

XII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E VII COLÓQUIO DE PESQUISA
Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica



ANAIS DIGITAIS

**XII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E VII COLÓQUIO
DE PESQUISA**

ISSN: 2446-6069

**Parte III (vol. 2)
Trabalhos completos**

13 a 17/08/2019
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
Unidade Universitária de Paranaíba

S472a Seminário de Educação e Colóquio de Pesquisa (12: 2019, Paranaíba, MS)

Anais digitais/ XII Seminário em educação e VII Colóquio de Pesquisa, 13 a 17 de agosto de 2019/ Organizadores: Agnes Iara Domingos Moraes... [et al.]. - Paranaíba, MS: UEMS, 2019.

136p.: il.

Bianual.

ISSN: 2446-6069.

Tema: “Ensino Fundamental de Nove Anos: avanços e retrocessos na educação básica”.

1. Educação – Simpósio. 2. Educação – Colóquio. I. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. II. Moraes, Agnes Iara Domingos. III. Título.

Sumário

Apresentação	4
Parte III. Trabalhos completos	6
3.4 Eixo - Saúde, Educação Especial e Educação Inclusiva	6
3.5 Eixo - Formação de Professores	51
3.6 Eixo - Poder, Indisciplina e Violência na Educação	67
3.7 Eixo - Educação Infantil, Lúdico e Educação	92
3.8 Eixo - Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Educação	106

Apresentação

Na XII edição do Seminário de Educação e VII do Colóquio de Pesquisa, pretendeu-se estabelecer um diálogo sobre a política do Ensino Fundamental de Nove Anos, contemplando diversos aspectos da temática, a exemplo, dos avanços e retrocessos da implantação dessa política na Educação Básica; das mudanças nas temporalidades e formas de organizar a alfabetização das crianças, seja nos processos de aprendizagem da língua materna, ou de iniciação à matemática; entre outros aspectos implicados nesta relação. Assim, a chamada do evento foi: “Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica”.

O público beneficiado diretamente pelo evento foi a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba. Mas o evento pretendeu contemplar, ainda, acadêmicos dos cursos de licenciatura do curso de Ciências Sociais da UEMS, das licenciaturas das Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR), bem como da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Paranaíba. O evento recebeu, também, participantes de outros estados, tais como, Goiás, Paraná e São Paulo.

Além das palestras programadas, o evento foi estruturado em Eixos Temáticos, com temas específicos, relacionados às linhas de pesquisas da Graduação e do Mestrado em Educação da UEMS de Paranaíba.

Almejou-se, dessa maneira, estimular o debate e a produção acadêmica. A produção reunida e apresentada no evento está sendo divulgada por meio destes Anais Digitais. Assim, os objetivos definidos para o evento foram:

Objetivo geral

- Provocar debate e reflexões a respeito dos avanços e retrocessos na Educação Básica, a partir da implantação da política do Ensino Fundamental de Nove anos.

Objetivos específicos

- Divulgar pesquisas na área de Educação e demais campos das Ciências Humanas;
- Oportunizar discussões que valorizem as práticas de profissionais da educação, de maneira a aproximar, cada vez mais, a universidade da escola de Educação Básica para a produção de conhecimentos e demandas formativas;
- Disseminar o conhecimento produzido no âmbito do PPGE da UEMS de Paranaíba, por meio das discussões de pesquisas produzidas concluídas e em desenvolvimento;
- Socializar pesquisas realizadas por graduandos de iniciação científica, por pesquisadores de instituições de Ensino Superior e pelos demais profissionais da educação;
- Propiciar aos participantes discussões sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no contexto atual, envolvendo profissionais de diferentes setores de atuação e em diversos momentos de formação profissional, de modo a promover a integração entre educação, sujeitos e práticas;
- Promover o intercâmbio acadêmico entre os cursos de licenciatura da UEMS de Paranaíba e de outras instituições públicas e privadas da região, do estado e do país.

Comissão Organizadora:

Dr^a. Agnes Iara Domingos Moraes

Dr^a. Daniele Ramos de Oliveira

Dr. Fábio Luciano Oliveira Costa

Dr^a. Milka Helena Carrilho Slavez

Dr^a. Maria Silvia Rosa Santana

Dr. Reginaldo Peixoto

Promoção:

Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED - UEMS)

Curso de Pedagogia (UEMS - Unidade de Paranaíba)

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (Mestrado) (PGEDU - UEMS)

Como citar:

SOBRENOME, Nome autor. Título do trabalho. *In*: SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO E COLÓQUIO DE PESQUISA - Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica, 12., 7., 2019, Paranaíba. *Anais digitais...*, Paranaíba, 2019.

PARTE III. TRABALHOS COMPLETOS

3.4 EIXO - SAÚDE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DIFERENTES OLHARES: SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CASSILÂNDIA

Marlene Nunes Amancio (UEMS/ Paranaíba – marlene.na@hotmail.com.br)

Thiago Donda Rodrigues (UEMS/Paranaíba – thiagodonda82@gmail.com)

1 Introdução

O presente artigo tem o objetivo de realizar um levantamento histórico e discorrer sobre as Políticas Públicas de Educação do Município de Cassilândia, abordando a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito da educação inclusiva no município. Além de estar no âmbito de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba.

Procuramos fazer um levantamento das pessoas com deficiência na esfera municipal e rever documentos nacionais, estaduais e municipais, bem como o documento escolar que planeja a prática educativa escolar, ou seja, o Projeto Político-Pedagógico aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Cassilândia, Mato Grosso do Sul. Consideramos também a análise do documento enviado pelo Ministério da Educação (MEC) com a descrição dos materiais que compõem a Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

O levantamento bibliográfico foi feito em loco na Secretaria Municipal de Educação local, onde trabalha a primeira autora deste texto. As pesquisas dos documentos nacionais e estaduais foram feitas em *sites* oficiais do MEC e no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.

Portanto, este estudo tem como objetivo geral conhecer como as Políticas Públicas de Educação do Município de Cassilândia vêm constituindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na organização escolar, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

Buscamos elucidar os olhares sobre a inclusão escolar e o AEE nas salas de recursos multifuncionais, que têm o propósito de promover a autonomia dos alunos, bem como investigar se os recursos pedagógicos e de tecnologia assistida usados na escola estão de acordo

com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

2. Território da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Cassilândia, localizada no sul da região Centro-Oeste do Brasil, a leste de Mato Grosso do Sul, a 434 km da capital estadual (Campo Grande), com 20 mil habitantes. Conta com uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e mais duas faculdades privadas. Com três escolas estaduais, três escolas particulares, seis centros municipais de educação infantil e cinco escolas municipais de EF, sendo que essas últimas são nosso território de pesquisa, com professores que atuam em salas de aula onde há alunos com deficiência nos anos iniciais do EF.

A pesquisa ocorreu, incluindo o período de reuniões, a partir de março, durante o ano de 2018, tanto na busca de dados como nos encontros com as professoras. Para tanto, os dados aqui apresentados são referentes ao período em questão.

O Centro Municipal de Educação Vereadora Ilma Alves da Costa (CMEIC), com 163 alunos nos anos iniciais do EF, sendo cinco deles com deficiência, que correspondem a 3% do total de alunos.

Já a Escola Municipal Adriele Barbosa Silva (EMABS), com 158 alunos nos anos iniciais do EF, sendo 7 com deficiência, que correspondem a 4,43% do total de alunos.

A Escola Municipal Amin José Pólo (EMAJ), com 214 alunos nos anos iniciais do EF, sendo 5 com deficiência, que correspondem a 2,33%.

A Escola Municipal Antonio Paulino (EMAP), com 225 alunos nos anos iniciais do EF, sendo 10 com deficiência, que correspondem a 4,44%. A SRM atendeu, em 2018, 22 alunos, sendo 20 dos anos iniciais do EF.

Por fim, a Escola Municipal Indaiá do Sul (EMIS), com 84 alunos nos anos iniciais do EF, mas nos anos iniciais do ensino fundamental não havia nenhum aluno com deficiência.

Por causa do pequeno número de alunos matriculados nas escolas municipais em 2010, somente a Escola Municipal Antonio Paulino preencheu os requisitos para receber a implantação da SRM. Desde então, o município, embasado no art. 5º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que possibilita os alunos receberem o atendimento especializado em outra escola, em turno inverso, o atendimento tem sido efetuado dessa forma. Essa instituição tem se organizado para atender seus alunos e os das demais instituições educacionais da rede municipal.

3. Percurso da legislação municipal para inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais e acessibilidade em Cassilândia

Cassilândia, cidade localizada no Centro-Oeste do Brasil, a leste de Mato Grosso do Sul, a 434 km da capital Campo Grande, com 20 mil habitantes, fica dentro de um vale, conhecida como a Princesa do Vale do Aporé, cujo nome é de um rio que divide os Estados de Mato Grosso do Sul e Goiás, e Cassilândia fica à margem desse rio.

Não temos ladeiras, porém temos ruas íngremes. A acessibilidade para as pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida é precária, e pude sentir isso há 15 anos quando tinha que empurrar um carrinho de bebê pelas ruas da cidade.

