclarecendo, problematizando e desconstruindo essas relações de poder que excluem o outro.

Engajados em cessar com esses cenários, os movimentos feministas contribuíram e continuam a contribuir com o

fortalecimento de pesquisas e debates que ajudam a romper com a ideia sobre os fatores biológicos como os únicos definidores da sexualidade e gênero dos sujeitos.

Louro (1997, p. 22) esclarece que "não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas". O que pretendemos é ir além dos limites impostos ao sexo pela biologia. Quando superamos esses limites, nos deparamos com a sexualidade.

Esta, para Ribeiro (2007, p. 08), trata-se de uma "construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo por meio dos corpos e das maneiras das pessoas viverem seus prazeres". Assim, a sexualidade se refere às maneiras de viver e experienciar o sexo.

A sexualidade permite ao sujeito descobrir o sexo, o corpo e seus prazeres. Permite que existam outras relações, o que dá condições para que haja interações (entendam essas interações como relações de prazer, atrações, vínculos afetivos conjugais, atração sexual etc.).

Enfim, a sexualidade rompe com a ideia do binarismo, possibilitando aos sujeitos relações heterossexuais ao mesmo passo que possibilita relações homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuais, dentre tantas outras formas de vivê-la.

O gênero por sua vez, num sentido mais amplo, nas considerações de Scott (1995, p. 75),

> […] trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. Gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Temos assim, a ideia de gênero como um elemento constitutivo da subjetividade humana, revelando-se como um aspecto da identidade de homens e mulheres a partir de sua sexualidade. Cabe esclarecer, porém, como afirma Scott (1995, p. 76), que "o uso de 'gênero' enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade".

Nessa perspectiva, percebemos o gênero para além do sexo e destacamos então o caráter social, histórico e cultural que formam o gênero em suas mais diversas identidades. Butler (2019, p. 56) nos revela que "[...] o gênero é sempre um feito, [...] não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída pelas próprias 'expressões' de gênero".

O gênero está relacionado com a maneira de ser do sujeito, está imbricado em sua personalidade, em suas ações, regula suas práticas corporais e sexuais de forma que o permita se sentir e se perceber. Como nossas práticas não são lineares, há uma quebra de algo pré- determinado tanto biológico como culturalmente, em um sentido fixo. Por isso, quando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pretendemos apontar é a necessidade de ações na escola que combatam a reprodução de discriminação de gênero e, para isso, defendemos em primeiro lugar uma formação específica junto aos professores/as instrumentalizando-os/as para assumirem seu papel de educadores sexuais.

Em segundo lugar, acreditamos que esse conteúdo deve ser trabalhado junto aos estudantes de modo sistemático, semanalmente,

com momentos de interação grupal e reflexões conjuntas, colocando em prática um Programa de Educação Sexual que faça parte do Projeto Político Pedagógico da escola (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Silva (2015) complementa,

> […] a Educação Sexual na escola é hoje uma necessidade a ser efetivada tanto nas discussões políticas, quanto nas ações e concretização de sua prática. Ao dizer Educação Sexual estamos nos referindo a toda ação contínua, em um processo de interação humana pelo qual, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo, seu funcionamento e organização. Assim, tal sujeito pode dialogar, ter voz ativa e poder expressar suas opiniões, respeitando as opiniões do outro e significativamente percebendo a sexualidade como algo positivo em sua vida, sem medos, tabus e/ou receios em poder/querer aprender sobre tudo que se passa a sua volta durante toda sua vida (SILVA, 2015, p. 20).

Assim, quando estas discussões estão interligadas a um Programa de Educação Sexual, a possibilidade de nos comprometermos a um trabalho efetivo parece ser maior. Defendemos que é possível, a partir de discussões planejadas, esclarecer sobre o significado da sexualidade e suas manifestações e problematizar a construção social do gênero e os padrões definidores de normalidade.

E, portanto, com isso, contribuir para a educação pela igualdade de direitos, rejeitando assim, a discriminação em relação ao gênero, bem como as diversas etnias e nacionalidades,

conhecendo e compreendendo as orientações sexuais e aprendendo a respeitá-las.

Isso significa também, que o tratamento referente às questões de gênero em um Programa de Educação Sexual na escola permitirá ao estudante encontrar, na instituição educativa, um espaço de informação e formação tão emergente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.; SOUZA, L. L. "Gênero, identidade e cultura nas práticas corporais no contexto escolar". *In*: SOUZA, L. L.; ROCHA, S. A. (orgs.). **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019.

FINCO, D. "Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil". **Pro-Posições**, vol. 14, n. 3 2003.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal.1988.

GONÇALVES, A. L. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. "Educação Sexual: princípios para ação". **Doxa**, vol. 15, n. 1, 2011.

MEYER, D. E. "Gênero e educação: teoria e política". *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Editora Moderna 1999.

PIRES, J. G. C.; MAIO, E. R. "Gênero dentro de um espaço da educação infantil: a brinquedoteca". **Anais da XX Semana de Pedagogia da UEM**. Maringá: UEM, 2013.

REIS, K. C. F.; MAIA, A. C. B. "Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães". *In*: VALLE, T. G. M. (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2009.

RIBEIRO, P. R. C. **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

SCOTT, J. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, 1995.

SILVA, R. D. **Educação Audiovisual da Sexualidade**: olhares a partir do Kit Anti- Homofobia (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: UNESP, 2015.

SAFFIOTI, H. "Primórdios do conceito de gênero". **Cadernos Pagu**, n. 12, 1999.

VIEIRA, C. M. C. "Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereotipias de género nas práticas familiares e escolares". *In*: RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (orgs.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Editora da FAPERJ, 2013.

VIANNA, C.; FINCO, D. "Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder". **Cadernos Pagu**, n. 33, 2009.

VIANA, C.; RIDENTI, S. "Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito". *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Editora Summus, 1998.

CAPÍTULO 10

O Programa Saúde e Prevenção na Escola: Importância da Educação Sexual e das Discussões Sobre Gênero nas Escolas e o Papel da Psicologia

O PROGRAMA SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA: IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL E DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS E O PAPEL DA PSICOLOGIA

Daniela Emilena Santiago Dias de Oliveira

Fabiana Harumi Shimabukuro

Flavia Danieli de Souza Barbosa

Larissa Santana

Letícia Sabrina de Lima

A questão da educação sexual inserida no espaço pedagógico tem suscitado muitos debates e inquietações dos mais variados aspectos e mobilizado pais, professores e todos aqueles que estão envolvidos com a questão pedagógica na contemporaneidade.

Os autores do presente artigo também manifestaram interesse no tema em questão e isso motivou à elaboração do trabalho de conclusão de curso de Psicologia, intitulado:

> A Percepção da Psicologia em Saúde e Prevenção nas Escolas: uma revisão integrativaapresentado ao curso de Psicologia da UNIP, campus Assis-SP para a conclusão da graduação em Psicologia.

No presente capítulo, no entanto, apresentamos um recorte do trabalho de conclusão de curso supra citado, e, neles destacamos

as bases do Programa Nacional Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), no que abrange os seus princípios e diretrizes e como deve ocorrer as práticas para a efetivação no campo de educação sexual e gênero. Também realizamos uma aproximação à contribuição da Psicologia possível junto à ação ofertada pelo Programa Nacional Saúde e Prevenção nas Escolas.

Por conseguinte, constitui objetivo desse manuscrito desenvolver uma pesquisa de revisão teórica no âmbito da saúde e prevenção nas escolas que apresente sobre a educação sexual e gênero em consonância com o viés da psicologia, com base nas propostas do Programa Nacional Saúde e Prevenção na Escola.

Metodologicamente recorremos ao estudo teórico, com base na leitura de livros e artigos que discutem o Programa, além das cartilhas que orientam a ação em pauta e também material sobre o tema junto à Psicologia.

Importante salientar que o presente texto foi composto em duas seções, sendo que na primeira apresentaremos as principais informações que foram consolidadas a partir da pesquisa teórica sobre o Programa Nacional Saúde e Prevenção na Escola e na sequência passamos a discussão sobre o papel da Psicologia em relação às discussões de gênero e sexualidade, considerando ainda o espaço escolar como espaço para a construção desse saber.

