

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Edição 44
Ano 17**

**Volume 02
Educação**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2021

2021

2021

2021

Niterói – RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº44 – vol. 2 – Educação – 87p. (junho – 2021)
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Lucélia Gonzales Seus e Ana Paula de Araujo Cunha – Um olhar preliminar sobre pesquisas com foco no ensino mediado por TDIC em contexto escolar	04
02	Marcieli Litka e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi – Os contos de fadas e os aspectos ideológicos: com a palavra os professores	10
03	Mariana da Silva Machado Nascimento e Heloisa Josiele Santos Carreiro – Abrindo alas para a utopia da literatura como um direito humano	17
04	Marina Carla da Cruz Queiroz e Maria José de Pinho – Práticas pedagógicas no contexto amazônico: expectativas e realidade	25
05	Olívia Biss Mathias e Regina Celia Mendes Senatore – Estudo de caso: o papel do lúdico para a construção da aprendizagem	31
06	Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa e Naiza Nunes Violato – Saúde e educação: as histórias em HQs como guia de orientação em tempos pandêmicos.	36
07	Rosilene Pereira de Sousa Cruz et al – Lar Batista F.F. Soren, acolhimento com amor e fé	43
08	Sandra Mara Rettemann – Gestão do trabalho: a política nacional de educação permanente no Sistema Único de Saúde – SUS	56
09	Veralúcia Pinheiro e Edimar Pereira da Silva – Os colégios geridos pela polícia militar de Goiás: a transformação da escola em espetáculo	63
10	Vivian Michelliivaz de Oliveira Quadros e Ivanildo Sachinski – A formação de professores para inclusão: problematizando o conceito	70
11	Yuri Miguel Macedo et al – A educação infantil e o aluno surdo: políticas educacionais no município de Euclides da Cunha – BA	79

UM OLHAR PRELIMINAR SOBRE PESQUISAS COM FOCO NO ENSINO MEDIADO POR TDIC EM CONTEXTO ESCOLAR

Lucélia Gonzales Seus¹
Ana Paula de Araujo Cunha²

Resumo

Este artigo compreende o recorte do *estado do conhecimento* de pesquisa de Mestrado profissional em Educação e Tecnologia desenvolvida pelas autoras. Neste diapasão, lança-se o olhar sobre pontos relevantes dos percursos teórico-metodológicos e das conclusões mais significativas de três dissertações capturadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em comum, tais estudos, ancorados em bases qualitativas de natureza etnográfica, trazem em seu escopo questões pertinentes à formação de professores de língua estrangeira e ao ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A seu modo, demonstram que docentes e alunos expressam um interesse positivo em relação ao uso de recursos digitais, tornando-se imprescindível, portanto, que esses sejam implementados no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; língua estrangeira; TDIC.

Resumen

Este artículo comprende el recorte del estado de conocimiento de la investigación del Máster profesional en Educación y Tecnología desarrollado por las autoras. En este diapasón, analizamos los puntos relevantes de los caminos teórico-metodológicos y las conclusiones más significativas de tres disertaciones capturadas de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). En común, dichos estudios, anclados en bases cualitativas de carácter etnográfico, traen en su alcance cuestiones pertinentes a la formación de profesores de lenguas extranjeras y a la enseñanza mediada por las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC). A su manera, demuestran que docentes y alumnos expresan un interés positivo en relación al uso de los recursos digitales, por lo que es fundamental que estos sean implementados en el contexto escolar.

Palabras-clave: Formación de profesores; lengua extranjera; TDIC.

Introdução

No campo da educação, tem-se observado, cada vez mais, pesquisas que apontam para a necessidade de investimento na formação continuada do professor, considerando tanto a busca individual do profissional quanto as políticas públicas voltadas para o incremento da qualidade do ensino escolar. Especialmente nos últimos anos, frente ao *boom* tecnológico, os espaços formativos têm incluído como pauta importante, para não dizer urgente, a capacitação para o uso das TDIC como mais um recurso pedagógico para promover um ensino e aprendizagem que possibilite ao aluno a construção de conhecimentos e saberes em consonância com os novos tempos.

Nessa perspectiva, uma transformação metodológica e estrutural, que pressupõe novos modos de pensar e levar a cabo o processo de ensino e aprendizagem, bem como a própria escola, faz-se premente. Por seu turno, tal mudança, para que realmente faça a diferença, precisa estar fortemente alinhada à concepção de inovação tecnológica, reverberando na formação inicial e

¹ Mestre em Educação e Tecnologia (IFSul). Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas.

² Doutora em Letras, com estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto Federal Sul-rio-grandense; Líder do grupo de pesquisa Linguagens Verbais e Visuais e Tecnologias.

continuada de professores, estabelecendo conexão direta entre a teoria e as práticas pedagógicas por meio de metodologias ativas que contemplem a inserção criteriosa das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para fins didáticos. De forma integrada ao atendimento das necessidades colocadas, faz-se extrema importância a implantação de políticas públicas que viabilizem tal processo.

Frente a essa realidade, é de se considerar que o professor tenha interesse de se inserir nessas mudanças, que exigem uma nova forma de pensar e agir no âmbito de um contexto educacional supostamente inovador e atraente aos alunos da geração tecnológica. A propósito, foi a partir dessa convicção que as lentes deste estudo voltaram-se à formação de professores de língua estrangeira, com finalidade precípua de refletir acerca da inovação e transformação do fazer docente. Nesta direção, este artigo é resultado de um recorte de pesquisa da dissertação de mestrado desenvolvida pelas autoras, cujo escopo direciona-se à formação de professores de línguas estrangeiras do Ensino Básico, especialmente no que concerne ao seu preparo para o uso das TDIC como recursos didático-pedagógicos potentes pertinentes à escola do Século XXI.

Tendo em vista a elaboração do estado do conhecimento como uma das etapas de extrema relevância no percurso da investigação acadêmica, a qual implica a triagem de pesquisas desenvolvidas que apresentam aderência à base temática do estudo alvo, realizaram-se buscas junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir da referida fonte, por conseguinte, realizou-se seleção criteriosa de publicações dos últimos cinco anos que, de algum modo, abordam questões referentes à formação de professores, especialmente os de línguas estrangeiras (LEs), e ao processo de ensino e de aprendizagem mediado por TDIC, pontos focais de investigação das autoras do presente artigo.

Questões metodológicas

Conforme Morosini e Fernandes (2014, p.155), o estado do conhecimento compreende “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Já Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) ressaltam a distinção entre os estudos denominados “estado da arte” e o dito “estado do conhecimento”, ressaltando que o primeiro abrange “toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram suas produções”, enquanto que o segundo aborda “apenas um setor das publicações sobre o tema estudado.”

Tendo como objetivo a posterior construção do “estado do conhecimento”, houve a busca por dissertações na BDTD, conforme registrado na introdução deste artigo, a partir dos seguintes descritores: *Formação de professores de Línguas* (Língua Estrangeira ou Adicional); *Formação de professores e Tecnologias* (TIC); e *Ensino de Línguas e Tecnologia*. O resultado encontrado nessa etapa da triagem, por sua vez, está ilustrado no quadro intitulado *Dissertações referentes ao período 2015-2016*.

Com a certeza de não dar conta, em termos analíticos, de todo o universo de trabalhos encontrados, optou-se por selecionar aqueles cujos títulos apresentavam potencial de maior aderência ao escopo do tema alvo da investigação a ser desenvolvida. Na sequência, procedeu-se à leitura dos resumos de tais dissertações, para, então, efetuar a escolha daquelas que seriam resenhadas. Nesta direção, em termos organizacionais, o texto a seguir engloba, em sua constituição, os aspectos considerados mais relevantes quanto aos objetivos, ao percurso teórico metodológico e às conclusões dos estudos que constituíram os trabalhos selecionados.

Neste segmento, aponta-se um curto relato acerca das três dissertações selecionadas para apresentar neste artigo (cf. Quadro) a partir do mapeamento efetuado, cujos procedimentos foram supregistrados.

Quadro – Dissertações referentes ao período 2015-2016

DISSERTAÇÕES	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
Mídia-educação e professores: pensando sobre formação continuada a partir da apropriação das mídias na educação	Melo, Charlotte France Rieger Neves de Couto	2015	UFPR
O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais paulistas e as novas tecnologias	Silva, Sandra Regina	2016	USP
As tecnologias da informação e comunicação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: um levantamento de políticas públicas educacionais e suas recepções sob a perspectiva dos estudos em ciência, tecnologia e sociedade	Mondini, Marta Silva Lima	2016	UTFPR

Fonte: as autoras.

Desenvolvimento: Olhar sobre as dissertações em tela

O trabalho de mestrado *Mídia-educação e professores: pensando sobre formação continuada a partir da apropriação das mídias na educação*, de Charlotte France Rieger Neves de Couto Melo, defendido em 2015, na Universidade Federal do Paraná, que assume uma característica qualitativa de investigação, buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: os professores que utilizam meios de comunicação em sala de aula têm incorporado aspectos relacionados à Mídia-Educação às suas práticas pedagógicas? Nesse sentido, primeiramente, foi identificado, pela pesquisadora, dentre os 45 professores de Língua Portuguesa e Estrangeira Moderna, atuantes na rede estadual pública de Guaratuba, no litoral do Paraná, quantos integram os meios de comunicação em suas aulas, bem como os meios de comunicação utilizados por eles. Posteriormente, a partir da experiência de quatro (4) docentes, foi proposta a compreensão de como eram integrados os meios de comunicação às suas práticas para, então, pensar sobre aspectos estruturantes da formação continuada, considerando a perspectiva da Mídia-Educação, ferramenta pedagógica e objeto de estudo.

Na primeira etapa do estudo em foco, considerada como exploratória, a pesquisadora coletou 38 questionários de professores de escolas e colégios estaduais da área urbana e rural do município. Na segunda etapa, considerando aspectos relativos ao tempo de experiência como docente, ao contexto escolar e aos meios de comunicação já utilizados em sala de aula, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes participantes, além da coleta de dados a partir do plano de aula e da observação de suas práticas.

Melo embasou seu referencial teórico em autores das áreas da Comunicação e da Educação, como Martín-Barbeiro (2004; 2008; 2014), McLuhan (1977; 2011), Castells (2010); Lévy (1999), Freire (1987; 1996) e Nóvoa (1992a; 1992b). Em relação à interface dessas duas áreas, isto é, mídia e educação, considerou Belloni (2009; 2012), Fantin (2005; 2006; 2012), Rivoltella (2009; 2012) e Deliberador (2012). Quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e meios de comunicação, os autores utilizados foram Brito e Purificação (2011), Sancho (2006) e Sodrê (2002). Uma análise de conteúdo baseada em Bardin (2008) definiu a metodologia para a categorização dos dados coletados.

A partir desse estudo, a autora pôde identificar que apenas um dos professores, segundo as suas compreensões sobre o termo meio de comunicação, não utilizava algum recurso tecnológico e mediático em sala de aula, e que 76% dos docentes apresentaram interesse em formação continuada sobre Mídia-Educação. Outros 23 professores têm seus interesses vinculados a aprofundamento pessoal sobre o tema e/ou como uma possibilidade de melhoria de suas aulas para os alunos. Também foi identificado que, apesar de a oferta de formação continuada na região litorânea do Paraná não ser representativa como a da Capital do Estado, suas práticas podem ser consideradas dentro de uma das perspectivas da Mídia-Educação, a dimensão de ferramenta pedagógica. Além disso, houve a constatação, da autora, de que a compreensão dos professores sobre os termos tecnologias, meios de comunicação e/ou mídias não se estabelece como algo claro e objetivo e que seus entendimentos sobre Mídia-Educação podem ser relacionados a políticas governamentais ou metodologias de práticas docentes.

Assim, Melo aponta a necessidade de processos formativos que considerem a perspectiva das mídias na educação também como objeto de estudo, para uma abordagem crítica dos meios. Ressalta, ainda, que se considere a necessidade de formação do professor não somente sobre a Mídia-Educação, mas também a partir da perspectiva mídia-educativa, com abordagens teóricas e práticas nos processos de formação continuada sobre a área de interface da Comunicação e da Educação.

A partir da dissertação que se denomina *O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais paulistas e as novas tecnologias*, defendida em 2016, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a autora Sandra Regina Silva busca a identificação, no plano teórico, de algumas mudanças comportamentais e culturais individuais e coletivas, que são derivadas de uma mundialização quase plena da abrangência e dos usos de sistemas e dos dispositivos digitais de comunicação midiática.

Diante da constatação de uma influência crescente das mediações digitais no espaço escolar, a pesquisadora observou os cursos presenciais e on-line de língua estrangeira que são disponibilizados para estudantes do ensino fundamental e médio das escolas estaduais paulistas, no âmbito da cidade de Bauru. Os objetos de pesquisa e análise são os cursos de inglês *Early Bird* (madrugador) da E.E. Prof^a Marta Aparecida Hjertquist Barbosa, em Bauru (SP), os cursos de inglês e espanhol do Centro de Estudo de Línguas (CEL) Prof. Christino Cabral, na mesma cidade, bem como os cursos *on-line* de inglês e espanhol disponibilizados no site da Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP).

Em ambas as modalidades, foi analisado, por Silva, se houve a utilização mais adequada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar e, também, das Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC), que são fundamentais para a construção dos conhecimentos e dos valores coletivos para o século XXI. Isto, por sua vez, requer instituições escolares com características multiculturais, que atenda as demandas da sociedade brasileira em uma época em que os contatos interpessoais e a convivência cultural, profissional e produtiva é cada vez mais planetária.

Silva relata que, por meio da pesquisa pôde constatar que não há uma gestão pedagógica integrada e midiática desses suportes nos cursos de línguas estrangeiras disponibilizados no universo pesquisado das escolas de Bauru, E.E. Marta Ap. H. Barbosa e CEL Christino Cabral, a partir da observação dos indicadores ambiente de tecnologias, conteúdo e relação professor-alunos. Os cursos presenciais *Early Bird*, CEL e o curso virtual de inglês da Evesp são conteúdos fragmentados que não se relacionam entre si e, portanto, não estão adequados para a construção de uma escola com valores complexos. Também foi constatado pela pesquisadora, a inexistência de laboratórios ou salas de informática nos cursos presenciais analisados.

Conforme Silva, o uso dos suportes midiáticos no ensino-aprendizagem de inglês e de castelhano, tanto no piloto *Early Bird* quanto nos cursos do CEL Christino Cabral, está limitado aos filmes e às músicas reproduzidos no telão e aos conteúdos em áudio reproduzidos em CD player. Além disso, não há um espaço de ensino híbrido nestes cursos que sirva para o desenvolvimento das habilidades da cibercultura, como o uso regular do computador pelos alunos e da internet em projetos colaborativos, em objetos de aprendizagem, uso de aplicativos e de câmeras.

A pesquisa de mestrado intitulada *As tecnologias da informação e comunicação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: um levantamento de políticas públicas educacionais e suas recepções sob a perspectiva dos estudos em ciência, tecnologia e sociedade* foi defendida por Marta Silva Lima Mondini, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 2016. Esta foi fundamentada, pela autora, no paradigma interpretativo e na abordagem qualitativa de pesquisa (MOREIRA e CALLEFFE, 2008).

Mondini realizou um levantamento de políticas públicas educacionais para a ampliação do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) implantadas na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, e, também, uma análise das recepções destas políticas no contexto escolar, numa perspectiva dos estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

A autora tomou por base as discussões teóricas em Educação e CTS, dialogando com as contribuições de Feenberg (1982), Apple (1986), Saviani (1994), Belloni (1998), Freire (1984, 1987, 1991, 1995, 1996 e 2000), Auler e Delizoikov (2002, 2006), Almeida (2012) e Vieira Pinto (2005, 2010). Neste sentido, teve a intenção de compreender se a educação crítica, problematizadora e desalienada, pode ser um elemento de confronto e denúncia da realidade opressora e de anúncio da transformação social. O intuito da investigadora foi realizar a análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 2013) para o levantamento das políticas educacionais e entrevistas com profissionais da educação municipal, examinadas por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), observando, nos depoimentos, as recepções das iniciativas políticas na escola.

Mondini relata que os resultados, com base na análise documental e dos depoimentos, apontaram que houve investimento da Secretaria Municipal de Educação para a inserção da tecnologia na escola e, também, houve propostas para a formação de professores/as para o uso da tecnologia. No entanto, há um entendimento, por parte da pesquisadora, determinista sobre Tecnologia e Educação na Rede Municipal de Ensino, o que se reflete em decisões políticas verticalizadas e numa formação de professores/as que ainda pouco manifesta os interesses dos sujeitos da Educação.

Nesse sentido, a autora sugere a ampliação do diálogo entre as instâncias decisórias e a comunidade escolar no que se refere às decisões políticas, e que estas, por seu turno, sejam fortalecidas pelas equipes pedagógicas e seus projetos, para que a formação continuada dos docentes promova um aprofundamento teórico e uma discussão crítica acerca da tecnologia e, por fim, ressalta, também, a importância da continuidade nas propostas para o trabalho pedagógico em relação às TIC nas escolas e comunidades de Curitiba.

Considerações finais

Inicialmente, antes do apontamento das conclusões referentes à revisão realizada, cabe esclarecer às/ aos leitoras/es que essas surgem a partir da compreensão da leitura de apenas três dissertações apresentadas, as quais trazem percursos teórico-metodológicos de pesquisas sobre temas que transitam sobre: (i) mídia-educação e professores: pensando sobre formação continuada a partir da apropriação das mídias na educação; (ii) ensino de língua estrangeira nas escolas públicas

estaduais paulistas e as novas tecnologias; e (iii) tecnologias da informação e comunicação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: um levantamento de políticas públicas educacionais e suas recepções sob a perspectiva dos estudos em ciência, tecnologia e sociedade. Dessa forma, as atenções voltaram-se tão somente para tais estudos, configurando-se como um movimento parcial preliminar para reflexão, uma vez tendo-se ciência da incompletude do texto, haja vista terem sido retiradas da discussão as demais teses e dissertações que compuseram o estado do conhecimento da investigação desenvolvida por estas autoras.

A seu modo, as investigações abordadas nas dissertações mencionadas neste artigo demonstram que os alunos expressam um interesse positivo em relação ao uso de recursos digitais, tornando-se imprescindível que esses sejam implementados nas escolas. Nesta direção, observa-se que urge uma implementação eficaz de formação continuada de professores que contemple a apropriação das TDIC como recursos didáticos, fomentando o saber sobre o uso da tecnologia de forma que agregue a teoria à prática pedagógica. Tais práticas, conforme constatado neste breve estudo, proporcionam aos discentes uma forma mais atrativa de aprendizagem, tornando-a mais significativa e digna de um engajamento maior com os objetos do conhecimento para além das paredes da sala de aula. Ademais, ressalta-se que não só cabe aos professores e alunos essa adesão às novas tecnologias com fins de construção de saberes, mas, também, às escolas, proporcionando ambientes e equipamentos mais adequados para efetivar esse trabalho, ancorado em bases sólidas de inovação.

Referências

- MELO, Charlotte France Rieger Neves de Couto. **Mídia-educação e professores: pensando sobre formação continuada a partir da apropriação das mídias na educação.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/42727>. Acesso em: 27 maio 2020.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- MONDINI, Marta Silva Lima. **As tecnologias da informação e comunicação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: um levantamento de políticas públicas educacionais e suas recepções sob a perspectiva dos estudos em ciência, tecnologia e sociedade.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/18096>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- MOROSINI & FERNANDES. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- SILVA, Sandra Regina. **O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais paulistas e as novas tecnologias.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134222>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

OS CONTOS DE FADAS E OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS: COM A PALAVRA OS PROFESSORES

Marcieli Litka³

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi⁴

Resumo

O presente artigo apresenta uma pesquisa realizada, que teve por objetivo geral analisar os contos de fadas e os aspectos ideológicos que permeiam este gênero textual. Para tanto, a metodologia foi exploratória, utilizando a pesquisa bibliográfica e de campo. O instrumento de coleta foi um questionário no formulário Google Docs, enviado aos professores, via Secretaria Municipal de Educação de um município do sul do Paraná. Verificou-se a necessidade da escola e a universidade proporcionarem momentos de formação aos professores para que os aspectos ideológicos não sejam perpetuados e mantidos na sociedade. O trabalho desenvolvido buscou deixar um olhar mais crítico relativos aos contos de fada e um pensar reflexivo.

Palavras-Chave: Contos de fadas. Ideologia. Prática dos Professores.

Resumen

El presente artículo presenta una investigación realizada, cuyo objetivo general fue analizar los cuentos de hadas y los aspectos ideológicos que permean este género textual. Para ello, la metodología fue exploratoria, utilizando investigación bibliográfica y de campo. El instrumento de recolección fue un cuestionario en el formulario de Google Docs, enviado a los docentes, a través de la Secretaría Municipal de Educación de un municipio del sur de Paraná. Se ha averiguado lo necesario que la escuela y la universidad brindaran momentos de formación a los docentes para que los aspectos ideológicos no se perpetúen y mantengan en la sociedad. El trabajo desarrollado buscó dejar una mirada más crítica a los cuentos de hadas y el pensamiento reflexivo.

Palabras clave: Cuentos de hadas. Ideología. Práctica de los profesores.

Introdução

A narrativa oral é algo que faz parte da vida do ser humano desde os tempos remotos. Quando ainda não se tinha nenhuma forma de registrar as histórias, as mesmas eram repassadas de forma oral.

Com o passar dos tempos, estes mesmos relatos foram registrados a mão até o surgimento de outras formas de registros, como as impressões de livros e jornais, tornando-se estas narrativas em contos impressos. Autores como Irmãos Grimm e Perrault, entre outros, são exemplos destes registros.

O presente trabalho apresenta uma pesquisa que teve por objetivo geral analisar os contos de fadas e os aspectos ideológicos que permeiam este gênero textual. Para tanto, a metodologia foi exploratória, utilizando a pesquisa bibliográfica e de campo. O instrumento de coleta foi um questionário no formulário *Google Docs* enviado aos professores via e-mail.

³Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória.

⁴ Pós doutora em Educação, professora adjunta do colegiado de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná- *Campus* de União da Vitória.

O presente texto está dividido em três partes, sendo eles: aspectos históricos sociais e teóricos do gênero textual Contos de Fada, os contos de fada e os aspectos ideológicos que permeiam o gênero, e a opinião dos professores sobre o trabalhar com contos de fadas em sala de aula.

Aspectos históricos, sociais, teóricos do gênero textual contos de fadas

Os contos são de origem muito antiga, até mesmo pré-histórica. De início, as histórias eram contadas pelos xamãs e pelos anciões das tribos, que quando se reuniam ao redor do fogo contavam seus relatos do cotidiano (MEREGE, 2019).

Os contos de fadas surgiram na antiguidade clássica e tomou forma na idade média. Todavia são poucos os registros da sua verdadeira origem, sendo assim há um desafio identificá-los no espaço e tempo. Acredita-se que o mesmo é remanescente dos mitos da antiguidade, havendo indícios “[...] de que estes surgiram na forma escrita juntamente com o aparecimento da mesma, ou seja, há 3.000 anos.” (PAIVA, 1990, p. 17). Com isso torna-se difícil afirmar a cultura exata, mas se percebe que é de caráter universal, bem conhecido em vários lugares.

Os contos foram resgatados e registrados no final do século XVII e início do século XVIII na França e na Alemanha, e organizados pelo poeta e advogado Charles Perrault. Até então, havia sido recolhidas histórias contadas oralmente, mas ainda não havia sido documentadas.

Os irmãos Grimm também contribuíram na captura dessas histórias contadas oralmente. Foi cem anos após os registros de Charles Perrault, que os irmãos Grimm, no século XVIII, na Alemanha, fizeram várias pesquisas em torno da linguagem humana, tendo se espalhado pela Europa e pelas Américas e entregam-se à busca de antigas narrativas, lendas e sagas que permaneciam vivas, transmitidas de geração para geração, pela tradição oral. (COELHO, 2012, p.18-19).

Outro autor que se dedicou a resgatar a memória das narrativas orais foi Jean de La Fontaine que passou vinte e cinco anos trabalhando no resgate desses textos antigos, mudando a forma literária, transformando-os em versos, e fábulas, em quais mostrava todo o sofrimento, as injustiças, as intrigas na vida do povo da época, como por exemplo: O Lobo e o Cordeiro; O Leão e o Rato; A Cigarra e a Formiga; A Raposa e as Uvas; Perrette; A Leiteira e o Pote de Leite, entre outras.

No século XIX, Hans Christian Andersen, outro autor que se dedicou aos estudos das narrativas orais populares, publicou seus contos que transmitiam religiosidade, valores populares e generosidade humana, destacando-se o conto O Patinho Feio.

Com o passar dos tempos percebeu-se a necessidade de adaptações nesses contos, visando que os mesmos não agradariam a todo o público. As adaptações os deixaram mais curtos, com ilustrações, e tornando mais fictícios, assim atraindo o público em geral, especialmente as crianças. Neste sentido o objetivo dos autores que iniciaram o registro, qual seja, apontar como era a sociedade da época e seus valores, foi amenizado. Por outro lado, verifica-se que esta forma de registro mostrou uma maneira aparente de sociedade.

Um exemplo desta situação é o conjunto dos contos de fadas reproduzidos por Walt Disney em forma de desenhos, que apresentam uma visão romantizada. Estes contos, presentes de forma efetiva na mídia e principalmente em vendas de produtos alusivos aos personagens, são muito utilizados em salas de aulas e colocam os alunos à mercê de uma visão muitas vezes

desvirtuada da realidade. Sabemos que os contos têm essa característica literária, porém contá-los sem uma reflexão efetiva não estaria contribuindo para uma visão de padrão de sociedade?

Diante desse questionamento, a seção a seguir deste artigo irá propor uma reflexão sobre os aspectos ideológicos nos contos de fadas e que fazem parte do cotidiano das salas de aulas.

Os contos de fadas e os aspectos ideológicos que permeiam o gênero

É necessário ter uma visão reflexiva e crítica dos contos de fadas, afinal, os contos eram escritos tendo como parâmetro a sociedade da época e que com o passar dos anos tornou-se um artifício para padronizar a sociedade e para o consumo.

Estas questões são apresentadas de forma natural. Por exemplo, a mulher além de seguir um padrão de beleza deve ser preparada para o casamento feliz; a princesa deve ser sempre linda, magra e de cor branca, como se a beleza fosse encontrada somente nesse perfil de mulher, deixando os outros valores femininos de lado. As pessoas ficam à mercê de padrões que induzem a acreditar como verdadeiros, sem a devida problematização, de forma alienante. Essa alienação não é algo natural que o ser humano traz consigo, mas é algo que o ser humano produz, faz acontecer, é o resultado do desenvolvimento histórico.

A alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa perda de controle: sua corporificação numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo (MESZÁROS, 2006, p.14). O homem passa a seguir regras, vivendo em uma sociedade programada, acaba por perder o seu próprio controle e aceita as regras e decisões como se esta sociedade excludente fosse algo normal.

Essa alienação é fruto de uma ideologia de classe que impõem valores a sociedade para que a mesma continue no seu *status quo*. A ideologia é um ideário histórico, social e político,

[...]pela qual os agentes sociais representam, para si mesmo o aparecer social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real. (CHAUÍ, 1990, p. 3).

Não são informações falsas, são apenas informações ocultadas “e enquanto houver a sociedade dividida em classes, nesse caso a sociedade capitalista, é necessário um corpo de ideias consideradas como verdadeiras, dado que também existem outras em contraposição e que, de certa forma, alimentam essa ideologia.” (ZANLORENZI, 2013, p.30).

É nesta divisão de classe que se constitui a exploração, a discriminação o racismo, terreno fértil para a ideologia como “[...] consciência prática inevitável das sociedades de classe [...]” (COGGIOLA, 2011, p.31), e para a legitimação do poder, em quais os acontecimentos sociais são tratados com neutralidade. É esta visão de neutralidade e naturalização que contribui para o repasse de ideias que são aceitas de modo consensual, sem questionamentos. Quando a neutralidade é parte integradora do ser torna-se mais fácil a inserção de ideias. Por isso a importância de interpretações, a importância de informações seguidas de reflexões.

O repasse de ideias não concretas e o aceite dessas ideias fazem com que se tenha um conhecimento desproporcional à realidade das coisas. Com isso o ser passa a ouvir e reproduzir ideias e fatos sem ter o devido discernimento, conformando-se. Várias são as formas de perpetuação da ideologia, pois está relacionada com o imaginário, enquanto “[...] um conjunto mais ou menos coerente e sistemático de imagens ou representações que expressam a vivência dos homens com

suas condições de existência, explicando-as ou justificando-as sem, contudo, descrever o movimento real”. (COSTA, 2007, p. 90-91).

Neste sentido, destacam-se os contos de fadas, que mesmo sendo escritos há décadas atrás, são contemporâneos quando se trata de analisar a visão de sociedade e, principalmente, na forma como os mesmos são utilizados na atualidade com releituras, como os desenhos da Walt Disney e utilização dos mesmos no mercado editorial.

Os contos de fadas, ao serem lidos sem uma devida reflexão e de forma alienada, contribuem para a manutenção de uma sociedade excludente. Neles, vemos uma sociedade que impõe valores, que há discriminação, subordinação, racismo, sexualidade, a divisão de classe social, estes são pontos fortes dentro dos contos de fadas. Por exemplo destacam -se os contos Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel e a Bela Adormecida, os apontam aspectos ideológicos similares: padrão de beleza e finalização da história.