No centro de Cassilândia há ruas sem calçadas. É assim que chamamos aqui os passeios públicos, cada proprietário faz sua calçada como achar melhor, constroem rampas para entrada de seus veículos interrompendo o curso da calçada plana; a rampa cruza a calçada e em seguida volta a ser plana, muretas cruzam a calçada, há calçadas boas e amplas, em contrapartida também há estreitas com menos de um metro. Nas ruas dos bairros só piora, na COHAB, mais antiga da cidade, além das ruas serem estreitas, as calçadas também são reduzidas, não sendo possível caminhar dois pedestres lado a lado.

Além dos postes no meio da calçada, também há árvores, e tanto o tronco como sua copa acabam dificultando o trânsito nas calçadas. Mesmo com a Lei Federal nº 10.257/2001 (Estatuto da Cidade), que fala da acessibilidade, ainda há muito o que se fazer nessa cidade (BRASIL, 2001).

O número de cadeirantes não é muito; vemos uns três ou quatro nas ruas; contudo, acreditamos que esse número seja maior, pois há aqueles que não saem de casa. Porém, mesmo os pedestres que não têm mobilidade reduzida enfrentam esses obstáculos diariamente. É comum ver pedestre andando na rua, fora das calçadas por causa das más condições de uso. Recentemente, havia outro problema: as ruas estavam com muitos buracos, tornando quase impossível o trânsito de um cadeirante, não podia transitar nas ruas nem nas calçadas. As ruas da cidade estão sendo recapeadas, o que está facilitando o trânsito.

Outra dificuldade que o cadeirante enfrenta é que o asfalto é construído de forma que o escoamento das águas de chuva vá para o meio-fio, tornando a rua “levemente” abaulada, e buscando um lugar mais plano para transitar, as pessoas, com deficiência ou não, quando percebem que o trânsito de veículos automotores está tranquilo, tendem a caminhar no meio da rua para evitar esse declínio.

Com as leis de mobilidade nas cidades, vêm sendo construídas rampas nas calçadas, ou seja, rampas que tornam possível o cadeirante ter acesso à calçada; entretanto, isso não garante

o trânsito nela, em consequência das dificuldades descritas anteriormente. As rampas de acesso às calçadas hoje já são muitas, tanto no centro como nos bairros, já podemos ver que estão com sinalização para pessoas com deficiência visual.

Assim, temos percebido que tem tido investimento em acessibilidade. O poder público tem construído calçadas com essas sinalizações nas ruas que recebem asfalto pela primeira vez. Entretanto, a prefeitura enfrenta dificuldade na fiscalização quanto à questão de calçadas acessíveis; não dispõe de fiscal para fazer esse trabalho, e, com isso, as pessoas que precisam se locomover sofrem tendo seus direitos usurpados.

Falando um pouco das leis referentes à educação, elaboradas e vigentes no município de Cassilândia. A Deliberação CME/Cassilândia/MS nº 27, de 30 de novembro de 2006 (CASSILÂNDIA, 2006), dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino. Baseados na Lei Federal nº 9.394/1996, delibera como será o atendimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Onde se preconiza o atendimento em escola comum, porém, em caso de deficiência grave, que requeira ajuda, recursos, apoio intenso e contínuo, admitem-se a criação e o atendimento em escola especial em caráter extraordinário.

A Deliberação do CME nº 66/2014 surge quando o aumento da demanda de aluno para SRM também cresce e não é mais possível atender a todos os alunos das escolas municipais com somente uma SRM, por turno, sendo necessária a construção de mais uma sala para atender essas crianças (CASSILÂNDIA, 2014). Antes dessa Deliberação e da Resolução/SEMEC nº 84/2015, que vem para regulamentar a Deliberação/CME nº 66/2014, os alunos com outras dificuldades de aprendizagem acentuadas e transtornos, como dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia, dislalia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outras, eram atendidos na SRM. Em alguns casos, nos quais havia vários alunos com transtorno de aprendizagem na mesma sala de aula, era disponibilizado professor de apoio a essas crianças.

No entanto, diante dessa problemática e havendo divergências de entendimentos, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Cassilândia foi consultado e deliberou quem são os alunos públicos-alvo da educação especial, e, portanto, podem usufruir dos direitos a eles garantidos. Ficando de fora os demais alunos.

Com essa situação, temos duas vertentes: uma, em preservar e garantir um melhor atendimento aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e outra, é que os alunos com transtornos, que não constam como públicos-alvo de educação especial, são excluídos do AEE. Entretanto, com a visão da inclusão plena, podemos vislumbrar uma oportunidade de os professores da escola comum poder

desenvolver a habilidade de trabalhar e preparar atividades que contemplem todos os alunos, pensando de forma que possam eliminar barreiras que dificultam a aquisição de conhecimento, barreiras essas provenientes dos transtornos.

3.1. Mapeando as pessoas com deficiência em Cassilândia

Com a hipótese de que na região de Cassilândia pudesse residir um grande número de pessoas com deficiência, visto a longa trajetória da pesquisadora atuando na educação do município, partiu-se da necessidade de fazer uma busca por dados em torno de números concretos que pudessem elucidar essa proposição.

Por esse motivo, buscamos por tais informações na Secretaria Municipal de Saúde, onde fomos encaminhados para as Unidades Básicas de Saúde (UBS), para falar com os agentes comunitários, pois são eles quem fazem as visitas e os registros dos dados das famílias. Obtivemos êxito na primeira UBS visitada, visto que a enfermeira responsável pela Unidade nos atendeu prontamente após apresentar e fazer a solicitação dos dados. Ela nos informou que seria mais fácil conseguir as informações das quais precisávamos com as enfermeiras chefes das UBSs.

Assim, o fato de a pesquisadora ser uma pessoa no contexto do funcionalismo público cassilandense e trabalhar na Educação Municipal, sendo, também, membro do Conselho Municipal de Saúde, obtivemos os dados em sete UBSs, sendo que existem oito na cidade, em somente uma não foi possível, e por três vezes procuramos a responsável pela Unidade sem êxito; da última vez, fomos encaminhados para a Secretaria Municipal de Saúde, na qual falamos com outro profissional que dá suporte às UBSs, sendo ele foi muito solícito e prontamente forneceu os dados que faltavam:

- a) número de habitantes: 20.966 (IBGE, 2010);
- b) número de pessoas com deficiência: 331 (dados obtidos nas UBS);
- a) assim, 1,58% da população cassilandense tem alguma deficiência.

Uma enfermeira responsável por uma UBS nos informou que esses dados são muito instáveis, podendo haver variações diárias, pois os agentes de saúde fazem visitas diariamente nas casas das famílias. Essas variações ocorrem por mudança de endereço, falecimento, nascimento, acidentes ou por doença. Também fomos informados que a base para identificar as pessoas com deficiência pode ser diferente da que é usada no censo escolar, uma vez que alguns agentes de saúde entendem que, por usar óculos, a pessoa tem deficiência visual. No censo escolar só cadastramos aluno com deficiência visual se tiver pouca visão, às vezes, é usado o termo baixa visão. Nesse aspecto, estamos apenas fazendo esse esclarecimento para demonstrar que essa informação, se há ou não um número excessivo de deficientes em

Cassilândia, merece um outro estudo.

Durante a pesquisa desses dados, obtivemos acesso ao nome dessas pessoas, porém, esse não era o foco deste trabalho, sendo por meio dessa informação que constatamos que diversos alunos que são atendidos nas escolas municipais e também em outras escolas não constam nessa lista (Tabela 1). Pudemos, também, averiguar mais uma vez que há divergência entre o olhar da saúde e o da educação para esse mesmo público. Dos 27 alunos com deficiência que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, somente três estão na lista da UBS.

Tabela 1 – Pessoas com deficiência no município de Cassilândia, MS

Número de deficiência por gênero		Números de deficiência por idade (anos)			
Feminino	Masculino	6 a 10	11 a 18	19 a 50	51 a 99
170	161	7	11	121	192

Fonte: Próprio da autora.

Por esses dados, poderíamos dizer que faz seis anos que não nasce nenhuma criança com deficiência em Cassilândia. Entretanto, com nossa vivência nos Centros Municipais de Educação Infantil, esse dado não é verídico. Assim, chegamos a essa conclusão por causa da demora dos diagnósticos tão mencionados pelas colaboradoras da pesquisa. Pois, nessa faixa etária, não há realmente nenhuma criança nos Centros de Educação Infantil Municipal com alguma deficiência visível (Tabela 2) (BRASIL, 2018).

Essa nomenclatura é a usada pelas Unidades Básicas de Saúde na época em que foram colhidos esses dados e mesmo sabendo que qualquer pessoa, de qualquer idade, pode estudar nos anos iniciais do ensino fundamental, fizemos um recorte para averiguar, com base nos dados obtidos nas UBSs, qual deficiência havia no público que é o foco da nossa pesquisa (Tabela 3). O recorte foi feito observando que os jovens a partir dos 15 anos podem optar pela Educação de Jovens e Adultos, conforme a Lei nº 9.394/1996, art. 38 (BRASIL, 1996).