Consideramos que o tema em questão interesse a todos os envolvidos com educação, desde profissionais, estagiários e pesquisadores.

E mais, esperamos que o presente artigo colabore com tais envolvidos com a área a fim de problematizar e enriquecer as discussões sobre a educação sexual e a questão gênero destacando as possíveis colaborações que são possíveis à escola. Dessa maneira, é um tema de grande alcance social e que pode colaborar com a reflexão de vários atores e extratos sociais.

O PROGRAMA NACIONAL SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA E AS POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

O programa Saúde e Prevenção na Escola é um desdobramento do Programa Saúde na Escola (PSE), em que seus princípios e diretrizes, como também, a execução de ações, são feitas a partir das secretarias do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação em 2007 e regulamentadas pelo decreto nº 6.286. Com o objetivo de construir políticas intersetoriais para a garantia da melhoria da qualidade de vida brasileira (BRASIL, 2011).

Faz saber que as diretrizes do programa estão discorridas em oito pontos, conforme apontado pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação (2011, p. 7):

I. Tratar a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos;

II. Permitir a progressiva ampliação intersetorial das ações executadas pelos sistemas de saúde e de educação com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes;

III. Promover a articulação de saberes, a participação dos educandos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle social das políticas públicas da saúde e educação;

IV. Promover a saúde e a cultura da paz, favorecendo a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;

V. Articular as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação pública de forma a

ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos educandos e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;

VI. Fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;

VII. Promover a comunicação, encaminhamento e resolutividade entre escolas e unidades de saúde, assegurando as ações de atenção e cuidado sobre as condições de saúde dos estudantes;

VIII. Atuar, efetivamente, na reorientação dos serviços de saúde para além de suas responsabilidades técnicas no atendimento clínico, para oferecer uma atenção básica e integral aos educandos e à comunidade.

Como é um programa proposto, é passível do município passar pela escolha de aderir ao programa ou não, em que é acordado pelo instrumento de contratualização, o Termo de Compromisso. Que propõe responsabilidades, metas e prazos para serem cumpridos no prazo de doze meses após a adesão.

Este documento fica exposto para direcionar quanto ao processo de gestão do programa, sendo de importância o trabalho intersetorial com gestão e participação de representantes da saúde e da educação, e, também, para o documento pontuar sobre o monitoramento, avaliação e fluxo de transferência de recursos financeiros. Sendo o Grupo de Trabalho Intersetorial - GTI composto pelas três instâncias: federal, governamental e municipal.

No campo da Psicologia, contempla-se o trabalho desenvolvido por equipes multiprofissionais ao permitir a inserção do psicólogo e a sua diversidade do exercício da função (CPF, 2005).

Para agregar conhecimentos de cada área de saber, a fim de verificar a tais possibilidades de manejo frente determinada situação.

Assim, o PSE direciona esforços para o público-alvo: as crianças e jovens da rede pública de ensino, em que deseja contribuir para a formação dos estudantes na sua integralidade através de ações que visam a "[...] promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento [...]" (BRASIL, 2018).

Seguindo com os elementos que compõem o plano do PSE, tem-se o componente I, que desdobra sobre a Avaliação Clínica e Psicossocial e que, no enquadre epidemiológico, se faz necessária a avaliação antropométrica, atualização do calendário vacinal, detecção precoce de hipertensão arterial sistêmica (HAS) e de agravos de saúde negligenciados, que sejam prevalentes na região, como hanseníase, tuberculose, malária, entre outros, além das avaliações estas são de fator, oftalmológico, auditivo, nutricional, saúde bucal e psicossocial (BRASIL, 2011).

O componente II – Promoção e Prevenção à Saúde, determina uma estratégia com articulação transversal em que confere os fatores que colocam a saúde da população em risco, aborda, também, as diferenças entre necessidades, territórios e culturas presentes que contemplem a diversidade existente no nosso país.

Com ações que incorporem a "[...] criação de mecanismos que reduzam situações de vulnerabilidade, defendam radicalmente a equidade e incorporem a participação e o controle social na gestão das políticas públicas da saúde" (BRASIL, 2011, p. 17).

O objeto desta pesquisa enquadra-se nestes elementos, que apresentam estratégias, como ações para segurança alimentar e alimentação saudável, as práticas corporais e atividade física nas escolas, a Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE): educando para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DSTs/Aids. A SPE

inclui, também, a estratégia de prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, a promoção da cultura de paz e prevenção das violências e, por fim, execução da saúde ambiental e desenvolvimento sustentável.

O último componente III a Formação diz respeito ao processo de formação dos gestores e das equipes de educação e de saúde, além de fomentar a educação contínua e permanente. Comenta-se sobre este componente, porque, dentre os objetivos existentes, aborda sobre a formação de jovens protagonistas para o PSE/SPE e recomenda-se através da metodologia de educação de pares.

Como também a publicação "Guia Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares", para auxiliar no desenvolvimento de ações de formação para promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, a partir do fortalecimento do debate e da participação juvenil.

A linha de ação no Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE): Educação para a Saúde Sexual, Saúde Reprodutiva e Prevenção das DSTs/Aids e de Hepatites Virais, compreende a realização de atividades que abordem os temas da saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DSTs/Aids e hepatites virais no cotidiano da escola.

Esse projeto está no processo de implantação no Estados e Municípios desde 2003, com iniciativa dos Ministérios da Saúde e da Educação, junto ao Unicef, Unesco e UNFA. A gestão é descentralizada e compreende responsabilidades nas esferas dos governos federal, estadual e municipal e com o trabalho de grupos de forma intersetorial. Esses grupos são constituídos por representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e da Educação, jovens, universidades.

Apenas em 2007 que o SPE passa a compor o Componente II do Programa Saúde na Escola (PSE) e é determinada como a principal estratégia para levantar reflexões e ações sobre a saúde

sexual, saúde reprodutiva, prevenção das DSTs/Aids e de hepatites virais, riscos e danos do uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas no cotidiano da escola.

Para iniciar as ações, é indicado realizar uma pesquisa local sobre a vulnerabilidade de adolescentes e jovens em relação às DSTSHIV/Aids, hepatites virais, gravidez na adolescência e uso de álcool e outras drogas.

E depois, fazer o levantamento da demanda local sobre os temas a serem desenvolvidos com a participação da população que compõem a comunidade escolar como professores, direção, coordenação pedagógica, estudantes e famílias.

O programa Passo a Passo PSE – Tecendo caminhos da intersetorialidade indica quais as ações que podem ser desempenhadas e o material a ser utilizado, considerando serem desenvolvidas sem atitudes preconceituosas e repressoras. Trazendo exemplos como:

> Encontros de mobilização e sensibilização sobre a importância de implementar, de forma contínua, atividades nos temas que envolvem a sexualidade, desconstruir mitos, apresentar dados epidemiológicos sobre DSTSHIV/Aids e hepatites virais, dados sobre gravidez na adolescência, marcos legais sobre direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e jovens;
>
> Atividades que utilizem metodologias participativas (oficinas temáticas, vídeo de debates, gincanas, rodas de conversa, debates a partir de expressões artísticas, intervenção na comunidade);
>
> Debates com toda a comunidade escolar sobre a importância da participação juvenil;
>
> Envolver os educandos nos processos de planejamento, execução e avaliação das atividades;

> Processos de formação de estudantes nos temas de sexualidade, promoção da saúde, prevenção das DSTSHIV/Aids e hepatites virais, saúde sexual e saúde reprodutiva para atuarem na perspectiva da educação entre pares (BRASIL, 2011, p. 40).

E pontua, também, os resultados desejados como a inclusão dos temas em questão nos projetos político-pedagógicos, as ações que sejam educativas e participativas sobre saúde sexual, saúde reprodutiva.

E prevenção das DSTs, Aids e hepatites virais que ocorram de forma contínua nas escolas, a adesão dos alunos e dos participantes da comunidade escolar, disponibilização de preservativos. É necessário que ocorra o acordo entre os pais, responsáveis e comunidade escolar.