O primeiro ponto que pode ser analisado é o padrão de mulher. Na história Branca de Neve e os sete anões é possível perceber a apresentação de forma natural o padrão de beleza, e também a discriminação da cor. Coloca-se que para ser linda, a mulher precisa ser de pele clara, ter olhos claros, lábios rosados, como se a beleza apenas aparecesse nesse perfil de mulher, com isso, os outros atributos femininos são deixados de lado. Nesse viés, o conto de fada Cinderela também apresenta um padrão de mulher quando a mesma para ir ao baile tem que estar adequada ao ambiente. Ela é branca, magra, loira e bonita. O mesmo acontece nos outros dois contos, Rapunzel e Bela Adormecida, sendo que esta última até no nome já aponta que a mesma traz um padrão. Esse padrão que aparece nos contos citados aponta uma ideia de beleza que acaba sendo o certo e suscitando que este é o ideal.

Sobre a finalização das histórias, todas têm o desfecho com o príncipe salvador, o casamento e a felicidade. Coloca-se como a salvação da mulher o casamento e querendo demonstrar que tudo será lindo e perfeito a partir dali. Todavia, a mulher tem seus valores e é capaz de viver por si só, o casamento não pode ser visto como algo necessário na vida da mulher, pois ela pode ser feliz e ter sua casa, sua vida sem precisar se casar. Outro ponto a ser debatido, é que se passa uma imagem que o casamento é maravilhoso, mas precisa ter consciência que o casamento é a vida compartilhada de duas pessoas que têm costumes diferentes, com gostos diferentes e culturas diferentes. Por isso não é um “felizes para sempre”, pois há várias situações que influenciam no cotidiano.

A figura masculina é demonstrada com a imagem de homem viril, bondoso justiceiro, forte, inteligente e que salvará a donzela desprotegida, ou seja, afigura de um homem com poder em suas mãos para salvar. Como um final feliz, mantém-se a ideia de que tudo dará certo, o bem vence o mal, tudo será lindo e perfeito e para tanto basta se casar. Os contos terminam com casaram e foram felizes, como se a partir disso não se tem mais nada a contar, porque a parte importante já foi a salvação e o casamento.

Quando se faz uma leitura com a devida problematização nos contos de fadas, é possível perceber que a ideologia está presente, em aspectos como: a subordinação, a exploração, o padrão de beleza estipulado, a divisão de classe, o poder. Os contos de fadas trazem tudo isso de forma que induzem a acreditar como verdadeiros e de forma natural.

Outra questão a ser verificada é a indústria aliada à mídia quando são impostos esses padrões fazendo com que as crianças, principalmente do gênero feminino, também pensem dessa maneira. Desde pequenas já querem bonecas como as personagens, roupas como das personagens e

se inspirando nas princesas, querendo ser igual a elas e se casar com um príncipe, pensando que a partir do casamento serão como uma rainha.

Tudo isso faz parte de uma ideologia que acaba por ocultar a realidade, com isso ocorre à desigualdade social, a dominação política, a exploração do trabalhador, entre tantos outros pontos como discriminação, racismos, subordinação, padrões a serem seguidos. As pessoas passam a buscar de maneira incessante seguir todos os padrões que a sociedade impõe, consumindo produtos, como se esses fossem a fórmula mágica para mudar a vida, sem uma reflexão mais efetiva das mazelas da sociedade capitalista e a ideologia que mantém essa sociedade.

Feita essa exposição, a problemática que se coloca é em que medida os professores compreendem os contos de fadas como forma ideológica de padronizar uma vida em sociedade? Para tanto, foi feita uma pesquisa com professores do segundo ano do ensino fundamental para apurar a opinião dos mesmos sobre este gênero literário e a sua prática pedagógica, que será apresentado na sequência.

A opinião dos professores sobre o trabalho com os contos de fadas

Para verificarem-se os aspectos ideológicos presente nos contos de fadas foi feita uma pesquisa de campo com docentes dos segundos anos de ensino fundamental de um município do Sul do Paraná, no total de vinte e nove professores. A coleta de opiniões, feita por amostragem, foi realizada através do formulário do *Google Docs*, enviado via Secretária da Educação, devidamente explicado e com o termo de consentimento esclarecido, sendo que desses apenas cinco professores preencheram o formulário, que serão denominados como P1, P2, P3, P4, P5. Mesmo cientes de que as respostas não dão conta da totalidade, dado a pouca participação, optou-se em apresentar a análise das mesmas por trazerem reflexões e problematizações pertinentes e por ser uma amostragem. As perguntas que fizeram parte do formulário foram: entre as leituras que realiza com a sua turma, você utiliza os contos de fadas; quais você normalmente utiliza; após a leitura, em sua mediação, quais aspectos você aborda com seus alunos; você observa nos contos de fada algum aspecto que demonstra imposição de valores sociais; caso tenha respondido sim, como você aborda este aspecto com seus alunos.

Todos os participantes apontam que utilizam contos de fada em seu trabalho pedagógico com leituras para suas turmas. Os contos mais trabalhados são os clássicos e tradicionais conforme registrado pelos professores:

Chapeuzinho vermelho, o patinho feio, Os 3 porquinhos, João é o pé de feijão, Branca de neve, etc.(P1)
Os três porquinhos, cinderela, chapeuzinho vermelho, o gato de botas, etc.(P2).
Como trabalho com alfabetização início com os clássicos, utilizando outras versões em finais diferentes.(P3)
Geralmente utilizo os contos de fada tradicionais, dos Irmãos Grin, os clássicos.
Contos tradicionais. (P4)

Outra questão abordada com os professores foi quais aspectos eles trabalham a partir da mediação de leitura com os contos de fada. Nesse aspecto, percebem-se duas temáticas comuns nas respostas, o conto de fada enquanto apoio moral e o conto de fada como apoio para trabalhos como, por exemplo, conteúdos de língua portuguesa. Como pode ser visto nos relatos abaixo:

É abordado a interpretação da história, o relato do que entenderam, o que aprenderam com a história.(P1)
Interpretação da história e relato oral. (P2)
Respeito, ajuda ao próximo, humildade, honestidade entre outros.(P3)
Além de um recurso para trabalhar Língua Portuguesa, também comparar com a realidade, fazendo apontamentos e discussões, pois sempre aprendemos muito com eles. (P.4)

Leitura, interpretação, segmentação, aglutinação de frases, os tipos de gêneros textuais, etc. (P5)

Constata-se que nenhum apontou trabalhar o conto por ele mesmo, como aspecto literário, com aspecto que venha demonstrar o contexto social da época, mas sim sempre como um pretexto para algo. Neste sentido,

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, a transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p.22).

Não se observou na pesquisa sobre a questão ideológica presentes nos contos de fada, principalmente com a versão do Walt Disney. Nesse viés, outro questionamento realizado é se observam nos contos de fadas a imposição de valores sociais, obtendo as seguintes respostas:

Que todos tem o direito de escolha e o livre arbítrio para decidir como agir, porém devemos agir de forma que não prejudique ninguém. (P1)

Sempre conversando trazendo e comparando com nossa realidade.(P2)

Sim, sempre relaciono com a vida cotidiana, levando-os a refletir e analisar a situação. (P3)

Sempre relaciono com a vida cotidiana.(P4).

Verifica-se nas respostas que utilizam os contos de fada para mostrar uma questão moralizante de causas e consequências, por exemplo, livre arbítrio, que significa que a pessoa tem liberdade para escolher o que ela quer, porém ela precisa pensar nas consequências, como por exemplo, a chapeuzinho vermelho que desobedeceu a mãe e teve suas consequências.

Também apontam que elas trazem pontos comparando com a realidade atual e com a vida cotidiana, todavia nenhum deles apontou aspectos ideológicos já discutidos nos itens anteriores, como por exemplo, a submissão da mulher, o padrão de beleza. O trabalho com a interpretação dos contos de fadas não ultrapassa um viés moralizante ou de felicidade a partir de um casamento.

Por fim, mesmo com pouca participação, observam-se algumas problemáticas e fragilidades, como por exemplo, a necessidade de uma formação em serviço para os professores que observem a relação entre ideologia e educação, podendo ser a partir da literatura, dos contos de fada, da utilização da leitura, necessária para que os professores tenham essa visão e para que eles trabalhem essa visão com os alunos. Se o professor não tiver claro essas questões ideológicas que existem na sociedade e que mantém uma sociedade capitalista, eles não vão conseguir trazer isso para a sala de aula, trabalhar com os seus alunos, ficará mesmo sendo o conto de fadas ou um pretexto para amoral, ou um pretexto para algum conteúdo, seja de língua portuguesa ou de outra área de conhecimento.

Considerações Finais

A discussão realizada acima, teve por finalidade a reflexão sobre os contos de fada e os aspectos ideológicos de uma ordem social capitalista. Foi apontado aspectos históricos dos contos de fadas, a ideologia presente nos mesmos e na sequência uma pesquisa de campo.

A pesquisa de campo realizada com docentes dos segundos anos de ensino fundamental trouxe resultados que apontam o trabalho com contos de fada com algumas problemáticas e fragilidades. Verifica-se a necessidade de uma formação em serviço para os professores. Cabe à escola e a universidade fazer uma formação efetiva dos professores para que os aspectos

ideológicos não sejam perpetuados e mantidos na sociedade. O trabalho desenvolvido busca deixar um olhar mais crítico a cerca dos contos de fada, e um pensar reflexivo.

Referências

- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. Editora Cortez, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. Editora Paulinas, 2012.
- COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da Ontologia Marxiana**, 2007. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_8a6f7954392f082f58d45a177f71ddec. Acesso em: 29 jun. 2020.
- MEREGE, Ana Lúcia. Os Contos de Fadas: **origens, história e permanência no mundo moderno**. 5.ed. Editora Nova Alexandria, 19 fev. 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=y7aIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=hist%C3%B3ria+dos+contos+de+fada&ots=O2-CBD7lmV&sig=gKUVHA_T4o13aij-uJRf4pH. Acesso em: 20 de abr. 2020.
- COGGIOLA, Osvaldo. Ideologia, Materialismo e Dialética. In: MÉSZÁROS, István. **E os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.
- PAIVA, Maria Beatriz Facciola. **Os contos de fadas**: suas origens histórico-culturais e implicações psicopedagógicas para crianças em idade pré-escolar. Bibliotecadigital.fgv.br.1990 Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9128/000055319.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.
- ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchak. **A expressão do liberalismo na Revista A Escola (1906-1910) no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.
- Enviado em 30/04/2021
- Avaliado em 10/06/2021

ABRINDO ALAS PARA A UTOPIA DA LITERATURA COMO UM DIREITO HUMANO

Mariana da Silva Machado Nascimento⁵
Heloisa Josiele Santos Carreiro⁶

Resumo

O artigo busca compreender a Literatura como um direito humano, a partir de experiências vividas em uma Tenda Literária, na Praça dos Ex-Combatentes, no município de São Gonçalo. A pesquisa é desenvolvida pela coordenadora do projeto juntamente com estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores - UERJ. Busca-se através da Literatura uma aproximação com a comunidade local e a partir dessa aproximação surgem questionamentos que nos levaram a tais reflexões.

Palavras-chave: Formação Literária; Literatura; Pesquisa Intervenção

Abstract

The article seeks to understand Literature as a human right, based on experiences lived in a Literary Tent, at Square of Ex-Fighters, in the municipality of São Gonçalo. The research is carried out by the project coordinator together with students from the Pedagogy course at the Faculty of Teacher Education - UERJ. Through Literature, we seek an approximation with the local community and from this approach, questions arise that led us to such reflections.

Keywords: Intervention research; Literary formation; Literature;

Introdução

O artigo em questão nasceu através de experiências e diálogos que um grupo de mediadoras de leitura vivenciaram na Praça dos Ex-Combatentes, no município de São Gonçalo. Trata-se de uma pesquisa de Iniciação Científica que articula suas ações através de uma pesquisa-intervenção. Assim, quinzenalmente há a montagem de uma Tenda Literária na referida Praça, com o objetivo de adentrar na comunidade local e de propagar a literatura. A Tenda é o nosso ponto de partida para conhecer os moradores locais e suas relações com a leitura e com a literatura. As experiências que vivenciamos, sob a lona da Tenda, nos despertaram para escrevermos sobre o vivido naquele lugar: uma praça, frequentada por moradores e passantes de diferentes idades, inclusive por usuários de drogas. Podemos afirmar que a Praça dos Ex-Combatentes é uma encruzilhada, pois ela está localizada no meio de Comunidades, também é um lugar de passagem de sujeitos de diferentes idades, albergando inclusive um ponto de ônibus para os sujeitos que estão indo e vindo nesse ponto do bairro Paraíso. Logo, trata-se de um ponto estratégico para muitas atividades.

No desenvolvimento das atividades já fomos questionadas muitas vezes o porquê de estarmos ali, em torno de tanta violência e caos que aquela Praça pode transmitir. Ao refletirmos

⁵ Graduanda em Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores - UERJ. Bolsista efetiva de Extensão do projeto "Cartas entre Educadoras (es) das infâncias: Compartilhando desafios da prática". É também bolsista voluntária de Iniciação Científica do projeto "Rodas de Contação e Leitura de Histórias na Praça: pretextos para encontros entre a comunidade acadêmica e a comunidade do Paraíso, São Gonçalo-RJ". Integrante e pesquisadora do COLEI - Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre infâncias e Educação Infantil.

⁶ Professora Adjunta da UERJ-FFP. Doutora em Educação (2013), pelo Campo de Confluência Estudos do Cotidiano e da Educação Popular – Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP UERJ).

sobre essas questões, nasceu em nós o desejo de escrita, para afirmarmos nosso posicionamento diante das indagações e para o exercício de “autoconhecimento” (SANTOS, 2010) das ressonâncias de nossa pesquisa, em nós e nos sujeitos que vão se envolvendo com o estudo em tela.

Contextualizando a Praça dos Ex-Combatentes: o espaço “abre alas” de nossa pesquisa

A Praça dos Ex-Combatentes sempre foi um espaço que de algum modo os nossos olhos estavam acostumados a ver, pois a sua proximidade com a Universidade sempre a colocou em nosso campo de visão. Ou seja, ao entrar e ao sair da FFP-UERJ, ela estava ali bem à frente de nosso Campus. Algumas vezes com movimentação que provocava o deslocamento do nosso olhar, outras vezes parecendo uma paisagem morta, que passava diante de nossos olhos, mas sem mobilizar qualquer interação.

Contudo, a presente pesquisa foi um “abre alas” para nossa relação com essa Praça, onde “passamos a ver com olhos de enxergar” (FALCÃO, 2006). Nesse sentido, a Praça passa a ser um espaço que nos mobiliza diálogos, um espaço com o qual passamos a estabelecer interações e sobre o qual nossos olhos se desafiam a enxergar eventos e pessoas, pensando em como estas informações podem ser mobilizadas na pesquisa. Nosso olhar passa a enxergar essa Praça com outros olhos, olhos que almejam interação e conhecimento sobre esse lugar.

Nessa sede de ver com olhos de enxergar buscamos investigar o histórico da Praça e fizemos as seguintes descobertas. Fundada em 24 de outubro de 1970 ao final do mandato do ex-prefeito Osmar Leitão e inaugurada pelo ex-prefeito José Alves Barbosa, o qual estava no exercício do poder na época, a Praça dos Ex-Combatentes é um museu ao ar livre. Foi construída com a finalidade de homenagear e rememorar os combatentes da 2ª Guerra Mundial. O monumento é composto por objetos bélicos que chamam a atenção de quem passa por ela.

O atual lugar era antes pertencente a CEDAE (Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro), porém passou por um tempo abandonado e ao tomar posse na Prefeitura, o ex-prefeito Osmar Leitão fez um pedido ao governador para urbanizá-la. Toda arquitetura da Praça está voltada para o reforço do nacionalismo e patriotismo, que busca provocar o sentimento de que devemos recordar dos nossos heróis e de seus sacrifícios. Sendo assim, a Praça representa um “museu a céu aberto”, expondo elementos/instrumentos históricos presentes na luta dos Ex-combatentes gonçalenses.

Sabemos que a Praça dos Ex-Combatentes está localizada em um município com um dos maiores índices de violência do Estado do Rio de Janeiro, e é nela que desenvolvemos nossa pesquisa. Atualmente, montamos a Tenda em meio a um lugar de passagem, em frente a um ponto de ônibus, escolha estratégica depois de um semestre e meio de atuação na pesquisa. Nossa presença na Praça de algum modo produz impacto visual, de longe podemos ser interpretados como “vendedores ambulantes”, também colabora para essa compreensão a agitação que nossa investigação demanda: na prática corremos atrás de quem passa por nós, para convidá-los a ter um encontro com a Literatura.

Gostamos de pensar a praça em diálogo com os estudos de Bakhtin (2008) em suas reflexões sobre as obras de Dostoiévski e Rabelais, onde o autor traz a compreensão de que a praça é um espaço de conflito, mas sempre mobilizada por encontros humanos, em atividades que socialmente são compartilhadas, por exemplo, atividades de jogo e mobilização de festas populares. A praça nos estudos feitos pelo autor se revela como um espaço de polifonia, onde a linguagem em suas múltiplas expressões e a palavra entram em uma arena de disputa pelo exercício da comunicação e da interpretação dos sentidos do mundo e suas culturas.

Assim, pensamos em diálogo com Bakhtin, que estar na Tenda e vivenciar o que acontece nela, assemelha-se a experiência de uma festa de Carnaval. Assumimos que atuamos nisso que estamos comparando à festa popular, como “fornecedores ambulantes” de cultura, de literatura.

Partindo desta imagem, a festa para nós começa, no momento em que tiramos todo nosso acervo de livros e o colocamos dentro dos carrinhos. Feito isso, fechamos a porta da nossa sala de aula e saímos pelo “mundo” com os carrinhos lotados de livros, bolsas, mesas, cadeiras, montando nosso “carro alegórico”: a Tenda Literária. Somos levadas por um sentimento de descobrimento e ansiedade com destino à Praça. A primeira peripécia inicia-se nas escadas do nosso Campus, sim, descemos com todo nosso acervo em mãos, dois lances de escadas. Em seguida, vem uma rampa, com um deslize melhor, porém o peso continua em nossos braços. Enfrentamos um sinal de trânsito, e quando fica verde para os pedestres, vamos nós. Ufa! Enfim, chegamos à Praça. Mais uma aventura nos espera: montar toda a estrutura, aqui estamos falando de armar a Tenda, montar duas mesas dobráveis e disponibilizar os livros nas esteiras e mesas. Ao finalizarmos essas ações, na verdade, nada se finda e sim começa. Essas ações são apenas o “abre alas” para iniciarmos de fato nosso exercício investigativo: nossas interações etnográficas com os sujeitos e desenvolvermos nossa observação participante.

As questões teóricas e metodológicas: “desfilando em campo com nossas concepções”

Depois do longo caminho descrito nesse texto, que foi “abrindo alas”, para a gestação de mais uma Tenda Literária na Praça, vamos tentando entender que outros personagens, além dos pesquisadores e dos sujeitos do estudo, fazem parte dessa atividade que para nós é sempre laboriosa e festiva. Nesse sentido vamos entender que os nossos referenciais teóricos são esses outros sujeitos que estão conosco na Praça, nos ajudando a “abrir as alas” investigativas a partir de suas contribuições epistêmicas.

Ajudando a abrir os caminhos de nosso estudo, é central o conceito de mediação literária (QUEIROZ, 2014), que consiste na ponte que fazemos entre o leitor e o livro. Nossas ações, enquanto mediadoras de leitura é provocar, proporcionar e guiar esse encontro com a literatura. Podemos interpretar que o trabalho de mediação é a “comissão de frente” do nosso estudo. Pois, através dessa aproximação dos sujeitos que estão ali de passagem, tendo a literatura como pretexto, nós conseguimos desenvolver muitas ações da pesquisa: a) reconhecer os trabalhadores e os moradores da região; b) provocar o encontro entre o leitor/ouvinte e a literatura, portanto, nesse momento garantimos à população o acesso aos textos literários, e; c) constantemente, conseguimos após esse momento de mediação, aplicar um questionário, investigando as experiências que estes sujeitos possuem com a leitura e com a literatura.

Os mediadores de leitura dão vida à “comissão de frente” da Tenda Literária, ali com nossos corpos em movimento de um lado para o outro entre distribuição de panfletos, diálogos sobre o projeto e leituras de livros vamos quinzenalmente, nas tardes de quinta-feira, dando outra vida à Praça dos Ex-Combatentes. Nossa presença naquela Praça fornece a ela uma dinâmica pouco comum. A Tenda é em si a *comissão de frente* e nós, mediadores de leitura, somos os seus membros dando visibilidade ao enredo de nossa pesquisa: garantir o direito de acesso ao texto literário.

Dando continuidade à apresentação das “alas teórico-metodológicas” de nossa pesquisa e assumindo o nosso desconhecimento da comunidade local, seus sujeitos e suas relações culturais, para mudar essa experiência pensamos que são centrais os estudos etnográficos de Corsaro (2011). O autor afirma que a etnografia tem como objetivo o estudo de culturas e comportamentos de determinado grupo social, e para que seja feita é requisitado que o pesquisador esteja inserido no campo a ser pesquisado. Desta forma garantimos nossos objetivos, sendo o principal deles, a aproximação entre a comunidade e a Universidade, pois notamos que a mesma está localizada

geograficamente dentro da comunidade, porém dos que moram ao seu redor, poucos a utilizam. E por ser um espaço público e de qualidade, reafirmamos isto ao sair dos quatro muros que a cercam, com a finalidade de fazê-la conhecida.

Para essa apropriação da cultura local, também nos utilizamos dos estudos de Damiani (et al., 2013) sobre a pesquisa intervenção. Entendida como uma metodologia de pesquisa, ela requer do sujeito pesquisador uma intervenção prática no campo de pesquisa, para que assim haja a inserção e envolvimento do sujeito pesquisado. É característico dessa metodologia o seu desenvolvimento fora do laboratório, portanto usamos a Tenda Literária como sendo a nossa intervenção na Praça dos Ex-combatentes e os que passam por ela se tornam nossos sujeitos de pesquisa.

No desenvolvimento da investigação colocamos em prática outra metodologia, que é de algum modo também um “abre alas” para nossa relação com a comunidade, trata-se da escuta sensível (BARBIER, 2002). Como já dito, não temos conhecimento prévio dos sujeitos que interagem com a Tenda. Portanto, quando eles chegam à Tenda por curiosidade ou respondendo ao nosso convite, iniciamos um processo de comunicação, mas, sobretudo um estado de escuta sensível, que é compreendido como um ato de escuta que mobiliza reflexões e que nos convoca à interação e a pensar respostas àquilo que conosco é compartilhado. Trata-se do desenvolvimento de uma relação de conhecimento de nós mesmos e do outro. Escutar para refletir e depois de refletir, pensar formas de dar continuidade dialógica àquilo que se escutou. Aprender a escutar para pensar respostas e não retrucar, enquanto o outro fala. Não é uma aprendizagem fácil para os tempos imediatistas que vivemos na pós-modernidade.

O enredo principal deste presente artigo é entendermos a Literatura como um Direito Humano. Sendo assim também “abrimos as alas” para esse diálogo com o Candido (1989), o autor que defende a ideia de termos a Literatura como um direito humano. Em diálogo com os estudos de Candido nos apropriamos da convicção de que o nosso trabalho está em harmonia com a teoria que estamos pautando nosso movimento dialógico. Identificamos em nosso trabalho de campo, um conjunto de ações que se traduzem enquanto uma alegoria de ações que servem para a sociedade.

Partimos do nosso entendimento no que diz respeito aos Direitos Humanos, que corresponde a uma garantia de todos os direitos para uma vida digna a todos os seres humanos, independente de sexo, etnia, religião ou qualquer outra conjuntura. Podemos exemplificar como: direito à liberdade, direito à alimentação, direito à escola, direito à saúde, direito à vida. Antonio Candido pensa no problema dos direitos humanos e faz uma distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”. O autor entende por “bens compressíveis” o que dá a garantia de sobrevivência digna de uma vida, sendo a sobrevivência física e a integridade espiritual. E os bens incompressíveis são o que de modo geral não interfere na nossa sobrevivência (CANDIDO, 1989).

O autor nos indaga se a Arte e a Literatura estariam nesta categoria de bens compressíveis e define a Literatura sendo:

todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lendas, chistes, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1989, s/p).

Portanto, ele afirma que o homem não pode viver sem ela, pois acredita que a mesma tem poder para gerar boas transformações na sociedade. Logo, ao pensarmos na sociedade atual brasileira, nos deparamos com um índice pequeno de leitores. A contribuição para isto, acreditamos que seja pelo alto valor no qual os livros são comercializados ou pelo número pequeno de bibliotecas públicas nas cidades. Sabemos também que este problema poderia ser resolvido através

de políticas públicas que contribuíssem para formar cidadãos leitores. Desta forma, todo nosso esforço é para reafirmar e contribuir com o prazer que a Literatura proporciona a cada indivíduo. A primeira intenção do grupo era levar Literatura para crianças, porém, vivenciamos experiências satisfatórias com todas as idades, principalmente ao nos oferecermos para ler para idosos.

Diálogos que deram tom ao “enredo” investigativo

Apresentamos nessa seção o que deu tom ao enredo das discussões tecidas neste artigo: conversas com os sujeitos da nossa pesquisa. Gostaríamos de pensar teoricamente as questões que vamos mobilizar nessa seção do texto em diálogo com dois autores: os estudos de Freire (1992) sobre a concepção de diálogo, e os estudos de Serpa (2010) acerca da potência da conversa como metodologia de pesquisa com o cotidiano.

Nos estudos de Freire encontramos a força do conhecimento arquitetado coletivamente, através do diálogo. Afinal, toda a produção teórica do autor se sustenta na perspectiva dialógica, que respeita o ser humano, enquanto sujeito de interação. A qualidade de ser sujeito em uma relação dialógica, nos coloca em igualdade no ato de ouvir, comunicar e refletir sobre as ideias que estão sendo discutidas. Diante do que acabamos de afirmar, entendemos que os sujeitos que estão em interação conosco na Praça nos ajudam na autoria do enredo dessa pesquisa.

Assim, entendemos que fizemos o desenho inicial da pesquisa, mas seus caminhos, seus enredos, se movem nas conversas/nos diálogos que vamos tecendo com as pessoas que estão de passagem pela Tenda Literária. Logo, o diálogo “impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.82s), o homem existe porque é um ser dialógico.

Entendemos com Freire que “o diálogo é a própria essência da ação revolucionária” (Idem.: p. 84) e se queremos a literatura como parte dos direitos humanos, é dialogando sobre ela que conseguiremos tornar essa questão um enredo revolucionário para ser pautado no campo das lutas por políticas públicas que a democratizem.

Pensamos que as questões apontadas por Freire (1980) dialogam com nosso trabalho de pesquisa, porque também entendemos que a nossa Tenda Literária além de uma estratégia de pesquisa intervenção (DAMIANI et al., 2013), traduz-se também como uma atividade de Educação Popular. Freire afirma que:

O movimento de Educação Popular foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil. É possível registrar numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização de massas, a partir da crescente participação popular por meio do povo (participação geralmente dirigida pelos líderes populistas) até o movimento de cultura popular organizado pelos estudantes (FREIRE, 1980, p.16s).

Articulados a compreensão de Freire, gostaríamos de entender a Tenda Literária como um movimento de Educação Popular; uma vez que ela tem a preocupação com a Educação das massas e é mobilizada por docentes e estudantes universitários, que trazem como parte dos enredos políticos de suas vidas pessoais e acadêmicas, a preocupação de garantir à todos o direito à Educação. Tal como Freire entendemos que a Educação deve ser emancipatória, uma crítica à realidade e a possibilidade de transformar o mundo. Afinal, a Educação Popular tem por princípio a libertação dos sujeitos que, por meio do desenvolvimento da consciência, passam a atingir um nível de criticidade e ações diferenciadas.

Os estudos de Andréa Serpa (2010) nos direcionam para compreendermos que os sujeitos que participam conosco desta pesquisa não são apenas objetos a serem pesquisados, são também narradores (SERPA, 2010), pois suas vozes e diálogos nos movem para um estado de inquietude e nos provocam a pensar e a nos mover na pesquisa, a partir do que foi narrado.

Pensando no que diz respeito ao conceito de conversas, que entendemos também se fazer presente em nossa pesquisa, visto que nosso exercício investigativo é marcado muitas vezes, pelo conteúdo das conversas que temos na Praça. Vimos aprendendo a reconhecer a conversa como um caminho investigativo potente aos estudos etnográficos. Nessa perspectiva, a autora nos alerta que “uma conversa pode estar acabada para um sujeito, mas permanece no outro, e algum dia, ela brota” (SERPA, 2010, p.16), ou seja, a conversa transcende ao seu acontecimento cronológico. Contudo, sabemos que com o passar dos dias, e com a falha de nossa memória, que não é capaz de guardar tudo o que foi dito, é comum que tais conversas percam certas palavras, que muitas vezes são essenciais no entendimento de seus temas articuladores e da posição argumentativa de seus diferentes autores. Embora, saibamos do fato de que o que nos marcou esteja vivo e produza transformações em nós. Acreditamos que a captura dessas conversas, logo após seus acontecimentos nos permitem aprofundar reflexivamente os seus sentidos, através de nosso exercício investigativo.