Tabela 2 - Quadro de deficientes por tipo de deficiência no município de Cassilândia - MS

Nº de pessoas	Deficiência
46	Auditiva
1	Auditiva/mental
1	Auditiva/visual
79	Física
1	Física/auditiva
5	Física/mental
3	Física/visual
80	Mental

2	Mental/auditiva
6	Mental/física
4	Mental/psíquica
2	Múltipla
11	Psíquica
1	Psíquica/auditiva
1	Psíquica/física
3	Psíquica/mental
80	Visual
1	Visual/auditiva
1	Visual/física

Tabela 3 - Deficientes por tipo de deficiência até 15 anos de idade no município de Cassilândia, MS

Nº de pessoas	Deficiência
4	Física
3	Física/mental
6	Mental
2	Visual
15	Total

Notamos que o transtorno de espectro autismo não é mencionado nos dados da UBS (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4 - Quadro de deficientes por tipo de deficiência entre as escolas municipais de Cassilândia, MS

Escola	Deficiência						Total
	Intelectual	Física	Visual	TGD/TEA	Auditiva	Múltipla	
CMEIC	4	1					5
EMABS	5			2			7
EMAJ	4					1	5
EMAP	6			2	2		10
EMIS	00						00
Total	19	1	0	4	2	1	27

Legendas: TGD-Transtorno global do desenvolvimento; TEA- Transtorno do espectro autista; CMEIC-Centro Municipal de Educação Vereadora Ilma Alves da Costa; Escola Municipal Adriele Barbosa Silva (EMABS); Escola Municipal Amin José Pólo (EMAJ); Escola Municipal Antonio Paulino (EMAP); Escola Municipal Amin José Pólo (EMAJ).

Tabela 5 - Quadro de pessoas com deficiência por tipo de deficiência que fazem uso da Sala de Recurso Multifuncional no município de Cassilândia, MS

Escola	Deficiência						Total
	Intelectual	Física	Visual	TGD/TEA	Auditiva	Múltipla	
SRM	15	0	0	4	0	1	20

Legendas: TGD-Transtorno global do desenvolvimento; TEA- Transtorno do espectro autista; SRM-Sala de Recurso Multifuncional.

3.2 Sala de recurso multifuncional nas escolas municipais de Cassilândia

A SRM é o espaço da escola onde acontece o AEE. Há somente uma SRM que atende os alunos das escolas municipais, e está localizada na Escola Municipal Antônio Paulino, uma

escola de bairro, que, quando foi implantada, a SRM era a escola que tinha o maior número de aluno necessitando desse atendimento. Hoje, a SRM funciona nos dois turnos e atende as crianças das demais escolas e dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Atualmente, 34 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados no ensino comum da Rede Municipal de Ensino e desses, 24 recebem atendimento na SRM. Destes, 6 são alunos da própria escola, 17 são das demais escolas municipais e 1 aluno do Centro de Educação Infantil Prefeito João Albino Cardoso, pois no Art. 5º da Deliberação do CME nº 66/2014 (BRASIL, 2014) consta que “o AEE é realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”.

Atualmente, a SRM oferece somente no atendimento pedagógico complementar, que é direcionado às pessoas com deficiência e transtornos, e não no atendimento suplementar, que é direcionado a alunos com altas habilidades/superdotação, pois, até a conclusão deste estudo, não havia matrícula desses estudantes.

Na SRM, o AEE apresenta o seguinte quantitativo: deficiência intelectual – 21 alunos; deficiência auditiva – 1 aluno e com transtorno do espectro autista (TEA) são 6 alunos.

Pelos dados do censo de 2010 (IBGE, 2010), Cassilândia é a cidade com maior número (26%) de pessoas com deficiência visual do Estado que tem 16,72% da população com essa deficiência.

Observamos que as matrículas de alunos com deficiência têm aumentado nos últimos anos. Isso demonstra um aumento na escolarização dessas pessoas, o que futuramente facilitará suas condições de vida. No entanto, com o desemprego aumentando no Brasil, assim como em Cassilândia, as possibilidades de um trabalho formal para as pessoas com deficiência acaba ficando mais difícil.

Ainda que a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD) obrigue as empresas a respeitarem as cotas de contratação de portadores de deficiência que é da seguinte ordem: 2% para empresas com até 200 empregados; 3% para aquelas com duzentos e um a quinhentos empregados; 4% para aquelas com quinhentos e um a mil empregados e 5% para empresa com mais de mil empregados (BRASIL, 1999).

Cassilândia, por ser uma cidade pequena, não tem muitas empresas de grande porte, uma ou duas que atinjam o patamar de 200 funcionários, dificultando ainda mais o cumprimento desse direito. Entretanto, várias empresas menores empregam pessoas com deficiência. É possível ver no comércio, nos bancos, na prefeitura, no ministério público, pessoas com deficiência trabalhando, sendo que estes tiveram a oportunidade de usufruir de uma educação

regular. Há também pessoas com deficiência trabalhando na informalidade, vendendo picolés, carpindo quintais, vendendo artesanatos, dentre outros.

Em se tratando da saúde, a PNIPPD assegura o acesso dessas pessoas a ações preventivas, curativas e reabilitadoras. No município de Cassilândia, o atendimento às pessoas com deficiência é feito juntamente com as demais pessoas, tendo como porta de entrada a UBSs, onde são encaminhados ao Ambulatório Médico de Especialidades (AME) ou tratamentos especializados oferecidos no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF).

Complementarmente, também são disponibilizadas a todas as pessoas, as academias da saúde, onde são oferecidas atividades físicas preventivas, e nas UBSs, há palestras, atividades físicas para atender a população, dentre outras atividades, aberta a todos.

Os serviços de fisioterapia e reabilitação são disponibilizados no NASF. A municipalidade também tem assegurado o provimento de medicamentos que favoreçam a estabilidade clínica e funcional da sua população. Outros serviços, tais como tratamentos específicos, concessão de órteses, próteses, fraldas geriátricas, bolsas coletoras e materiais auxiliares, são disponibilizados pela Secretaria de Saúde, no entanto, os itens mais específicos e de valor mais elevados ainda são concedidos por meio de ordens judiciais.

Entidades como Rotary Club e algumas igrejas evangélicas também oferecem alguns materiais de apoio disponibilizando a população, como cadeiras de rodas, muletas, cadeiras para banho e outros. Nesse sentido, a APAE, mantenedora da Escola Raio de Sol, também coopera oferecendo aos seus alunos, e eventualmente a outras pessoas, serviços de fisioterapia, equoterapia e reabilitação.

As Secretarias de Educação, Saúde e Bem-Estar Social têm trabalhado em prol de oferecer um atendimento adequado às pessoas com deficiência e/ou com limitações reduzidas. A Secretaria de Obras, dentro de suas limitações, também tem procurado construir os acessos às calçadas para os cadeirantes. No entanto, neste estudo não se detectaram políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência no campo da cultura, do turismo e do lazer, tampouco na Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

3.3 Política municipal de inclusão em Cassilândia

A implementação da Política de Educação Inclusiva no município de Cassilândia segue a legislação nacional e foi feita por meio de um decreto do Conselho Municipal de Cassilândia e uma resolução da Secretaria Municipal de Educação.

O número de matrículas de alunos atendidos na SRM tem crescido a cada ano. O Censo Escolar mostra que a matrícula desses alunos passou de 11 em 2016, para 19 em 2017 e 22 em

2018, com uma SRM (BRASIL, 2018).

De acordo com a LDBEN 9.394/1996, em seu Art. 11, § I, é de responsabilidade dos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação (PME)/2014 priorizou em suas metas a prevenção das deficiências e dos diagnósticos precoces, os mapeamentos e o atendimento educacional de acordo com a legislação nacional. No contexto específico de apoio às escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação criou, em 2008, a Coordenação da Educação Especial, para atuar com as instituições de ensino da sua Rede.

A Educação Especial no Município de Cassilândia é composta de Coordenação da Educação Especial, professores de apoio e professora do AEE, no entanto, ainda há falta de outros profissionais, como: psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo para formar a equipe multidisciplinar, além da colaboração do setor da saúde para realizar atendimento com terapeuta ocupacional, exames neurológicos e neuropsicólogos que estes alunos precisam. Muitos desses atendimentos não são feitos porque não há esses profissionais na Rede de Saúde da municipalidade, outros porque a demanda é muito maior que a oferta desses serviços.

Assim, a luta por uma educação inclusiva é conseguir oferecer uma educação de qualidade e que propicie autonomia e independência a todos os educandos, para que os professores tenham segurança e autonomia no seu trabalho, recursos materiais e profissionais especializados para corroborar com seu trabalho na educação inclusiva.

3.4 A educação especial no município de Cassilândia

Por meio da Lei Municipal nº 1.310/2002, a secretaria municipal incentivou a criação do CME, em 20 de novembro de 2002, objetivando definir as políticas educacionais no município (CASSILÂNDIA, 2002).

Assim, a implantação da inclusão escolar, como umas ações do governo municipal, iniciou nas escolas municipais de Cassilândia a partir de 2006, de forma a cumprir as políticas do MEC. Desse modo, com a LDBEN nº 9.394/1996, que garantiu o direito de as pessoas com deficiência estarem na escola comum, as instituições escolares municipais de Cassilândia começaram a receber esses alunos, pois de forma alguma poderiam recusar a matrícula deles, ainda que alguns professores e educadores dissessem não estarem preparados.