Segundo a norma, caso tenha adolescentes grávidas, elas serão encaminhadas para a Unidade Básica de Saúde para a equipe de referência de pré-natal e pós-parto. Verifica-se que o programa propõe as diretrizes, os subsídios, as ações, os componentes e, também, a indicação de material a ser utilizado e desenvolvido com os alunos.

Os instrumentos de apoio abrangem leis, textos e até mesmo manuais, como: Adolescentes e jovens para educação entre pares, a histórias em quadrinhos – HQ SPE, o guia para formação de profissionais de saúde e de educação, o Marco Legal.

Saúde, um Direito de Adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde e por fim, a caderneta de Saúde do Adolescente/MS.

A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO SEXUAL E AS DISCUSSÕES DE GÊNERO

Assim, foi mencionado, até então, sobre os elementos que compõem o Saúde e Prevenção na Escola (SPE). Para entendimento das questões dentro da percepção da psicologia, vejamos os instrumentos disposto como o caderno “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica", regulamentado pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia Políticas Públicas (CREPOP) para atuação da profissão junto à educação nesse sentido.

Segundo a Equipe Técnica do CREPOP/CFP (2019, p. 8):

> Este documento procura abordar a educação básica como direito humano fundamental, em uma perspectiva crítica, pautada na diversidade humana e protagonista nos enfrentamentos a preconceitos, racismos, pobreza e distribuição de renda.

Nessa esfera, o Psicólogo tem que trabalhar para edificar referências críticas e construtivas para a educação, desenvolvendo um trabalho que dialogue com a categoria ampliando o coletivo da educação multidisciplinar e trazendo conhecimento qualificado com novas propostas de atuação assegurando o compromisso social da profissão com o incremento dos Direitos Humanos. Nesse cenário, o documento propõe quatro eixos para atuação do psicólogo no ambiente escolar.

O primeiro eixo discorre sobre a “Dimensão Ético-Política da atuação da(o) Psicólogo Na Educação Básica", o qual expõe uma reflexão sobre o contexto total da Educação e o projeto ético-político

da Psicologia em que aborda a orientação da prática profissional na educação. Propõe olhar-se para instituição escolar como reprodutor, muitas vezes, dos contrassensos da sociedade, nem sempre possibilitando a cidadania ativa.

Ainda há, nos dias atuais, as convicções da globalização, que ainda se firmam na ordem econômica predominantemente mundial adentrando, também, o ambiente escolar como um modo capitalista e injusto de sistema que diferencia as classes e perpetua o cenário.

Com isso, a psicologia, junto à educação, ambiciona uma prática mais efetiva, com democracia, recursos, qualidade de infraestrutura, projetos, a garantia do direito de ter uma escola completa que possa proporcionar direitos humanos aos estudantes e educadores, incluindo todos que necessitam de atendimento educacional especializado, estudantes indígenas e de comunidades tradicionais, ou também aqueles que cumprem medidas socioeducativas.

Além de todo o papel do psicólogo para o crescimento junto à educação, também defende, no documento, a não neutralidade, valorização dos educadores, da escola para ampliar reflexões e visões sobre educação sexual, gênero e racismo participando para a construção de um mundo sem violências de todas as formas. A Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, começou a criar caminhos para essa proposta descentralizadora de poder do Estado ampliando a participação da sociedade.

Surge, então, algumas leis e processos para o desenvolvimento da prática como Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n. º 13.005/2014).

Em consonância com primeiro eixo, o segundo vai falar sobre a Psicologia e a Escola, enfatizando a relação entre ambos os campos. A princípio, vê-se uma relutância em fazer mudanças na instituição, a dificuldade pela complexidade dos fatos atuais. Houve, em 1960, o regime militar, em que uma expressiva militarização nas escolas foi induzindo a práticas de disciplinamento de forma generalizada, não dando direito à fala e às discussões sobre os assuntos pertinentes ao desenvolvimento, dando origem, então, a novos modos sutis de exclusão.

Hoje, observa-se uma melhora quanto ao período anterior, com práticas mais abertas a inclusões, entretanto, ainda há resquícios do passado sobre a visão da sociedade. Hoje, a escola tradicional pública se apresenta organizada com um organograma de um processo para o ano todo.

Porém, mesmo com o organograma padronizado, há escolhas a serem feitas acerca de como será trabalhado e isso sempre refletirá os valores e interesses políticos de controle da rotina escolar e é nesse ponto que o psicólogo se insere, tentando propor o diálogo sobre o que é feito nessa rotina, e como pode-se quebrar esse ciclo politizado da educação brasileira desde de 1960 instituído.

> A luta da(o) psicóloga(o) é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados na dicotomia ensinar X aprender, na sensação de impotência frente às condições, na desistência de transformações do cotidiano. Para isso é fundamental contribuir para a produção de novas perguntas que problematizam as relações que focam as explicações no indivíduo, considerado causas "em si" das questões geradoras de sofrimento, em que não há nada a fazer (CREPOP/CFP, 2019, p. 34).

Neste eixo, também é lembrado sobre o processo da medicalização e como ele se envolve com técnicas avaliativas de fiscalização e como medidora de ordem. O CREPOP propõe a escola como uma estrutura já delimitada de práticas avaliativas de mecanismo de controle.

> A escola, hoje, como um sistema aberto, se constitui em um mercado de serviços, projetos e produtos para seus usuários. Na escola "mercado" se multiplicam as práticas de avaliação dos produtos para o controle de qualidade e otimização dos processos, incluindo as avaliações diagnósticas, consideradas práticas de "segurança" que identificam os indivíduos e definem as ações do momento seguinte. Frente a todas as incertezas produtoras de medos, indecisão e agitação, a medicalização tem sido um procedimento generalizado funcionando como mantenedor da ordem (CREPOP, 2019, p. 32).

A escola é um criador de hábitos e pensamentos, sendo um fortalecedor de valores e, portanto, nota-se a importância de um olhar crítico ao processo do ensino. Cabe ao psicólogo propor, como profissional da saúde, o acolhimento, favorecimento da pluralidade, propostas de debates e discussões na instituição escolar, reflexões sobre a realidade e potencialidade de todos os indivíduos presentes ligados à instituição, constituindo um saber coletivo.

É debatido sobre a rotina escolar e como o psicólogo pode atuar frente à comunidade e escola, pensando os desafios e imprevisibilidades que podem enfrentar sendo um espaço de conhecimento para todos envolvidos nesse processo.

O Terceiro eixo tem a proposta de possibilidade de atuação da Psicologia na educação básica pensando em todo o contexto

social dimensional da escola. A atuação do profissional será interligada com a dos profissionais da educação, propondo a transformação de consciência coletiva, desenvolvendo uma metodologia para exercício sendo a escola um provedor social. Há, então, propostas de atuações ligadas à prática.

O psicólogo e o projeto político-pedagógico como projeto com a proposta de objetivos e valores pré-estabelecidos para prática escolar. Nesse contexto, o psicólogo atuará na elaboração de avaliações no contexto social inserido levando em consideração a quantidade de alunos, professores, os serviços prestados à comunidade, as reuniões feitas em exercício, índices pedagógicos dos profissionais e dos usuários, índices avaliativos e o perfil socioeconômico daquele local.

O psicólogo ali inserido terá que conhecer o contexto geral do cotidiano escolar para propor uma colaboração e auxílio da prática da formação coletiva possibilitando intervenções de acordo com as demandas. A intervenção do profissional no processo de ensino e aprendizagem como segundo tópico é importante, com a proposta de analisar todos os dados históricos e sociais do local e desenvolver ações ligadas à família, amigos, práticas da própria instituição.

A proposta é diminuir a desigualdade e analisar a escolarização resgatando o conhecimento científico para possibilitar a transformação social dessa realidade, conduzindo a proposta de potencializar a aprendizagem e qualidade cultural pensando não nas problemáticas, mas, sim, nas perspectivas de o que se pode desenvolver com cada subjetividade daquela circunstância, como uma experiência compartilhada com a comunidade e educadores.