Certa vez convidamos duas meninas que passavam pela Praça para terem um contato com a Literatura e conhecerem o nosso trabalho. As duas aparentavam ter por volta de 21 e 22 anos. Pareciam frequentar a Praça e no dia do nosso encontro deixaram a entender que eram usuárias de drogas. Apresentamos nosso projeto, desenvolvemos uma entrevista através do nosso questionário e apresentamos nosso acervo de livros. Uma delas ficou encantada quando viu o livro “As crônicas de Nárnia” (2007). No entanto, no decorrer do nosso diálogo, uma delas nos fez a seguinte pergunta: - “O que leva vocês estarem aqui, em uma Praça que só rola droga?” Ficamos um tanto surpresas. Foi uma indagação entre tantos elogios que com frequência estávamos recebendo. Respondemos que sabíamos da situação de drogas na Praça, pois diversas vezes observamos a movimentação da venda. Contudo, esse fato não era impeditivo para nossas ações, que oferecemos gratuitamente outra coisa: livros/literatura, reafirmamos que a nossa relação com a Praça, era de outra ordem: “estamos nela para que todos tenham um encontro com a Literatura, pois temos convicção de que a mesma pode contribuir para que tenhamos uma vida melhor”⁷. Ao finalizarmos a conversa e elas anunciarem que estavam indo embora, nossa coordenadora doou o livro com o qual uma das meninas estava encantada.

Todos que conhecem a Praça dos Ex-Combatentes sabem por qual público ela é frequentada e o que nela acontece, mas isso não nos intimida. Continuamos a desenvolver nosso trabalho de pesquisa nela. Claro que temos cautela nos deslocamentos que fazemos nos modos como abordamos os sujeitos para conversar sobre nosso projeto. Diante do risco de assaltos, que são constantes na Praça, por exemplo, fomos aconselhadas por nossa coordenadora a não levarmos celular, para que não percamos esse nosso instrumento de comunicação e muitas vezes de trabalho. Diante da necessidade de fazermos as abordagens para a panfletagem e desenvolvimento dos questionários da pesquisa, buscamos sempre trabalhar em duplas, pois nos sentimos mais seguras, enquanto mulheres ao interagir com pessoas que não conhecemos e que estão na Praça para múltiplos fins.

Nesse sentido é relevante para nós a importância de uma pesquisa que leva em consideração o diálogo e a conversa, pois ao pesquisar junto a um cotidiano requer de nós uma atenção aos diálogos que desenvolvemos, pois como afirmamos, os sujeitos o qual interagimos não são apenas objetos de pesquisa, mas são também narradores, sujeitos e coautores das questões que

⁷Fala da Bolsista M.M em conversa com as Jovens.

investigamos. Além disso, temos a ciência de que tais conversas enriquecem nossa pesquisa e experiência como mediadoras literárias em Praça Pública.

Conclusões Provisórias

Apesar de todo desfile carnavalesco ter um fim, o nosso não terá, permaneceremos com nossas alas abertas, para que a Literatura continue a desfilar. Uma vez que a mesma foi negada por um longo período às classes populares, é importante contribuímos para que este cenário seja modificado. Assumindo o nosso lugar, enquanto mediadoras literárias, reafirmamos a relevância de uma vida digna, e principalmente que ela tenha contato com a Literatura. Sabemos que medidas que não estão ao nosso alcance são necessárias para esta problemática. É preciso que haja políticas públicas que contribuam para uma sociedade leitora. Nossa intervenção não é apenas um paliativo é, contudo, uma semente plantada em terra fértil, com a visão de que muitos ainda não obtiveram um encontro com a Literatura e, portanto, nosso intuito é provocar interesse e gosto por esse mundo fantástico que a engloba.

Assim como apresentamos os desafios que enfrentamos para desenvolvermos essa pesquisa, que se deve ao fato do cansaço físico que nos acomete e da insegurança que é comum para toda a sociedade brasileira atualmente, ressaltamos também o conhecimento que garantimos através de todo esse *carnaval investigativo*. Pois a experiência que estamos desfrutando traz não apenas conhecimento científico, traz sobretudo, conhecimentos de vida, de questões relacionadas aos direitos humanos e nos dá a oportunidade de vermos na prática como a Literatura pode ser parte do que alimenta a dignidade de vida de um ser humano.

Com o propósito de provocar o encontro entre a comunidade acadêmica e comunidade Paraíso - SG, através da Literatura, escolhemos a Praça dos Ex-Combatentes, pois a vemos como ponto estratégico, por conta de sua localização, ela é uma encruzilhada carnavalesca entre os seguintes sujeitos: moradores, trabalhadores e estudantes da universidade. E no desenvolver de nossa mediação literária, que não ocorre apenas com crianças, mas também com adultos, e destacamos aqui que esta tem sido uma experiência marcante, pois temos a oportunidade de ler para idosos e andarilhos, os quais porventura nunca tiveram a oportunidade de escutar a leitura de um texto literário, pois muitos tiveram o direito à Educação negado. Sabemos que a escola é para as classes populares um lugar privilegiado para se ter contato com um livro, seja em sala de aula ou na biblioteca.

Nas mediações literárias feitas sob nossa Tenda com àqueles que tiveram o direito de frequentar à escola negado, sempre surgem espaços para os diálogos e por meio deles criamos relações que nos marcam, porque as conversas sempre transcendem às discussões dos textos literários em si, elas transbordam, constantemente, para nossas histórias de vidas.

Desenvolvemos a pesquisa com seriedade e os desafios impostos não nos intimidam ou desanimam, porque acima de tudo acreditamos na potência que o contato com os livros pode provocar no ser humano. Sendo assim, nos posicionamos em defesa da Literatura como um direito de todos, a qual não requer idade e nem mesmo condição social para usufruí-la, sendo ela uma necessidade para uma vida digna.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/ Brasília: Hucitec/ Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.

- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- CORREIA, André. Praça dos Ex-combatentes: marcas de um passado heroico. **Sim São Gonçalo**, São Gonçalo, 5 de jan. de 2015. Disponível em: <<https://simsaogoncalo.com.br/sao-goncalo/praca-dos-ex-combatentes-historia/>>. Acesso em: 26 de set. de 2019.
- CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2ª Edição. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- DAMIANI, Magda; ROCHEFORD, Renato; CASTRO, Rafael; DARIZ, Mairon; PINHEIRO, Sílvia. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel: Pelotas maio/agosto, 2013.
- FALCÃO, Adriana. Com outros olhos. In.: *O homem que só tinha certezas e outras crônicas*. São Paulo: Editora Planeta, 2006.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEWIS, C. S. As Crônicas de Nárnia – Volume Único. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- QUEIROZ, Helen. A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas. IN.: Travessias da literatura na escola. Ed.7 Letras, Rio de Janeiro, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 16ª Edição. Porto: Edições Afrontamento, 2010.
- SERPA, Andrea. Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano. In: Texto integrante da Tese de Doutorado: Quem são os Outros na/da Avaliação defendida em nov de 2010. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf>>. Acesso em: 26 de Set. de 2019.
- Enviado em 30/04/2021
Avaliado em 10/06/2021

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO: EXPECTATIVAS E REALIDADE

Marina Carla da Cruz Queiroz⁸
Maria José de Pinho⁹

Resumo

Este ensaio apresenta reflexões acerca de experiências sobre práticas pedagógicas no contexto amazônico, fazendo um recorte da vivência enquanto profissional da docência. O artigo versa a partir da problemática: por que ensino, como ensino? O objetivo geral é dialogar sobre as construções teóricas que sustentam o meu fazer docente. Como objetivos específicos: compreender minha prática sinalizando as emergências e pontos positivos, identificando a epistemologia que sustentam essa prática e os caminhos o qual ela perpassa. A metodologia utilizada consistiu na abordagem qualitativa, tomada pelo relato de experiência em uma instituição da rede municipal da cidade de Palmas – TO.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Teoria. Prática.

Abstract

This essay presents reflections on experiences on pedagogical practices in the Amazonian context, making an outline of the experience as a teaching professional. The article is based on the issue: why I teach, how do I teach? The general objective is to dialogue about the theoretical constructions that support my teaching practice. As specific objectives: to understand my practice, signaling the emergencies and positive points, identifying the epistemology that supports this practice and the paths it runs through. The methodology used consisted of a qualitative approach, taken from the experience report in an institution of the municipal network of the city of Palmas – TO.

Keywords: Pedagogical Practice. Theory. Practice.

Introdução

A educação no século XXI no âmbito da educação básica tem enfrentado adversidades multidimensionais, sua estabilidade tem distanciado e muitas vezes até impedido de desenvolver espaços educativos que promovam não somente sua função social como também uma formação humanística.

As práticas pedagógicas são discutidas em diferentes espaços e contextos em busca de mudanças no fazer docente. A partir daí, emerge uma percepção de escola que vincula a transdisciplinaridade, a valores humanos, sociais e ambientais, a realidade e contextos sociais, religados aos conteúdos curriculares, passando a enxergar as práticas pedagógicas por outras vias, reintroduzindo o sujeito no processo de construção do conhecimento. Conteúdos esses devem transversalizar os conhecimentos estando comprometidos com a formação de alunos autônomos, críticos e integral, superando o ensino fragmentado, centrado na transmissão e memorização, reflexo de um paradigma tradicional que elimina a subjetividade do sujeito com seu determinismo.

⁸Mestranda em Educação PPGE – UFT, Pedagoga – UEG, Professora Efetiva da Rede Municipal de Palmas – TO. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC.

⁹Professora doutora, da Universidade Federal do Tocantins e do programa de pós-graduação em letras e no programa de pós-graduação em educação. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC.

Uma perspectiva voltada para a educação como propulsora de um novo olhar, ampliado e articulador, para a vida planetária, requer práticas que tenham sua preocupação principal voltada para a valorização da vida e de diversos saberes, envolvendo querer investigar, conhecer e mudar o contexto vivenciado. O contexto amazônico¹⁰ clama por essas novas lentes capaz de enxergar essas diversas possibilidades de ver o sujeito e a realidade interconectadas.

Práticas pedagógicas tradicionais e emergentes

Na disciplina de Docência do Ensino Superior buscamos, a partir de leituras e discussões de textos e obras completas, trocas de experiências a partir do diálogo, levando-nos a entender como e por que eu ensino, nos conduzindo a reflexões, construções e desconstruções de nosso fazer pedagógico e a entender melhor a epistemologia que nos constituiu como docente.

Alguns textos foram marcantes como o de Boaventura “*Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*” onde vem trazendo a *Razão Indolente* cuja a racionalidade segue modelos ocidentais considerando apenas alguns conhecimentos e ocultando experiências, nos alertando há necessidade de uma ciência mais humana e comprometida socialmente, propondo uma *Razão Cosmolita* reconhecendo o homem/sujeito plural e multidimensional. As discussões sempre levaram a nos rememorarmos práticas e vivências em sala de aula, lembranças boas e outras nem tanto. Todos os textos nos ajudaram compreender a concepção epistemológica que nos constitui contribuindo para nossa prática.

Presenciamos logo no início do semestre de 2020 do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ um cenário impar no desenvolver da disciplina, que até então fora planejada para ser presencial, fomos todos pegos de surpresa com a pandemia do Covid 19, nos obrigando a conduzi-la a partir dos meios digitais (EAD) em cumprimento as orientações da OMS - *Organização Mundial Da Saúde* para mantermos o distanciamento social durante a pandemia. Tivemos a oportunidade de descobrir novas formas de desenvolver as aulas de maneira remota, alguns grupos mesmo que de maneira virtual teciam juntos ideias centrais dos textos e ao mesmo tempo buscávamos fazer conexões com nossa vivência enquanto profissional, procurávamos nos vermos dentro do texto. Na sala virtual do *Google Classroom* e nos encontros pelo *Google meet* construída para disciplina, nos mostrou o quanto é imenso as oportunidades de espaço educativo, que a tecnologia oferece para o professor, as circunstâncias muitas vezes fazem o professor ter que se reinventar e buscar novas metodologias de trabalho para manter edar continuidade a ação educativa sem causar prejuízos qualitativos aos envolvidos.

Entre as obras que dialogamos quero destacar a “ *O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade*” desvelando a necessidade de um pensamento complexo a partir de um paradigma emergente, nos revelando a emergente mudança uma reforma de pensamento que apresenta a partir da desordem o indeterminismo e a incerteza da coisas por isso a não separabilidade já que nada nenhum elemento, ser vivo e concebido isoladamente, devemos caminhar deixando sermos guiados por uma razão aberta rompendo uma razão fechada da lógica clássica. Ampliar olhares, novas maneira de ver o mundo contribuindo para a redefinição das práticas pedagógicas utilizadas até então no meu fazer docente. Nóvoa em suas citações nos levou a fazer relações com nossa prática do dia a dia na sala de aula. Como: um professor reflexivo, “ tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos (NÓVOA 1992, p. 85). Esta citação nos leva a repensar nossa prática e a construção teórica que determina essa prática, será que estamos dando

¹⁰Em 1953, através da Lei 1.806, de 06.01.1953, (criação da SPVEA), foram incorporados à Amazônia Brasileira, o Estado do Maranhão, Tocantins e Mato Grosso. Com esse dispositivo legal a Amazônia Brasileira passou a ser chamada de Amazônia Legal, fruto de um conceito político e não de um imperativo geográfico. Foi a necessidade do governo de planejar e promover o desenvolvimento da região.

voz a nossos alunos, será que estamos enxergando neles o seu verdadeiro potencial, será que estamos encorajando-os? Às vezes fica difícil responder tais indagações! Assim como Nóvoa, acredito que os docentes devem ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento.

O professor com certeza já reflete sobre sua prática, questionado a si mesmo buscando nossas possibilidades para seu fazer pedagógico, reconhecer que precisa mudar quando necessário, que precisa redirecionar suas práticas buscando introduzir o aluno no processo de aprendizagem, despertando nele o desejo de aprender. Ao lembrar da minha trajetória como aluno na educação básica há mais de trinta anos eu era mera expectadora das aulas, sem nenhuma perspectiva de poder opinar, e isso me deixava triste, amargurada por não ser ouvida, e olhe só o que estamos fazendo, o que estou fazendo, na maioria das vezes estamos reproduzindo práticas que nos deixávamos infelizes, que nos causava sofrimento. O professor se considerava o único protagonista do ensino, havia apenas transmissão de conhecimento não participávamos do processo de ensino-aprendizagem.

Nos dias atuais percebemos que a escola já passou por algumas mudanças, a democratização nas práticas, o aluno como protagonista que participa com mais frequência, e o professor deixando de ser o transmissor e se tornando um mediador do conhecimento e da aprendizagem. Vivemos em momentos em que o diálogo é necessário, é essencial, uma vez que: “[...] os fenômenos educativos não podem ser concebidos ou melhorados sem a presença do diálogo [...]” (MORAES, 2015, p. 56).

Vive-se hoje em uma realidade repleta de incertezas que tornam o trabalho educativo um imenso campo teórico de reflexões em todas as áreas. Não basta que domine conteúdo necessita saber ler a realidade. Para Schön (200, p. 34);

A “reflexão-na-ação e sua imediata significação para a ação” busca estimular um profissional que interaja com a teoria e com a prática em um ensino baseado no processo de “reflexão-na-ação, ou seja, um ensino voltado ao aprender a aprender e a refletir constantemente sobre sua ação” (SCHON, 2000, p.34).

Como escreve Zeichner (2008) um profissional não é reflexivo porque planeja detalhadamente as aulas ou porque usa estratégias diversificadas, ele é reflexivo porque ele está aprendendo com seus alunos, a uma troca constante entre as partes. Não existe apenas um detentor do conhecimento, mas facilitador de um processo dialógico coletivo, onde se é reconhecido e valorizado toda a diversidade da ecologia de saberes existente na realidade que nos cerca.

Zeichner salienta quanto a necessidade de conhecer e conceber o contexto o qual está inserido.

Apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, os docentes às vezes são mais preocupados com o passar o conteúdo de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma relação de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de práticas (ZEICHNER, 2008, p. 3).

O autor descreve o profissional técnico como aquele que busca solucionar problemas instrumentais; ser um professor reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática, implica estar envolvido em questões mais complexas, discutir sobre a totalidade de sua ação educativa e não apenas sobre a especificidade. Como o aluno está aprendendo? Como se está ensinando? Qual o contexto cultural e social que os alunos estão inseridos? Essas indagações desafiam o professor a conhecer o contexto de vivência do aluno e dar voz a esse aluno como sujeito que articula as

práticas pedagógicas às práticas social e cultural vivenciadas no dia a dia, possibilitando o duplo movimento dos conceitos científicos e cotidianos.

Desta forma o professor é desafiado a se tornar pesquisador de sua ação docente para o desenvolvimento do conhecimento profissional, para melhor atuar no processo ensino-aprendizagem.

Porém, apesar de todas as expectativas e emergência, a realidade vivida no contexto amazônico e acredito que nacional é bem diferente como salienta Moraes.

Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços (MORAES, 1997, p. 50).

Essa citação de Moraes corrobora com meu cotidiano no chão da sala de aula, observo o quanto ainda temos que avançar em nossas práticas, por mais que tenhamos tentado não sermos reprodutivistas de práticas tradicionais somos frutos de uma racionalidade fechada, linear, fragmentada o que reflete diretamente em nossa ação docente. Na minha vivência procuro avançar rumo a novos caminhos, porém reconheço que ainda tenho que romper com muitas práticas que não contribuem para formação social e humana dos alunos.

E essa inquietação me faz refletir no contexto o qual atuo hoje, crianças de realidade diversas, com condições sociais e contextos diversificados, é aí que vejo o quanto o papel da escola e o meu papel enquanto professora é importante na vida dessas crianças. Muitas dessas crianças não são estimuladas pelos pais e familiares, ou até mesmo não tenham visibilidade enquanto capacidade intelectual que favorecem o desejo de aprender.

Nós enquanto escola temos que dar maior oportunidade para nossos alunos, dar voz a eles, estimulá-los a criar, a encantar e serem autores da sua própria e aprendizagem. Mesmo que não seja tarefa fácil, porque não é mesmo, ser surpreendido pelo aluno é assustador e ao mesmo tempo encantador, precisamos estar prontos e capacitados para realizar a mediação, para reconhecer quando não sabemos algo que os alunos nos apresentam e a partir daí travar um diálogo que nos leva a abordagem significativa da importância da pesquisa desde as séries iniciais. Essa troca gera confiança, a confiança gera estruturas sólidas durante a caminhada.

Essa diversificação deste contexto me desestabiliza e ao mesmo tempo me leva a refletir na obra de Nóvoa “*Os professores e a sua formação*” quando ele fala acerca de que; “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo o que o aluno faz” (Novoa, 1954, p. 80). Não é tarefa fácil tendo em vista que “à medida de que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar” (Shön, Nóvoa, 1954, p. 84).

E isso é verdade, nem sempre temos apoio do grupo gestor da escola em algumas ações, me lembro que quando iniciei o ano letivo de 2019 em uma turma de primeiro ano, havia quatro turmas, eu era a única professora que organizava minha turma de forma diferente, semicírculo ou meia lua, as demais colegas sempre organizavam as crianças em fila indiana, eu sempre fazia roda de conversa, meu planejamento era flexivo, ouvia as crianças e por isso nem sempre conseguia acompanhar as outras turmas, segundo a coordenação todas deviam estar alinhadas, na mesma página do livro para que se acaso precisasse mudar alguma criança de sala ela não ficasse prejudicada. O resultado era sempre o mesmo, era advertida até o ponto que passei a escrever uma coisa e fazer outra para atender uma burocracia linear e fragmentada exigida pela escola. Nesta

forma de conduzir os trabalhos não havia espaço para a construção de um professor reflexivo nem tão pouco um aluno reflexivo.

Como Shön traz, a prática reflexiva pode esbarrar na burocracia da escola que já está contaminada com essa lógica mercantil, capitalista abordada, onde a escola deixa sua essência social com intuito de formação crítica, reflexiva e integral do sujeito para meramente atender uma formação tecnicista para atender o mercado. Nesse aspecto, Suanno (2013b, p. 35) afirma que, “[...] para se enfrentar a realidade externa, deve-se primeiro trabalhar para enfrentar a realidade interna, com seus medos, receios, temores e fraquezas [...]”.

E mesmo que tenha se perdido em partes essa função social da escola pela mercantilização, o sistema é uma coisa, nós, eu, você, somos pessoas e pessoas não podem ser reduzidas a uma racionalidade técnica, instrumental, apesar de ser isso que tentam fazer diuturnamente, devemos acreditar, termos esperança, sentimentos aflorados em nosso viver em conviver, em nossa formação humana. Devemos procurar mudar, relutar, romper e buscar sempre caminhos que conduza a práticas que possibilite nossos professores e nossos alunos a terem uma formação global e integral sendo sujeitos melhores, capazes de viver e conviver uns com os outros com harmonia, amor, empatia e paz, capazes de proporcionar uma educação verdadeiramente humanizada.

Considerações finais

A constituição de uma visão crítica da educação e da realidade, as práticas persistem em serem tradicionais, unilaterais, pautadas na transmissão do conhecimento, características inerentes ao processo de formação de professor. A partir dessa análise posso concluir mesmo que provisoriamente que na região amazônica por ser um lugar distante dos grandes centros ainda é pouco o incentivo a formação de professores, poucos programas de pós-graduação, o que pode ser uma das hipóteses pelo o qual ainda persiste em reinar sobre nós práticas que elimina o sujeito com seu determinismo, sua certeza, porém, sabemos que são inúmeras as interferências externas e internas dentre os quais podemos elencar: precariedade na formação inicial, a falta de formação continuada e as condições de trabalho, plano de carreira, salários.

Enquanto professora de uma escola de tempo integral, vejo o cenário como algo muito preocupante, visto que a maioria das crianças matriculadas na escola é de classe baixa, já são marcadas pela desigualdade social e pela invisibilidade. Crianças que vêem e pensam a escola como um espaço de igualdade, porém, ao chegar lá encontram práticas que não os enxergam, e que na maioria das vezes, eliminam sua subjetividade, impedem sua criatividade e não garantem o seu direito de aprender. Isso sem dúvida gera um sofrimento docente e discente muito grande; está é uma realidade que precisa ser transformada.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Org. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas. SP. 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. Org. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara SP. 2006.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente/** Maria Cândida Moraes. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).
- MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissionalização docente. NÓVOA, António de. Coord. **Os professores e a sua formação**. Publicação Dom Quixote. Portugal, 1992.
- PARO, Vítor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artumed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, António de. Coord. **Os professores e a sua formação**. Publicação Dom Quixote. Portugal, 1992.

SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadores**. 2013 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2013b.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. NÓVOA, António de. Coord. **Os professores e a sua formação**. Publicação Dom Quixote. Portugal, 1992.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

ESTUDO DE CASO: O PAPEL DO LÚDICO PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Olívia Biss Mathias¹¹
Regina Celia Mendes Senatore¹²

Resumo

O tema proposto surgiu nos atendimentos psicológicos realizados no ano de 2019 e aulas administradas pela professora Dra. Andrea Brandão Locatelli do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2021. A demanda veio encaminhada de uma Escola Municipal em Sooretama/ES, cuja queixa inicial era que o menor não estava conseguindo uma aprendizagem satisfatória, assim sendo ao longo do desenvolvimento a pesquisadora irá narrar o caso, intervenções e autores utilizados.

Palavras-Chave: Artigo Científico. Estudo de Caso. Não Aprendizagem. Novas Propostas.

Resumen

El tema propuesto surgió en la asistencia psicológica brindada en 2019 y las clases impartidas por el profesor Dr. Andrea Brandão Locatelli del Programa de Posgrado en Docencia en Educación Básica, en el Centro Universitario Norte de Espírito Santo (CEUNES), en la Universidad Federal de Espírito Santo. (UFES) en 2021. La demanda provino de una Escuela Municipal de Sooretama / ES, cuya queja inicial fue que el niño no estaba logrando un aprendizaje satisfactorio, por lo que a lo largo del desarrollo el investigador narrará el caso, intervenciones y autores utilizados.

Palabras clave: Artículo científico. Estudio de caso. No aprender. Nuevas propuestas.

Introdução

O tema do projeto “Estudo de Caso: O Papel do Lúdico para a Construção da Aprendizagem” surgiu no ano de 2019 quando a pesquisadora atendia em uma clínica psicológica na cidade de Sooretama/ES, cujas demandas eram frequentemente da Instituição Escolar que tinham como queixa a não aprendizagem dos alunos que por seguinte eram medicalizados e encaminhados para realizar o acompanhamento psicológico. Durante as aulas administradas pela Professora Dra. Andrea Brandão Locatelli ela descreveu que o trabalho tem que apresentar uma contribuição para o ensino, vale ressaltar que a pesquisadora não possui formação em pedagogia, mas em psicologia, diante disso a relevância será levantar o que pode estar por trás da não aprendizagem desse aluno, a pesquisadora irá colocar a inicial de um nome fictício como forma de preservar os sujeitos envolvidos no estudo de caso. Utilizará a autora e psicopedagoga Fernández (1994) que trará algumas sugestões do que pode estar por trás da não aprendizagem e quais foram as intervenções propostas utilizando a autora e psicanalista Klein (1981), assim como a devolutiva para a escola, ou seja, em qual nível alfabético a criança estava segundo a autora e psicóloga Ferreiro (1986).

Desenvolvimento

O primeiro passo é fazer com que o leitor conheça um pouco da estória da pesquisadora do trabalho, formada em psicologia pela Faculdade Pitágoras- Linhares/ES em 2017, realizou duas pós- graduação e sempre teve interesse no ensino, no ano de 2019 cursou algumas disciplinas como

¹¹ Formação em Psicologia. Mestranda: UFES.

¹² Orientadora.

aluna especial do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica que intensificou o desejo de entrar no mestrado em ensino, no ano de 2020 começou a sua jornada como mestranda pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, lembrando-se que “alunos somos todos nós, assim como ensinantes”.

O.M.B começou os atendimentos em agosto de 2019, a queixa inicial era que o mesmo tinha dificuldades na aprendizagem, a escola necessitava de outra área para ajudar nessa demanda, diante disso foram realizadas nove (09) sessões, com duração de aproximadamente 40 minutos. O primeiro passo é realizar a anamnese, ferramenta indispensável em todas as áreas, objetivo de levantar o máximo de informações daquele sujeito que necessita de atendimento, muitas questões perpassam a esfera familiar, psíquica, escolar e social como um todo.

A autora Fernández é uma psicopedagoga com viés psicanalítico que analisa várias dimensões ligadas a não aprendizagem, essa autora a pesquisadora do trabalho estuda desde o ano de 2019:

Uma questão despertava a atenção da psicopedagoga argentina Alicia Fernández na década de 1980. A maioria dos casos relacionados a dificuldades escolares que chegavam ao consultório dela se dava com meninos e não com meninas. Um estudo realizado entre 1986 e 1989, com crianças e jovens menores de 14 anos, comprovou uma observação: 70% deles eram do sexo masculino. A constatação de que o cenário se repetia em outros países estimulou a investigação sobre o assunto (MARANGON, 2007).

O.M.B veio no primeiro atendimento com a sua responsável que estava muito angustiada achando que o filho tinha alguma doença, segundo a genitora ele apresentava algumas dificuldades, principalmente depois da morte do seu genitor, é necessário entender todo o contexto que estar em volta do aluno que aprende e não aprende, só assim o ensinante conseguirá observar e propor novas alternativas.

A pesquisadora acredita na educação, entretanto ao chegar no ambiente escolar e indagar quais intervenções a escola estava realizando para com o aluno não souberam responder, teoria e prática necessitam estar presentes todos os dias.

Algumas instituições parecem omissas a muitos casos descritos, quando ocorre uma determinada situação todo âmbito escolar paralisa ou encaminha, abdicando da sua ação e compromisso educacional, deixando a responsabilidade sempre na mão do outro. “O ato de ensinar é planejado e seguido, não está aberto para os improvisos”, quando os alunos trazem algum objeto da sua casa-vivência, os professores negam e repudiam, precisam seguir o cronograma acadêmico, “como a muitos de nós, não a haviam ensinado a escrever, disseram que havia aprendido a escrever exitosamente, quando só registrava a palavra de outro” (FERNÁNDEZ, 1994, p.59). Quando o sujeito somente registra a palavra do outro não está aprendendo, é essencial o registrar e reelaborar essa ação.

Fernández (1994) apresenta que o professor quando está dentro da sala de aula nega o tempo todo, sua feminilidade, atravessamento, família, o ser mãe, filha e esposa, a sala remete o seu lugar de serva, mas ela nega e impõe cada vez mais sacrifícios aos seus estudantes, tentando minimizar a sua falta, que jamais deixará de existir, a aprendizagem é perpassada aos processos inconscientes, o sujeito não se dar conta dessa manifestação, embora está a todo momento na sua constituição, não se pode negar, de alguma forma ele sai, o mestre explica e o aluno não aprende, será possível? Claro, ambos estão mergulhados nessa relação inconsciente. Educar é impossível, existem muitas demandas entorno da educação; O que o professor quer do aluno? Quais são seus reais anseios? Objetivos e perspectivas? O que o educador entende por aprendizagem? Qual

movimento relata que o educando está aprendendo? Somente o copiar e reproduzir? Ou a autonomia do pensamento? Dentro do âmbito escolar há espaço para a construção de novos saberes ou a metodologia é arcaica?