4. Refletindo sobre os dados

Neste estudo pudemos considerar como as políticas públicas inclusivas, dentre elas, as de Educação, do Município de Cassilândia vêm organizando e possibilitando uma sociedade mais inclusiva.

Sabendo que a solidariedade, o amor, o diálogo e a cooperação entre todos os trabalhadores da escola, ou seja, o diretor, os coordenadores, os professores de sala de aula comum, os professores de apoio pedagógico e os demais funcionários administrativos, são necessários e fundamentais para garantir uma melhor aprendizagem de todos os alunos, pois o acolhimento, o bem-estar do aluno e dos que atuam junto a eles contribuem para melhor desenvolver suas potencialidades.

Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. (MANTOAN, 2003, p. 60).

Como fala Mantoan (2003) nessa citação, a escola precisa se reorganizar, e durante nossa pesquisa observamos que a Rede Municipal de Ensino tem buscado incluir todos os alunos, porém ainda não atingiu esse objetivo plenamente.

Analisando os documentos, pudemos observar a necessidade de reestruturação na concepção inclusiva dos gestores públicos de Cassilândia, pois a inclusão dos alunos com deficiência e dos que têm Transtorno do Espectro Autista vem acontecendo de forma individualizada pelo professor de apoio em sala de aula comum, ele prepara as atividades e trabalha com o aluno, porém, na concepção inclusiva, é o professor regente da sala que deve preparar as atividades e trabalhar com todos os seus alunos. O apoio deveria ser para quando o aluno necessitar de apoio para higiene pessoal, alimentação, comunicação ou locomoção. Da forma como vem acontecendo, o aluno, às vezes, continua integrado dentro da sala de aula regular, pois tem um professor particular só para ele.

Logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o *staff* do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, [...]. (MANTOAN, 2003, p. 47 grifos do autor).

O aluno deixa de ir à escola especial, porém, quando chega à escola comum, com amparo legal vigente na Rede Municipal de Ensino de Cassilândia, que entende ser o melhor para o aluno, oferece o professor especialista que é essencial para os conhecimentos especializados, como apoio desse aluno em sala de aula comum, esse profissional fica

responsável para elaborar e aplicar as atividades com o aluno, havendo pouco envolvimento com a aprendizagem dessa criança por parte do professor regente da sala, pela visão de Mantoan, a forma que o professor de apoio atua na escola comum não é adequada para inclusão, dessa forma o aluno continua sendo excluído.

Assim, na apreciação à proposta de educação inclusiva no município de Cassilândia, mediante este estudo foi verificado que todas as escolas municipais receberam verba federal do Programa Escola Acessível, para promover condições de acessibilidade ao ambiente físico. O Programa disponibilizou os recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entretanto, esses recursos não foram suficientes para garantir todas as adequações necessárias. Tanto na parte de estrutura física quanto em sua organização pedagógica, visando ao que traz Mantoan (2003, p. 16):

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. [...] A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. Na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar [...].

As escolas têm um sistema avaliativo baseado em notas, ainda não há uma legislação municipal que permita o aluno de inclusão, assim como os demais, ser avaliado por si mesmo, segundo suas potencialidades.

No trabalho desenvolvido na SRM tem dado bons resultados aos alunos que usufruem desses direitos. Como esse recurso de ensino é um direito e não um dever, nem todos os alunos a frequentam, muitas vezes por opção da própria família, preferindo procurar atendimentos, como fisioterapia, natação e outros.

Quanto aos atendimentos aos alunos, eles são feitos individualmente, sendo possível o agrupamento em algumas atividades. Observamos que há vários materiais para trabalhar com aluno com deficiência visual, todavia, no momento deste estudo não havia nenhum aluno cego ou com baixa visão matriculado nas escolas municipais ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Em contrapartida, a falta de material pedagógico disponibilizado para trabalhar com os alunos com as demais deficiências, dificulta a articulação do desenvolvimento dos alunos em cada atendimento, o que leva a professora a elaborar e confeccionar várias atividades/jogos pedagógicos que estão sendo usados de acordo com a necessidade de aprendizagem. Os demais recursos pedagógicos são os que vieram do Programa que implantou a SRM, isso há mais de dez anos. Podemos constatar, assim, que investimentos em materiais

didático-pedagógicos são necessários e urgentes.

Logo, a garantia do acesso à escola por meio da matrícula está estabelecida no município de Cassilândia, e a proposta inclusiva na escola vem acontecendo por meio de ações pontuais de professores, gestores, coordenadores e da SEMEC/Cassilândia.

Por isso, entendemos que um ponto frágil da política de inclusão no município está no conjunto das atribuições do professor do AEE quanto à articulação com os professores dos alunos de outras escolas que frequentam a SRM, pois ele deveria ter contato no mínimo semanal com os outros professores que atendem o aluno. A inviabilidade do deslocamento da professora do AEE entre as escolas, e somente um encontro bimestral entre os professores e as dificuldades de comunicação entre esses profissionais, dificulta a aquisição de informações necessárias para que as adaptações para a inclusão possam ser realizadas.

Considerando que se o AEE é o diferencial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, deveria haver o oferecimento das condições de inclusão no processo educativo especializado na própria escola. Ou seja, cada escola comum deve ter a sua comunidade escolar envolvida na concepção de educação inclusiva e dispor de SRM, com seu AEE.

Assinalamos como uma das principais ações para a organização da política inclusiva na escola comum, a formação continuada dos professores das salas comuns, a partir de formações pontuais, oficinas e conhecimento científico para compreender melhor seu aluno. Nesse sentido, o município de Cassilândia disponibiliza a formação continuada dos educadores de forma generalizada, não focada somente na inclusão.

Com base no que apresentamos, refletimos então que, apesar de a Política de Educação Inclusiva de 2008 estar normatizada, o poder público matricula alunos em escolas comuns, mas ainda não consegue oportunizar uma estrutura e formação a respeito da educação inclusiva a todos os professores.

Consequentemente, isso se reflete nas atitudes de inquietações dos professores diante do desconhecido, e o sentimento de incapacidade, de impotência, causando diversas reações. Podendo a aprendizagem do aluno incluído, nesse contexto, acontecer baseada na experiência e boa vontade do professor.

Em relação à acessibilidade, foram verificadas nas escolas adaptações em uma estrutura já pronta, no entanto, poderíamos dizer que são razoáveis, transitáveis, porém, em alguns locais, necessitaria do apoio de outra pessoa, pois, apesar das rampas estarem dentro das normas legais, na prática algumas são um desafio para um cadeirante, porque constatamos a ausência de barras/corrimão nessas rampas. Os espaços da entrada nas escolas possuem rampa na mudança

de nível, portas alargadas nas salas de aula e na SRM. A área interna do pátio também possui rampas, os banheiros receberam as adequações de acessibilidade, incorporando algumas características de acessibilidade normatizadas.

Averiguamos ainda que a disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da SRM está articulada com as diretrizes da PNEEPEI de 2008. Entretanto, os recursos disponibilizados são mínimos para o seu funcionamento adequado, de acordo com o tipo que foi normatizado, que é a SRM Tipo II implantada na escola.

Portanto, reforçamos que a proposta de educação inclusiva no município de Cassilândia necessita de um significativo investimento, em relação aos recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva.

5 Considerações finais

Tecer a teia da inclusão na escola nasce no movimento de poucos. As atividades pensadas para as especificidades de cada aluno, sua funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade acontecem pontualmente em algumas salas de aula comum, principalmente naquelas que têm como titular um “ex-professor” de apoio. Esses professores estão começando a disseminar esse trabalho, e há também professores que buscam alternativas para a realização de atividades com os alunos com deficiência.

As mudanças podem ser mais lentas do que gostaríamos, mas acontecem a partir de discussões, de pesquisas, de reflexões e das pressões sociais e educacionais ao próprio Estado para que se efetive o que está normatizado.

É importante, pois, oferecer conhecimentos e encorajar os professores a acreditarem na capacidade de seus alunos para buscar novas estratégias para ensinar já que não podemos anteciper como e quando o educando será ou não capaz de aprender.

Que este estudo sirva para estimular um novo olhar sobre a implantação do AEE na educação da cidade de Cassilândia, pois não deixa um ponto final, mas uma construção sobre a inclusão que oportuniza novos estudos.

Referências

BRASIL. **Censo escolar 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEE, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 7 abr. 2019.

_____. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, n. 190, 5 de outubro de 2009. Seção 1. p. 17.

CASSILÂNDIA (Município). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME– nº 27, de 30 de novembro de 2006.** Cassilândia, MS: CME, 2006.

_____. _____. **Deliberação CME–nº 66, de 17 de dezembro de 2014.** Cassilândia, MS: CME, 2014.

_____. **Lei nº 1.310, de 20 de novembro de 2002.** Cassilândia, 2002.

_____. **Resolução SEMEC/Cassilândia nº 84/15, de 15 de maio de 2015.** Cassilândia, 2015.

IBGE. **Censo demográfico de 2010.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/panorama-do-saneamento-rural-no-brasil>>. Acesso em: 20 set 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO EDUCANDO COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Diogo da Silva Roiz (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS,
diogosr@yahoo.com.br)

Maria Lúcia Alves Teixeira Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG,
teixeiraalves1970@bol.com.br)

Mirian Roberta Fernandes Pereira (Universidade Estadual de Goiás – UEG,
miriannairimero@gmail.com)

Introdução

Este artigo foi construído por meio do questionamento – quais as intervenções que o professor pedagogo pode utilizar no contexto escolar a fim de inserir o educando com TEA em um ambiente de socialização e de aprendizagem acolhedora e inclusiva?