Outro tópico é o trabalho na formação de educadores, em que permeia diversas técnicas pedagógicas históricas já instituídas e, nesse sentido, cada uma carrega uma visão do trabalho. Nessa

perspectiva, em um âmbito interdisciplinar, cada indivíduo desse meio deve contribuir com conhecimento e implicações para o trabalho, propiciando formas efetivas para apropriação de conhecimento pensando nas experiências cotidianas educacionais.

O psicólogo trabalhará no desenvolvimento do processo educativo além da aprendizagem no sentido próprio, buscando uma prática com objetivo da humanização dessa experiência, destacando a subjetividade de cada um e contribuindo para conhecimento na formação de professores, mediando ações lúcidas para um trabalho crítico daquela realidade instituída.

O penúltimo tópico vai abordar o trabalho do psicólogo e a educação inclusiva que apontará os questionamentos de como fazer um processo educativo não exclusivos aos deficientes visto que o profissional, em sua formação, não tem material suficiente sobre o ensino que abrange essa questão de inclusão escolar para deficientes.

Desta forma, o Psicólogo, muitas vezes, promove laudos sobre as funções que a criança não possui por conta da deficiência, mas não aborda formatos pedagógicos para o trabalho com a criança na escola. O especialista, nesse sentido, pode desenvolver debates com todos envolvidos, buscando abordar o preconceito, as questões técnicas estabelecidas, o método de ensino e aprendizagem causando consideração coletiva sobre o assunto, propondo ambientes desafiadores para que auxiliem o estudante com deficiente a desenvolver suas potencialidades

O Psicólogo ainda pode também atuar em outras áreas:

> [...] acompanhamento de estudantes visando a inclusão e permanência com qualidade de todos e todas no contexto escolar; participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com

> deficiência, na busca da garantia de seu direito a educação, a saúde e a assistência social; mobilização de encontros e participação em reuniões com docentes e outros profissionais, visando a auxiliar a equipe de docentes da escola na construção do planejamento educacional para a(o) estudante com deficiência; reflexão e adequação do processo de avaliação psicopedagógica; inserção de discussão e possibilidades de atuação nos Projetos Políticos Pedagógicos, contribuindo com a construção do plano da escola e desenvolvendo programas e outras situações para promover a apropriação do conhecimento por todos alunos (CREPOP, 2019, p. 50).

A busca será de respeito, inclusão, reflexão coletiva sócio histórica da situação, garantir o direito de pertencimento do estudante com deficiência à escola regular além de promover um ambiente saudável.

O último tópico abordará o trabalho do psicólogo com grupos de alunos, que se refere a outra proposta de atuação, que vai abranger o acompanhamento do aluno no cotidiano escolar, promovendo orientações sobre a experiência do indivíduo na transição do processo educativo, questões de gênero e sexualidades, desigualdade social e direitos humanos, preconceitos e violências, relações étnico-raciais, dentre outros.

A proposta pode ser ligada aos grupos de apoio, contendo professores, educadores, pais, equipe pedagógica, colaborando com práticas que busquem desenvolver as funções psicológicas na relação cognitiva e afetiva. O último eixo, que se refere à atuação do profissional no âmbito escolar, é o eixo 4, Desafios para prática da(o) Psicóloga(o), que já enfatiza que, apesar das práticas já existentes nesse processo, ainda se tem muito a aprender e debater em torno do

assunto. Nesse sentido, o documento de Referências técnicas do CREPOP defende para atuação do profissional:

> Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional; Problematizar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas; Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino- aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida; Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial; Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional; Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora; Produzir deslocamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o)no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos; Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão. Formar profissionais da Psicologia para se dedicarem a este campo de atuação e poderem acompanhar os estudantes em contextos sociais de desenvolvimento (CREPOP, 2019, p. 54).

É importante que todo o grupo interdisciplinar que trabalha com a área da educação tenha conhecimento sobre a garantia dos direitos da criança e do adolescente e de políticas públicas de Educação, e como funciona a rede desse atendimento. É apresentado, então, meios de intervenções para esse processo, como a compreensão das práticas do documento referido na rotina escolar, pensar na escola como um lugar de convivência e de introdução ao meio social, refletir sobre as dificuldades social, institucional e pedagógica, valorizar os agentes da educação nesse processo, e, por fim, participar do desenvolvimento de estratégicas ético-político-pedagógicos.

Deve-se ter a presença de todos os envolvidos na escolarização para um saber coletivo para melhoria da pratica cotidiana escola, pensando nas práticas que favoreçam a população. O desafio principal é a inserção da psicologia na rede pública de educação básica, com todas as equipes envolvidas buscando a melhoria para o processo de ensino com educadores e de aprendizagem. Outro desafio, também presente, é a produção de saberes para o campo de educação para a psicologia ser mais qualificada para propor mudanças efetivas e participação nesse processo.

Nesse contexto, há a subjetividade da educação, sendo importante pensar em temas como o fracasso escolar, queixa escolar, medicalização e, também, o próprio cotidiano. Além, claro, de compreender a precarização da escola pública e das condições de trabalho dos professores que muitas vezes contribui para o processo de adoecimento do trabalhador.

Volta-se o olhar da Psicologia a esses desafios de novas configurações na educação, trazendo não a medicalização, e, sim, a possibilidade de debate sobre todos os meios da relação escola-família-professor e educador de uma forma crítica acolhendo a todos e combatendo a exclusão de qualquer envolvido. É necessário a

humanização para construção do saber e a atenção do psicólogo se defronta com esses desafios. Buscar acolher a diversidade e pautar o compromisso de garantia de direitos humanos a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, então, que o programa é relevante e de importância para incutir o desenvolvimento dos jovens acerca da saúde e sexualidade, por estar congruente com a subjetividade do ser humano.

Visto que a sexualidade é presente em todo o desenvolvimento do indivíduo, que vai além do sexo propriamente dito e que se manifesta do nascimento até a morte, é importante notar que está ligada à identidade do ser, como se constrói e existe no mundo contando com a dinâmica de gênero e na dinâmica da sexualidade (PARIZ; SANTIAGO, 2022).

Podendo ser uma abertura de espaços de falas sobre sexualidade e suas faces em que a sexualidade não está ligada somente ao ato sexual em si, mas com as identificações que o indivíduo possa fazer de si, em relação ao gênero, orientação sexual e as violências que podem estar inseridas.

Tanto o programa quanto o ensino regular passam pela necessidade de suas diretrizes e norteadores de serem ampliados para não seguir repassando apenas os padrões em que a sociedade repete e incute como norma. De maneira mais crucial, é possível a ampliação dos paradigmas de estrutura moral das instituições escolares, da saúde e das políticas que as regem, a repensar em qual seio moral se embasam a construção do ser e efetivar de fato a prevenção em um todo.

A Psicologia, como demonstramos, deve integrar as equipes nesses espaços visando a sua colaboração , no sentido de estimular ações de prevenção que atuem em prol da identificação de possíveis situações que exponham crianças e adolescentes à situações de risco social e pessoal, colaborando assim com a prevenção de casos de violência sexual ou então em situações que envolvam precocemente crianças e adolescentes em situações como a doenças sexualmente transmissíveis ou então em gravidez na adolescência. Por conseguinte, ações de tão natureza encontram assento no compromisso social assumido pela Psicologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29/09/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29/09/2022.

BRASIL. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: <www.saude.gov.br>. Acesso em: 29/09/2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29/09/2022.

BRASIL. **Passo a passo PSE**: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <www.saude.gov.br>. Acesso em: 29/09/2022.

BRASIL. **Programa Saúde nas Escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29/09/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 29/09/2022.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP, 2005. Disponível em: <www.cfp.gov.br>. Acesso em: 29/09/2022.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica**. - Brasília: CFP, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

MACHADO, M. F. A. S. *et al*. "Programa saúde na escola: estratégia promotora de saúde na atenção básica no Brasil". **Journal of Human Growth and Development**, vol. 25, n. 3, 2015.