O aluno relatou durante os atendimentos que levantava frequentemente durante as aulas para apontar o lápis, ir ao banheiro ou beber água, as atividades não eram interessantes por esse motivo adorava a hora do recreio e educação física. A pesquisadora entende que existe uma programação a ser seguida pelas normas e portarias educacionais, todavia a forma de seguir necessita mudar, o que é dado já está nos manuais e livros, mas o corpo é vivência, afetos, desejos e trocas, o olhar necessita mudar, principalmente as ações de quem ensina.

O.M.B possivelmente se fosse encaminhado a uma área médica, por exemplo um neurologista ou psiquiatra teria sido medicado e diagnosticado com alguns transtorno, durante todas as sessões pode-se compreender que o menino na época com 10 anos era protagonista da aprendizagem e não o patológico.

As teorias são apresentadas e discutidas há diversos anos, entretanto ainda falta o colocar em prática, para ocorrer esse movimento os professores necessitam fazer uma análise das suas ações, acima disso precisa acontecer o pensar sobre. Quando penso, analiso, evidencio e reelaboro minhas atitudes para com o outro, e o mesmo sente-se livre para dialogar, a conversa faz parte do aprender e nessa ação que a aprendizagem vai sendo construída.

Quanto encaminhamentos são feitos, ao analisar a pesquisadora percebe-se que não existe análise, espaço para trocas e opiniões diversas, há uma massificação do que é aprender, sendo que cada aluno tem a sua subjetividade sempre emergindo no ambiente, os ensinantes necessitam ser o suporte ou o mediador não o saber, precisam ouvir os seus alunos, quais são as dificuldades deles, juntos poderão solucionar os problemas apresentados.

Na clínica psicológica existem muitas demandas com urgência da instituição escolar, quando abre espaço para o falar, ouvir e escutar, percebe-se o quanto eles não se escutam; Medo de errar? Falar o que não deve? Eu falei isso? É pecado? Ponto forte esse, escolas que “obrigam”, mandatos inconscientes as crianças a fechar os olhos e orar, o ensino é laico, não religioso, quantas violências inconscientes são administradas pela instituição de forma delicada e mascarada, Fernández (1994, p.74):

Os mandatos não são ordens, não se enunciam de maneira explícita e menos ainda agressiva. Não precisam disso, pois sua função é justamente mascarar a agressão patógena para confundir; para que pareça que sou eu quem desejo e penso aquilo que o outro está desejando e pensando para mim, para que eu creia que seja meu, o que é de outro. Por isso, os mandatos são oferecidos muito docemente.

As autoridades apontam o seu papel ativamente, enquanto os “servos-alunos” passivamente. Não posso questionar, perguntar nem ao menos argumentar, é pecado tia? Deus castiga? Tenho que ser submisso ao meu superior? Sou pequeno, né? Quantas indagações, sem nenhuma resposta, diversos mandatos submersos ao inconsciente desse ser.

A aprendizagem está diretamente ligada ao viés inconsciente, o sujeito ensinante e o aprendiz não conseguem ter acesso real a essa dinâmica, Fernández (1994, p.38) explana essa afirmação quando realiza um questionamento:

Por que é importante para um professor, educador ou um psicopedagogo dar conta das significações inconscientes que atravessam o espaço de aprendizagem? A principal transmissão no

ensino se dá através do não dito, daquilo que não está nomeado, que não está falado, sendo que os conteúdos do ensino estão vinculados, atravessados, transversalizados por uma série de fatores, tanto econômicos, sociais, políticos e ideológicos com aspecto consciente e outro inconsciente, sendo que o saber está ligado a segunda opção.

O ensinante detém todo saber e conhecimento, mas o aprendente é visto como um ser raso, ou seja, uma tábua rasa, sem nenhuma teoria ou conhecimento sobre, não podendo manifestar as suas vivências e levar o seu saber para as aulas administradas, se no estudante reside uma dúvida não pode levantar a mão para receber a devida explicação, precisa primeiro ouvir, caso ocorra a dúvida, levante a mão, embora não garanto que irei responder, essas narrações perpassam exatamente o campo escolar, todo ser humano em algum momento do seu desenvolvimento já foi aluno e sabe o quanto isso é prejudicial.

A instituição escolar precisa ser um espaço de troca, de acordo com Fernández (1994, p.46) “aprendente somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a outro como ensinante e ensinante somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como aprendente”, e nesse jogo simbólico que o conhecimento é adquirido e outorgado.

Durante as consultas foi identificado que O.M.B estava no Nível Alfabético como afirma Ferreira e Teberosky (1986, p.182) ocorrendo ainda algumas omissões de letras, mas faz parte da aprendizagem.

A pesquisadora utilizou durante os atendimentos ferramentas indispensáveis para a construção da aprendizagem como a arteterapia e brinquedos como formas de intervenção, Klein (1981.p.31) descreve que as crianças frequentemente expressam em seus brinquedos, a mesma coisa que acabaram de nos contar em um sonho; ou fazem associações a um sonho no brinquedo que se lhe segue, pois o brincar é o meio de expressão mais importante da criança, o desenvolvimento de um espaço lúdico representará a história da criança, assim como suas aflições e principalmente a sua aprendizagem e não aprendizagem.

As queixas trazidas do âmbito escolar as clínicas médicas e psicológicas são inúmeras: não aprende, falta disciplina, coordenação, desejo, vontade, perseverança, os pais são omissos, não castigam e tampouco educam, percebe-se que na fala narrada a responsabilidade é sempre do aluno ou responsáveis, existindo sempre uma falta, mas quem possui são os alunos, seres faltosos, permeados por indisciplina. Essa pronúncia evidencia que os seres humanos desejam porque existe a falta, não pode ser considerado uma patologia ou transtorno, entretanto parte de um funcionamento inconsciente, quando a instituição realizar essa análise o processo de aprendizagem se dará de outras formas, menos penosa e violenta, o objetivo não é propor críticas ou produzir culpados, entretanto é levar o leitor aprendente ou ensinante a conduzir da melhor forma possível as suas ações.

Fernández (1994, p. 87) relata que “nunca uma única pessoa pode ser culpada do que acontece em um vínculo. O contrário da culpa é a responsabilidade. Para ser responsável por seus atos, é necessário poder sair do lugar da culpa”.

A Autora traz várias posições significativas com relação a aprendizagem, é evidente o quanto essa explanação está presente no ato de quem ensina e aprende:

Todo escrever implica um registrar, mas nem todo registrar é escrever, o gravador registra a palavra do outro; o escritor escreve quando se autoriza a registrar sua própria palavra, o gravador copia, reproduz a palavra ouvida, quem escreve, ainda quando reproduz a palavra do outro, escreve sempre a palavra escutada. O gravador reproduz sons e a impressora decodifica estes sons,

assimilando-os a letras, a impressora imprime letras, só o escritor escreve palavras, já que as palavras são expressões de um sentido, de uma significação que nenhuma máquina pode outorgar (FERNÁNDEZ, 1994, p.59).

Outra posição, indispensável, vomitar e engolir, fazendo referência a essa transcrição a pesquisadora coloca o cuspir, o estudante necessita vomitar o que não quer, mas o ato de vomitar significa que o mesmo engoliu, embora o de cuspir mereça outras explicações, pois ele não irá se aprimorar da fala administrada pelo mestre, nem mesmo engolir ou vomitar, sendo o cuspir uma ação importante na construção da sua aprendizagem.

Considerações Finais

Assim sendo, diante dos fatos narrados e autores utilizados a psicóloga realizou uma devolutiva para a família e escola afirmando que o menor não possuía nenhum tipo de patologia, pelo contrário estava com um desenvolvimento satisfatório pela sua idade e atravessamento psíquico, nem toda a criança tem esse encontro, na maioria das vezes já estão medicalizadas e patologizadas sem ir ao médico ou psicólogo.

Referência bibliográfica

FERNÁNDEZ, A. **A mulher Escondida na Professora: Uma Leitura Psicopedagógica do ser Mulher**, da Corporalidade e da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KLEIN, M. **Psicanálise da Criança**. 3. Ed. –São Paulo: Mestre Jou, 1981.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

SAÚDE E EDUCAÇÃO: AS HISTÓRIAS EM HQs COMO GUIA DE ORIENTAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS.

Patrícia Berlini Alves Ferreira da Costa¹³
Naiza Nunes Violato¹⁴

Resumo

Esse artigo apresenta um relato de experiência sobre uma atividade interdisciplinar desenvolvida pela Orientação Educacional e a enfermaria do Instituto Federal de Rondônia - *Campus Colorado do Oeste*. O principal objetivo foi o de instruir os alunos, de forma dinâmica e interativa, sobre os cuidados de prevenção ao vírus Sars-CoV2 – causador da atual pandemia do covid-19. Para isso, foi criada uma história em quadrinhos a fim de divulgar dicas de orientação à saúde na qual as personagens eram os próprios alunos e os servidores do IFRO. Logo, para a criação da história em HQ, utilizamos dois aplicativos parcialmente gratuitos: *MomentCame Comika*.

Palavras-chave: História em HQ; Sars-CoV2; Guia de Orientação; Prevenção à Saúde.

Abstract

This article presents an experience report on an interdisciplinary activity developed by the Educational Guidance and the infirmary of the Federal Institute of Rondônia - *Campus Colorado do Oeste*. The main objective was to instruct students, in a dynamic and interactive way, about the precautions to prevent the Sars-CoV2 virus – which causes the current covid-19 pandemic. For this, a comic book was created in order to divulge health guidance tips in which the characters were the students and IFRO servers. So, for the creation of the story in HQ, we used two partially free apps: *MomentCame Comika*.

Keywords: History in HQ; SARS-CoV-2; Orientation Guide; Health Prevention

Introdução

Raul Santos Seixas (1945-1981), compositor, produtor e multi-instrumentista brasileiro, defendia em suas composições o ideal de uma sociedade alternativa. Logo, caracterizado por seu estilo musical contestador e místico, Raul Seixas, em parceria com Cláudio Roberto, compôs a música: *O dia em que a Terra parou* (1951), que embora pertença a outros tempos, traz aos ouvintes certas similaridades com o contexto atual. Isso porque Raul Seixas é um artista atemporal e muitas de suas músicas refletem os principais conflitos da contemporaneidade. Nesse caso, como parte desses embargos, mencionamos aqui sobre o distanciamento social durante a pandemia do coronavírus.

Partindo dessa congênere, de acordo com as pesquisas de Janete Palú, no livro: *Desafios da educação em tempos de pandemia* (2020), no final de 2019 e início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre intensos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China. Sendo assim, as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus, conhecido também como covid-19, causado pelo Sars-CoV2, cujos sintomas mais comuns são: febre, tosse seca e cansaço.

¹³Formada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER. Pós-Graduada em Libras pela Faculdade de Santo André – Vilhena/RO. Orientadora Educacional do Instituto Federal de Rondônia.

¹⁴Bacharela e Licenciada em Enfermagem pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Urgência e Emergência. Enfermeira do Instituto Federal de Rondônia.

Em 30 de janeiro de 2020, segundo Palú, a OMS declarou o surto causado pelo vírus como sendo de importância universal. Isso porque o avanço da doença, em grandes e rápidas proporções, foi caracterizado como uma pandemia, emergência de saúde pública a nível internacional.

Conforme o site da Organização Pan-Americana da Saúde (2020), “Foram confirmados no mundo 12.768.307 casos de Covid-19 (215.539 novos em relação ao dia anterior) e 566.654 mortes (5.037 novas em relação ao dia anterior) até 13 de julho de 2020” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020). Na América, os Estados Unidos e o Brasil figuram entre os países mais atingidos. Ou seja, a pandemia tem causado colapso no sistema de saúde em vários lugares do mundo e a morte de milhares de pessoas – grifo do autor (PALÚ, 2020, p. 88).

Sob essa perspectiva, a reação mundial diante da pandemia foi a de grandes preocupações com o número de contágios da doença em tão pouco tempo. Desse modo, uma das primeiras alternativas da Organização Mundial da Saúde foi a de isolamento social a fim de criar uma barreira para a propagação do vírus até que surja uma vacina e, assim, a população seja imunizada. As cidades mais afetadas pelo covid-19 pararam com suas atividades presenciais. Por conseguinte, o trabalhador parou de trabalhar, o comércio parou de comercializar e a escola precisou se reinventar. Evidentemente, a nossa sensação foi a de que fizéssemos parte da música de Raul Seixas cuja composição, em tons praticamente proféticos, retrata o distanciamento da sociedade que, entretanto, no nosso caso, aconteceu sob a seguinte evidência: descoberta do Sars-CoV2. Naturalmente, essa semelhança entre os dois tempos é significativa ao que estamos vivendo hoje: crise pandêmica, isolamento social, prevenção ao covid-19.

Logo, foi pensando na saúde de nossos alunos que, durante as primeiras semanas de quarentena, a orientação educacional e a enfermaria do Instituto Federal de Rondônia – *Campus Colorado do Oeste*, pensaram em uma atividade de cunho interdisciplinar cujo o principal objetivo foi o de instruir os alunos, de forma dinâmica e interativa, sobre os cuidados de prevenção ao vírus Sars-CoV2 – causador da atual pandemia do covid-19. Para isso, foi criada uma história em quadrinhos, intitulada: *Super Naiza em Dias de Prevenção*, a fim de divulgar regras de orientação à saúde na qual as personagens eram os próprios alunos e os servidores do IFRO. Assim, para a criação da história em HQ, utilizamos dois aplicativos parcialmente gratuitos: *Moment Came Comika*. Diante disso, podemos dizer, portanto, que conseguimos colocar em evidência, de forma criativa, as principais orientações da Organização Mundial da Saúde na intenção de conter o contágio de Sars-Cov2 entre os alunos do Instituto Federal de Rondônia.

Relato de experiência

Em meados de março de 2020, as aulas presenciais do Instituto Federal de Rondônia foram suspensas por causa da pandemia do coronavírus. Logo, houve a preocupação da Instituição em conscientizar os alunos e seus familiares sobre os cuidados de prevenção ao contágio do vírus Sars-CoV2. Dessa forma, a orientação educacional do IFRO, em parceria com a Enfermaria, colocou em pauta a ideia de evidenciar as principais medidas para a proteção dos alunos, de forma dinâmica e descontraída, através de uma história em quadrinhos. Para isso, utilizamos dois aplicativos parcialmente gratuitos: *Moment Came Comika*, além de recorrermos aos servidores do Instituto e aos próprios alunos como personagens da HQ o que, de fato, deixou o enredo mais verossímil.

Para a criação da história em quadrinhos, escolhemos a aluna Dieile Cabral, do 3º ano do Ensino Médio, e a enfermeira Naiza Violato como personagens principais; os demais alunos e servidores foram escolhidos como personagens secundários. Ainda, no aplicativo *Moment Cam*, criamos os avatares das personagens a fim de deixá-las com características de desenhos animados e com o cenário do enredo. Já o aplicativo *Comika* foi utilizado para dar a sequência de fatos, atribuir ao enredo a estrutura típica de quadrinhos e, por fim, colocar os balões que contêm as falas e os

pensamentos das personagens. Além disso, a sequência de ações que deram corpo ao texto dos quadrinhos foi elaborada pela Naiza, que possui propriedades técnicas e profissionais, para orientar e instruir os alunos da Instituição de ensino – IFRO, sobre os cuidados de prevenção ao Sars-CoV2. Com relação ao *designer* e a escolha das fotografias que deram vida ao enredo, sua montagem foi feita pela Orientação Educacional do Instituto. Ademais, as imagens que não foram encontradas no *Moment Cam* foram retiradas do *Google* a fim de completar a sequência de ações da HQ.

Intitulados: *Super Naiza em Dicas de Prevenção*, os quadrinhos contam a história de uma cidade onde todos, alunos e diretor, eram felizes. De repente, surge na população, a fim de desestabilizar a cidade do Era uma vez, Sars-Cov2, um vírus que ataca os pulmões cujos sintomas são: febre, tosse, dor de garganta, espirros e outros. Preocupada, a aluna Dieile chama por socorro quando a Super enfermeira Naiza aparece com dicas de cuidados à saúde a fim de combater o contágio de Sars-CoV2 entre os alunos e os cidadãos. Dessa forma, com dicas infalíveis, tais como: crie o cantinho do se limpe, lave as mãos com água e sabão, tire a roupa antes de entrar em casa, use máscara e mantenha-se distante das pessoas em 2m, o vírus é combatido conduzindo, assim, os alunos do IFRO e a população ao felizes para sempre.

Observe:

SuperNaiza em Dicas de Prevenção

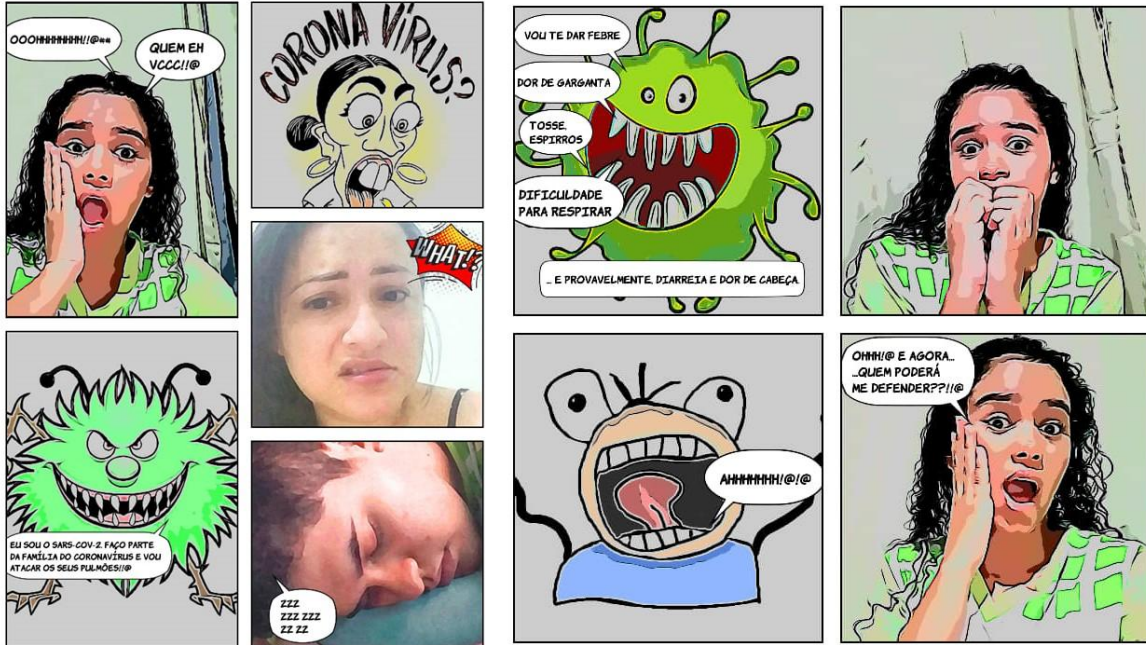
Era uma vez... uma cidade feliz, estudantes felizes, um diretor feliz, quando de repente:



Oooooohhh!!!! Quem é você?

- Eu sou o Sars-CoV2. Faço parte da família do Coronavírus e vou atacar os seus pulmões!
- Coronavírus?
- What?
- Zzzzzzzzz!
- Vou te dar febre, dor de garganta, tosse, espirros, dificuldade para respirar e,

provavelmente, diarreia e dor de cabeça!
 - Ahhhhhhhhh!!!!
 - Ohhh! E agora, quem poderá me defender?



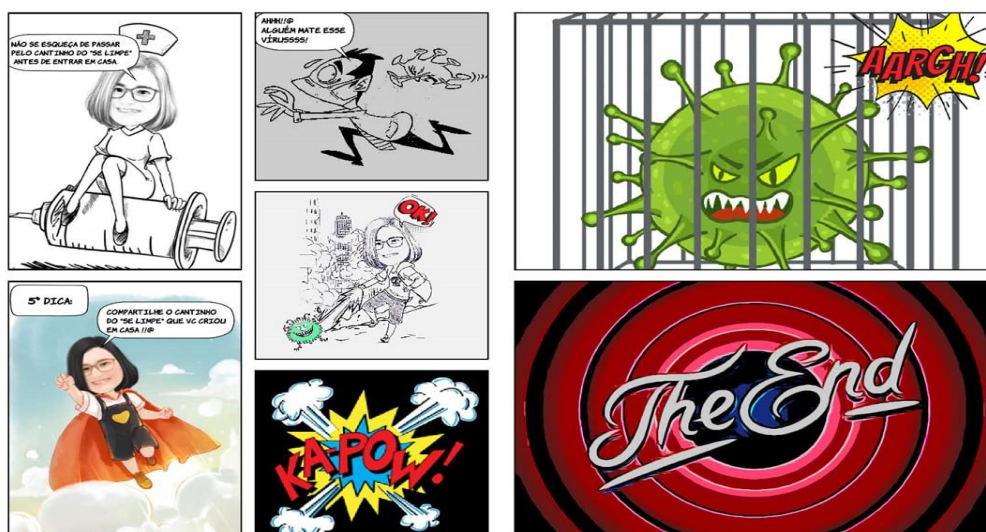
- Eeeuuuu! A SuperNaiza!
 - Help!
 - Para se prevenir contra o Sars-Cov2, siga essas dicas:
 - 1ª Dica: Crie o cantinho do “se limpe”. Com uma torneira, sabão e um cesto de roupas sujas. Sempre que você chegar a casa lave as mãos, os braços, tire as roupas, os calçados e tome banho.
 - 2ª Dica: Evite tocar o seu rosto com as mãos.
 - 3ª Dica: Previna-se! Permaneça em casa! Se for necessário sair, siga as recomendações de 2m de distância entre as pessoas.
 - Use máscara!



- 4ª Dica: Não cumprimente as pessoas com aperto de mãos, abraços ou beijos.
- Ahhhhhh!



- Não se esqueça de passar pelo cantinho do “se limpe” antes de entrar em casa.
- 5ª Dica: Compartilhe o cantinho do “se limpe” que você criou em casa.
- Ahhhh! Alguém mate esse vírussssss!!!
- Ok.
- KAPOW!
- AARGH!
- The End.



Dessa forma, a história em quadrinhos desenvolvida pela orientadora educacional em parceria com a enfermeira do IFRO serviu como um guia de orientação em tempos de crise pandêmica que, após sua finalização, foi divulgado através das redes sociais: *E-mail, Face book, Whats App, Instagram, site* do Instituto, enfim. De acordo com Naiza Violato, enfermeira do *Campus Colorado* do Oeste:

A todo o momento absorvemos informações sobre a pandemia. Mostrar aos nossos alunos informações confiáveis, medidas de prevenção, cuidados pessoais e coletivos de forma dinâmica, ajudará não só na fixação do conteúdo, mas na disseminação de boas fontes, auxiliando pessoas além do cenário acadêmico.

De fato, a ideia da criação de uma HQ, com a finalidade de instruir os alunos e a comunidade escolar não só para os cuidados, mas também para a prevenção ao vírus Sars-CoV2, trouxe ao *Campus* convicções inovadoras de ensino e aprendizagem. Como bem disse Ana Kirchner: “A pandemia trouxe muitos desafios, mas trouxe inúmeras possibilidades de mudanças, podemos dizer que vivemos em um tempo de ousadia” (KIRCHNER, 2020, p. 51). Dessa forma, a cada espaço de tempo que se estende, durante a quarentena, pensamos em novas possibilidades de conduzir os alunos do IFRO a divergentes formatos de aquisição de conhecimento e de aprendizagem significativa. Ousadia é a definição para um trabalho como o tal, pois tivemos que compreender o futuro, as tecnologias e suas ferramentas, a realidade virtual, de forma peculiar e em poucos meses.

Partindo da experiência prática, a Coordenadora de Orientação Educacional do *Campus*, Patrícia da Costa, avaliou o uso das HQs no contexto das práticas de orientação como uma experiência singular a esse novo formato de ensino e aprendizagem:

Foi a primeira vez que pensamos em algo semelhante a HQs. Levar o contexto escolar e o social para dentro das histórias em quadrinhos, fundindo o real com o imaginário, foi uma experiência muito divertida, tanto para os alunos quanto para os servidores do IFRO. Ficamos felizes com a repercussão.

Assim, compreendemos a importância de se renovar didática e pedagogicamente em tempos de crise pandêmica a fim de contribuir com a aprendizagem de nossos alunos em todos os sentidos. A repercussão a qual a orientadora se refere fez com que os alunos do IFRO e da sociedade coloradorenses se vissem como parte íntegra do contexto no qual estamos vivendo cuja alusão se dá nos cuidados e na prevenção ao vírus Sars-Cov2. De acordo com a aluna Dieile Cabral, “Cooperar com as HQs foi esplêndido para mostrar aos colegas que todas as informações são confiáveis ao trazer uma visão mais dinâmica para este conteúdo”. Sendo assim, a relevância desse trabalho se deu, portanto, através da aceitação da HQ como um guia de orientação educacional à saúde de nossos alunos. Ideia que, partindo de outros conteúdos, deve ser levada a diante.

Considerações finais

Em virtude do que foi apresentado, colocamos em pauta a importância de se inserir ideias inovadoras, como a criação de HQs, ao ensino, que atualmente é remoto devido a pandemia do coronavírus, cuja a função é a de orientar e a de instruir aos alunos, sobre os cuidados e a prevenção ao Sars-Cov2, em um momento tão atípico como o que estamos vivendo. Logo, ficamos felizes não só com a repercussão e a aceitação da história em quadrinhos entre os alunos ao se perceberem como personagens do enredo, mas também em oferecer a ideia da criação de uma HQ como subsídio aos profissionais da educação a fim de aumentar-lhes as possibilidades didáticas e metodológicas para o ensino à distância. Foi “esplêndido”, como disse a aluna Dieile. De fato, foi

através da divulgação desse material que constatamos, portanto, a sua eficiência e eficácia para orientar aos alunos sobre as principais dicas de prevenção ao Sars-CoV2.

Referências

ARRUDA, Renata. **O dia em que a Terra parou que reflete um pouco da luta do mundo contra o coronavírus.** Disponível em:<http://jreporterdoaraguaia.com/Publicacao.aspx?id=122476>. Acesso em 27/11/2020.

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, JenertonArlan; MAYER, Leandro. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020. P. 45-54.

PALÚ, Janete. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, JenertonArlan; MAYER, Leandro. **Desafios da Educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020. P. 87-106.

R.S. **Raul Seixas.** Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Raul_Seixas#:~:text=Raul%20Santos%20Seixas%20\(Salvador%2C%2028,dos%20pioneiros%20do%20rock%20brasileiro.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Raul_Seixas#:~:text=Raul%20Santos%20Seixas%20(Salvador%2C%2028,dos%20pioneiros%20do%20rock%20brasileiro.) Acesso em 27/11/2020.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

LAR BATISTA F.F. SOREN, ACOLHIMENTO COM AMOR E FÉ¹⁵

Rosilene Pereira de Sousa Cruz¹⁶

Jocyléia Santana dos Santos¹⁷

Maria do Socorro Felix Bezerra¹⁸

Resumo

O artigo versa sobre o Lar Batista F. F. Soren de Luzimangues, distrito de Porto Nacional e está 23 km da capital Palmas. O Lar Batista F. F. Soren é uma instituição pertencente à Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, uma organização religiosa, de natureza filantrópica, educacional e social, sem fins lucrativos, que acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, encaminhadas pela Vara da Infância e da Juventude e Ministério Público, desde 1942. O Lar foi fundado pelos missionários Francisco e Beatriz Colares, que construíram um templo, uma escola e uma casa de moradia às margens do Rio Manoel Alves Pequeno, Itacajá, Tocantins. Sendo assim, o objetivo é traçar o papel social da instituição e sua trajetória de acolhimento de menores em situação de risco. Para consecução do objetivo utilizou-se a história oral temática com entrevistas semiestruturadas. Autores como Alberti (2014), Bardin (2009), Camargo (2004), Cassab (2019), Demo (2000), Cury (2020), Gil (2008) e Santos (2010) embasaram o estudo. Afere-se que apesar dos inúmeros problemas enfrentados no Brasil, com relação ao acolhimento e proteção ao menor em situação de risco, o Lar Batista tem propiciado alento aos menores e mesmo sem visar fins lucrativos, enfrentando sérios problemas de patrocínio e de parcerias, desenvolve um trabalho social para o desenvolvimento de crianças e adolescentes vulneráveis e em situação de risco.

Palavras-chave: História Oral; Instituição; Menor; Acolhimento.

Abstract

The article is about the F. Batista Soren de Luzimangues Home, district of Porto Nacional and is 23 km from the capital Palmas. Lar Batista FF Soren is an institution belonging to the Board of National Missions of the Brazilian Baptist Convention, a non-profit, philanthropic, educational and social religious organization that welcomes children and adolescents in situations of personal and social vulnerability, sent by Court of Childhood and Youth and Public Ministry, since 1942. The Home was founded by missionaries Francisco and Beatriz Colares, who built a temple, a school and a house on the banks of the Manoel Alves Pequeno River, Itacajá, Tocantins. Thus, the objective is to outline the social role of the institution and its trajectory of welcoming minors at risk. To achieve the objective, thematic oral history with semi-structured interviews was used. Authors such as Alberti (2014), Bardin (2009), Camargo (2004), Cassab (2019), Demo (2000), Cury (2020), Gil (2008) and Santos (2010) supported the study. It appears that despite the countless problems faced in Brazil, with regard to the reception and protection of minors at risk, Lar Batista has provided encouragement to minors and even without aiming for profit, facing serious problems of sponsorship and partnerships, it develops social work for the development of vulnerable and at-risk children and adolescents.