Os objetivos centram-se em compreender e desenvolver meios que instrumentalizem os professores pedagogos na condução de um ensino-aprendizagem significativo a estas crianças inseridas na atenção integral e multidisciplinar com diagnóstico de TEA.

O presente estudo tem como justificativa ampliar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com o intuito de estabelecer melhor relação professor pedagogo e aluno no processo de ensino-aprendizagem, visto que a criança que se manifesta com este diagnóstico apresenta dificuldades de se relacionar com os outros, além de manifestar comportamentos repetitivos e mecânicos e ainda, déficit de comunicação e cognitivo em vários graus (MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICA DOS TRANSTORNOS MENTAIS-DSM-V, 2007).

Conforme Santos (2011), o autismo ocasiona no aprendente uma percepção sensorial demasiada, distorcida da realidade denominada sobrecarga sensorial, emocional e aos estímulos externos, como sons, odores, luminosidade, o que desenvolve crises ao aluno com o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), dificultando a sua vivência social e prejudicando a sua interação, compreensão de si mesmo e da realidade que o cerca.

Em conformidade com o MEC/SEESP (2001) acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica o aprendiz com TEA deverá frequentar o espaço de ensino regular com professores de apoio especializados, condição intrínseca ao seu êxito quanto ao desenvolvimento integral de suas capacidades mediante intervenções propícias ao seu desenvolvimento integral. O educador especializado deverá estar habilitado a realizar avaliações diferenciadas, organizar sistemas de trabalho, respeitar os limites do aprendiz, avaliar sua eficiência, analisar problemas de comportamento, definir estratégias, métodos e práticas de ensino e, acima de tudo, ter confiança e saber demonstrar mediante a sua atuação direta com o autista tudo que deseja transmitir a ele, mediante um processo de interação, tanto no ensino regular, quanto na sala de atendimento educacional especializado (AEE).

É de suma importância à realização de um trabalho interdisciplinar e uma relação de diálogo, transparência, resolubilidade de problemas e delegação específica de funções entre a equipe multidisciplinar, para que seja realizado um trabalho efetivo e integral com a criança com transtorno do espectro autístico. A necessidade dos profissionais educadores de mostrar as ações pedagógicas e promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação do conhecimento e da experiência favorecendo a imersão dos aprendizes da educação inclusiva nas diferentes linguagens é urgente neste século. Sendo assim, um aspecto fundamental para a abordagem do exercício profissional em equipe é a conscientização e o agir de todos. (MEC/SEESP, 2004).

Existem diferentes formas de intervenção aplicada ao aluno com TEA, tais como, organizar os materiais dentro do nível de assimilação do educando; ampliar o espaço da sala de aula, não exceder os estímulos sensoriais, utilizar figuras, códigos de cores, materiais concretos, símbolos numéricos, retratos, no intuito de mostrar uma mensagem que o aluno deverá aprender e até mesmo os conteúdos curriculares e estimular a sua autonomia (COSCIA, 2010).

Este artigo científico de revisão serviu-se dos métodos bibliográfico/exploratório, na coleta de informações para leituras na aquisição de conhecimentos na formação do corpus do trabalho. Realizou-se a seleção/coleta de artigos, livros e periódicos nacionais mediante a utilização dos descritores: transtorno do espectro autista, intervenções, educando, pedagogo e inclusão. O método qualitativo/descritivo também foi utilizado como forma de entender a natureza de um fenômeno social, sendo que não é possível quantificar as variáveis quanto ao fenômeno. Realizou-se uma busca em diferentes bases de dados: *PubMed*, *Google acadêmico* e *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*.

No intuito de se obter êxito quanto às formas de intervenção do professor pedagogo no processo de ensino-aprendizagem do educando com o transtorno do espectro autista (TEA) é imprescindível que pais e professores trabalhem em coesão e apoiem-se mutuamente. “Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprender a trabalhar em conjunto, como parceiros” (SALAMANCA, 1994, § 59). Como reforça Cavaco, sobre a ótica da inclusão no contexto escolar:

Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes. (CAVACO, 2014, p. 31).

Tem-se, então, uma reviravolta na preparação de professores pedagogos para a inclusão de aprendentes autistas no ensino regular, sendo que essa ainda não foi bem assimilada pelas Políticas Públicas de Educação. É necessário que os educadores planejem a formação continuada no âmbito inclusivo, façam cursos de especialização *Latu Sensu*. Surge, pois a inserção da disciplina Educação Inclusiva na formação de professores e profissionais nas áreas afins – Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e outros. Falta criar uma habilitação específica nos cursos de pedagogia (BRASIL, 1996).

Mantoan (2001) explica que ensinar, na ótica inclusiva, é ressignificar a função do professor, da escola, da educação e práticas pedagógicas que são viabilizadas quanto ao contexto excludente no ensino. É preciso libertar-se do tradicional, adquirir novas práticas de intervenção pedagógica para uma práxis mais libertadora e um modelo mais adequado à capacitação do professor em seu trabalho na sala de aula.

A escola, de certo modo, prepara as crianças para valorizarem e aprenderem a conviver com as diferenças na sala de aula, para serem adultos acolhedores, que saibam respeitar o próximo e valorizar as suas potencialidades, sendo que é imprescindível se empenhar para entender e viver a experiência da inclusão. Em conformidade com denúncias existentes entre o velho e novo na instituição escolar, a inclusão é uma revelação dos males que o conservadorismo vem espalhando pela infância e juventude estudantil. Mesmo com “a fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para que se possa enfrentar com otimismo o poder da velha e enferrujada máquina escolar” (SILVA, 2011, p.48).

Sancionada a lei n.12.764 no dia 27 de dezembro de 2012, a pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo passa a possuir mais direitos e ser tratado com mais dignidade no campo escolar e na sociedade, assim, retrata o art. 3º da lei, retificando que são direitos da pessoa com TEA:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 12.764/12).

Diante das conquistas na perspectiva da educação inclusiva, cabe ao educador estudar as características que fundamentam o espectro autista e estruturar a sua aula da melhor maneira possível ao educando com o distúrbio.

Nesse contexto, o aluno com o TEA é apoiado pela constituição e pelas atribuições das leis voltadas para a educação inclusiva, como endossa o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 são objetivos do AEE:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Diante da conjuntura da escola inclusiva, é preciso que o professor pedagogo tenha autonomia e saiba delegar funções aos seus parceiros profissionais no intuito de promover o processo de ensino-aprendizagem do educando autista. Nesse sentido, incluir a criança com o TEA na educação regular de ensino transcende a simples ação de efetivar a sua matrícula na instituição de ensino, é um processo necessário à sua socialização e aceitação como sujeito.

É indispensável que toda a equipe de educadores forneça uma aprendizagem significativa ao educando com transtorno global de desenvolvimento-autismo- a escola deve moldar-se para atender este aluno, ampliar e promover as suas competências, habilidades e potencialidades. Além disso, Chiote (2013) afirma que os outros alunos devem interagir com o aprendiz afetado pelo TEA, tratando-o como sujeito capaz de aprender, pensar, refletir, sentir, questionar, indagar, enfim, participar ativamente das atividades proporcionadas pela convivência escolar. Uma vez que a instituição escolar, este imenso laboratório formador de opiniões e promotor de interação social, é o grande investimento que possibilita garantir uma educação de qualidade aos discentes, e fundamentalmente, é o espaço oportuno onde o aprendiz autista poderá ter a oportunidade de trocar experiências, aprender com o outro, com os professores e com próprio meio físico.

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta (PEETERS, 1998, p. 144).

Eis aqui o suporte da lei que ampara o aluno com TEA, resta ao professor pedagogo conhecer as intervenções mais eficazes ao educando, visto que este transtorno possui diversos graus, mas acima de tudo, o educador pedagogo deve “estender a mão” à criança autista, ou

seja, ser uma âncora em seu processo de ensino-aprendizagem, visto que ela assimila por meio de gestos concretos e linguagem objetiva, concisa, clara e simples.

Na atualidade é muito difícil abordar o tema inclusão do educando com autismo, posto que incluir é inseri-lo em um contexto diferentemente do seu, pois, o aprendente autista já carrega uma história de preconceitos dos sujeitos que não entendem ou desconhecem a doença. O aluno com TEA apresenta comportamentos estereotipados (movimentos repetitivos) tornando-se bizarros e diferentes diante da sociedade que despertam em si o temor e a desconfiança dos mesmos. Nesse enfoque, o significado de inclusão só é concreto quando o educando realmente se integra no corpo escolar, ou pelo menos, participa das atividades sem sofrer maiores danos psicológicos. Atividades estas, em consonância com o projeto político pedagógico da instituição e que se adequam às rotinas pragmáticas e flexibilizadas às necessidades educacionais especiais do aprendiz autista (CAVALCANTE, 2005).