MINAYO, M. C. L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

PARIZ, J. G.; SANTIAGO, D. E. "Temas Transversais sobre sexualidade e gênero em escolas: a perspectiva de educadores da rede pública". **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, vol. 38, n. 1, 2022.

PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. “Ideologia de gênero" em movimento”. **Revista de Psicologia Política**, vol. 18, n. 43, 2018.

REDAÇÃO RBA. “Mais de 90% dos brasileiros divergem de Bolsonaro e aprovam gênero e educação sexual nas escolas: Segundo pesquisa Educação, Valores e Direitos, apesar de grupos conservadores tentarem barrar debates, população defende a pauta”. **Rede Brasil Atual** [2022]. Disponível em: <www.redebrasilatual.com.br>. Acesso em: 12/09/2022.

RODRIGUES, M. C. *et al*. “Prevenção e promoção de saúde na escola: concepções e práticas de psicólogos escolares”. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, vol. 1, n. 1, 2008.

CAPÍTULO 11

A Invenção da Infância e Alguns Efeitos na Educação: dos Encontros da Psicologia com o Conceito de Desenvolvimento

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA E ALGUNS EFEITOS NA EDUCAÇÃO: DOS ENCONTROS DA PSICOLOGIA COM O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO

Juliana de Castro Nogueira Ribeiro

Flávia Cristina Silveira Lemos

Lívia Valeska Santana Souza

Matheus Silva de Souza

A infância é analisada neste trabalho como um objeto datado, produto de nossas práticas sociais, portanto, uma construção histórica, que data, sobretudo do século XVIII, quando, como mostra Ariès (2006), emergiu um "sentimento de infância" fortemente ligado às práticas morais e pedagógicas, as quais passaram a dar lugar específico à infância, separando-a gradativamente do mundo adulto.

Durante o século XVI e início do XVII, a infância não se configurava como uma fase específica da vida; as crianças eram tratadas com liberdade e participavam de jogos e brincadeiras hoje moralmente grosseiras e indecentes. Segundo Ariès (2006), as crianças eram tomadas como "adultos em miniatura" e se socializavam na comunidade já nos primeiros anos da vida, ao começar a andar, falar, já circulavam pelas ruas sozinhas, inseriam-se em tarefas domésticas etc., logo, havia maior liberdade de linguagem e de comportamentos.

Também não havia um sentimento de cuidado e responsabilidade da família sobre a saúde e educação das crianças, nem mesmo um sentimento genuíno de afeto entre pais e filhos; por

exemplo, era comum as mães perderem suas crianças no parto ou nos primeiros anos de vida e, em seguida engravidarem novamente, sem chegar a chorar a morte de um filho que não vingasse, visto que logo viria um outro. Sobre essas relações dos adultos com as crianças, trazemos a citação abaixo:

> Até o século XVII, com efeito, o amor aos filhos não era coisa óbvia... Um pai assim podia nem mesmo recordar quantos filhos teve... Nem se imagina então o que será uma das grandes descobertas do século VXIII: a existência de um mundo próprio e autônomo da infância (RIBEIRO, 1997, p. 102).

Configurou-se de forma cada vez mais precisa uma concepção moral da infância associada à fragilidade e à inocência e, já no fim do século XVI, começou a surgir na França e na Inglaterra, entre católicos e protestantes, crescente preocupação com respeito à infância, que deveria ser tratada com pudor, preservando-se a castidade das crianças.

Não tardou para que se iniciasse um grande movimento moral em que emergiu uma vasta literatura pedagógica simultaneamente na França e na Inglaterra, durante o século XVII, destinada aos pais e educadores para ensinar valores morais e educativos às crianças. Logo, a infância saiu das ruas e as crianças, que circulavam livremente e se socializavam sem restrição, ganharam lugar específico – na família e na escola (ARIÈS, 2006).

Sennet (1988), ao pensar sobre o desenvolvimento da sociedade capitalista, nos ajuda a compreender a constituição da casa como lugar de intimidade, aconchego e segurança, pois, para esse autor, com o processo de migração e o crescimento das cidades, emergiu a objetivação da rua como lugar perigoso, onde deveriam

ser evitados contatos sociais, priorizando-se a relação, sobretudo, entre os membros da família nuclear.

Conforme Sennett, as transformações ocorridas com o crescimento das cidades produziram o chamado "homem urbano," o qual transitaria entre o domínio público e o domínio privado, o primeiro encarado como um lugar de refúgio e intimidade, enquanto o segundo voltado para as incertezas da vida social, em que os indivíduos precisariam partilhar os códigos sociais para manter suas relações.

O autor conclui que a vida íntima, nos moldes da família burguesa, foi o modelo adotado com o desenvolvimento da sociedade moderna, enquanto o domínio público, ao contrário do que ocorria no Antigo Regime, passou a ser cada vez mais evitado e temido.

Nesse contexto, houve solo fértil para acirrarem-se as práticas de saber/poder que delegavam às famílias a responsabilidade de cuidar das crianças e,às escolas, a obrigação de desenvolver a educação formal e a disciplina, conforme apresentado em abundante literatura sobre o tema da conservação das crianças.

Além disso, não podemos ignorar a força do discurso médico higienista no pensamento pedagógico que, desde o final do século XIX, realizou a higienização social visando a regenerar a população através de práticas eugenistas. Donzelot (1980) salienta que, com esses pressupostos, a família burguesa traçou um cordão sanitário em torno da criança, ao delimitar seu campo de desenvolvimento no interior de um parâmetro médico higienista aliado à pedagogia para moralizar e normalizar a vida das crianças e das famílias.

Conforme Oliveira (2008), a infância tornou-se alvo de discursos científicos, principalmente os relacionados à pedagogia. Nessa seara, apresentaremos a seguir algumas correntes filosóficas sobre a infância que até hoje se reatualizam e atravessam as práticas

de saber/poder voltadas à infância. Assim, destacamos as contribuições de *Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel,* que definiram, ao longo do século XVIII, o que é ser criança, ter uma infância e como deveriam se dar os processos educacionais para esse segmento social.

O GOVERNO DA INFÂNCIA EM FOCO

Locke foi o precursor do empirismo. Para o filósofo inglês, as crianças nascem sem qualquer conteúdo psicológico inato; utilizava a metáfora da criança como uma *tabula rasa*, que precisaria ser modelada por um processo de aprendizagem, portanto, seriam as experiências de cada um, os estímulos que receberiam ao longo do amadurecimento que formariam o psiquismo.

Enquanto isso, *Rousseau* defendia um plano inato de desenvolvimento, pautado na bondade natural das crianças. Para ele "o homem é bom e a sociedade que o corrompe", logo, a boa educação consistiria em facilitar o aprendizado das crianças, tomadas pelo viés da incompletude, que deveriam ter sua formação atrelada aos valores socialmente aceitos (PALACIOS, 2007).

Já em *Pestalozzi* e *Froebel*, há constante presença do fator religioso como indissociável do desenvolvimento infantil. Segundo Chalita (2003), para Pestalozzi, a educação deveria ter como meta a elevação do ser humano, a verdadeira dignidade, através do espiritual, em que o processo educativo deveria ser motivado pelo amor.

Pestalozzi compartilhava das ideias de Rousseau, mas com uma nova consideração de que a educação deveria se estender às massas. Em sua perspectiva, a infância era um período caracterizado

pela plasticidade, com fases específicas e estágios de desenvolvimento ligados a características de ordem natural.

Por fim, *Froebel* propunha um método que considerava as atividades espontâneas das crianças, em jogos cooperativos e criativos para o seu desenvolvimento. De acordo com Arce (2004), Froebel empreendeu seu estudo sobre o desenvolvimento humano, em especial o infantil, com uma premissa centralizada no viés religioso, em que Deus seria o princípio de tudo, logo, o homem deveria buscar harmonizar-se com sua divindade espiritual e as demais criações divinas, porque, para ele, as crianças eram sementes que deveriam ser bem semeadas.

Esses discursos produzidos por Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel contribuíram para a constituição histórica da pedagogia moderna. Dentre esses pressupostos, a posição que ocupou maior destaque até os dias de hoje refere-se à perspectiva que considera a infância a partir de um parâmetro associado à inocência e à incompletude (OLIVEIRA, 2008).