Keywords: Oral History; Institution; Smaller; Reception

¹⁶ Aluna especial do Mestrado Acadêmico em Educação – UFT. Graduada em Normal Superior pela Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. Pós-graduada em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Linguagem, Artes e Educação Física, pela Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS.

¹⁷ Pós-doutora pela Universidade Estadual da Amazônia (UEPA). Doutora e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE da UFT).

¹⁸ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação- PPPGE – UFT. Graduada em Letras: Português e Inglês e Respectivas Literaturas – UFT e Pedagogia Universidade Iguazu – UNIG. Especializações: Produção de Texto Escrito – UFT; Gestão Escolar – UFT e Arte-Educação – UFT.

Introdução

Este artigo narra a pesquisa realizada durante visitas técnicas ao Lar Batista F.F. Soren no distrito de Luzimangues, Porto Nacional, Tocantins. Os propulsores do trabalho foram o curso de Formação para Conselheiros Tutelar, oferecido pelo Instituto Federal de Rondônia - IFRO, tendo como polo o Instituto Federal do Tocantins - IFTO – Campus Araguaína e a disciplina História, Memória e Educação do Mestrado em Educação da UFT.

Ressaltar o processo de acolhimento da casa/lar, sua trajetória histórica, o perfil e a relevância na versão de funcionários e gestores da instituição de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco, é o objetivo deste trabalho. Será abordado a sistematização e a logística de amparo que o Lar Batista oferece a crianças e adolescentes, de acordo com às Leis e normativas que fundamentam as práticas voltadas ao cumprimento de medidas protetivas dos acolhidos.

O problema a ser resolvido será: como o Lar Batista de Luzimangues - TO tem cumprido a função social de acolher e proteger os menores em situação de risco e como estes são acolhidos pela instituição?

Para responder a questão utilizou-se a pesquisa qualitativa voltada para a realidade que não pode ser quantificada. Sendo assim, trabalha-se com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um há profundidade de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (Minayo, 1994).

Empregou-se a metodologia da história oral que define alguns critérios para a pesquisa: projeto a ser encaminhado aos entrevistados; roteiro semiestruturado de questões; e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura dos depoentes. As entrevistas foram gravadas e degavadas. Para fazer o cruzamento dos dados, transcreveram-se as entrevistas, buscou-se fundamentação teórica e realizou-se pesquisa documental na instituição. Em seguida, procedeu-se a escritura do artigo como trabalho final da disciplina História, Memória e Educação do Mestrado Acadêmico em Educação da UFT.

A História Oral apresenta dois tempos dependentes e interligados: o tempo da construção de um documento e o tempo da análise do produto obtido. Para chegar aos resultados, o levantamento de dados foi feito com a análise das entrevistas orais cedidas por pessoas que atuam na instituição e foram alvos da pesquisa, registrando-os em fichas criteriosamente organizadas por data e por assunto de indagações. Após entrevistas gravadas, os depoimentos foram transcritos na íntegra e assinados pelos entrevistados.

As entrevistas de história oral são fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um roteiro, o pesquisador através de perguntas estimula a memória dos entrevistados e lhe faz perguntas direcionadas ao fato ou a conjuntura a ser investigada

Para Alberti (1989) a História Oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram e/ou testemunharam, acontecimentos ou visões de mundo sobre determinado fato ou objeto. A escolha dos sujeitos teve critérios tais como: sujeitos que possam testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida e/ou outros aspectos da história contemporânea em que se pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa foram funcionários da instituição (1 Educadora social, 1 gestor e 1 psicóloga) da casa acolhimento, Lar Batista F. F. Soren de Luzimangues – TO. As entrevistas

foram qualitativas no sentido em que escolheu sujeitos que dispunham de informações que colaborassem com o objeto de estudo em detrimento de buscar um volume de informações que pouco acrescentasse.

Nas entrevistas percebe-se que a linguagem falada carrega em si uma variedade de informações, estabelecendo uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador, permitindo que ambos criem e reflitam sobre o conteúdo da informação (Vianna, 1998). Assim, pesquisador e depoente, por serem sujeitos da história, constroem conjuntamente suas narrativas. A construção da fonte oral não advém de um trabalho solitário e individual feito pelo historiador, mas da interrelação entre estes dois personagens.

O conjunto de documentos de tipo biográfico, escolhidos para análise ao lado de memórias e autobiografias, nos permite compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo da realidade, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.

A história oral é uma forma de se obter respostas sobre o objeto de pesquisa. O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Este dá propriedade aos objetivos traçados no projeto de pesquisa apresentado na disciplina

A margem para devaneios é pequena, quando o roteiro é bem elaborado, conduz-se com objetividade a entrevista sobre a realidade passada e atual dos fatos, para se revelar evidências históricas do passado e sua ligação com o presente. Isso ficou comprovado quando se fez as entrevistas no Lar Batista. Não se vislumbrou nenhuma tentativa de maquiagem a realidade, o que deu credibilidade para contar esta história.

O entrevistador deve ser bem criterioso e cuidadoso ao formular seu roteiro, pois o entrevistado tende a responder de forma às vezes reticente e com repetições desnecessárias, além de frequentemente, por se tratar de reminiscências, se perde em divagações não objetivas. Isso só será corrigido com habilidade do entrevistador.

Garantias ao Direito de Crianças e Adolescentes

Há uma nova concepção sobre as garantias do direito da criança e do adolescente. De acordo com os documentos de normatização para esses profissionais houve um período de reflexões e mudanças no que diz respeito a ao pensamento hegemônico sobre a infância e as políticas públicas direcionadas a crianças, nas quais priorizavam o dominar através da disciplina e castigo, dizem Faleiros, & Faleiros (2007).

O resultado destas discussões ocasionou em modificações, e, alguns países membros da ONU, detentores de documentos internacionais apontaram diretrizes para as políticas públicas em prol da criança e adolescência em forma de proteção e cuidado, resgatando seus direitos.

Rosemberg e Mariano (2010) destacaram dois grandes marcos acerca das concepções de infância, que foram: a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, e a publicação em 1961 do livro de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, traduzido para diversos idiomas (traduzido para Português com o título “História Social da Criança e da Família”. Para os autores, “ambos os

textos instalaram discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas” (Rosemberg, & Mariano, 2010, p. 694), direcionados à garantia de direitos e proteção de crianças e adolescentes.

O livro de Ariès trouxe uma perspectiva de infância enquanto construção social dependendo inteiramente das políticas públicas voltadas para que essa construção se tornasse exitosa. Atualmente utiliza-se a perspectiva de compreender a garantia do direito da criança e do adolescente e ao mesmo solicita-se a publicização no âmbito sociopolítico, o que além de evidenciar o que reza os documentos, marca uma ruptura com tendências tradicionais sobre o pensar a infância e as práticas sociopolíticas destinadas às crianças, as quais tinham como base, o disciplinamento e a dominação (Faleiros, & Faleiros, 2007).

A defesa e a garantia de direitos de crianças e adolescentes partindo da concepção de criança enquanto sujeito de direitos, vem ganhando espaço de discussão e visibilidade reforçando, a importância da conscientização de todos profissionais envolvidos com este público. O processo histórico que se dá com fins de garantir direitos e dignidade a esses sujeitos fica, pois, marcado tanto pela pressão de movimentos sociais em prol de uma infância mais protegida quanto pela apropriação, pelos países membros da ONU, de documentos internacionais que apontam diretrizes para as políticas sociais voltadas a este público.

A família quando estruturada, pressupõe-se responsabilidades dos pais para como os filhos, indispensavelmente quando eles são menores de idades. Na opinião de Pedroso (2014, p. 16) as principais responsabilidades dos pais para com os filhos são: proporcionar um lar em que os filhos estejam em segurança; contribuir educacionalmente para se ter uma família bem estruturada que contribua para a formação da personalidade dos filhos, estando os pais sempre presentes, mesmo separados, pensando sempre na melhor maneira de desenvolver a criança. O abandono se torna mais prejudicial em seu campo afetivo quando envolve a falta de alguns elementos fundamentais não de ordem material, mas de sim de ordem afetiva.

Apesar dos inúmeros problemas sociais enfrentados pelo Brasil, com relação a garantia de direitos ao acolhimento e proteção da criança e adolescentes em situação de risco, a iniciativa do Lar Batista é mais um dos inúmeros empreendimentos no Brasil, sem visar fins lucrativos e com grandes dificuldades que garantem este trabalho social, indispensável à sociedade.

A Socioeducação

A institucionalização é uma medida a ser tomada pelo juiz da Vara de Infância e Juventude, quando é necessário preservar a garantia dos direitos e proteção das crianças e adolescentes, não sendo possível a permanência destes junto aos seus pais ou responsáveis devendo ser de maneira provisória e excepcional, conforme o Art. 101 no § 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

“O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta [...]”.

Nesse sentido, o abandono se caracteriza pelo descaso com o menor quanto a sua segurança, a educação, a higienização, a alimentação e outros cuidados fundamentais, tais como afetividade e integridade física. É oportuno destacar que, apesar da representação ampla obtida pelo termo socioeducação, seu conceito ainda não está padronizado entre os próprios atores do sistema socioeducativo.

De acordo com Pinto (2011), o termo socioeducação é empregado pelos operadores do atendimento socioeducativo para referenciar modelos de práticas de intervenção efetivados no atendimento ao adolescente em estado de risco social.

Oliveira (2007) refere-se a socioeducação em duas modalidades: uma de caráter protetivo, retornada ao acolhimento de crianças e adolescentes que apresentaram seus direitos violados por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado, e a outra modalidade apontada ao trabalho social e educativo, tendo como público os adolescentes em estado de risco social, com vistas a prepará-los para o convívio pacífico e harmônico com seus pares. Segundo o mesmo autor, os objetivos socioeducacionais empregados para o adolescente em situação de risco social tendem a beneficiar o acesso às oportunidades de superação da condição de exclusão e à formação de valores positivos para participação na vida social.

Sendo assim, o projeto político-pedagógica destas instituições precisa incluir a compreensão da criança e do adolescente como oriundo de uma realidade adversa, multifacetada, insalubre e deteriorada. Cabe às instituições de proteção e socioeducação criar práticas que operem sobre os diversos fechos das condições pessoais e sociais da vida destes menores para a promoção do desenvolvimento pessoal e das condições objetivas de seu entorno, favorecendo um novo projeto de vida.

Partindo de outra vertente, Guará (2011) fala que a socioeducação deve procurar incorporar o menor em estado de risco social em um convívio sadio com seus semelhantes e que se torne um cidadão de bem, assim como é de direito para toda criança e adolescente durante seu período de formação.

[...] a ação profissional diversificada que incide em diferentes domínios e contextos socioassistenciais nos quais se oferece ao adolescente que cumpre medida socioeducativa as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social para garantir e promover seus direitos e responsabilidades e um projeto educativo motivador, humanizado e acolhedor de suas demandas. Incluem-se, especialmente, as estratégias, recursos, técnicas e práticas educativas ou terapêuticas para a formação apoio, atenção e orientação do adolescente com vistas à sua inserção social de acordo com os padrões de conduta esperados pela sociedade (GUARÁ, 2011, p. 115).

A autora reitera que tais ações socioeducativas devem se adaptar à personalidade do adolescente, haja vista a convergência entre este processo de ações e oportunidades coletivas e o processo de construção de subjetividades, de personalidade. Para esta, a confrontação do adolescente com a sua história e a resignificação de sua conduta é um processo que demanda apoio profissional para o desenvolvimento de sua identidade e de novas vinculações sociais que ofereçam suporte contínuo.

Trajetória do Lar Batista de Luzimangues

O Lar Batista FF Soren foi uma iniciativa do casal de missionários batistas da Junta de Missões Nacionais, Francisco e Beatriz Colares. Enviados para o norte goiano, atual Tocantins, para pregar o Evangelho, instalaram-se às margens do Rio Manoel Alves Pequeno, na localidade fundaram uma igreja e uma escola, e contribuíram para a formação da cidade de Itacajá (TO). Em 1942, Francisco se depara com três crianças sozinhas em um rancho de palha. O pai havia saído para procurar trabalho e a mãe morrera logo depois. Ao chegar em casa e relatar o episódio à esposa, Beatriz ouviu dela uma decisão: "abriremos um orfanato para abrigar os órfãos que Deus nos mandar". Desta forma, originou-se o Orfanato-Escola Francisco Fulgêncio Soren, nome dado em homenagem a uma figura célebre para os batistas brasileiros.

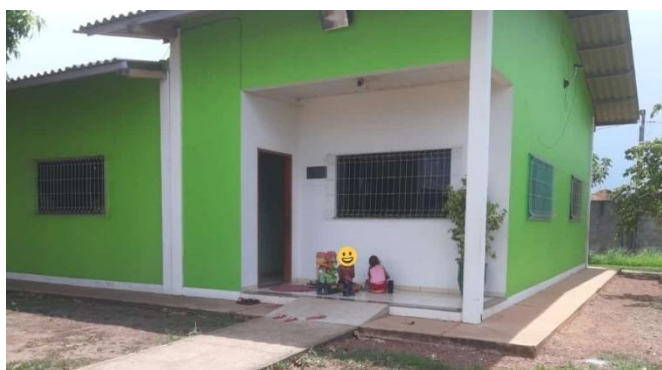
Em 2010, a instituição se mudou para o Distrito de Luzimangues, quando foi inaugurado um complexo de 12 prédios. O Lar Batista FF Soren tem uma estrutura com quatro casas-lares, área administrativa, salas de atendimento à saúde, refeitório/auditório, quadra esportiva e área de lazer. Mantido pela Junta de Missões Nacionais, a entidade tem permanecido ao longo dos anos com financiamento da mantenedora, doações e apoio da comunidade brasileira. Durante os setenta e sete anos teve em sua gestão onze diretores, entre casais de pastores e missionárias que dedicaram suas vidas para oferecer cuidado aos menores necessitados.



Área de Lazer do Lar Batista. (Créditos: autoras)

A estrutura física atende aos menores e conta com uma equipe de profissionais capacitados para ajudar crianças e adolescentes em situação de risco. O Lar é uma instituição filantrópica, sustentada por doações ocasionais e permanentes da iniciativa privada e instituições religiosas. Entre os apoiadores há instituições de saúde, profissionais liberais, igrejas, comerciantes, pessoas individuais ou grupos, dentre outros que prestam serviços voluntários.

O acolhimento no Lar Batista de Luzimangues – TO, tem amparo legal na Lei nº 12.594/12 que, além de instituir o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (2013) e regulamentar a execução das medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que esteja em risco social, normatiza as intervenções, sendo que nada pode ferir os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.



Sala de Estudos- Lar Batista (créditos: autoras)

A precípua função social do Lar Batista de Luzimangues é o acolhimento, proteção e educação de crianças e adolescentes em situação de risco no Estado do Tocantins, especialmente as que vivem nas periferias de Porto Nacional e Palmas. Após o acolhimento, as crianças e adolescentes são selecionados pelo grau de risco social (negligência, abandono e subtração dos direitos básicos de cidadania).

O ingresso e a permanência na instituição se dão de forma voluntária e é feita através dos assistentes sociais ou por ordem judicial. Pensando no bem estar emocional, físico e crescimento intelectual de seus acolhidos, a Casa oferece apoio social, promove reforço escolar, incentiva a permanência na escola, proporciona lazer e educação religiosa para os internos, cuida da higiene pessoal e da alimentação, procura resgatar e fortalecer os vínculos com a família, proporciona atendimento médico, odontológico e psicológico para os internos. Desse modo, não há limites para os esforços empregados por funcionários e voluntários da instituição, no sentido de educar os que são acolhidos, proporcionando-lhes qualidade de vida.

Em casos de indisciplina, conforme o grau do ato cometido, a criança ou adolescente tem alguns privilégios tirados temporariamente, mas não se trabalha com a exclusão ou punição severa. A questão da disciplina na instituição segue as normas legais de acolhimento e socioeducação. Em ocasiões em que acolhidos sofrem de abstinência (por falta do uso de drogas ilícitas), são encaminhados para instituições especializadas, na cidade de Palmas, mas ainda com a expectativa de retorno à instituição.

A perspectiva de restauração da conduta e dos laços familiares das crianças e adolescentes, sempre existe, em casos que a família é estruturada, dificilmente ocorre a ruptura total desses laços. Fica, portanto, mais fácil reconduzir-los ao convívio familiar, mas há casos em que isso não é possível, pela desestrutura familiar. Nesses casos, os adolescentes permanecem no Lar Batista até completar a maioridade, quando acontece o desligamento aos 18 anos de idade, sendo assistido por 2 anos até ser inserido no mercado de trabalho. Neste contexto de maioridade, o papel socioeducativo da instituição de acolhimento é fundamental.

Os entrevistados deixaram transparecer, embora não tenham sido arguidos diretamente sobre isso, que o modo de acolhimento e proteção do menor em estado de risco social sofreu substanciais mudanças com a promulgação do ECA em 1990. Avançaram em qualidade e em quantidade, as políticas de atendimento voltadas para a infância e adolescência.

A partir dos relatos, pode-se identificar que os entrevistados perceberam o avanço das redes de proteção. O ECA, nesse sentido, representou parte desse avanço, embora ainda seja meio vago, segundo depoentes na promoção de ações voltadas para os direitos e a atenção oferecida à infância e à adolescência.

Os entrevistados assinalaram que a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, em especial dos que vivenciaram uma situação de risco social, está atrelada à oferta de políticas públicas e atuação em rede, na qual o funcionamento implica no investimento da esfera pública.

É oportuno observar que as entrevistas realizadas no Lar Batista, tiveram respostas que coadunaram com o referencial teórico, que tem como base as profundas mudanças na concepção dos modelos de acolhimento de menores em estado de risco social.

Assim, verificou-se que não há despreparo profissional, mas desafios cotidianos a serem realizados com menores que precisam de apoio psicológico, afetividade e educação. Um questão não ser despercebida: o Lar Batista enfrenta dificuldades? Sim, como todas às instituições congêneres, mas tem se mostrado eficiente em driblar a falta de apoio oficial em muitos aspectos e as sucessivas crises socioeconômicas que o Brasil enfrenta.

O Lar Batista conta com um pequeno grupo de voluntários e não têm como acompanhar cotidianamente as atividades da casa, por isso exige-se a contratação de profissionais capacitados. De acordo com a legislação brasileira, os profissionais são contratados com carteira assinada o que

onera as despesas da entidade. Essa determinação consta na Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT desde sua primeira edição, e continuou constando na nova lei promulgada em 11 de novembro de 2017 (Lei nº 13.467/2017), mais conhecida como a lei da reforma trabalhista.

A referida lei alterou uma série de artigos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT que afetou diretamente os direitos trabalhistas dos empregados. Ao ser perguntada sobre sua formação e qual o vínculo com a instituição, a educadora social Shirley Sirqueira relatou:

“Sou assistente social”

“Sou funcionária contratada pela CLT”. (BARROS, 2019)

Pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) para que uma instituição de acolhimento de menores possa funcionar legalmente deve-se contar em seus quadros assistentes sociais, habilitados e capacitados para o desempenho da função. O Lar Batista de Luzimangues, além de exercer o papel de acolhimento, também é mercado de trabalho para os educadores sociais. A educadora Shirley Sirqueira, relata as dificuldades quanto ao emprego e a vocação para o trabalho com menores em situação de risco social:

“Primeiramente necessidade financeira rs...né, mas também é... é uma causa que eu já tenho em conhecimento né, criança e adolescente, por amor mesmo, já ouvia falar do Lar Batista”.

“Foi um convite né, já de uma amiga que nós tínhamos trabalhado juntas né, e então assim mesmo pela causa pelo amor das crianças né...” (BARROS, 2019)

Neste sentido, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), sinaliza que para atuar em instituições de acolhimento de menores, o profissional deve ter, além da competência profissional, a dedicação à profissão. (BRASIL, 2013).

“A criança está em situação de risco né, é o primeiro critério de situação de risco, é negligência, é abandono, os direitos violados da criança”.

Para o acolhimento em casas especializadas, o SINASE indica, como principal critério, identificar os menores em estado de risco social (BRASIL, 2013).

“Sim, a maioria tem família, porém a família não tá em situação de cuidar dessa criança, aí acontece a negligência, o abandono, o direito violado, por isso que vem pra a instituição de acolhimento”.

De acordo com Guará (2011) é importante que os educadores sociais e os gestores de uma casa de acolhimento de menores, tenham em mente que nada pode substituir a família. O esforço maior deve ser reconduzir o menor de volta ao convívio com a família e com a sociedade. A entrevistada afirma que o Lar Batista tem a preocupação de reinserção do menor no seio da família ao mencionar que:

“Sim, a gente faz esse trabalho de fortalecimento de vínculos com a família, logo que quando a criança chega né, os contatos familiares quando é possível.é a gente faz o plano individual da criança eles são traçados metas e objetivo pra reinserir essa criança de volta a família e é. às vezes parceiros leva na família para passear” (BARROS, 2019).

A reinserção familiar é também uma preocupação de autores que escrevem sobre os projetos de acolhimento desenvolvidos em várias instituições, tais como, Guará (2011).. A educadora Shirley Sirqueira assim se pronuncia:

“aberto pra visita, jun...nós instituição juntamente com o município dessa criança que chega aqui, é feita essa ida, essa busca de familiar de voltar pra família, de levar no, no município quando é possível isso é são é... atividades que são realizada pelo PIA né”. (BARROS, 2019).

A preocupação com a superlotação nos presídios e nos centros de acolhimentos para menores em conflito com a lei é uma constante na gestão pública, mas por enquanto não há solução para esse problema e há uma proibição legal no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto à superlotação das casas de acolhimento para esse tipo de menores (CURY, 2017). Questiona-se: será que a estrutura do Lar Batista oferece condições para que o menor em situação de risco social seja ressocializado? O gestor Robson Rocha narra:

“Sim... po...faz totalmente, né, toda estrutura favorece porque é são casas acolhedora, como uma casa de família, tem os cuidadores, tem a área pra...tem a área de lazer, tem salas de estudo com professores cedido pelo município né, na área pedagógica pra reforço”. (ROCHA, 2019).

Na perspectiva do gestor, o Lar Batista tem infraestrutura e condições pedagógicas para acolher os menores e trabalhar para sua recuperação e reinserção no convívio social. Na opinião de Guará (2011) acolher o menor e colocá-los de qualquer jeito em um local de acolhimento sem a menor condição para recebê-los, é perigoso, melhor seria deixá-los na rua.

O acolhimento só deve ser feito quando houver projetos de reinserção social e condições para que ele seja efetivamente desenvolvido. O entrevistado afirma que no Lar Batista, isso é uma realidade:

“Sim, é o projeto, é... ta inserindo no mercado de trabalho né, quando o adolescente vai completar maior idade, é feito esse trabalho, de autonomia de inserção no mercado de trabalho né, e procurar também é, algum familiar pra ter esse suporte né...” (ROCHA, 2019).

A idade limite na instituição é 18 anos, depois disso, o menor deve ser conduzido de forma responsável para o mercado de trabalho. Esta é uma recomendação que se encontra em Faraj, et al (2015). Sobre as formas de “castigo” para menores que comentem erros dentro do próprio Lar Batista, ou fora dele, nos momentos de convívio social em outros espaços, Rocha diz:

É... assim às vezes tem a cuidadora que...que faz... a intervenção da imediação de conflito né, aí passa pra equipe técnica e a gente entra em ação na no atendimento pra saber o que causou aquilo ali, e a questão da disciplina é realizada pela cuidadora, é que nós chamamos de perda de privilégio né, dependendo da infração que ele cometeu ou agressão...é perda de “privilégio”, né?, pode ficar sem assistir a TV, é o que nós não trabalhamos, é com tipo, é tirar o alimento, tirar a refeição, nem um tipo de refeição é retirada... (ROCHA, 2019).

O castigo exagerado não é utilizado, especialmente aqueles que alteram a integridade física do menor acolhido. Neste sentido, as ações consideradas ilícitas pelos gestores receberão repreensões e algumas punições, tais como restrições a brincadeiras na área de lazer e interrupção por algumas horas de televisão. Questionado se já houve casos de expulsão no Lar Batista, o entrevistado esclarece:

É aconteceu, acontece casos assim a menina não se adaptou ou então é... teve envolvimento com droga, então tem caso de abstinência, então não é o local né, aqui, porque aqui é instituição de acolhimento pra crianças que está em situação de risco, por esta criança que teve, ela ta, tava situação de risco porém elas teve

outras experiência com droga, então se ela vier pra cá, ela vai ter abstinência, então vai dar trabalho, aí então a gente informa o município pra ter outra medida pra essa criança, aconteceu já assim, do município vim pegar pra levar, pra ir, é.. intermediar em outra medida nã... porque aqui não seria o local apropriado pra ela. (ROCHA, 2019).

Em casos de abstinência de drogas, a recomendação do SINASE é encaminhar o acolhido para as autoridades de saúde, pois não há casas de acolhimento de menores preparada para receber estes menores. Ademais, faltam profissionais com formação adequada para lidar com estas situações. (BRASIL, 2013).

As primeiras arguições feitas ao pastor Robson Rocha, gestor da instituição, foi sobre a trajetória do Lar Batista e número de crianças atualmente acolhidas. Suas respostas foram:

“Não, eu vim do Rio de Janeiro. Estou no Lar Batista há 17. Ingressei em 2010”.

“Internas nós temos...nós temos 11 crianças aqui dentro”. (ROCHA, 2019)

Quando perguntado sobre como é oferecida a educação escolar ao acolhidos pelo Lar Batista, o gestor respondeu:

“Nós oferecemos tudo, porém eles estudam em colégios dos municípios, fora do Lar Batista, aqui eles têm reforço escolar...”

“Isso, eles são internos hãhã , é o perimento é o chamado perimento integral, então eles tem tudo aqui, tem...é...eles faz as refeições aqui, eles dormem aqui, é então o Lar Batista funciona como, como um abrigo mesmo, aaa nossa nomenclatura é abrigo , nós somos entidades de abrigo”. (ROCHA, 2019).

Sobre os critérios de atendimento e de acomodação dos internos e o percentual de funcionários em atividade, o entrevistado respondeu:

“Nós temos uns oito num total, sendo que duas da equipe técnica, nós temos três serviços gerais e nós temos duas cuidadoras”.

Não, cada quarto, cada quarto... cada cada quarto ficam... quatro crianças... cada quarto.

“Sim, pur sexo é... meninas ficam numa casa, meninos ficam em outra, então os quartos, são apenas éé... só ficam meninos ou meninas né, dependendo do... do lugar e no local que eles estão...casa de lá meninas a casa de cá é que são meninos”. (ROCHA, 2019)

Quanto ao ensinamento dos valores religiosos e o acompanhamento aos cultos, o gestor respondeu:

“Tem... eles tem...eles vão a igreja uma vez por semana, aqui nós temos as programações que os parceiros vem e fazem, temos convênios com faculdade, com as faculdades, é igrejas, pessoas né... pessoas físicas né vem e fazem programação com eles, festa de aniversário, grupos... vários grupos então é atividades não faltam por exemplo, agora em dezembro vem um grupo do Rio de Janeiro, vão ficar aqui três ou quatro dias pra fazer uma programação de natal com eles, isso acontece constantemente, então estão sempre com atividades aqui dentro”. (ROCHA, 2019).

A instituição trabalha com acolhidos de diferentes vertentes religiosas. Tem menores, cuja família, professam denominações e/ou religiões distintas daquela adotada pela instituição acolhedora, mas isso não deve ser questionado de jeito nenhum, segundo explica Faraj, et, al (2015).

O entendimento é que se houver discriminação religiosa, esta será considerada um forma de exclusão do menor e concorre para o menor não se adapte à instituição. Sobre as parcerias e o acompanhamento médico-odontológico oferecido pelo Lar Batista, Robson Rocha respondeu:

“Olha nós temos diversos parceiros, temos os parceiros que ajudam financeiramente, nós temos os parceiros que ajudam voluntariamente né...e nós temos aqueles parceiros que nos ajudam em oração, ajudam nem de uma forma nem de outra que é... a grande maioria deles estão longe, é então eles ajudam em oração e tem aqueles parceiros que também apadrinham as crianças... e é podem apadrinhar também tem o programa de apadrinhamento... então nós temos por exemplo o grande parceiro nosso posso, falar pra vocês o Henrique Fragata né...o Lavas Jatos , é nós temos o Mesa Brasil e também um outro grande parceiro que nós temos ...é ... nós temos o IOP, temos a.. Clínica do do Dr. Antonio de Deus que é que é... a Clínica dos menores daqui”.

“Otorrino...Hospital Otorrino de Palmas... nós temos a Clínica do Dr. Alex Barros lá no Taquaralto...é... então nós temos diversos parceiros temos aqueles que nos ajudam mais outros nos ajudam menos porém, quando nós colocamos... é é um montante da ajuda, todos ajudam iguais, porque eles nos ajuda de acordo com a nossa demanda”. (ROCHA, 2019).