Desse modo, a rotina diária com o educando autista deve ocorrer de forma sistemática, é necessário utilizar os recursos de imagens e símbolos, pois a criança com TEA possui o pensamento lógico, jogos pedagógicos, objetos concretos em sequência, músicas, jogos *online* no laboratório de informática, blocos de montar (legos), peças de quebra-cabeça, material dourado, recursos de estimulação sensorial, entre outros. A estimulação e a interação são ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento holístico do aprendente autista.

Quanto à utilização dos jogos como estratégia de intervenção pedagógica na prática escolar com o educando autista Piaget (1998) afirma que nos jogos existem aspectos que transcendem a simples diversão, a interação e o entretenimento, pois, eles revelam uma abordagem diferente da racional a sua prática parece potencializar o desenvolvimento de habilidades como – planejamento estratégico (atenção executiva), o manuseio das peças (atenção seletiva), a concentração no jogo (atenção sustentada); a atenção, a capacidade de julgamento, planejamento, a imaginação, a antecipação, a memória fundamento de toda e qualquer aprendizagem e no xadrez é requisitada o tempo todo, desde o nível mais elementar do jogo até o mais avançado (HUIZINGA, 2004).

Nesse sentido, pôde-se constatar que a estratégia de utilizar a intervenção do jogo, seja de xadrez, ou outros é fundamental para estimular o cognitivo e a socialização de crianças autistas, bem como a sua interação com os outros educandos no ensino regular. Sendo assim, o jogo possibilita o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social, moral e a absorção de conceitos, visto que ao jogar o aluno com o TEA experimenta, faz descoberta, inventa, exercita e confere suas competências e habilidades, estimula a curiosidade, a iniciativa, à autoconfiança e a autonomia do sujeito, proporcionando uma aprendizagem prazerosa, interativa, criativa, o

desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração da atenção, sendo indispensável à saúde física, emocional e intelectual do educando (HUIZINGA, 2004).

Ainda como estratégia de intervenção do educador pedagogo pode-se utilizar o lúdico na educação inclusiva. Este possibilita um crescimento favorável para a criança com TEA, investindo numa elaboração íntegra do conhecimento infantil. Enquanto brinca, podem ser recriados conceitos cotidianos, compreendendo, encenando, reelaborando a realidade, auxiliando assim para uma forma melhor de se relacionar com o outro e desenvolvendo sua qualidade e capacidade.

O educando com TEA brincando aprende a conviver, aceitar regras, independente do resultado, a esperar por sua vez, e a lidar com emoções e/ou afetividade. Além disso, a criança desenvolve sua linguagem, pensamentos, concentração, atenção, conseguindo assim uma participação satisfatória na construção do seu conhecimento. Por via de livros de literatura infantil, objetos pedagógicos, materiais reciclados a criança conhece vários personagens, facilitando e ampliando sua compreensão sobre as diferentes formas de se relacionarem com o mundo ao seu redor, identificando sua função como sujeito com a ajuda do mediador/cuidador (ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA, 2006).

Um dos métodos utilizados para se obter eficácia no trabalho do pedagogo com crianças e/ou jovens com TEA é a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) a qual consiste em uma abordagem científica que objetiva modificar comportamentos de forma substancial. A Análise do Comportamento Aplicada obteve repercussão na clínica como Terapia ABA (ABA Therapy), porém cientificamente, é executável por meio de intervenções em ABA (*Applied Behaviour Analysis*). Apesar de ter origem no campo da psicologia pode ser utilizada no âmbito escolar pelo pedagogo como forma de intervenção e aprimoramento da aprendizagem, pois, a partir do momento que se conhece o transtorno do espectro do autista e mediante a análise dos comportamentos estereotipados o professor tem maior segurança e domínio de habilidade e competências para lidar e/ou conviver com este aprendiz. A ABA é uma corrente do Behaviorismo, tendo suas raízes nos estudos de Skinner, e é considerada como uma ciência que “observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem” (LEAR, 2004, p. 4).

Sendo assim, para cada comportamento específico do aprendente com TEA, é preciso elaborar uma estratégia de intervenção para alterar aquele comportamento. Entre as habilidades ensinadas incluem-se comportamentos sociais, tais como contato social e comunicação funcional; comportamentos acadêmicos como pré-requisitos para leitura, escrita e matemática, além de atividades de rotina cotidiana como a higiene pessoal. A diminuição de

comportamentos negativos como a autoflagelação, estereotípias, autolesões, agressões verbais e fugas também fazem parte da intervenção da ABA. O tratamento comportamental analítico do autismo busca incentivar o aprendiz com TEA a adquirir habilidades e competências que este não possuía, por via de repetições, até adquirir a habilidade sem erro em diversos ambientes e situações. O professor auxilia a criança por meio de instruções, até que a criança adquira a aprendizagem. A resposta adequada tem uma recompensa (reforço positivo) que pode ser um brinquedo, jogo pedagógico, alimento preferido da criança, elogios entre outros. (COSCIA, 2010).

Como ressaltam Pinto e Tavares (2010), o contexto lúdico tende a estimular ao máximo o potencial de aprendizado de cada criança, pois o lúdico na sala de aula passa a ser um espaço de reelaboração do conhecimento vivencial e formado com o grupo ou separadamente. No momento em que o professor passa o ensinamento lúdico para o aluno, impõe limites e regras, para que o educando cresça aprendendo e com respeito ao próximo.

Wolfberg (2013) afirma que o educando com o distúrbio do Transtorno do espectro do Autista apresenta diferenças no seu desenvolvimento relacionadas ao jogo, prejuízos na socialização, aproximação social incomum, falta de reciprocidade social emocional, dificuldade em desenvolver relacionamentos com seus pares; quanto à comunicação os déficits estão relacionados com a limitação na compreensão e o uso de comunicação não verbal, dificuldades de integração, comunicação verbal e não verbal e quanto à imaginação o aluno apresenta padrões de comportamento restritivos, estereotipados, mecânicos e repetitivos, interesses e atividades, respostas sensoriais pouco usuais, prejuízo qualitativo na brincadeira, o educando autista não consegue brincar fantasiando, com a imaginação estimulada, ele adentra o aspecto concreto e organiza atividades de recreação, organiza objetos, cores, enfim, possui repúdio em sair da rotina, não entende metáforas.

O aluno com TEA possui prejuízos na socialização, aproximação social incomum, falta de reciprocidade social emocional, dificuldade em desenvolver relacionamentos com seus pares, sendo assim, Pinto e Cavalcanti, (2005, p. 89) ressaltam que a utilização da intervenção do jogo arquitetado no sujeito “iniciativa de decisão, raciocínio lógico e espacial, controle, memória, percepção, respeito às regras, resiliência, autoestima e espírito de equipe”.

Além de todos esses quesitos, a vontade de vencer, a paciência, o autocontrole, o espírito de decisão e a coragem, a estimulação do raciocínio lógico na matemática também são potencialidades as quais o jogo desperta.

Cabe frisar que Chaves (2011, p. 11-12) enfatiza algumas propostas de intervenção que determinam ações eficazes no processo de ensino-aprendizagem do aluno autista, vale destacá-las:

Desenvolver atividades de memória auditiva (percepção, sensação, discriminação e reconhecimento), para sons ambientais, musicais, até chegar aos sons da fala;

Desenvolver atividades de memória visual, levando-o a desenvolver a atenção e a concentração;

Adequação dos materiais didáticos pedagógicos valorizando sons músicas, imagens, fotografias, passaporte da comunicação, objetos de referência, potencializando audição e a concentração;

Organizar e prever a rotina da escola para que o aluno participe sem surpresas; Possibilitar o acesso do professor da sala comum à formação específica do Atendimento Educacional Especializado;

Estimular a família a participar dos processos desenvolvidos na escola comum e no PAEE, com o objetivo de garantir avanços e a independência do aluno.

Nesse sentido, a existência de práticas pedagógicas desenvolvidas para atender os aprendizes diagnosticados com TEA no espaço escolar, deve contar com a participação de toda a equipe multiprofissional e pedagógica aliada com a família e os assistentes do AEE. É importante ainda a utilização de recursos na sala de aula como o caderno de reforço, materiais diversificados e concretos, de reciclagem como figuras, material de manipulação que são utilizados com o auxílio de um professor de apoio, e objetos didáticos, como o relógio de parede e o quadro de atividades diárias, são estratégias que auxiliam o autista a delimitar sua rotina estimulando sua noção de percepção do tempo. (CHAVES, 2011).

É preciso que o professor reformule constantemente os seus métodos e práticas de ensino, deve estudar, realizar cursos de AEE e tentar entender o aprendiz com TEA para fazê-lo aprender/conviver em sociedade, respeitar limites e regras e ter autonomia. Para isso, é necessário que o professor esteja sempre atualizado e em contato com a família deste aluno. Eis que o processo de inclusão se dá na medida em que há intercâmbio de experiências.