Porém, as mudanças na constituição do objeto infância relacionam-se também aos avanços nas áreas da Biologia, Medicina, a uma vasta produção em pesquisas nas ciências antropológicas e sociais, que, desde os fins do século XIX, vem produzindo extensas pesquisas, subsidiando o saber sobre o desenvolvimento humano. Tais perspectivas variadas conduziram a diferentes ressonâncias na Psicologia moderna, que explicitam diversas abordagens acerca das análises ditas psicológicas sobre o domínio humano, com forte ênfase nas mudanças processadas ao longo da vida.

Prosseguindo nosso apanhado sobre a eclosão da noção de infância, a história nos possibilita observar, ainda, a forte relação com os novos campos de saber oriundos das ciências humanas. Ferreri (2007) explica que a noção de infância foi fixada em consonância com a constituição do saber psicológico. Para Oliveira

(2008), a criança tornou-se um objeto de saber, analisada por incessantes discursos, na produção de verdades pautadas em práticas científicas em constante disputa pelo conhecimento.

É válido observarmos que a Psicologia Moderna, enquanto saber científico, legitimou, em parceria com os demais ramos das Ciências Humanas, práticas disciplinares por meio de classificações, estabelecendo parâmetros de normalidade, o que respaldou o poder disciplinar na fabricação de indivíduos úteis e dóceis, uma vez que atuou na gestão das forças, tempos e saberes (SILVA; MELLO, 2011).

Assim, a Psicologia colaborou intensamente para a invenção do objeto infância atrelada à proteção e ao cuidado e à afirmação dos saberes psicológicos no rol científico. A Psicologia da criança, do adolescente, a Psicologia direcionada ao processo de maturação do homem constituiu-se em um campo extenso de investigação para a chamada Psicologia do Desenvolvimento.

PSICOLOGIA, O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO E O CAMPO DA EDUCAÇÃO: REVERBERAÇÕES NA INFÂNCIA

Marcos históricos dos primeiros trabalhos e estudos, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, são sinalizados por Mota (2005), para quem o momento inicial é a publicação, em 1882, do livro *The mind of the child*, de Preyers, o qual impulsionou as pesquisas sobre o desenvolvimento; as primeiras sociedades para o estudo do desenvolvimento e as primeiras publicações especializadas na área emergem no século XIX.

Na França através de Binet, que fundou, em 1899, a "Société Libre pour l'Étude de l'Énfant" e o periódico *L'Ánnée*

Psychologique; nos Estados Unidos, com os trabalhos de Stanley Hall, que fundou o "Child Research Instituteat Clark" e o periódico *Pedagogical Seminars*, em 1891.

Ao tomarmos como foco a Psicologia do Desenvolvimento, é válido sublinhar que este é um campo heterogêneo de forças, disparadas fortemente a partir dos pressupostos da Teoria da Evolução das Espécies proposta por Darwin, que norteou o campo "psi" de forma intensa.

Oliveira (2008) frisa que, embora apresente especificidades, dependendo da corrente teórica seguida, de modo geral, essa Psicologia diz respeito ao estudo das funções mentais ou comportamentais, sobre a forma como, ao longo da maturação biológica, o homem se desenvolve de forma natural e adquire competências.

Demarcamos, inicialmente, duas fortes perspectivas de cunho organicista e evolucionista, as quais nortearam os estudos do desenvolvimento: uma, representada por Freud e seus estudos sobre o inconsciente; e outra, pelos trabalhos de Piaget. Sobre esses dois grandes expoentes de uma Psicologia voltada para aspectos evolutivos, Palacios (2007) destaca:

> Como Freud, Piaget acreditava que tanto os mecanismos subjacentes a essa sequência de mudanças quanto à própria sequencia têm uma natureza universal na espécie, porque correspondem a características que fazem parte do organismo com o qual a espécie nasce, por mais que seu desdobramento seja lento e sujeito a certa ordem sequencial (p. 27).

Ao analisar aspectos evolucionistas no trabalho de *Freud*, observamos que o desenvolvimento normal progride, para ele, de

estágio em estágio (oral, anal, fálico e genital), salvo quando ocorre ausência ou excesso de satisfação em um deles, o que ocasiona fixações em traços típicos de determinado estágio, comprometendo a formação da "personalidade" na vida adulta.

Enquanto isso, *Piaget* elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento psicológico que abarca desde a imaturidade do recém-nascido até o final da adolescência. Ambos os autores desenvolveram suas teorias pressupondo que seja na infância, no caso de Freud, ou na infância e adolescência, em Piaget, seriam determinadas as grandes mudanças evolutivas na vida dos homens.

Sobre a psicanálise, Donzelot (1980), afirma que o saber psicanalítico foi a grande ferramenta teórica que operou a serviço da adaptação forjada para trazer as normas sociais para o interior familiar, dando-lhes fundamentação teórico-prática através de uma série de prescrições para a promoção de um "desenvolvimento saudável" das crianças e da família, o que abriu um campo de constante vigilância para dentro do lar e a crescente culpabilização familiar em face dos problemas vividos pelas crianças.

Foucault (1988), enfatiza que, a partir da sexualidade das crianças, foram instalados dispositivos de vigilância imprimidos pelos discursos incessantemente proferidos para corrigir condutas tomadas como inadequadas, as quais deveriam ser corrigidas em tempo adequado, tanto pelos pais, como pelos educadores. Segundo Foucault, o poder médico-psicológico, pelo controle sexual, encontrou entrada na família e com isso multiplicou suas ações e seus efeitos:

> Mais do que as velhas interdições, esta forma de poder exige para se exercer presenças constantes, atentas e, também curiosas; ela implica em proximidades; procede mediante exames e observações insistentes; requer um intercâmbio de

> discursos através de perguntas que extorquem confissões e de confidências que superam a inquisição (FOUCAULT, 1988, p. 51).

Nesse sentido, os valores da burguesia adentraram gradativamente as classes populares, através de um processo de moralização e posteriormente também de normalização, em que as relações de saber-poder que sustentavam tais valores foram naturalizadas na sociedade disciplinar, pautada em preceitos médicos, jurídicos, pedagógicos, psicológicos e assistenciais.

Tais correntes se amparam na Teoria Darwinista, que fomentou uma Psicologia interessada na adaptação, evolução e variação das atividades mentais. Para Ferreri (2007), à medida que a Psicologia se apropriou do saber darwinista sobre a Teoria da Evolução das Espécies, a infância foi tomada não mais como uma imperfeição que seria resolvida apenas com a entrada no mundo adulto, mas encarada enquanto uma fase peculiar de desenvolvimento, a qual "[...] estabeleceu elencos de aquisições, modos graduais de inserção da criança no mundo, jogos de (in) capacidades advindos do processo de amadurecimento do ser humano" (p. 28).

Nesse diálogo entre a Psicologia do Desenvolvimento com as ciências biológicas, médicas, antropológicas, sociológicas e pedagógicas, damos continuidade à apresentação do trabalho de Piaget, aludindo igualmente à visão de Wallon e Vygotsky, já que o trabalho realizado por eles, em meados do século XX.

São constantemente reatualizados através de práticas de saber-poder, as quais norteiam ações biopolíticas por meio de políticas públicas voltadas para a gestão da vida de crianças, em âmbito global, como focalizado no documento em estudo, as quais serão expostas e discutidas no terceiro capítulo desta Dissertação.

Nesse contexto, temos a perspectiva sociointeracionista, que, segundo Felipe (2001), tem como principais representantes Wallon, Piaget e Vygotsky, que, em seus estudos, objetivaram de formas distintas explicar como se dá o processo de aprendizagem durante o desenvolvimento humano, tendo como fio condutor a consideração de que tal processo ocorre nas trocas dos organismos humanos com o mundo.

*Wallon***,** de formação médica, desenvolveu diversos estudos na área neurológica, com ênfase na plasticidade cerebral. Estudou de maneira integrada o desenvolvimento infantil em sua relação com a afetividade, a motricidade e a inteligência. Quanto à inteligência, o que estava em jogo para ele eram as oportunidades oferecidas pelo meio e a forma como os indivíduos conseguiam se apropriar delas. Assim,

> [...] os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento (FELIPE, 2001, p. 28).