A psicóloga Aline Cardoso Saraiva, foi objetiva em suas respostas em relação aos outros entrevistados, mas concedeu respostas assertivas. Ela optou por falar sobre o temas de acordo com a leitura prévia do roteiro de entrevistas. Na versão de Saraiva:

O Lar Batista é uma instituição de acolhimento que visa o bem estar social e psíquico de cada criança ou adolescente que adentra, né?... É... atualmente nós estamos respondendo tudo que advém do judiciário com relação ao Lar, o juiz dessa comarca...nós somos responsáveis administrativamente pra responder todas a informações que requer de cada criança de cada adolescente e da instituição como um todo...(SARAIVA, 2019).

Toda às instituições que acolhem menores em situação de risco social, segundo consta no ECA, devem possuir segurança jurídica (BRASIL, 2013). É isso que a entrevistada informou. Ressaltou ainda que:

“...além dos meninos também, né... do... das crianças e adolescentes que adentram, mandada pelo..., expedida por determinação judicial, né..., então nós fazemos visitas nas escolas a cada 15 dias, das..., dos... meninos, acolhidos internos, né..., é..., afim de... afunilar mesmo, de incentivar o estudo, de incentivar o trabalho, a gente faz visitas mensais, pra quem trabalha, quem tá na idade de jovem aprendiz a gente insere no mercado e a gente faz esse acompanhamento, a gente também busca parceiros pra questão da saúde, como psicólogos, como, é..., dentistas, médicos, fica tudo ao nosso critério também, da direção e nós técnicos...” (SARAIVA, 2019).

O Lar Batista recebe menores enviados por ordem judicial, daí advém a necessidade do poder público contribuir para o sustento da instituição. Outro ponto abordado é o da realização de visitas às escolas, não com o intuito precípua de captar menores para o Lar Batista, mas, orientar professores para identificar comportamentos diferentes.

Sobre o perfil de atendimento e proteção aos menores verificou-se que a instituição procura ajudar na restauração dos acolhidos. São atendidos e preparados para o mundo extramuros.

Quanto a conduta dos menores, o Lar Batista ampara-se na publicação de Faraj et, al, (2015), pois, as casas de acolhimento de menores não devem tratá-los como culpados/insurgentes, mas, como menores que podem e devem recomeçar uma nova etapa da vida, comumente denominada ressocialização.

Sobre o preparo dos funcionários do Lar Batista para lidar com situações inesperadas de violência, drogadição, prostituição, dentre outras, percebeu-se que na concepção dos profissionais entrevistados, a instituição pode contar com a parceria composta por diversos órgãos, serviços e instituições: Juizado da Infância e Juventude, Promotoria Especializada, Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, Conselho Tutelar, serviços de proteção social básica (CRAS) e especial (CREAS e acolhimento institucional) e instituições de saúde e educação.

Os entrevistados demonstraram cuidado e profissionalidade para proteger e não de julgar, cuidar e não maltratar. Portanto, colaboram na promoção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes que ali residem.

Considerações

Construir a trajetória da Casa/Lar Batista de Luzimangues sob a perspectiva de funcionários e gestores que fundaram e/ou trabalham na instituição, foi essencial para publicização do papel social do acolhimento de menores para o estado do Tocantins. O sentimento de cumprimento do dever social perpassa os setenta e sete anos daqueles que fizeram parte da trajetória do estabelecimento.

A historiadora Jocyleia Santana no livro Instituições Educativas conta a história da instituições escolares batistas no norte goiano e ressalta a memória dos religiosos que fundaram a instituição.(SANTOS, 2010)..

As experiências relatadas são movidas por profissionalidade e espírito de solidariedade pelos menores em situação de risco. A prática reflexiva demonstra ações desenvolvidas que garantem o amparo e o bem estar das crianças e adolescentes vulneráveis do Tocantins.

Percebeu-se que o poder público mesmo conhecendo a realidade não se sensibiliza em ajudar de forma significativa, tornando o trabalho voluntario um atrativo para a comunidade e instituições privadas. Apesar dos inúmeros problemas enfrentados pela sociedade, com relação ao acolhimento e a proteção da criança e do adolescente, o Lar Batista permanece fiel aos seus princípios e valores que são: cuidar do bem estar físico e espiritual dos menores em situação de risco.O Lar Batista, é um lugar de acolhimento, amor e fé e desta forma é narrado pelos entrevistados que contaram suas lutas e desafios na assistência ao menor brasileiro.

Referências

- ALBERTI, Verena. Manual de História. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília – DF: CONANDA, 2006.
- BRASIL. Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Presidência da República, 2013.
- CAMARGO, Aspásia. Quinze anos de história oral: documentação e metodologia. In: Alberti, Verena. Apresentação da primeira edição. Manual de História Oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

- CASSAB, Latif Antônia. História Oral: miúdas considerações para a pesquisa em serviço social. Londrina – PR: Universidade Estadual de Londrina/PR, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <www.ssrevista.uel.br/c_v5n2_latif.htm> Acesso em: novembro de 2019.
- CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. O que é História Oral. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral> Acesso em 16 de setembro de 2019.
- CURY, Munir. ECA Comentado. São Paulo: Fundação Vivo, 2017. Disponível em <<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalhoinfantil/promenino-ecacomentario/eca-comentado-artigo-1livro-1tema-crianca-e-adolescente/>> Acesso em 28 de maio de 2020
- DEMO, Pedro. Metodologia do Conhecimento Científico, 1 ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- ESTATUTO da Criança e do Adolescente – ECA. – Lei 8.069 – 3. ed. Comentários sobre as Políticas Públicas Brasileiras, Responsabilidade Individual Fragilidade da Proteção A Infância e Adolescência. Brasília: Conanda, 2004.
- FARAJ, Suane Pastoriza; SIQUEIRA, Aline Cardoso; ARPINI, Dorian Mônica. A notificação da violência, o atendimento psicológico e a rede de proteção da criança e do adolescente: o olhar de profissionais do Sistema de Garantia de Direitos. Santa Maria – RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200018 Acesso em 22 de maio de 2020.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 2 ed. São Paulo: atlas, 2008.
- GUARÁ, Isa Maria da Rosa Ferreira. Abrigo - comunidade de acolhida e socioeducação. In M. Baptista & I. R. Guará (Orgs.), Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa e NECA, 2011.
- LAKATOS, MARCONI, Eva Maria, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 6 ed. ed. rev.e ampl. São Paulo: Atlas 2002.
- LAR BATISTA – Documentos informativos sobre a origem e trabalho do Lar Batista. Palmas – TO, 2018.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. História Oral e memória: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994.
- OLIVEIRA, Thelma Alves. Pensando e Praticando a Socioeducação. Curitiba – PR: Instituto de Ação Social do Paraná, 2007.
- PEDROSO, Juliane. Abandono afetivo frente ao ordenamento jurídico Brasileiro. Jusbrasil, 2014. Disponível em: <https://juuliane.jusbrasil.com.br/artigos/137611283/abandono-afetivo-frente-ao-ordenamento-juridico-brasileiro> Acesso em novembro de 2019.
- PINTO, William Vinicius. Pedagogia Social e a Socioeducação: concepções e significados das ações socioeducativas para os adolescentes em cumprimento de medida em meio aberto. São Paulo: Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, 2019.
- SANTOS, Jocyléia Santana, et all. Instituições Educativas: histórias(re)construídas. Goiânia/Palmas: Editora da PUC/ Eduft, 2010.

Entrevistas

- BARROS, Sirley Sirqueira de. Entrevista concedida a R.P. de S.C. Luzimangues – TO, novembro de 2019.
- ROCHA, Robson de. Entrevista concedida a R.P. de S.C. Luzimangues – TO, novembro de 2019.
- SARAIVA, Aline Cardoso de. Entrevista concedida a R.P. de S.C. Luzimangues – TO, novembro de 2019.
- Enviado em 30/04/2021
- Avaliado em 10/06/2021

GESTÃO DO TRABALHO: A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE – SUS

Sandra Mara Rettemann¹⁹

Resumo

Este estudo preliminar tem como objetivo apresentar, de forma sucinta, a Política Nacional de Educação Permanente no âmbito da gestão e da administração pública. Esta política, elaborada pelo Ministério da Saúde, é um instrumento estratégico, focada na formação e desenvolvimento de trabalhadores para atuação no Sistema Único de Saúde, através de metodologias pedagógicas inovadoras, buscando transformar as práticas do cuidado e de gestão em saúde e a própria organização do trabalho.

Palavras-chave: Educação. Sistema Único de Saúde. Processos de trabalho.

Abstract

This preliminary study aims to briefly present the Brazilian National Policy on Permanent Education in public management and administration. That policy, elaborated by the Ministry of Health, is a strategic instrument focused on the training and development of workers in the Brazilian Unified Health System through innovative pedagogical methodologies, aiming to transform health care and management practices and even the organization of work.

Keywords: Education. Brazilian National Health System. Work processes.

Introdução

Uma das mais importantes políticas de saúde pública, do início do século XXI, é considerada, em sua concepção, uma política ascendente e construída de forma coletiva. A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) é uma política pública apresentada pelo Ministério da Saúde para a educação dos profissionais, voltada para a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores, pautada nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e proposta para implementar processos de trabalho articulando o ensino, a gestão setorial, as práticas de atenção e o controle social, o que se resume na integração da tríade ensino - serviço - comunidade.

O Ministério da Saúde propõe a PNEPS, que veio aflorar as discussões, como conceito pedagógico no setor, com propostas de transformação das práticas profissionais e de gestão, baseada na problematização e reflexão crítica sobre o trabalho em saúde (BRASIL, 2004).

Esta política propõe espaços de discussão horizontalizada, intersetorial e multiprofissional de diferentes níveis sociais e hierárquicos, integrando serviços de saúde, instituições de ensino e a sociedade. Neste contexto, é importante ressaltar o papel estratégico das secretarias estaduais e municipais de saúde na implantação e implementação da PNEPS. As secretarias de saúde são responsáveis pela elaboração do Plano de Educação Permanente (PEP) e pelo desenvolvimento de estratégias e mecanismos para viabilizar, acompanhar e monitorar as políticas de saúde (BRASIL,

¹⁹ Mestre em Desenvolvimento Regional (2016) Especialista em Gestão Pública e Sociedade (2011) e Bacharel em Administração (2009) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atuou como professora de Pós-graduação do Curso de Especialização em Gestão Pública e Sociedade na UFT. Tem experiência na docência como professora do Curso de Comunicação Social na UFT. Colunista da Revista Your Magazine. Técnico da Secretaria de Estado da Saúde do Tocantins/Apoiadora Institucional da Política Nacional de Humanização do MS (2010). Área de atuação: Administração, Gestão Pública e Gestão Social; Planejamento Estratégico Situacional, Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas em Saúde e Analista de Projetos Sociais Integrados.

2012).

As secretarias estaduais e municipais são responsáveis pela elaboração e construção de instrumentos, como portarias e termos de cooperação entre estas e as instituições de ensino, e de normas que regulamentem as atividades acadêmicas e de pesquisa nas unidades de saúde e setores de gestão, assim como a administração de pessoal, de recursos financeiros e tecnológicos para a efetivação das propostas de educação permanente em saúde (BRASIL, 2007).

Trata-se de uma perspectiva heterodoxa sobre a aprendizagem no trabalho, o ensinar e o aprender, o pensar e o executar, como elementos indissociáveis. Em face da necessidade de reconstruir conceitos, o desafio é grande e, certamente, as limitações são muitas.

O Ministério da Saúde e a criação do Sistema Único de Saúde

O Ministério da Saúde foi instituído em 25 de julho de 1953, com a publicação da Lei nº 1.920. Com a Reforma Administrativa Federal, em 25 de fevereiro de 1967, passa a ter, entre suas atribuições, a formulação e coordenação da Política Nacional de Saúde²⁰.

É função do Ministério da Saúde dispor de todas as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, reduzindo as enfermidades, controlando as doenças endêmicas e parasitárias, melhorando a vigilância à saúde e dando qualidade de vida ao brasileiro. Devido a estas atribuições, o Ministério da Saúde impõe-se o desafio de garantir o direito do cidadão ao atendimento à saúde e prover condições para que este direito esteja ao alcance da população, independentemente da condição socioeconômica de seus indivíduos.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, determina o dever do Estado em garantir o acesso à saúde, sendo criado o Sistema Único de Saúde, e em 1990, o Congresso Nacional aprovou as Leis Orgânicas da Saúde, que fornecem as diretrizes para a operacionalização do SUS (BRASIL, 1988).

A Carta Constitucional, em seu artigo 196, dispõe que “saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.”

O Artigo 198 dispõe que “as ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I – descentralização, com direção única em cada esfera de governo;
- II – atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;
- III – participação da comunidade.”

Em setembro de 2003, o Ministério da Saúde, por meio de seu Departamento de Gestão da Educação em Saúde, apresentou e aprovou, junto ao Conselho Nacional de Saúde, a “Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde”, com a

²⁰ Ministério da Saúde - Gestor nacional do SUS, formula, normatiza, fiscaliza, monitora e avalia políticas e ações, em articulação com o Conselho Nacional de Saúde. Atua no âmbito da Comissão Intergestores Tripartite (CIT) para pactuar o Plano Nacional de Saúde. Integram sua estrutura: Fiocruz, Funasa, Anvisa, ANS, Hemobrás, Inca, Into e oito hospitais federais.

<https://antigo.saude.gov.br/index.php/sistema-unico-de-saude>

finalidade de atender aos requisitos da Lei 8080/90.

Gestão da Educação no Sistema Público de Saúde

As Leis Orgânicas da Saúde (LOS) regulamentam os artigos 196 ao 200, da CF/88, sobre o funcionamento do SUS. A Lei nº 8080/90 regula em todo o território nacional o conjunto de ações e serviços de saúde pública, nas três esferas de governo, constituindo o SUS e prevendo, em seu art. 6º, a responsabilidade do SUS em relação à formação de recursos humanos na área da saúde.

De acordo com esta lei, o SUS deve obedecer ao princípio da universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência, ao princípio da integralidade e ao princípio da igualdade.

A integralidade da assistência é entendida como o conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema.

A igualdade da assistência à saúde rege que os profissionais devem atender desigualmente os desiguais, ou seja, atender de acordo com as necessidades individuais e coletivas. Ruy Barbosa afirma que “a regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desiguam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade” (1999, p. 22).

Trata-se, portanto, da igualdade material, hodiernamente entendida como isonomia e que decorre da aplicação do princípio da equidade que, nos termos de Aristóteles, é “uma correção (pontual da norma) quando esta é deficiente em razão da sua universalidade” (2002, p 12). Tem-se, assim, “a tarefa de fazer preponderar o justo absoluto nos casos em que o justo legal se demonstrar iníquo e incapaz de permitir a realização da justiça política” (TEIXEIRA, 2012).

O Art. 12 da referida lei estabelece a criação de comissões intersetoriais com o objetivo de articular políticas e programas de saúde, inclusive na área de formação de trabalhadores, ciência e tecnologia. O Art. 14 institui a criação de Comissões Permanentes de Integração entre os serviços de saúde e as instituições de ensino técnico e superior.

A Lei nº 8.142/90 dispõe sobre o controle social, e estabelece que cada esfera de governo contará com as conferências e conselhos de saúde. A conferência estadual de saúde acontece a cada quatro anos, com representantes de vários segmentos sociais, objetivando propor diretrizes, formular políticas e avaliar a situação de saúde.

O conselho de saúde é um órgão composto por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais de saúde e representantes da comunidade. O conselho atua na formulação de estratégias e controle das políticas de saúde, inclusive em seus aspectos financeiros (BRASIL, 2012).

As Normas Operacionais Básicas edificadas em 1991 e 1993 se voltam para a definição de estratégias e movimentos táticos que orientam a operacionalização e aperfeiçoamento da gestão do SUS, definindo os papéis de cada esfera de governo.

Prescrevem tais normas que o Ministério da Saúde deve dispor de todos os recursos financeiros e tecnológicos e de pessoal para o funcionamento do SUS, e efetivação das políticas de saúde pública (BRASIL, 2005).

De acordo com a Norma Operacional Básica sobre Recursos Humanos do Sistema Único

de Saúde (NOB/RH-SUS), a qualidade da atenção à saúde está relacionada com a qualificação da formação, e com o domínio da tecnologia, exigindo novos perfis profissionais para o cuidado individual e coletivo (BRASIL, 2005).

Setores da estrutura do MS, como a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) e o Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES), são responsáveis em propor e formular políticas de formação, desenvolvimento de recursos humanos e educação permanente dos profissionais da saúde. Dentre suas responsabilidades, estão a integração de unidades de saúde e de educação, visando à adequada formação para o SUS, buscando atender as necessidades da população (BRASIL, 2012).

A DEGES também é responsável em propor e buscar mecanismos de acreditação de escolas e programas educacionais e certificação de competências que favoreçam a integração entre a gestão, a formação, o controle social e o ensino, considerando as demandas educacionais do SUS.

As secretarias estaduais de saúde (SES), por seu poder de gestão estadual do Sistema Único de Saúde, podem contribuir à constituição da rede de gestão e de atenção em saúde, como sistema sob sua coordenação, à condição de lugar de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2012).

Os desafios de ação conjunta do gestor federal com as secretarias estaduais envolvem a construção de compromissos desta esfera de gestão com o campo da formação e desenvolvimento de seus trabalhadores, dos docentes e dos acadêmicos em formação.

Dentre os compromissos relevantes das secretarias estaduais no campo da formação e desenvolvimento, podem ser destacados alguns de seus núcleos de saberes, práticas e poderes (BRASIL, 2012):

- Identificar necessidades de formação;
- Mobilizar a educação em serviço e a produção de conhecimento ascendente;
- Mediar às relações com o Conselho Estadual de Saúde;
- Mediar articulações com o Conselho Estadual de Educação;
- Estabelecer relações de pactuação com a Secretaria Estadual de Educação;
- Apoiar as unidades de saúde sob gestão estadual.

Eixos Estruturantes da Gestão da Educação na Saúde Pública

De acordo com o Ministério da Saúde, a ênfase em formação e desenvolvimento de recursos humanos em saúde pública considera a importância da integração ensino - serviço, apresentando os seguintes eixos (BRASIL, 2012):

- Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em saúde – Pró-Saúde;
- Rede de Ensino para a Gestão Estratégica - RegeSUS;
- Fortalecimento das Escolas Técnicas dos SUS;
- Telessaúde;
- Educação Permanente em Saúde, entre outros.

A Rede de Ensino é uma estratégia do Ministério da Saúde visando à articulação com instituições de ensino e pesquisa, buscando fortalecer a formação dos profissionais que atuam em saúde, incentivar a construção de conhecimentos em educação e recursos humanos da saúde, e disponibilizar informações sobre educação em saúde.

A Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS) foi criada com o objetivo de diminuir a distância entre formação e necessidades de saúde da população. Atualmente é composta por 37 instituições públicas que tem como objetivo a formação dos trabalhadores de nível médio do Sistema Único de Saúde.

Educação Permanente em Saúde – Uma nova proposta metodológica

O Ministério da Saúde salienta que a PNEPS²¹ é um instrumento estratégico, objetivando a quebra de paradigmas, transformando e qualificando as práticas de saúde e a própria organização do trabalho, os processos formativos e as metodologias pedagógicas utilizadas na formação e desenvolvimento dos trabalhadores em saúde.

Dentro de uma visão sistêmica, faz-se necessária a participação de todos os agentes envolvidos em práticas de saúde, requerendo-se dos gestores, que fazem parte do nível estratégico e tático do setor público, propor políticas para a transformação do cenário atual e agir de forma articulada.

Atualmente, é visível a fragilidade do sistema público de saúde, com número de profissionais reduzido, com ações de saúde fragmentadas, e o usuário sendo visto em parte, e não holisticamente. Para Ceccim; Feuerwerker (2004, p. 43):

Uma proposta de ação estratégica para transformar a organização dos serviços e dos processos formativos, as práticas de saúde e as práticas pedagógicas implicariam trabalho articulado entre o sistema de saúde (em suas várias esferas de gestão) e as instituições formadoras. Colocaria em evidência a formação para a área da saúde como construção da educação em serviço/educação permanente em saúde: agregação entre desenvolvimento individual e institucional, entre serviços e gestão setorial e entre atenção à saúde e controle social. (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 43).

A PNEPS é uma ferramenta estratégica, que fornece as diretrizes basilares para promover as mudanças na forma de gestão, na formação acadêmica e na melhoria das práticas em saúde pública.

A política de formação e desenvolvimento de profissionais para o SUS, incentiva o protagonismo dos trabalhadores, dentro das unidades de saúde municipais, estaduais e federais, podendo iniciar grupos de discussões para propor ações de educação em saúde, de acordo com as necessidades e exigências locais, à luz da PNEPS. Os grupos de trabalho podem realizar o diagnóstico situacional dos diversos setores, juntamente com os gerentes e diretores, com a preparação do material didático, treinamentos e cursos, e assim buscar, num esforço conjunto, atividades educativas que propiciem releitura da realidade, (des)construção, planejamento participativo, resiliência e aprendizagem significativa.

Considerações

Analisando as propostas de formação e desenvolvimento de trabalhadores para o SUS e o tempo de maturação de uma política pública, pode-se afirmar que, ainda vivenciamos uma forte influência do modelo de administração pública gerencial, caracterizada pela centralização e

²¹ A PNEPS instituída pela Portaria nº 198 GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004 (BRASIL, 2004), foi complementada pela Portaria nº 1.996 GM/MS, de 20 de agosto de 2007, que dispõe sobre as novas diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, orientando sobre a constituição das comissões e colegiados de saúde, vislumbrando a consolidação do SUS (BRASIL, 2007).

hierarquização, sem a devida participação e inclusão dos diferentes sujeitos na construção e execução de políticas de saúde pública.

Na área de saúde pública, as três esferas de governo têm atribuições bem definidas e competências específicas, sendo notória a desarticulação entre elas e entre a própria rede do sistema de saúde, entre seus trabalhadores, as instituições de ensino e a sociedade.

De acordo com a NOB/RH – SUS a qualidade da atenção à saúde está relacionada com a qualificação permanente da formação, sendo esta, responsabilidade do SUS. Faz-se necessário que o governo federal e as secretarias estaduais e municipais de saúde assumam com mais veemência o compromisso de formação e desenvolvimento de trabalhadores para o setor público de saúde, e que os gestores e trabalhadores sejam capazes de propor ações e projetos de transformação do cenário atual.

Políticas públicas, com propostas inovadoras, como a educação permanente, requerem gestores públicos com criatividade, articuladores, conhecedores das políticas de saúde, e que fomentem redes de parcerias e pactuações estratégicas. É fato que a qualificação da gestão melhora o rendimento da administração pública, facilitando a implementação de políticas e tendo impacto positivo na produção de serviços de saúde à população e na própria organização do trabalho.

Referências

- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BARBOSA, Ruy. Oração aos Moços. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 1999.
- BRASIL. Constituição Federal (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Institucional. História do Ministério. Saúde no Brasil - do Sanitarismo à Municipalização. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/secretaria-executiva/quem-e-quem/681-institucional/40886-historia-do-ministerio>. Acesso em 30 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde/ Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 44 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_tematico_gestao_trabalho_educacao_saude_2ed.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como Estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 32/2004, seção I. Brasília, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/198_04_13_04.html. Acesso em 12 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.996 GM/MS, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as Diretrizes de Implementação da Política Nacional de Educação Permanente e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 162, de 22 de agosto de 2007, Seção I. Brasília, 2007. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/p1996_08_20_07.html. Acesso em 21 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Princípios e diretrizes para a gestão do trabalho no SUS (NOB/RH-SUS). Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – 3. ed. rev. atual. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/NOB_RH_2005.pdf.
- CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área

da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *PHYSIS: Rev. de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol. 14 nº 1, p. 41-65, 2004.

Lei nº 8142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe Sobre a Participação da Comunidade na Gestão do Sistema Único de Saúde - SUS e Sobre as Transferências Intergovernamentais de Recursos Financeiros na Área da Saúde e dá Outras Providências. Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm>. Acesso em 06 fev. 2021.

Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as Condições para a Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União de 20 de setembro de 1990. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em 06 fev. 2021.

TEIXEIRA, Anderson V. A equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 128, janeiro de 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13246>>. Acesso em 06 mar. 2021.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

OS COLÉGIOS GERIDOS PELA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS: A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM ESPETÁCULO

Veralúcia Pinheiro²²
Edimar Pereira da Silva²³

Resumo

Neste estudo abordamos o significado social e político da gestão da Polícia Militar nas Escolas Públicas do Estado de Goiás e ao mesmo tempo do processo de transformação em espetáculo das ações desenvolvidas em seu interior. Com o objetivo de formar um consenso acerca dessa decisão política, as escolas sob a gestão da Polícia Militar são transformadas em espetáculo na mídia que as apresenta como as melhores escolas do Estado, cuja disciplina rígida e obediência às normas e regimentos funcionam como ferramenta atrativa ao cidadão como justificativa da garantia de uma qualidade superior em todas as áreas de atuação.

Palavras-chave: Gestão. Polícia Militar. Escolas Públicas.

Resumen

En este estudio abordamos el significado social y político de la gestión de la Policía Militar en las Escuelas Públicas del Estado de Goiás y, al mismo tiempo, el proceso de transformación de las acciones desarrolladas en ella en un espectáculo. Para consensuar esta decisión política, las escuelas bajo la dirección de la Policía Militar se transforman en un espectáculo mediático que las presenta como las mejores escuelas del estado, cuya estricta disciplina y obediencia a las normas y reglamentos actúan como un atractivo herramienta al ciudadano como justificación para garantizar una calidad superior en todos los ámbitos de actividad.

Palabras clave: Gestión. Policía militar. Escuelas publicas.

Introdução

A pesquisa que ora desenvolvemos diz respeito ao significado social e político da gestão da Polícia Militar (PM) nas escolas públicas no Estado de Goiás, está relacionada com as discussões que tanto no âmbito do espaço escolar como fora dele, se desenvolvem acerca da “excepcional qualidade” dos colégios da Polícia Militar, em contraposição com as demais escolas públicas geridas por professores licenciados, concursados e eleitos pela comunidade escolar para durante um determinado período, para dirigir uma escola pública estadual.

Desse modo, nosso objetivo é analisar as notícias que a imprensa divulga sobre os colégios militares no sentido de apreender o papel dos meios de comunicação frente ao objetivo de construir uma imagem “acima” de qualquer crítica dos colégios dirigidos pela Polícia Militar no Estado de Goiás.

Educação e sociedade

Assim como a civilidade, a solidariedade e o respeito às diferenças fazem parte do processo de socialização dos indivíduos e grupos, a barbárie também se ensina. E, no mundo contemporâneo os exemplos mais nítidos desse ensinamento é o culto à pedagogia do fetichismo do dinheiro que se

²² Professora do curso de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás/Anápolis. Doutora em Educação pela Unicamp, pós doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

²³ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás.

desenvolve lado a lado com diferentes modalidades de competição. Tal espírito competitivo tem invadido as escolas, as quais procuram desenvolver em seus alunos o gosto pela competição, em relação aos esportes, as notas e, mais recentemente, até mesmo competições vinculadas à beleza física dos estudantes. Reproduzem-se dessa forma, no interior da escola os mesmos valores do mercado, a qual passa a cultivar os padrões de beleza, em detrimento de outros valores, instituindo para tanto, prêmios, presentes, medalhas como se esse fosse o legítimo papel da escola.

Os Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMGs) costumam ser retratados pela mídia e reconhecidos na sociedade pela rigidez de sua disciplina; pelo respeito à hierarquia exigida dos alunos. A exigência de uso cotidiano do uniforme se apresenta como um diferencial e conta com um regimento específico (Regimento de Uniforme). Além desse regimento, o CPMG Hugo de Carvalho Ramos disponibilizou em seu site na internet outros três regulamentos: o disciplinar, o interno e o de continência. O Regulamento Disciplinar, em seu capítulo II, Art. 9º, expõe o que considera como “transgressões disciplinares”: “quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar ao CPMG”. Desse modo, o próprio regimento classifica neste mesmo artigo, nos itens 13 e 14 que “usar óculos com lentes ou armações de cores esdrúxulas, mesmo sendo de grau, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizados; e, dobrar short ou camiseta de Educação Física para diminuir seu tamanho, desfigurando sua originalidade”, constitui-se “transgressão de natureza Leve”. O Jornal “Bom dia Brasil”, em sua versão *online*, de 22 de agosto de 2012, publicou uma matéria intitulada: “Escolas militares se destacam entre as 30 melhores do país no IDEB”. Com o intuito de mostrar o rigor com a disciplina, essa matéria apresentou trechos da entrevista com uma aluna do CPMG Dr. Cezar Toledo de Anápolis, a qual afirma que “não pode ser esmalte escuro, tem que ser cores discretas, a maquiagem tem que ser discreta”. A aluna complementa dizendo que: “no começo não gostava de usar farda. Mas acaba gostando. Se não tiver regra, não vai ser um colégio com disciplina”.