Cunha (2005) ressalta que, não há inclusão sem a consideração da importante função do professor. É necessário sublinhar, que o educador deve possuir suportes que auxiliem em sua práxis na educação inclusiva, faça cursos regularmente nesta área, uma vez que não havendo tais condições não fará sentido o estudo sobre as dificuldades de aprendizagem e como ele deve intervir diante das situações se não tiver as devidas possibilidades para a inclusão do aluno.

Com o surgimento de técnicas especiais de educação para os aprendizes com diferentes graus de TEA ocorreram mudanças que beneficiaram a capacidade de aprendizado de crianças autista de modo global e, em particular, das crianças com deficiência cognitiva. O interesse na

atualidade é fazer com que os aprendentes autistas assimilem conceitos básicos para que exerçam as suas potencialidades e convivam da melhor possível dentro do corpo social.

Nesse significado, na intenção de reafirmar as intervenções e práticas pedagógicas o Manual para as Escolas Autismo e Realidade (2010) afirma que existem estratégias específicas para o apoio das habilidades de desenvolvimento social do educando, às quais se pode ressaltar: a recompensa ao aprendiz que está bem socialmente por meio de um prêmio específico de comportamento e reforçar, se necessário para moldar comportamentos pró-sociais. É alternativa de socialização também o estímulo para a interação social, o dar e receber, a reciprocidade ensinar a imitação, tanto a motora como a verbal.

É essencial ainda, ensinar ao aprendiz certas maneiras de agir socialmente, como pedir para ir tomar água, ficar de pé quando todos estão incentivá-lo a aderir às práticas sociais em pequenas situações e ensiná-las mediante interações suportadas. Utilizar recursos visuais de acordo com o que irá se ensinar. Comemorar pontos fortes e usá-los como vantagem e instrumento de promoção deste aluno, de acordo com a estratégia do estímulo-resposta. (SKINNER, 1978).

É essencial entender o aluno com TEA como um ser histórico, criador de cultura, valorizar sua “leitura de mundo” (FREIRE, 1997, p. 35) fruto de sua vivência, e buscamos criar condições para que ela amplie, construa e adquira novos conhecimentos. A promoção do crescimento e do desenvolvimento das crianças com autismo está fundamentada em atitudes e procedimentos que atendam as necessidades de afeto, alimentação, segurança, integridade corporal e psíquica durante o período de permanência na instituição.

Torna-se evidente que é preciso se envolver com os alunos autistas, estabelecer rotinas em grupo e auxiliá-lo a incorporar as normas de convívio social são atitudes de extrema importância para garantir o desenvolvimento integral do aluno e sua formação. Entre outras formas de intervir no aluno com TEA é apresentar as atividades do currículo visualmente explicando-lhe passo a passo como devem ser realizadas. O processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA varia de acordo com os graus do espectro, e as práticas escolares devem ser modificadas e/ou flexibilizadas de acordo com suas necessidades sempre que necessário e é fundamental contratar outros profissionais também responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante das reflexões sobre a intervenção do professor pedagogo no processo de ensino-aprendizagem do educando com o transtorno do espectro autista, os aprendizes com autismo diversas vezes exigem suporte incondicional da família, comunidade e dos professores, sendo assim, a coordenação dos cuidados e o serviço de envolvimento abrangente, são

impreterivelmente essenciais; a comunicação eficiente, a participação do assistente do AEE da escola e provedores de fora é essencial para apoiar adequadamente o aluno e maximizar os efeitos dos esforços de cada membro da equipe.

Compartilhar o que foi efetivo na escola e resolver os problemas que surgirem, por meio da educação que concilia que busca o bem comum por meio de um consenso de opiniões, que está em prol do aluno, e não para ampliar as suas dificuldades. Na medida em que a repetição e reforço por meio de definições de ajudar a generalizar habilidades e construir competências mais rápidas, potencializando as aptidões do educando autista e não o estigmatizando. Este processo de integração resulta em sucesso para toda a equipe, bem como do aluno.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. **O autismo**. São Paulo: AMA, 2006.

AUTISMO E REALIDADE - A & R. 2010. **Manual para as escolas**. O kit Ferramenta Comunidade Escolar. Disponível em:<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Manual_para_as_Escolas.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. 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 no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. DF, 17 set. 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/decreto/d6571impresao.htm>. Acesso em 21 dez. 2018.

_____. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. Constituição Federal de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm> Acesso em: 08 out. 2018.

_____. **Saberes e práticas da Inclusão**. Dificuldades acentuadas de aprendizagem (Autismo). Coordenação Geral; Francisca Roseneide Furtado do monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CAVALCANTE, Meire. A escola que é de todas as crianças. In: _____. **Revista Nova Escola.** Ano XX, nº 182. São Paulo: Editora Abril, maio de 2005, p. 40-45.

CHAVES, Sandra Isabel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtorno global do desenvolvimento - autismo.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2013.

COSCIA, Marcella Rodrigues. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I.** 2010. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo: 2010.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak , 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HUIZINGA, J. **O Jogo como elemento da cultura.** Perspectiva. S. São Paulo: 2004.

LEAR, Kathy. **Ajude-nos a Aprender.** (Help us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA Part 1: Training Manual). Trad. por Windholz, M.H.; Vatauvuk, M.C.; Dias, I. S.; Garcia Filho, A.P. e Esmeraldo, 2.ed. Toronto Canadá, 2004. Disponível em:
<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wpcontent/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf> - Acesso em: 05 out. de 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.

MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DOS TRANSTORNOS MENTAIS-DSM-V: contexto histórico e crítico, 2007. Disponível em: <
https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=DSM-V:_contexto_hist%C3%B3rico_e_cr%C3%ADtico>. Acesso em: 15 dez. 2018.

PEETERS, Theo. **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional,** Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagens e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

PINTO, V.; CAVALCANTI, F. **Xadrez para todos:** uma ferramenta pedagógica. Recife: Bagaço, 2005.

SANTOS, Jose Ivanildo F. dos. **Educação Especial:** Inclusão escolar da criança autista. São Paulo, All Print, 2011.

SILVA, Elida Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.** 2011. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WOLFBERG, P. J. **Play and imagination in children with autism.** 6. ed. New York, NY: Teachers College Press, 2013.

LEITURAS ACADÊMICO-CIENTÍFICAS NA GRADUAÇÃO: O QUE DIZEM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR?

Cláudio Rodrigues da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp – silvanegrao@gmail.com)

Introdução

Nesta comunicação apresentam-se dados parciais resultantes de estudo realizado com professores do Ensino Superior, com o objetivo de apresentar aspectos de seus posicionamentos acerca da questão das leituras¹, por estudantes de cursos de Graduação, dos textos constantes na bibliografia básica das disciplinas ministradas por esses professores.

Trata-se de uma temática relevante, premente e que demanda estudos, haja vista a sua relação com a qualidade da formação acadêmico-científica (DEMO, 2011a, 2011b; SILVA, 2018). Espera-se, com a divulgação desses dados, contribuir para o debate em torno dessa

¹ Doravante apresentada também apenas como leituras, considerando-se apontamentos de Silva (2018, p. 42, grifo nosso): “Para as finalidades deste texto, a categoria *leitura* é utilizada para se fazer referência ao domínio ou à capacidade de ler; já a categoria *leituras* é aplicada para se fazer menção ao ato de ler os textos indicados nas bibliografias básicas das disciplinas do curso. Opta-se, neste texto, por usar a categoria leituras acadêmicas, em vez de leituras científicas, pois não necessariamente todos os textos indicados nas bibliografias do curso são científicos, ainda que todos possam ser utilizados com finalidades científicas; exemplifica isso o uso da dita literatura ou de denominados textos literários.”

temática pelas principais partes diretamente envolvidas no processo de ensino-e-aprendizagem, em especial estudantes, professores e instituições de ensino.

Para isso, realizou-se um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, baseado em dados bibliográficos e empíricos, levantados entre 2007 e 2018, especialmente por meio de entrevistas semiestruturadas e não aleatórias. Contribuíram, para fins de fundamentação teórico-metodológica deste estudo, Demo (1995), Gil (2008), Martins e Donaire (1982), Salomon (1997), Severino (2007), Spink (2003), entre outros autores. Para Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”

Os participantes são professores do Ensino Superior de diferentes: instituições, privadas e públicas, estaduais e federais; cursos – Bacharelado e Licenciatura – e áreas do conhecimento – Ciências Biológicas, Exatas e Humanas –; regiões e Unidades da Federação; posicionamentos político-ideológicos; referenciais teórico-metodológicos, em termos de educação; gêneros; faixas etárias; tempo de atuação no Ensino Superior; e, principalmente, posicionamentos acerca da questão das leituras. Os nomes dos participantes foram substituídos por letras e números (exemplo: Prof. F2). Nomes de pessoas, instituições e cursos pronunciados por participantes foram intencionalmente suprimidos e substituídos pelos caracteres xxx.

Comumente, o ponto de partida para levantamento dos dados foi a solicitação aos professores participantes para que apresentassem seus pontos de vista sobre a questão das leituras, pelos estudantes de Graduação, da bibliografia básica das disciplinas pelas quais esses professores eram/são responsáveis. Em alguns casos, quando participantes solicitaram parâmetros para emitirem respostas mais direcionadas, foram apresentados, oral e sucintamente, com base em Silva (2018)², principais posicionamentos de estudantes sobre esse tema, enunciados mais adiante neste trabalho.