Para Wallon, o desenvolvimento é marcado por rupturas, pois em cada etapa do desenvolvimento infantil ocorreria uma reformulação, e não mera adição de novas interações do sujeito com o meio. O desenvolvimento das crianças ocorreria nos seguintes estágios: impulsivo emocional, sensório-motor, personalismo e estágio categorial.

A partir desses estágios, o autor se voltou para a análise da criança do seu primeiro ano de vida aos seis anos de idade, em que, para ele, a criança atingiria progressos cognitivos que a prepariam

para estabelecer relações intelectuais mais refinadas com o meio ambiente.

Piaget, também ligado às ciências biológicas, influenciado pelos preceitos de seleção natural da Teoria Darwinista, interessou-se pela forma como os organismos se adaptam ao meio ambiente; como seu foco eram as relações humanas, objetivou descrever a capacidade mental, ou seja, a inteligência como norteadora dos comportamentos adaptativos.

Para ele, esse processo era conduzido por uma orientação biológica na busca por um equilíbrio entre os indivíduos e o ambiente. Segundo Piaget, o desenvolvimento do pensamento e da inteligência passaria igualmente por estágios específicos, em que, de acordo com o amadurecimento mental da criança, em cada período da vida, apresentaria uma conduta peculiar.

Piaget delimitou o desenvolvimento humano em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, os quais obedecem a uma ordem cronológica e hierárquica de passagem de um *status* mais infantil (concreto), para um mais refinado (abstrato). Na teoria de Piaget, conforme explica Palacios (2007), a meta é sempre a adaptação, que significa dar respostas adequadas a situações-problema, como evidenciado abaixo:

> À medida que a maturação vai abrindo novas possibilidades, que a exploração do ambiente apresenta novos desafios e que a educação vai apresentando novas questões, a pessoa em desenvolvimento se vê obrigada a ir construindo respostas novas, conseguindo assim níveis de adaptação cada vez mais elaborados, frutos de uma tendência contínua à equilibração (p. 28).

Nessa conformidade, o desenvolvimento para Piaget visa ao *equilíbrio***,** logo, diante de situações adversas, a pessoa desenvolveria capacidades adaptativas que deveriam ser desenvolvidas no momento certo, de que decorre a organização dos estágios específicos para promover de forma adequada o desenvolvimento tanto biológico quanto intelectual das crianças.

Especificamente a respeito da inteligência, aspecto muito explorado por Piaget, este ressalta que é oriunda de fatores de ordem natural e espontânea, que, no entanto, podem ser acelerados pela educação familiar ou escolar.

Por conseguinte, além dos fatores de maturação e de experiência, as aquisições de conhecimentos dependeriam das transmissões educativas ou sociais, havendo estruturas biológicas que permitiriam, nas interações sociais, o desenvolvimento dos estágios desde a infância até a vida adulta, ao longo do processo de desenvolvimento (PIAGET, 2010).

Já, *Vygotsky*, apesar de ter sido inicialmente afetado pelo trabalho de Piaget, deu visibilidade em suas análises aos preceitos socialistas da Revolução Russa, contexto em que realizou suas pesquisas. Na visão desse autor, o funcionamento psicológico se estrutura a partir das relações estabelecidas entre o indivíduo e o social, o qual seria o fundamento-chave para compreender o processo de desenvolvimento das crianças.

Assim, ao invés de privilegiar a maturação biológica, conforme o fez Piaget, voltou-se para as relações sociais; para ele, independentemente de fatores internos, fixos e universais, o ambiente externo e a cultura seriam os grandes responsáveis pelo desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2008).

Ao contrário de Piaget, que acreditava que a aprendizagem se subordinava ao desenvolvimento e teria pouco impacto sobre o mesmo, Vygotsky defendia que o desenvolvimento e a

aprendizagem seriam processos complementares, de modo que, quanto mais às crianças passassem por processos de aprendizagem, mais se desenvolveriam.

Em consequência, conforme Felipe (2001), na visão de Vygotsky, o funcionamento psicológico dependeria do contexto histórico e social onde os indivíduos se desenvolveriam, no qual a *cultura* exerceria papel fundamental, ao fornecer aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade.

A respeito das perspectivas relacionadas às ressonâncias da Teoria Darwinista na Psicologia, demarcamos que o trabalho de Piaget se coaduna de maneira mais íntima ao projeto de uma Psicologia voltada para a adaptação, sendo que, no documento estudado, notamos em diversos momentos alguns atravessamentos com caráter adaptativo.

Com efeito, não podemos desconsiderar a repercussão da orientação *funcionalista norte-americana* surgida na virada do século XIX para o século XX, com repercussão na obra de diversos autores, como Piaget, que contribuíram para a afirmação de um projeto de Psicologia enquanto ciência e técnica de adaptação.

É relevante destacar:

> Se há um conceito capital no funcionalismo, este é o de adaptação. Se a noção de adaptação se associa às de ajustamento e de equilíbrio, a de função representa a utilidade, a finalidade biológica cumprida por este equilíbrio (FERREIRA; GUTMAN, 2006, p. 137).

Há de se ressaltar que a Psicologia do Desenvolvimento, embora tradicionalmente tenha se dedicado ao o estudo da criança em seu amadurecimento até tornar-se um adulto, conserva essa tendência ainda forte na atualidade, observada, por exemplo, em

alguns manuais de Psicologia do Desenvolvimento e no documento em questão, que, mesmo ao apresentar a perspectiva do ciclo de vida, sustenta que é na infância e adolescência que se define a formação física e subjetiva das pessoas.

Há, desde os anos 1990, segundo Mota (2005), acentuada tendência à ampliação do estudo do desenvolvimento humano com ênfase nos afetos, cognição, fatores biológicos e sociais, durante todo o ciclo da vida.

Quanto às transformações ligadas à Psicologia do Desenvolvimento, é oportuno sublinhar aspectos da cognição que passaram a ser investigados de forma mais detalhada pela chamada *Psicologia Cognitiva*, que ofereceu novas referências analíticas à Psicologia do Desenvolvimento, durante as décadas de 60 e 80, quando, a partir da abordagem do processamento de informação, se aprimorou o conhecimento sobre as variáveis internas e externas ao comportamento humano.

O estudo das variáveis internas abarcou a maturação orgânica, as bases genéticas do desenvolvimento e o inatismo, enquanto as variáveis externas, a influência do ambiente no desenvolvimento humano. Essas tendências das abordagens, ao longo do ciclo de vida, relacionam-se à perspectiva sistêmica, que tem como base o princípio de que "o todo é maior do que a soma de suas partes".

Com base nesse princípio, a abordagem sistêmica se interessa pelas relações entre os diferentes sistemas e subsistemas presentes em um sistema, a fim de compreender melhor o funcionamento de cada um deles. Sistema é definido por Galera e Luís (2002) como um complexo de elementos em interação mútua, que pode ser aplicada a um indivíduo, às famílias ou mesmo à sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um sistema como a família faz parte de um sistema maior, que é a sociedade, e se constitui em seu interior de distintos subsistemas compostos pelos pais com seus filhos, entre o casal, os irmãos etc. Nessa perspectiva, os sistemas estabelecem constantes trocas, influenciando-se mutuamente. Logo, as relações entre os membros desse sistema influenciam, de maneira significativa, os comportamentos, crenças e sentimentos de cada membro de uma família (GALERA; LUIS, 2002).

A perspectiva sistêmica é notória, no documento estudado, aliada aos saberes da Psicologia do Desenvolvimento, pautada em uma leitura adaptativa do homem frente às adversidades do mundo. São prementes, no documento, os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, levando-se em conta as "influências" que cada ambiente imprime, de forma sistêmica, à constituição das crianças e adolescentes, o que favorecerá, ou não, a produção do adulto adaptado ao mundo capitalista neoliberal, no caso, futuros jovens preparados para servirem de mão de obra barata a ser explorada pelo sistema capitalista.