As rígidas regras do CPMG Dr. Cezar Toledo, no entanto, não o impede de aderir aos apelos da sociedade do espetáculo²⁴. As imagens expostas em seu *site* na internet em abril de 2014, contradiz o costumeiro rigor com o uso de uniformes mesmo em momentos festivos. No “VII Concurso de Beleza”, especialmente as meninas trocaram os sisudos uniformes por roupas da moda que mostram a juventude e a beleza de seus corpos.

A divulgação do evento na internet ressaltou o espírito competitivo e o amplo apoio de setores importantes da sociedade: houve a participação de oitenta e sete candidatas disputando nas seguintes categorias: garota-mirim, com estudantes do Ensino Fundamental, indo cinco garotas para a final, Na disputa entre as alunas do Ensino Médio, dez das trinta e sete ficaram entre as finalistas e no masculino, também dez candidatas concorrerão ao título que será decidido na noite do dia 29 de abril.

Compôs o corpo de jurados a Miss Anápolis, Ana Bárbara, o presidente da By Model, [...] o cabelereiro e maquiador do Spazzio Cabeleireiros [...], a articuladora do Desporto Educacional, Kárita Cordeiro e o assistente By Model, Elisvaldo Lopes.

As contradições internas marcam a sociedade e o campo da educação em geral e os CPMGs em específico. Embora o conhecimento não produza valor, o capital precisa dele para desenvolver as forças produtivas. Por isso, vale tudo para alcançar a total integração dos alunos ao mundo da mercadoria e do consumo, inclusive reproduzir literalmente os valores de uma sociedade mediatizada por imagens, como ressaltou Debord (2003, p. 9), “o espetáculo não é um conjunto de

²⁴ Termo cunhado por Guy Debord em sua obra “A sociedade do espetáculo”, publicado pela primeira vez em 1967.

imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”. Os CPMGs em geral dão muito importância à propaganda, as “conquistas” dos alunos nas competições esportivas, nos órgãos oficiais de Avaliação como ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), são entusiasticamente divulgadas na imprensa e também nos *sites* da internet dos próprios colégios. Essa preocupação como os meios de comunicação se insere na lógica definida por Debord (1997), e significa que o espetáculo, nada mais é do que o discurso contínuo que a ordem vigente faz sobre si mesma, de forma elogiosa. Seria assim, uma espécie de auto-retrato do poder durante sua gestão totalitária das condições de existência. Mas, essas relações espetaculares possuem uma aparência fetichista, cuja objetividade esconde a essência da relação entre homens e entre classes.

A transferência para a gestão da Polícia Militar das escolas públicas é sempre acompanhada entusiasticamente pelos meios de comunicação de massa, cujas notícias destacam a “qualidade excepcional” dos Colégios dirigidos pela Polícia Militar. A gestão desta sociedade e todo contato entre os indivíduos já não podem ser exercidos se não for por meio do fugaz poder da comunicação, cuja essência é unilateral. Não existe nessas ações nenhuma neutralidade, tampouco a necessidade de controlar a onda de violência que invade as escolas sintetiza ou explica a criação dos CPMGs. Tal transferência atende na realidade, as necessidades do Estado moderno, o qual não existe no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, sem o espetáculo.

Estado moderno e sociedade precisam tanto do espetáculo quanto do controle. Para Passeti (2003), vivemos em um tempo que investe em fluxos inteligentes para os quais as partes devem estar disponibilizadas para a produção e para a participação política controlada dentro dos limites impostos pela democracia burguesa. Disciplina e controle de fluxos inteligentes caracterizam a época atual, em que se imagina poder vigiar a todos pelos meios eletrônicos, como a televisão, as câmeras, os bancos de dados da internet. Investe-se no “corpo” como forma de governar a vida dos indivíduos.

Nesse contexto, tanto as empresas que atuam no campo da educação como os órgãos do Estado responsáveis por esse setor, buscam adequar-se as prerrogativas do mercado e para isso, livram-se das heranças do pensamento crítico e abarcam, ao mesmo tempo, em seu universo, manuais de autoajuda, currículos flexíveis a serviço do capital além de assumir um comportamento competitivo e ante solidário. A palavra de ordem é a “cidadania”, mas semelhante ao que ocorre no mundo do trabalho, nestas instituições a liberdade é vigiada e controlada por sinopses, em que prevalece a televisão, as sondagens, os programas de computação e a Internet. Nos CPMGs a vigilância é mais aprimorada, conta para isso com um aparato militar em seu interior, enquanto que as escolas públicas geridas por professores, sem a presença física da polícia militar, a vigilância é mais amena. Em 2012, Cecília Preda, escreveu no site do jornal goiano “Diário da Manhã”, uma reportagem sobre o bom desempenho dos colégios da Polícia Militar em nosso Estado. Em busca de explicação para este desempenho, a Jornalista entrevistou a coordenadora pedagógica do Colégio Dr. César Toledo, Valceni Aparecida, a qual declarou que

um dos pontos fortes do Colégio Dr. César Toledo é a seriedade dos profissionais e a cobrança pela disciplina dos alunos. Ela explica que toda a equipe do colégio está empenhada em trabalhar para que os alunos aprendam. “Aqui os funcionários vestem a camiseta da educação. Os militares também fazem ronda pelos corredores para auxiliar o trabalho dos educadores e cobrar a disciplina dos estudantes”. (PREDA, 2012, p. 1)

A fala da professora, reproduzida pela jornalista nos faz lembrar que a base da obediência às normas na empresa capitalista é a disciplina racional, entendida como a realização sem crítica de uma ordem recebida. Seus capatazes diplomados, executivos, inculcam a obediência tendo em vista uma subordinação disciplinada. Nas empresas, o adestramento da mão de obra se dá, em geral, pela

prática, cumprindo regulamentos internos. Todavia, essa subordinação pode ser imposta pela inculcação ideológica; a motivação ao trabalho pode aparecer fundada em motivos éticos, dever, que se apresenta de forma apologética em favor da causa da organização, ou apelo à lealdade organizacional; enfim, por diferentes formas de extração de mais valia. Segundo Tragtenberg (2012), as conexões entre a disciplina militar e fabril são inegáveis e uma precede a outra. Decorre daí a conclusão de que a disciplina militar foi o padrão ideal, tanto das antigas plantações como das empresas industriais capitalistas modernas.

No mundo da escola, a “administração escolar” sustentada pelas teorias desenvolvidas especialmente por Taylor ou pelos sistêmicos, busca fundamentalmente reproduzir o modo de produção dominante a cada época. Assim, enquanto no modelo escolar dos jesuítas, privilegiava-se uma formação literária em que a obediência e a submissão se institucionazaram por meio da *ratio studiorum*, após a Revolução Industrial, com a introdução da técnica em todos os níveis da sociedade, tanto a centralidade das letras no currículo quanto à seletividade do ensino são deixados de lado e “a escola passa a ser a fábrica dos produtores e consumidores”. (TRAGTENBERG, 2012, p. 68). De modo que, inserida na totalidade da realidade social, a escola procura definir um determinado tipo de homem a ser produzido e reproduzido.

O perfil de indivíduo que os CPMGs buscam produzir é o homem apto a se integrar de maneira obediente e sem questionamentos. Daí a ampla divulgação acerca do bom desempenho de seus alunos nas avaliações realizadas pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares. Em 2014, o CPMG Dr. Cesar Toledo de Anápolis em seu *site* na Internet, publicou uma notícia com o título: “Colégio Militar – Dr. Cesar Toledo tem aprovação recorde em vestibulares”, seguida pelo seguinte texto:

Victor da Silva Batista foi aluno do CPMG-unidade Dr. Cesar Toledo desde dois mil e nove. Estudante dedicado e focado nas metas a serem alcançadas, encontrou nessa escola meios de realizar o sonho de ser médico e ainda foi aprovado na Escola de Especialista da Aeronáutica-EEAR e em Engenharia Civil. Ele teve que vencer muitos obstáculos e recebeu o suporte necessário para dedicar-se à conquista dos seus objetivos e disputar em condições de igualdade com estudantes do Brasil inteiro uma vaga no disputadíssimo vestibular de Medicina na Universidade Federal de Mato Grosso. [...] ele acredita que o grande diferencial do colégio com os outros por onde passou foi o nível dos professores e o compromisso deles em ensinar, além da estrutura oferecida surpreendentemente por uma instituição educacional pública. Como não dispunha de recursos para frequentar um cursinho particular, aproveitou os livros da biblioteca, acessava provas antigas do ENEM e de concursos de vestibulares na internet e as dúvidas que surgiam, procurava esclarecê-las com os professores em sala de aula.

A dedicação desse aluno aos estudos certamente é verdadeira e a estrutura oferecida pelo CPMG também o é, entretanto, resta-nos refletir sobre os motivos, pelos quais a estrutura dos colégios dirigidos pela Polícia Militar é superior à estrutura dos demais colégios da rede estadual de educação? Que razão subjaz a decisão do governo ao garantir melhor estrutura a estes colégios? Quanto ao nível dos professores não existe nenhum dado objetivo que comprove tal superioridade, uma vez que os professores que atuam nos CPMGs são os mesmos que atuam nas demais escolas da rede, são licenciados e passaram pelos mesmos concursos públicos. Pressupomos, portanto, que o bom desempenho dos alunos deve ser creditado aos próprios alunos e ao lugar ocupado por suas respectivas famílias na estrutura profundamente desigual de nossa sociedade. Pois, segundo Bourdieu (2001), os indivíduos das classes médias são conscientes de que sua ascensão só pode acontecer por meio de suas próprias privações e sacrifícios.

Para o autor, esta é uma dimensão fundamental do *ethos* e da ética ascética da pequena burguesia, pois os ricos não dependem da escola para ascender socialmente. A escola, portanto,

desde o início, se apresentou às camadas médias da população como a grande esperança, a fórmula para sanar suas inseguranças quanto ao futuro. Daí que a moral da pequena burguesia considere desprezível tanto o comportamento dos burgueses para quem tudo parece muito fácil, quanto o descompromisso irresponsável dos pobres que não fazem da necessidade uma virtude. Evidentemente que para nós, não se trata de uma falta de vontade dos pobres, ocorre que prevalece uma distância entre as condições objetivas dos jovens das camadas populares e as possibilidades de socialização e inserção social oferecida pela escola.

A ideologia²⁵ da escola como instituição dotada de capacidade para mudar a vida das pessoas e incluí-las em um mundo de consumo material e espiritual, é reforçada pelo sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam do destino de miséria e fracasso coletivo reservado aos segmentos das classes trabalhadoras. A ascensão de alguns serve para dar uma aparência de legitimidade ao processo de seleção realizado pela escola. O sistema escolar confere às desigualdades culturais uma aprovação bem de acordo com os ideais democráticos e, ao mesmo tempo, oferece justificativa para as desigualdades sociais. Dessa forma, os CPMGs, ao mesmo tempo em que reprimem²⁶ qualquer participação política de seus alunos em movimentos sociais, incentivam as ações filantrópicas, posto que tais ações se limitem a “ajudar” indivíduos e grupos que se encontram marginalizados, jamais questionam o que leva milhões e milhões de pessoas a sobreviverem de forma degradante na sociedade capitalista. Nesse sentido, é emblemática a entrevista feita pela jornalista Kayte Profeta do jornal “Diário da Manhã”, com o Diretor-comandante do CPMG Hugo de Carvalho Ramos:

Na manhã da última segunda feira, o Colégio da Polícia Militar (CPMG) Hugo de Carvalho Ramos entregou mais de 22 toneladas de alimentos a 30 entidades filantrópicas. Os gêneros alimentícios foram doados pelos alunos e por suas famílias durante a 16ª. Edição dos jogos internos CPMG Hugo de Carvalho Ramos, que ocorreu entre os dias 13 e 28 de junho de 2014. [...].

O Diretor-comandante do Colégio, Tenente-coronel [...] enfatiza que “a sociedade vê que o Colégio da Polícia Militar tem se destacado nas áreas pedagógica e esportiva, porém entendemos que isso ainda é muito pouco, por se tratar de uma escola de formação de cidadãos participativos. Queremos transmitir para a população o trabalho que nossos alunos desenvolvem ajudando o próximo, nosso desejo é que todos os estudantes que saíam da escola se tornem profissionais que respeitem as pessoas carentes”. (KAYTE PROFETA, 2014, p. 5).

Por trás das aparências, o fenômeno filantrópico esconde o real sentido político da gestão tanta da escola quanto do capitalismo contemporâneo. Por meio do incentivo ao desenvolvimento de ações dessa natureza, busca-se substituir o histórico potencial dos jovens em participar de movimentos em prol da transformação social por ações constituídas a partir de discursos sobre solidariedade local, autoajuda e ajuda mútua. Essa modalidade setorialista e localizada de atendimento às demandas sociais tem como fundamento a focalização e a desconcentração das respostas a tais demandas, posto que ao invés das políticas públicas universais, a responsabilidade recai sobre os ombros dos próprios portadores de necessidades e os grupos de “generosos voluntários” que se dispõem a “socorrer” as vítimas da miséria, uma expressão da questão social, cuja origem reside na divisão social do trabalho, ou seja, em uma estrutura social jamais criticada pela mesma instituição que promove tais ações.

²⁵ Para Marx (2007) ideologia é um conceito crítico que tem origem na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois com esta separação surgem os ideólogos que irão sistematizar a falsa consciência derivada das representações ilusórias da vida cotidiana, e dar-lhe coerência, formando assim a ideologia.

²⁶ - “Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no colégio, em manifestações de natureza política” (REGULAMENTO DISCIPLINAR, CPMG Hugo de Carvalho Ramos, Capítulo II, Art. 9º, § 48 e § 74, p.7; 9).

Subjazem as ações filantrópicas desenvolvidas pelos alunos do CPMG e divulgadas na mídia a ideologia da “ajuda” ao próximo, como ressaltou o Diretor-comandante do colégio, o desejo é que os estudantes saiam da escola e se tornem profissionais que respeitem as pessoas carentes. Porém sem jamais ultrapassar os limites da ordem estabelecida devendo prevalecer às relações de dominação. Como analisou Debord (2013, p. 137), “a ideologia é a base do pensamento de uma sociedade de classe no curso conflitante da história”. Para o autor, os fatos ideológicos nunca foram simples fantasias, mas a consciência deformada da realidade. E, o espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real.

Considerações finais

Os meios de comunicação, incluindo *sites* dos próprios colégios, imprensa falada e escrita, divulgam notícias relacionadas com o sucesso alcançado pelos alunos dos Colégios da Polícia Militar que abarcam desde atividades esportivas, vestibulares e provas do ENEM e IDEB, até concursos para escolher a garota e o garoto mais bonito da escola, como ocorreu em 2014 no Colégio Dr. Cesar Toledo de Anápolis. Além disso, são amplamente divulgadas as ações filantrópicas realizadas pelos alunos do Colégio Hugo de Carvalho Ramos em Goiânia. Como refletiu Debord (2013), o espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupa totalmente a vida social. Por isso, não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo.

Ora, a valorização pelos dirigentes e a consequente submissão dos docentes ao processo de “espetacularização” das atividades educativas ou meramente competitivas que se desenvolvem no interior destes colégios, representa mais um mecanismo de controle social. Trata-se, de atitudes alienadas e ao mesmo tempo autoritárias, peculiares à sociedade capitalista. Quanto às atividades específicas de ensino, tais como as notas alcançadas pelos alunos nos diversos institutos de avaliação, submetem-se todos à mesma lógica tecnicista, a qual, segundo Freitas (2012) se apresenta sob a forma de uma teoria da responsabilização, meritocracia e privatização, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma *standards* ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções advindas da psicologia behaviorista, sustentada pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. Para o autor, no centro deste neotecnicismo está a concepção de controle dos processos.

Já em relação aos concursos de beleza, competições esportivas, etc, tais eventos se assemelham em conteúdo e forma as características assumidas pela indústria cultural, cuja “estética teria se tornado uma barbárie, porque processam a moral degradada dos livros infantis do passado a fim de tornar público, indivíduos cada vez mais infantilizados”. (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p. 110). Na página da internet do Colégio Dr. Cesar Toledo de Anápolis, foram disponibilizadas fotografias da aluna e do aluno vencedores do concurso de beleza em 2014. As imagens e os discursos sobre o evento evidenciam a total integração da instituição ao mercado e confirma a análise de Adorno e Horkheimer (2006), segundo a qual, no contexto da industrialização moderna, a produção capitalista se mantém tão presa no corpo e na alma que os indivíduos sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Pois, assim como os dominados sempre levaram mais a sério que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. De forma obstinada insistem na ideologia que as escraviza.

Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução: Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: 5ª. ed. Perspectiva, 2001.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS DR. CEZAR TOLEDO – UNIDADE ANÁPOLIS. Escola de civismo e cidadania. *Colégio Militar – Dr. Cezar Toledo tem aprovação recorde em vestibulares*. 24 fev. 2014. Disponível em: http://cpmganapolis.net/noticias_detalle.asp?noticia_id=112 . Acesso: 3 jul. 2014.
- FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. In: *Educ. Soc.* Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso: 19 ago. 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PROFETA, Kayte. 20 toneladas de alimentos a entidades filantrópicas: Colégio Hugo de Carvalho Ramos beneficia trinta instituições com os doativos arrecadados pelos alunos. *Diário da Manhã* [online]. 02 jul. 2014. Disponível: <http://www.dm.com.br/jornal/#!/view?e=20140702&p=5><http://www.dm.com.br/jornal/#!/view?e=20140702&p=5> . Acesso: 2 jul. 2014.
- PASSETTI, Edson. *Anarquismo e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PREDA, Cecília. As melhores escolas de Goiás: Colégios da Polícia Militar se destacam por bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Diário da Manhã* [on-line]. 16 ago. 2012. Disponível: <http://www.dm.com.br/texto/48958> . Acesso: 23 out. 2013.
- REGULAMENTO DE UNIFORMES do Colégio da Polícia Militar de Goiás. Disponível em: http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/index.php?frame=regulamento_uniformes.htm . Acesso: 13 ago. 2013.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e burocracia*. Coleção Maurício Tragtenberg. Direção de Evaldo A. Vieira. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.
- Enviado em 30/04/2021
Avaliado em 10/06/2021

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO: PROBLEMATIZANDO O CONCEITO

Vivian Michelliivaz de Oliveira Quadros²⁷
Ivanildo Sachinski²⁸

Resumo

A presente pesquisa problematiza a formação inicial de professores nas suas relações com a educação especial e a inclusão, objetivando entender o movimento dos conceitos da educação especial e da inclusão e o papel do professor na problemática da formação inicial voltada para a efetivação de uma inclusão emancipatória. A análise aqui proposta tem suas bases na literatura especializada, em autores como Bueno, Garcia, Shiroma, Michels, entre outros, que analisam as questões referentes à Educação Especial e Inclusão de forma crítica. Na esteira do pensamento destes autores, defende-se que a formação inicial de professores deve ser ampla, e não focada em uma ou outra particularidade. Que deve, ainda, propor uma visão de responsabilidade social por parte daquele que pode proporcionar aos alunos possibilidades de crescimento e desenvolvimento. O conceito de inclusão educacional, dessa forma, torna-se de fato efetivo, à medida que os professores busquem o desenvolvimento de seus alunos sem buscarem uma homogeneidade, valorizando a diversidade e por isso entendendo que a educação daqueles que possuem alguma deficiência ou algum transtorno não é igual a dos demais. Dessa forma, não se tem resultados iguais e nem na mesma proporção. A pesquisa procura, ainda, ressaltar o fato de que a “educação do diferente precisa ser diferente”, porém não desigual.

Palavras Chave: Educação Especial; Formação Inicial; Inclusão.

Abstract

The present research problematizes the initial formation of teachers in their relations with special education and inclusion, aiming at the movement of the concepts of special education and inclusion and the role of the teacher in the issue of initial formation aimed at the realization of an emancipatory inclusion. An analysis proposed here is based on specialized literature, on authors such as Bueno, Garcia, Shiroma, Michels, among others, who critically analyze the issues related to Special Education and Inclusion. In the wake of these authors' thinking, it is argued that the initial teacher training should be broad, and not focused on one or the other particularity. That it should also propose a vision of social responsibility on the part of that which can provide students with opportunities for growth and development. The concept of educational inclusion, in this way, becomes in fact effective, as teachers seek the development of their students without seeking homogeneity, valuing diversity and therefore understanding that education those who have some disability or some disorder it is not the same as the others. Thus, it does not have the same results, nor in the same proportion. The research also seeks to highlight the fact that the “education of the different needs to be different”, but not unequal.

Keywords: Special education; Initial formation; Inclusion

²⁷Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória.

²⁸Mestre em Educação, Professor do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná Campus de União da Vitória.

Introdução

A presente pesquisa problematiza a formação inicial de professores nas suas relações com a educação especial e a inclusão. Partimos do entendimento de que as pesquisas devem levar em conta temas de vivência do pesquisador. Por isso, essa temática emergiu da prática de estágio supervisionado obrigatório e no estágio remunerado durante a vivência acadêmica do Curso de Pedagogia.

Nesse sentido, buscou-se entrar em contato com alunos com deficiência e, ao mesmo tempo, observar a grande dificuldade de estes se inserirem em sala, bem como da aplicação de práticas inclusivas, pois a formação dos docentes é marcadamente direcionada aos grupos considerados normais, levando a um constante despreparo para se assumir e entender o que é a inclusão no âmbito educacional.

Discutir a formação inicial de profissionais da educação é desafiador e implica problematizar os conceitos de qualidade dessa etapa acadêmica, principalmente porque a docência precisa ser resultado de uma formação consistente, que abra possibilidade para a construção de um trabalho docente através de um conjunto de habilidades, conhecimentos e competências em diversas áreas.

Objetivamos assim, num primeiro momento, entender o movimento dos conceitos da educação especial e da inclusão, possibilitando posteriormente pensar o papel do professor e a problemática da formação inicial voltada para a efetivação de uma inclusão emancipatória. Metodologicamente baseamos nossa análise na literatura especializada, em autores como Bueno, García, Shiroma, Michels, entre outros, que analisam as questões referentes à Educação Especial e Inclusão de forma crítica.

A educação especial: a história e seus conceitos

A história da Educação Especial enquanto modelo destinado aos processos educativos dos deficientes é recente no Brasil, datando principalmente da segunda metade do século XX. Entretanto, segundo Mazzotta (2005), no século XIX alguns brasileiros começaram a organizar serviços de atendimentos a cegos, surdos, deficientes físicos e mentais. Essas iniciativas, ainda isoladas, vieram de pessoas que estavam ligadas por interesses familiares ou sociais específicos vinculado à busca de normalidade ou ao isolamento sistêmico. A chamada “educação dos excepcionais” é atribuída pelo autor ao final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX. Essa denominação passou a fazer parte dos documentos a partir da Lei de Diretrizes e Base 4.024/61 (BRASIL, 1961) intitulada de “educação de excepcionais” apontando para uma educação oferecida a alunos com deficiência, sustentando apenas a criação de um lugar para esse aluno no sistema regular de educação.

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Para Kassar (2011) esta nomenclatura mudou para “tratamento especial” na LDB 5692/71, mencionando que os alunos deficientes, superdotados e com atrasos de aprendizagem escolar deveriam receber tratamento diferenciado na escola. Corroborando com as perspectivas presentes nessas Leis, surgiu a partir dos anos de 1970 organismos como o Centro Nacional de

Educação Especial (CENESP)²⁹, que direcionavam para uma perspectiva de educação especial, de forma alternativa para os alunos que não se enquadravam no âmbito escolar. Importante pontuar que nesse momento versava muito mais por retirar os “problemas” da escola regular e os alocando em um local específico, segregado. Outro organismo criado em 1986 pelo governo federal a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)³⁰, considerado um passo importante na ação do governo direcionada para os direitos das pessoas com deficiência.

O conceito contemporâneo de inclusão (e que consideramos para este trabalho) teve uma construção direcional a partir das discussões da Declaração de Jomtien (1990) na Tailândia, quando 157 países se reuniram para discutir os problemas relacionados à educação mundial. O foco da discussão foi a elaboração de um conceito de educação pautado em uma perspectiva para todos, ou seja: uma educação que contemple desde o aluno com necessidades especiais (deficientes) até o aluno ribeirinho, resultando numa educação imparcial, em que cada um passasse a ser incluso em sala de aula.

4. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade... os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (JONTIEM, 1990, p. 4)

Tomando como referência esta Declaração, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1993 o Plano Decenal da Educação Para Todos, que apresentava como compromisso garantir as necessidades básicas de educação, assegurando “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p.12).

Em 1994, outro momento mundial se tornou marcante, a Declaração de Salamanca na Espanha. Esse impulsionou a construção de um conceito de inclusão, salientando que toda a criança tinha o direito à educação independente de sua necessidade educacional especial³¹, seja ela física, neurológica ou social. Essa Declaração (BRASIL, 1994) ratificou a perspectiva da escola como um direito de todos, focando mais nas especificidades dos alunos com deficiência. Aponta a necessidade das instituições possuírem estruturas condizentes para receber todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Percebemos na Declaração de

²⁹O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado em 1973 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de gerenciar a educação especial no Brasil. O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, 1999, p. 56).

³⁰A Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foi acatada pelo Presidente José Sarney e operacionalizada por meio do Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986o qual significou um passo importante na ação governamental voltada para os direitos da pessoa com deficiência. (LANNA JÚNIOR, 2010,p.76)

³¹ Naquele momento ainda se utilizava o conceito de necessidade educacional especial como sinônimo de deficiência, e que atualmente utiliza-se da denominação Pessoa com deficiência, principalmente após a lei 9394/96.

Salamanca ideais que passaram a sustentar a importância de uma formação docente para a diversidade, para a inclusão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) consta a proposta de adequação das escolas brasileiras para o atendimento razoável das crianças, legalmente propondo uma educação sem diferenças, sejam elas étnicas sociais ou culturais.

Garcia e Michels (2011) ressaltam que na LDB 9394/96 a modalidade de Educação Especial de ensino para alunos com deficiência destinou-se preferencialmente ao ensino regular, mas ao mesmo tempo, permitiu que permanecesse assim nas instituições especializadas.

Art. 58. Entendem-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) percebemos a mudança de sentido no atendimento aos alunos alvo, passando a ser Educação Especial a ser reconhecida como uma modalidade do sistema de Educação Brasileira. Analisando mais cuidadosamente essa lei percebemos que a palavra “atendimento educacional especializado” aparece uma única vez, quando se afirma que o dever do Estado com a educação escolar pública só ocorrerá com a garantia deste, sendo ele gratuito aos alunos com necessidades educacionais especiais, ofertado preferencialmente na rede pública de ensino. O termo “atendimento especializado” só é citado quando ressalta que o sistema de ensino público deve garantir professores com especialização adequada em nível médio ou superior. Garcia e Michels (2011) apontam que apenas na resolução CNE/CEB 02/2001³² retirou-se o “preferencialmente” e foi acrescentado o termo “extraordinariamente”, mas que manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade. (GARCIA, MICHEL, 2011, p.108). Segundo Kassir e Rebelo (2011), a Resolução 02/2001 constitui-se como uma proposta pedagógica diferenciada, na qual a Educação Especial pudesse ocorrer concomitantemente à educação comum ou substituindo-a. A autora evidencia ainda que o início do atendimento escolar na educação infantil passou a ser garantido nos serviços de educação especial, precisando de uma avaliação da necessidade de atendimento educacional especializado.

A década de 1990 e o início do século XXI podem ser considerados os momentos de uma efetiva preocupação com o atendimento especial enquanto processo acadêmico de ensino, fugindo do puro assistencialismo ou cuidado, mesmo este estando de maneira implícita, como um atendimento diferenciado. Destacamos o Programa do Governo Federal, lançado em 2003, intitulado “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2003), em que inúmeras ações passaram a ser implementadas, com o propósito de modificar os “sistemas de ensino brasileiros” em “sistemas de ensino inclusivos”, em que o Governo deveria oferecer atendimento aos alunos que possuíam deficiências, matriculando a população em salas comuns de escolas públicas, acompanhados (ou não) de um atendimento educacional especializado, principalmente na forma de sala de recursos. O Decreto 6.517/2008 (BRASIL, 2008) redefiniu este conceito,

³² Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001: estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001)

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Entretanto, o conceito de inclusão utilizado nesses documentos nos revela o que Shiroma (2001, p. 1) ressalta:

Essa bricolagem pode ser observada em documentos da Cepal do início da década, nos quais os termos educação, competitividade, eficiência e equidade foram costurados em um arranjo emblemático que forneceu o tom das políticas públicas na região. No início do século XXI, educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas não só como interdependentes aos interesses econômicos, mas como imperativas às nações.

Essa “bricolagem” nos conceitos da autora torna-se uma manipulação de papéis, ou seja, um modo de “copiar e colar” de um documento para o outro, em que se junta uma educação de equidade como algo simbólico para as políticas públicas, tornando-se assim uma jogada política que apenas tem seus interesses econômicos voltado para essa inclusão.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam que:

...embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA; 2005 p. 431).

Conforme os textos políticos são reescritos, constatamos que os significados vão mudando, sendo mascarados. Ao mesmo tempo, não desprezamos que esses documentos elencam conceitos de que possibilitam buscar uma equidade e qualidade de ensino para todos.

Dessa forma, ressaltamos que os documentos oficiais nem sempre trazem em suas palavras e metas o que se torna necessário, mais sim o conceito que os detentores do poder querem colocar neles. Segundo Apple (1995) citado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 437), quando colocada a palavra “nosso” em documentos oficiais nos remete a uma igualdade imaginária entre governantes e governados e, desse modo, silenciosamente, confronta a materialidade das relações de classe de dominação e subordinação. Pois está palavra remete os cidadãos de volta a seu lugar no processo de exploração pelo capital.

Kassare Rebelo (2011) aponta que os documentos políticos possuem algo em comum, em que a caracterização da especificidade da educação oferecida aos alunos com deficiências num provável lugar para o aluno, sejam no “sistema geral da educação”, nas classes especiais das escolas públicas e privadas, no “sistema inclusivo”. Por isso, entende-se que o conceito de inclusão deve levar em conta as particularidades de cada aluno. Dessa forma, deve ser pensado a partir de objetivos particulares, que desprezam a ideia de igualdade plena, sustentando que o “diferente

precisa ser tratado diferente” a fim de proporcionar-lhe condições de ter uma efetiva educação emancipatória que lhe garanta condições de viver plenamente em sociedade.

Formação de professores para educação especial e inclusão

A formação inicial de professores conscientes do seu papel junto a esses alunos e de como propor essa educação de direitos é fundamental, sendo uma das motivações inicial desse trabalho impulsionada pelo contexto acadêmico e pelas reflexões realizadas no Curso de Pedagogia da UNESPAR de União da Vitória/PR. Neste, focamos na busca de um entendimento teórico sobre o contexto da formação inicial e posteriormente nas relações com a educação inclusiva.

Segundo Saviani (2009), a formação do professor na história da educação demonstra um quadro de irregularidades, de condições diferentes, porém sem rupturas drásticas. A qual até hoje não é satisfatória, pois mesmo com todas as mudanças realizadas não se encontrou uma maneira de formação que possa preparar os docentes para os problemas educacionais dos dias atuais.

Ao abordarmos a formação dos professores nas relações com a educação especial percebemos que mesmo constando na legislação que esta deve ser considerada como uma modalidade de ensino, ainda não se contempla uma formação efetiva.

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (SAVIANI,2009,p. 153).

Esse processo de formação ainda é algo que não contempla todos os processos necessários para uma educação de alunos de inclusão, com fragilidades na formação oferecida pelas Universidades. Entende-se que o ponto de partida para a concretização de uma educação emancipatória, que consiga dar conta de entender e dar novos significados a esses conceitos esteja na necessidade de uma formação inicial consistente. Bueno (1999, p. 13) aponta que,

Os professores do ensino regular não têm o mínimo preparo para incluir os alunos que apresentam necessidades especiais. E os professores especializados em Educação Especial, também não. Sua formação geralmente está voltada para as dificuldades específicas do aluno especial, resultando na falta de competências pedagógicas mais amplas. (BUENO, 1999, p.13)

Kassare Rebelo (2011) aponta que as Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) não identificaram o termo “atendimento especializado” em seus documentos, criando a necessidade de pensar que as pessoas devem ter suas fragilidades supridas dentro do sistema comum educacional, o qual deve ser preparado de maneira que atenda as características de cada aluno. Segundo Garcia (2013), na última década a política de educação especial passou a ter uma perspectiva de inclusão, mas com uma questão irrelevante “em que ela consiste?”, pois, com a criação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) o aluno continuou aprendendo de forma paralela à classe regular, não tendo assim grande mudança no seu aprendizado. Por frequentarem as salas de AEE em horários diferentes, passaram a pensar que a inclusão na escola regular é mais voltada para a convivência e socialização com os demais estudantes e não o trabalho educacional do conhecimento já produzido e estruturado na forma escolar. Com base nessas argumentações, a autora aponta a importância da formação inicial de todo professor, devendo receber um conhecimento que permita a sistematização de um ensino aos alunos do Atendimento

Especializado de forma mais abrangente, com o que consideramos um “olhar e uma postura inclusiva”, tornando-se um agente de recursos de aprendizagem ao aluno.

...consideramos fundamental a compreensão da atual realidade de formação dos professores da educação básica em nosso país, particularmente, daqueles que atuam na modalidade educação especial, para desvelar os nexos existentes entre o modelo societário atual e o modelo de professor funcional a essa sociedade. (GARCIA 2013. p, 116).

Para Michels (2006) a formação deve ter como base a prática docente na qual se auxilia a ação em sala, sabendo assim a forma de incluir esse aluno, historicamente excluído. Dessa forma, assumindo um papel de extrema importância, de busca de desenvolvimento de potencialidades, superando a inclusão escolar como uma maneira de compensação aos alunos “diferentes”, oportunizando a eles processos de crescimento acadêmico, social e cultural.

...os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais. (MICHELS, 2006. p. 407)

Michels (2017, p. 24) ainda afirma que,

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em nível superior, se iniciou em 1972 como habilitações específicas do curso de Pedagogia. Essa possibilidade de formação teve início por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, cujo relator foi Valnir Chagas, e que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia.

É preciso compreender que foi a partir do contexto histórico da desta formação que percebemos a mudança e as transformações ocorridas, passando a fazer parte da grade de graduação do curso de Pedagogia. Porém isso não ocorreu de forma coerente, conforme Silva (1982, p. 5. apud MICHELS, 2017, p.25)

[...] os cursos de Pedagogia acabam por formar especialistas desinteressados pelo processo pedagógico como um todo. Eles são na maior parte das vezes técnicos com uma visão distorcida e parcelada da escola e revelam-se incapazes de enfrentar (até mesmo de entender) os problemas mais significativos da clientela com a qual trabalham.

O desafio de formar para um processo de inclusão supera as questões metodológicas que envolvem, necessariamente, uma disciplina ou outra, mas precisa levar em conta contextos sociais e culturais que permitem a educação ser um conglomerado de pessoas, de diferentes seres e que impele aos professores um olhar diferenciado. E, ainda, que leve em conta um “olhar diversificado”, capaz de permitir a esses profissionais o desenvolvimento de espaços formativos, de crescimento para todos.

Considerações finais

A formação de professores precisa pensar a pessoa com deficiência em suas relações com os diferentes espaços, desde as relações educativas, metodológicas até as relações sociais e culturais. Emerge então o papel do professor como aquele que deve desenvolver suas potencialidades e investir em diferentes métodos de ensino e de abordagens sobre os alunos. Pensar a formação docente, neste momento, precisa considerar as diferentes formas de trabalho que lhe são oferecidas, em uma sociedade que possui como característica básica as múltiplas culturas, religiões, culturas. Entendemos que a formação inicial de professores deve ser ampla, e não focada em uma ou outra particularidade. Que deve proporcionar uma visão de responsabilidade social por parte daqueles que podem proporcionar aos alunos possibilidades de crescimento e desenvolvimento.

Dessa forma, o conceito de inclusão educacional se tornará, de fato, efetivo ao ponto que os professores buscarem o desenvolvimento de seus alunos sem buscarem homogeneidade, valorizando a diversidade e, assim, compreendendo que a educação daqueles que possuem alguma deficiência ou algum transtorno não é igual aos demais, e por isso, não terá resultados iguais e nem na mesma proporção. Nesse contexto, convém ressaltar que a “educação do diferente precisa ser diferente”, porém não desigual.

Os objetivos primários desta pesquisa buscavam entender a formação docente inicial e suas problemáticas com relação ao conceito de educação nos acadêmicos concluintes dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná do Campus de União da Vitória. Entretanto, com o cenário pandêmico da Covid 19 e da transferência para o ensino remoto optou-se por modificar o direcionamento, e temporariamente deixar de realizar a pesquisa in loco.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano decenal de educação para todos. - Brasília: MEC, 1993.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006. Brasília: MEC, 2003
- BRASIL. Lei 10845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Brasil. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Acessibilidade Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CEPAL/UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA; CEPAL; INEP, 1995
- Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994
- Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília/DF, 1973.
- Decreto n. 6.517, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT-15-educação especial da Anped. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília v. 17 p. 105-124, mai./ago.2011. Edição Especial.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, jan-mar. 2013.
- KASSAR, M.C. M; REBELO A.S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida, abr. 2011.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.
- MAZZOTA, M. J. da S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 2.ed.São Paulo: Cortez, 1999. P.27-131.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil, História e Políticas Públicas/Marcos Jose Silveira Mazzota-5. ed. São Paulo: Cortez,2005.
- MEC.INEP. LDBEN 4.024/61. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.
- MEC. INEP. Lei Educacional 5.692/71. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. _____.
- MEC. INEP. LDBEN 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- MICHELS, Maria Helena. A Formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão. Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis. 2017.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v.14n. 40 jan./abril. 2009.
- SHIROMA, E.O. A outra face da inclusão. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação*. N. 3. Rio de Janeiro: UERJ, pp. 29-37, 2001.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, Tailândia, 1990.
- Enviado em 30/04/2021
Avaliado em 10/06/2021

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ALUNO SURDO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE EUCLIDES DA CUNHA – BA

Yuri Miguel Macedo³³
Lucas Yuri da Silva Rodrigues³⁴
Corina Andrade Abreu³⁵

Resumo

Este artigo tem como mote refletir sobre as políticas públicas na educação infantil para o estudante surdo, no município de Euclides da Cunha - BA, considerando a Educação Especial e Inclusiva como um modelo educacional referendado por políticas públicas. Políticas essas necessárias e obrigatórias para que os pequenos na etapa da educação infantil, no intuito de programar e investir em profissionais capacitados, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno tanto dos profissionais da escola quanto dos alunos com deficiência. Por fim, o texto vem para abordar a necessidade de se repensar no que está sendo feito para que ocorra a efetiva inclusão escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Infantil para surdos.

Abstract

This article aims to reflect on public policies in early childhood education for deaf students, in the municipality of Euclides da Cunha - BA, considering Special and Inclusive Education as an educational model endorsed by public policies. These policies are necessary and mandatory so that the little ones in the stage of early childhood education, in order to program and invest in trained professionals, pedagogical resources, etc., aimed at the possibility of access, permanence and full development for both school professionals and students with special needs. Finally, the text comes to address the need to rethink what is being done for effective school inclusion to occur.

Keywords: Public Policy; Early Childhood Education for the Deaf.

Introdução

[...] pensar em educação de surdos é levar em conta, entre outros tantos possíveis aspectos que representam as experiências visuais das pessoas surdas, a sua língua de sinais. Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Assim, há várias linhas de atuação possíveis para a produção de conhecimentos por pesquisadores envolvidos na educação de surdos.(QUADROS,2005)

Este artigo tem como temática as políticas públicas na educação infantil para aluno surdo, no Município de Euclides da Cunha – Bahia, e seus dados foram coletados nas escolas municipais.

A principal motivação para realização deste estudo é justamente a inexistência efetiva de políticas públicas no Município de Euclides da Cunha, bem como o desinteresse dos gestores

³³ Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia, Professor na Universidade do Estado da Bahia

³⁴ Especialista em Química Geral e Industrial – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

³⁵ Especialista em Letras Libras – Universidade do Estado da Bahia

públicos em entender e aceitar a diversidade existente entre as pessoas com deficiência, especialmente quando se trata de aluno surdo.

A organização didática deste trabalho foi dividida da seguinte forma: primeiramente, faz-se síntese sobre educação como direito, destacando as diversas modalidades de educação, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB, Lei 9394/1996. Na segunda parte será feito relatos sobre a realidade de pelo menos uma escola no município de Euclides da Cunha com uma análise crítica da situação e as considerações finais a respeito das políticas adotadas no município de Euclides da Cunha.

A justificativa para este trabalho se dá pela esperança de que as mudanças que ocorrem com as novas exigências que vem se incorporando ao sistema educacional, e a renovação educativa que abarcam as ações políticas e pedagógicas dos educadores.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 205, define a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação é um processo contínuo, que inicia com o nascimento com vida, quando passamos a ser sujeito de direito, cabendo à família e ao Estado o dever de cuidar, de propiciar a realização plena do ser humano, para assim como sujeito de direito e dever se inserir no Estado Democrático de Direito, devidamente qualificado para que seja competitivo na seleção e concorrência na busca e manutenção do emprego, concluindo assim a tríplice função estabelecida na Constituição. Sendo que tanto o Estado, como a família ou a sociedade, sempre estará presente no processo educacional, às vezes em menores ou maiores.

Direito à educação, está previsto na Constituição Federal no artigo 6º, bem como nos artigos 205 a 214, definindo como sendo um direito fundamental de natureza social. Além da previsão na Constituição Federal, há outros documentos jurídicos que contemplam dispositivos importantes a respeito do direito à educação, sendo um deles o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, documento esse que foi ratificado pelo Brasil, no exercício de sua soberania.

A educação, definida como direito fundamental social, tem posição que sobressai no ordenamento jurídico, simultaneamente com os demais direitos fundamentais. Dessa maneira, tem aplicabilidade imediata, embora sua realização integral só possa se dar de forma progressiva. Não pode ser extinta do ordenamento jurídico por meio de emenda constitucional. A educação como direito pertence a todos, mas deve priorizar categorias de pessoas em situação de carência ou vulnerabilidade. Realiza-se por meio de políticas públicas ou programas de ação governamental.

O sujeito passivo na educação como direito é o poder público, vinculando todos os poderes públicos e em todas as esferas (Executivo, Legislativo e Judiciário), que devem estabelecer medidas – legislativas, técnicas e financeiras, objetivando a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário reconhecendo o direito à educação como um verdadeiro direito de todos e dever do Estado.

É importante pensar a educação como veio de inserção social e forma de oferecer ao aluno surdo novas oportunidades profissionais e sociais, a educação pode ser entendida como prática libertadora e responsável, em muitos casos, pela inclusão das pessoas ao contexto social, contudo, pensar a educação como o caminho para a inclusão social, ainda apresenta-se por vezes de modo utópico em muitos lugares em razão do não desenvolvimento de espaços apropriados para o

aprendizado do educando com surdez, do não preparo do corpo docente, falta de qualificação dos professores, da não aplicabilidade de políticas favoráveis ao aprendizado desses alunos e muitas vezes do não acolhimento e envolvimento da sociedade no processo de inclusão do surdo, bem como outros problemas não menos importantes como a falta de material didático e tecnológico que facilitem o desenvolvimento das aulas e o aprendizado do aluno surdo.

Inclusão é a capacidade que temos de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2002)

Interfaces do ensino brasileiro e suas definições na educação infantil

A Carta Magna, Constituição Federal, regulariza a lei que trata dos diversos tipos de ensino, tanto no setor público quanto no setor privado, em todo o território nacional. Lei conhecida pela sigla LDB, Lei de Diretrizes e Bases, 9394, promulgada em 1996, com alteração recente, com a promulgação e vigência da Lei 13.796 de 2019.

As características e singularidades de cada indivíduo, comunidade, zona rural, cidades, os indígenas, quilombolas, periferias, bairro nobres, cidades de interior e capitais, como também modalidades respeitam e trabalham daqueles que tenham alguma deficiência ou necessidade especial. A participação na educação pode ser de duas formas, tanto presencialmente quanto a distância, mesclando o ensino tradicional com o a distância, o chamado de híbrido. Todavia, a escola deve se adequar a esta perspectiva inclusiva.

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; - promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; - criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências; - criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas; - estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; - acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; - operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; - respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; - valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade. (Carvalho, 2004)

A União/ Estado têm a competência na organização e manutenção dos níveis de Educação do ensino médio e ensino fundamental e ao município também recai a competência no ensino fundamental nos anos iniciais de 1º ao 5º ano como também a educação infantil, inclusive creche. Já a educação de nível superior fica sob a responsabilidade da União que pode estabelecer parceria com Estados e Municípios, contudo, a fiscalização é de competência da União, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

Nesse texto em específico, foca-se na etapa da educação infantil, presente na educação básica e tem enorme importância por ser um momento singular de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a educação infantil está repleta de elementos especiais que ajudam no desenvolvimento das habilidades do aluno. Os professores que atuam nessa modalidade de educação infantil devem estar dispostos aos desafios, possibilidades e responsabilidades com o crescimento e desenvolvimento da criança.

A escolarização para as crianças nos anos iniciais é de fundamental importância, e deve ser tratada e estabelecida nas políticas educacionais, como também discutidas no meio acadêmico, objetivando sempre o melhoramento e a compreensão da necessidade de cuidar e educar as crianças pequenas em um espaço com ações sustentadas pelos pilares do cuidar, do educar e do brincar, que favoreça o pleno desenvolvimento e consolidação das habilidades necessárias para um completo processo de ensino e aprendizagem.

A UNESCO, entidade que acompanha o mundo da escola e da educação refletiu a educação para o século XXI, com o ensinamento de que a educação deve estar apoiada em quatro pilares, onde todos têm a mesma importância. Esse ensinamento foi estudado em uma comissão internacional, que originou um relatório o qual foi publicado em forma de um livro titulado em “Educação, um tesouro a descobrir”, que teve como relator presidente Jacques Delors.

Aprender a conhecer, o primeiro pilar diz que deve ensinar o aluno a aprender, não somente ensinar coisas, conteúdos, mas se valer destes conteúdos para que ele aprenda a pesquisar e perceba a importância realidade daqueles saberes adquiridos da matemática, geografia, história etc. Aprender a fazer, o segundo pilar diz que deve ensinar o aluno a se relacionar ou socializar-se, fazer amigos, trabalhar em grupo, a organizar em termos de equipe, é crucial, contudo, percebe no dia a dia das escolas que esse pilar ainda não é bem trabalhado, devido a insistência no trabalho com alunos enfileirados. Aprender a viver juntos, o terceiro pilar diz que deve desenvolver no aluno suas competências, ensinando-lhe a fazer, a transformar o que aprendeu na materialização de suas ações. Aprender a ser, o quarto e último pilar diz que deve ensinar o aluno a ser íntegro, honesto e companheiro para a formação do homem.

Outro conceito extremamente importante se dá pela convivência, e se trata do direito de relacionamento seja socialmente ou culturalmente com todos de seu cotidiano, de forma democrática, respeitosa e livre, estabelecendo uma troca de vivência e percepções. Conviver significa enriquecer o conceito de interação entre os diferentes atores socioculturais, possibilitando uma aprendizagem maior sobre si e sobre o outro, respeitando sempre as diferenças.

Brincar possibilita ampliar a imaginação da expressão corporal e linguística, através de brincadeiras, que em sua natureza são expressões culturais lúdicas que acontecem em lugares diferentes envolvendo pessoas distintas de variadas formas, a participação primordial do professor, nesse contexto, é criar situações para que as crianças através das brincadeiras, possam se desenvolver naturalmente. De acordo com GESSELL (2003): Num ambiente altamente favorável, o nosso menino ou menina pode encontrar possibilidade de retirar o máximo proveito de suas potencialidades inatas. Num ambiente diferente e hostil, apenas algumas dessas potencialidades básicas poderão exprimir-se.

Quanto à participação, a escola deve proporcionar um ambiente democrático, inserindo a criança no processo interno da escola, no planejamento e prática, o qual ela possa escolher juntamente com o professor onde e como quer brincar, além de quais atividades para determinado momento, para que a criança perceba que é parte mais importante dentro do processo de aprendizagem, objetivando mais autonomia e envolvimento dessa criança em todas as atividades da escola.

Algo de extrema importância é a expressão da criança que pode transformar a maneira como a criança enxerga o mundo e como se sente inserida nele, mas, para que isso ocorra é necessário que crie um espaço adequado, possibilitando que ela possa compreender mais sobre si. Sendo assim, é através da escola que a criança aprende a se expressar através de seu corpo, como também de registro a partir de suas experiências, uma vez que libera sua criatividade e emoções, possibilitando que essa criança se desenvolva cognitivamente e fisicamente.

Conhecer se trata de um dos primeiros passos para se identificar no mundo, que todo e qualquer ser humano tem em sua origem o desejo de pertencer e se reconhecer para que possa se sentir mais seguro e aprender mais, cria-se a própria identidade, que através de brincadeira, ou atividades lúdicas, compreende melhor o mundo existente ao seu redor, torna-se um ser mais instruído e bem desenvolvido.

Contudo, conclui que a criança devem ser garantidos todos os direitos, com o objetivo de conseguir sua participação e independência, não só no ambiente escolar como também em todos níveis da sociedade.

Cartografia das escolas de educação infantil de Euclides da Cunha

Foi abordada a realidade do ensino infantil na cidade de Euclides da Cunha. O município conta com um número expressivo de escolas e creches preparadas com profissional e estrutura adequada para o ensino infantil regular. Contudo, para o ensino infantil voltado ao aluno surdo, não existe uma escola modelo ou referência, mas sim a escola municipal Erotildes Siqueira, que tem uma sala “especial” a qual foi adaptada para receber alunos da antiga Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), nesta mesma sala frequentam inúmeros discentes da Educação Especial e Inclusiva (EEI).

Pela escassez de escolas preparadas e de professores capacitados para o ensino à alunos surdos, muitos desses alunos não se sentem parte de um sistema educacional, desistindo de frequentar a escola, sentem-se excluídos e na realidade de Euclides da Cunha, em algumas escolas que tem um ou dois alunos surdos em sala de ouvintes, esses alunos surdos não são alfabetizados em libras, estão em sala de aula, mas sem participação efetiva nenhuma, pois sequer conseguem manter uma comunicação com professores e colegas, justamente por falta na maioria das vezes de interpretes em libras.

A grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e sócio-afetivas diferenciadas das suas, vêem-se, através das situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação. (BEYER, 2006)

A educação inclusiva no município de Euclides da Cunha precisa ser vista com um olhar mais solidário, de pensar na EEI como não apenas para um propósito escolar, mas sim, pensar a educação como um próprio social, inclusivo e democrático que a sociedade precisa estar atenta à inclusão.

Currículo e Diferença

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade, tem como objetivo a partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de

desenvolvimento e aprendizagem bem definidos. As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Na Educação Infantil, as crianças constroem noções de identidade e subjetividade que precisam ser apoiadas. A postura do professor na condução das atividades da rotina é essencial ao aprendizado. Os pontos mais importantes, segundo os conceitos essenciais trazidos pela BNCC, são: cuidar e educar, formação do indivíduo incentivar a autonomia, mesma idade ritmos diferentes, escuta ativa, organização do tempo, ou seja, coloca o pensar e o agir da criança como centro do processo educativo.

Os currículos oficiais das escolas materializam o compromisso da escola/educação, em expor as relações sociais e as noções de modos de ser nos contextos historicamente contingente, assim como os mecanismos de dominação que ocorrem principalmente dentro dos limites do processo de trabalho docente.

O Brasil é uma nação gigantesca cujas características principais não se resumem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também, pela diversidade cultural e étnico-racial. Estas questões apontam para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços de educação escolar.

MOREIRA & TADEU (2011), diz que: “currículo é sempre o resultado de uma seleção, uma arena, um território, um espaço, um lugar para nos tornar o que somos então não podemos deixar de interpelar que educação, ou que prática pedagógica está sendo materializada no cotidiano das escolas”.

Contudo, não se pode fazer da realidade escolar uma abstração, é preciso objetivar a discussão focando as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, buscando desconstruir posturas, atitudes, modo de ser socialmente aceitos.

O currículo pode ter diferentes abordagens, dependendo do assunto que se quer dar a ele. Pode ser definido segundo uma Rede de Ensino ou uma escola em particular, pode também seguir determinados livros didáticos e, então, a partir deles se organizar o currículo. Ou de acordo com a realidade cultural, histórica e social definir qual o melhor currículo a ser aplicado.

É importante que professores e todos os profissionais envolvidos na educação, sejam reflexivos em relação as necessidades especiais dos alunos surdos, pois não se pode continuar aceitando um ensino desmotivador, sem oferecer verdadeiramente condições reais de aprendizagem e interação para que esses alunos possam entender o mundo a sua volta.

Analisando a teoria e a práxis no ambiente escolar

O papel da educação é conceber uma educação mobilizadora mais cidadã em uma perspectiva de democratização do seu meio. Logo ela pode proporcionar uma transformação intrapessoal, valorizando o seu conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Cabe à escola preparar cidadãos críticos e criativos para a vida social.

Desta feita, o professor de Educação Infantil deve ter esse cuidado com a educação para seus alunos e a educação infantil no Brasil vem ganhando valorização no âmbito escolar. A sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira fase escolar, onde é a base para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é um elemento orientador de ações na busca de melhorias na educação infantil brasileira.

Por isso a educação de crianças e creche vem sendo vista como investimento necessário para o seu desenvolvimento desde o primeiro mês de idade até o ingresso escolar obrigatória.

O artigo traz o desenvolvimento educacional infantil de criança surda, pois entende que esse assunto, é algo que vêm sendo debatido nos mais diversos espaços sociais, trazendo a torna realidades comprometedoras e desafiadoras quanto ao processo de educar. A escola enquanto espaço de modificar e criar situações de criticidades nas pessoas deve sistematizar mecanismos dinâmicos que favoreça a seus discentes a aprendizagem.

Buscar que o aluno surdo seja sujeito ativo e proativo desenvolva seu jeito próprio de agir, se comportar e comunicar para isso as escolas desenvolverão estratégias, buscarão recursos, para a formação de forma igualitária para todos os alunos respeitando suas diversidades sociais, culturais, a verdadeira inclusão está exatamente na valorização do aluno com suas características.

Considerações finais

A Constituição de 1988 concede a todos o direito a uma educação plena e de qualidade. No plano infraconstitucional a legislação por meio de diversos instrumentos normativos resguarda a concretização desses direitos.

A escola é um espaço coletivo, capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, cuja especificidade é a aprendizagem em grupo.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 1988)

O preconceito, a discriminação, a indiferença são comportamentos aprendidos e repetidos. A criança pequena, ao iniciar na escola vem cheia de expectativa e sonho, não tem o conceito ou preconceito diante de outra criança que é diferente, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar.

É na educação infantil que inicia a construção de um ambiente inclusivo, propiciando condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesma e respeitar o outro com suas diferenças, pois não se pode falar nem esperar homogeneidade em todos os alunos aprenda ao mesmo tempo de do mesmo modo.

Quando se fala em educação infantil, não pode deixar de falar em inclusão educacional, pois se trata de um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que espera do poder público, em sua fase de transição, o absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto a oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento.

As escolas enfrentam um desafio com a inclusão de alunos surdos na educação especialmente na educação infantil, pois exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor interprete de libras, bem como a formação de professores para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas, a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social (MINETTO, 2008)

A inclusão e a permanência do aluno surdo no ensino regular apresentam problemas específicos sérios, diferentemente do que ocorre com indivíduos de outros grupos com dificuldades. Provavelmente, o maior e principal deles seja o fato de o surdo não ter uma língua compartilhada entre os professores e colegas ouvintes. O surdo encontra-se, portanto, em desigualdade linguística, numa sala de aula, onde as pessoas são ouvintes e falantes de uma mesma língua. Questões como essas serão repensadas, na busca de uma educação, realmente, eficiente e significativa para o aluno surdo no município de Euclides da Cunha, com a implantação de políticas públicas com observância a exigência da legislação atual e fundamentadas nos quatro pilares da educação, com base na recomendação da Unesco mediante o relatório formalizado.

É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma mas não está incluído. Isto significa que estes alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, tendo em conta, no entanto, que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. Não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível ou de necessidade: Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino (Perrenoud, 2010)

Referências

- ALVES, S. S. (Org.); MACEDO, Y. M. (Org.). Universalização transversal: múltiplos olhares educativos. 3. ed. Linhares: Editora Oyá, 2019. v. 1. 259p.
- BEYER, H.O. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. V2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL.Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF.
- GESSER, A. Libras? Que Língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MACEDO, Yuri.(Org.); MAIA, Cláudia (Org.) . Educação Especial e Inclusiva: Didática, Prática e Pedagogias em foco. 2. ed. Linhares: Editora Oyá, 2019. v. 1. 183p.

- MACEDO, Y.; BRITO, E. P. P. E. (Org.); ALVES, S. S. (Org.). *Universalização Transversal: Currículo, Gênero e Raça*. 2. ed. Linhares: Editora Oyá, 2019. v. 1. 228p.
- MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1988.
- PEREIRA, Mauricio Gomes. A seção de discussão de um artigo científico. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 22(3):537-538, jul-set 2013. Disponível em: <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v22n3/v22n3a20.pdf>>. Acesso: março, 2019.
- PERRENOUD, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol.1, I, 15-18.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS; R. M.; IV Congresso Internacional e X Seminário nacional do INES. Rio de Janeiro, 2005.
- RAMON, P.; PINHEIRO.S. (Org.) *Educação em Convergência 2ª*. ed. Linhares: Editora Oyá, 2019. v. 1. 197p.
- SANTOS, Gildenir Carolino; PASSOS, Rosemary (Colab); SOUZA, Rogério Gualberto de (Colab). **Percurso científico**: guia prático para elaboração de normalização científica e orientação metodológica. Campinas: Arte Escrita, 2012. 154 p.
- SKLIAR, Carlos, *Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, 6-32 p.
- SKLIAR, Carlos. *Educação e Exclusão, Abordagens Sócio Antropológicas em Educação Especial*.
- SKLIAR, C.B. (Org.). *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- STROBEL, Karen. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2008.
- STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Disponível em <file:///C:/Users/NEMORA/Documents/Pós%20Libras/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos> acesso em 08 de abril de 2018.
- Enviado em 30/04/2021
- Avaliado em 10/06/2021