Após esse apanhado acerca da Psicologia do Desenvolvimento, sinalizaremos, em consonância com os trabalhos de Oliveira (2008); Lemos (2003); Ferreri (2007) e Marcílio (1998), que esses diversos autores fomentaram saberes sobre o desenvolvimento infantil, colocando a criança como um ser em formação ou, como referendado por Oliveira, como um "vir a ser", o que cooperou intensamente para a institucionalização da criança, enquanto ser que precisa de cuidados especiais e proteção, através de diversas prescrições que posicionam as crianças no seio da família e da escola.

Foucault (1988), ao examinar a história da sexualidade, enfatiza que a Psicologia passou a atuar na sociedade disciplinar diretamente na normalização do social e, nesse processo, para além das leis, utilizou-se das normas e começou a legitimar diversas práticas de caráter moralizantes, higienistas e até mesmo eugenistas, que passaram a ser cada vez mais naturalizadas nas relações sociais.

Por fim, é válido lembrar, conforme historiciza Donzelot (1980), que houve uma distinção clara entre os valores sociais e educativos que deveriam ser oferecidos às crianças, conforme a classe social à qual pertenciam, já que, com a constituição das classes burguesas, tornou-se cada vez mais perceptiva a distinção entre a infância pobre e a infância rica.

Por exemplo, ao analisar os costumes educativos, esse autor observou que, embora fossem elaborados para abarcar tanto a infância pobre quanto a rica, revelavam peculiaridades que garantiam *status* elitista à burguesia e subalterno aos pobres.

À burguesia difundiram-se preceitos da Medicina doméstica, ou seja, um conjunto de conhecimentos e técnicas com o objetivo de retirar as crianças da influência negativa dos serviçais; e outra, voltada aos pobres, com o objetivo de diminuir os custos sociais associados à reprodução, favorecendo a constituição de um número desejável de trabalhadores, que deveria ser formado com o mínimo de gastos públicos, amparados em práticas filantrópicas (DONZELOT, 1980).

Através da leitura da Psicologia do Desenvolvimento, são oferecidas as soluções para conter a violência de forma específica em cada fase da vida. Observamos que as ações de enfrentamento se direcionam principalmente à família, à escola e à comunidade representada pela sociedade civil, nas quais se devem somar esforços para dirimir fatores de risco que tornem as crianças e adolescentes vulneráveis à violência.

Nesse contexto, a família assume papel de destaque no documento, sendo disparadas práticas de saber/poder de proteção em um viés funcionalista e utilitarista, aos quais se individualizam, responsabilizando os pais, sobretudo as mães, pelos desvios à norma dos filhos, sem maiores reflexões sobre os fatores que produzem a pobreza, a exclusão, social e a marginalidade dessas famílias.

Em consequência, é produzido um olhar estigmatizante com relação às famílias pobres, as quais são requisitadas a aprender a cuidar, a entender o momento peculiar de desenvolvimento pelos quais seus filhos passam, como se isso resolvesse os diversos problemas ligados a um verdadeiro histórico de violação de direitos que historicamente as atravessa.

Assim, as famílias são tomadas como meras receptoras de informações, sempre com um alerta de que, caso não haja determinada atenção, haverá consequências negativas na constituição física e psicológica das crianças em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. "O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel". **Cadernos Cedes**, vol. 24, n. 62, 2004.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LCT, 2006.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de janeiro: Editora Graal, 1980.

FELIPE, J. "O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sóciointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon". *In*: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

FERRERI, M. A. **Mostruário de discursos profissionais sobre psicologia e direitos da infância** (Tese de Doutorado em Psicologia Social). Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

GALERA, L. "Principais conceitos da abordagem sistêmica em cuidados de enfermagem ao indivíduo e sua família". **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, vol. 2, n 36, 2002.

LEMOS, F. C. S. **Práticas de Conselheiros Tutelares frente à violência doméstica: proteção e controle** (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Assis: UNESP, 2003.

PALACIOS, J. "Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos". *In*: COLL, C. *et al*. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.

SENNETT, R. "O declínio do homem público: as tiranias da intimidade". São Paulo: Editora Cia. das Letras, 1988.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Kauer é licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Áreas de interesse de pesquisa: Educação Inclusiva; e, Psicopedagogia. E-mail para contato: alexandre-kauer@uergs.edu.br

Ana Célia de Oliveira Paz é pedagoga. Professora universitária. Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Educação. Pesquisadora, assessora e consultora educacional. E-mail para contato: anaceliapaz2011@hotmail.com

Ayumi Gabriela Yamashita Domingues é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Área de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação. E-mail para contato: ayumi_lie@hotmail.com

Daniela Emilena Santiago Dias de Oliveira é professora da Universidade Paulista (UNIP). Mestre e doutoranda em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: daniela.oliveira1@docente.unip.br

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Fabiana Harumi Shimabukuro é professora da Universidade Paulista (UNIP). Mestre em Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: fabiana.shimabukuro@docente.unip.br

Flávia Cristina Silveira Lemos é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Psicologia Social. Doutora em História Cultural pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Heidiany Katrine Santos Moreno é graduada em Ciências Sociais. Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). E-mail para contato: heidiany.katrine08@gmail.com

Helan Sousa é graduado em Pedagogia. Especialista pós-graduado em Educação. Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: helansousa@gmail.com

Flavia Danieli de Souza Barbosa é professora da Universidade Paulista (UNIP). Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: flavia.barbosa@docente.unip.br

SOBRE OS AUTORES

João Bosco Pinheiro Ribeiro é graduado em Pedagogia. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail para contato: profmauriciobarros2020@gmail.com

Joselma Gomes dos Santos Silva é professora da Rede Municipal de Educação de Picos (PI). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail para contato: profjoselmagomes@gmail.com

Larissa Santana é graduanda em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP). Áreas de interesse de pesquisa: Educação Especial; e, Educação Inclusiva. E-mail para contato: larissantanab14@gmail.com.

Letícia Sabrina de Lima é graduanda em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP). Áreas de interesse de pesquisa: Educação Especial; e, Educação Inclusiva. E-mail para contato: let.sab.limaa@gmail.com

Lívia Valeska Santana Souza é graduada em Psicologia pela Universidade Cesumar (UNICESUMAR). Área de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação. E-mail para contato: liviavaleska@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Juliana de Castro Nogueira Ribeiro é psicóloga no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: julianadecastronogueira@yahoo.com.br

Marcelo Augusto Zacarias é graduado em Psicologia. Especialista em Psicologia Clínica. Mestre em Psicologia Social e da Saúde pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: marcelopsy3@gmail.com

Maria Belintane Fermiano é docente das Faculdades NetWork. Especialista em Educação Financeira. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: maria.belintane@gmail.com

Mario Germán Gil Claros é diretor de pesquisas da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação (REDIPE). Doutor em Filosofía. Área de interesse de pesquisa: Filosofía da Educação. E-mail para contato: mariogil961@hotmail.com

Matheus Silva de Souza é graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Área de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação. E-mail para contato: mssouzapsi@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Maurício Pereira Barros é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: profmauriciobarros2020@gmail.com

Michelle Ribeiro Corrêa é graduada, mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Área de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação. E-mail para contato: correamichelle@hotmail.com

Paulo Sergio Barros é professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará. Graduado e mestre em História. Doutorando em Educação pela Universidad Naconal de Rosario, Argentina. E-mail para contato: psergio.barros@gmail.com

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello é professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: rmello@ufv.br

Sita Mara Lopes Sant'Anna é professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail para contato: sitamarals@yahoo.com.br

SOBRE OS AUTORES

Odilon Antônio Stramare é professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mestre em Geociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail para contato: straodin@yahoo.com.br

Sonia Bessa é professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: soniabessa@gmail.com

Valdenor Machado Sena é graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Luterano (ULBRA). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia Social; e, Psicologia Educacional. E-mail para contato: valdenorsenapsi@gmail.com

Valdirene Eliane Bailon de Souza é graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutoranda em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail para contato: vbailondesouza@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023