Em decorrência da decisão de apresentar os posicionamentos por intermédio das palavras dos participantes, selecionou-se apenas uma parte dos posicionamentos registrados, sendo alguns deles apresentados completos, outros, parcialmente. Porém, para determinadas inferências ou conclusões, consideram-se, também, aspectos de posicionamentos não apresentados nesta comunicação.

Leituras acadêmico-científicas na Graduação: o que diz a bibliografia atinente

² Nesse estudo o autor apresenta parte de dados levantados por meio de diversas técnicas, a partir de 2007, com estudantes de Graduação, especialmente de um curso de formação de professores, sobre a questão das leituras.

As leituras configuram-se como um dos principais elementos da formação acadêmico-científica no Ensino Superior, tanto de Bacharelados quanto de Licenciaturas. Em alguns cursos e áreas, haja vista suas especificidades, essa importância é potencializada, como, por exemplo, na Filosofia e parte das Ciências Sociais, cujos currículos tendem a ser eminente ou exclusivamente pautados em estudos teóricos.

A relevância e a necessidade das leituras – que têm como requisito básico as denominadas competências leitoras – para uma formação acadêmico-científica consistente são reconhecidas tanto por docentes e discentes, sendo discutidas a partir de diferentes enfoques e áreas (ABREU, 2011; CARDOSO, 2008; DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012; GIMENES; PULLIN, 2011; KREMER, 1991; MARTINCOWSKI, 2013; PAGNAN; SOUZA, 2018; PIRES, 2012; PULLIN, 2011; REZENDE, 2010; SANTOS, 2006; SANTOS, 2011; SILVA, 2018; TOURINHO, 2011), quanto por pesquisadores da área de metodologia do trabalho científico, que, não raramente, tendem a dedicar partes específicas de seus livros a essa temática, destacando a importância e as especificidades das leituras, seja para a formação do estudante de nível Superior, seja para o desenvolvimento de pesquisas científicas (DEMO, 2011a; 2011b; GIL, 2008; SALOMON, 1997; SEVERINO, 2007).

Conforme esses autores, no Ensino Superior as leituras apresentam especificidades, em termos de níveis de complexidade, que variam conforme os objetivos estipulados. Além das leituras, é recomendado o fichamento dos textos, para que sejam potencializadas as chances de êxito do processo de ensino-e-aprendizagem. Segundo Severino (2007, p. 39), o Ensino Superior demanda dos estudantes novas posturas em relação à vida de estudos, pois, “O aprofundamento da vida científica passa a exigir do estudante uma postura de autoatividade didática que precisa ser crítica e rigorosa.”

No entendimento de Severino (2007, p. 45), “Dado o novo estilo de trabalho a ser inaugurado pela vida universitária, a assimilação de conteúdos já não pode mais ser feita de maneira passiva e mecânica como costuma ocorrer, muitas vezes, nos ciclos anteriores.”, pois, “A aprendizagem, em nível universitário, só se realiza mediante o esforço individualizado e autônomo do aluno.” (SEVERINO, 2007, p. 38).

No entanto, são recorrentes apontamentos de professores do Ensino Superior no sentido de que parte significativa dos estudantes de Graduação não efetua, antecipadamente às aulas, as leituras dos textos da bibliografia básica das disciplinas (SILVA, 2018). Aliás, considerando-se os diferentes níveis de complexidade e especificidades das leituras no Ensino Superior, pode-se aventar que parte significativa dos estudantes sequer realiza uma leitura inicial ou exploratória dos textos e, menos, ainda, os seus fichamentos.

De pesquisa específica com estudantes de um curso de formação de professores, Silva (2018) apresenta algumas constatações sobre a questão das leituras.

Conforme Silva (2018, p. 50-51, grifo do autor), “Uma minoria dos estudantes, 7%, respondeu que lê *todos* os textos requisitados pelos docentes; outra minoria, também 7%, afirmou ler *poucos*; 41% responderam que leem *alguns*; a maior parte, 43%, respondeu que lê a *maioria* dos textos e 2% não responderam.” Ou seja, raros são os estudantes que disseram que leem todos os textos, postura necessária, conforme autores mencionados.

Silva (2018, p. 51, grifo do autor) aponta que, quando “Questionados se efetuavam as leituras de *todo o texto*, uma grande parte dos estudantes, 46%, assinalou a alternativa *algumas vezes*; já a maioria, 53%, respondeu que *sempre* lê todo o texto; houve duas respostas *nunca*.” Constata-se que quase a metade dos estudantes pesquisados disse que somente em algumas ocasiões lê todo o texto.

Ainda, segundo Silva (2018, p. 51, grifo do autor), “Ao serem perguntados sobre como consideravam suas leituras, a maioria dos estudantes, 73%, assinalou a alternativa *aprofundadas/reflexivas*; 24%, a alternativa *apenas para dizer que leu*.” Ou seja, quase um quarto dos estudantes considera suas leituras superficiais ou aligeiradas.

Silva (2018) apresenta dados referentes a três situações – a) ler todos os textos; b) ler todo o texto e c) ler os textos de forma aprofundada e reflexiva – que, se consideradas cumulativamente, por intermédio de um possível cruzamento de dados dessas variáveis, evidenciarão, ainda mais, a complexidade do problema em tela, especialmente em se tratando dos estudantes que não realizam as leituras ou que as realizam de forma superficial ou aligeirada. Ressalta-se que, a essas três situações apresentadas por Silva (2018), poderiam ser acrescentadas outras não problematizadas por esse autor.

Os estudantes pesquisados apresentaram diversos posicionamentos e razões para não lerem ou para realizarem leituras parciais, superficiais ou aligeiradas dos textos. Os dados preliminares levantados por Silva (2018, p. 43) apontam que entre os motivos alegados por parte dos estudantes para a não realização das leituras estavam: “[...] a) trabalho (remunerado ou não); b) estágios (remunerados ou não, obrigatórios ou não); c) deslocamentos diários (intermunicipais ou não); d) a realização de diversas atividades acadêmicas demandadas por docentes das diferentes disciplinas.” Após a conclusão da pesquisa, Silva (2018, p. 51, grifo do autor) apresenta os seguintes dados, informados pelos estudantes participantes, sobre as razões dessas posturas em relação às leituras:

Sobre os motivos para não ler ou, então, fazê-lo de forma parcial ou não aprofundada/reflexiva, a maioria, 67%, assinalou a alternativa *falta de tempo*;

em ordem decrescente de percentuais, 23% assinalaram *texto muito longo*; 21%, *dificuldade para compreensão dos textos*; 14%, *dificuldade financeira para aquisição dos textos*; 7%, *falta de interesse*; 5% assinalaram *outros motivos* e 2% não responderam. No que diz respeito aos *outros motivos*, constavam, por exemplo, ‘cansaço físico e mental’, ‘excesso de atividades’, ‘excesso de leituras’, ‘excesso de textos’, ‘excesso de trabalhos’, ‘letras dos textos muito pequenas’, ‘não domínio do conteúdo [pelos docentes]’, ‘textos difíceis de entender’, ‘textos não vinculados ao tema da aula’ e ‘textos repetitivos’.

Esses posicionamentos e razões causam polêmicas tanto entre discentes quanto entre docentes. Diante disso e dos argumentos até então apresentados, considerou-se pertinente levantar e apresentar, de forma sistematizada, posicionamentos de docentes do Ensino Superior acerca das leituras.

Leituras na Graduação: o que dizem docentes do Ensino Superior

Os posicionamentos dos professores participantes apresentam variações entre si, decorrentes de fatores, tais como, tempo disponível para entrevista, opção pela delimitação das respostas, disposição, disponibilidade, interesse e relevância atribuída à temática, entre outros fatores. Assim, alguns posicionamentos são mais sucintos e pontuais; outros, estabelecem relações com diversos assuntos, conforme suas vivências, envolvimento e concepções acerca dessa temática.

Os depoimentos permitem diversas análises, inferências, cotejamentos, entrecruzamento de fatores e posicionamentos, diálogos com bibliografias atinentes a cada temática, porém, haja vista os limites desta comunicação, priorizou-se, em conformidade com o objetivo estabelecido, a exposição dos posicionamentos docentes, por intermédio de suas próprias palavras.

Um ponto recorrente entre os participantes é o de que a maioria dos estudantes não lê os textos. Para a maioria dos professores, essa postura configura-se regra, e não exceção. O Prof. K1 assim se posiciona sobre isso: “[...] se eu fosse atribuir nota com base na leitura, 95% da sala seriam reprovados. E, pelo que ouço dos meus colegas, isso não é só na minha disciplina, não. Preciso dizer mais alguma coisa?”

O Prof. E1 aponta, também, a postura incoerente de determinados segmentos de estudantes, que reclamam da qualidade do ensino, porém, não leem os textos.

Leitura, um tema polêmico na formação docente. [...] Minhas duas décadas de universidade pública me dizem que cada vez mais fica mais complicado [...]. Os estudantes são bons em verborragia, mas não querem um debate qualificado, fundamentado [...]. É um ou outro que sempre lê [...]. Tem uns que reclamam da qualidade da educação, da precarização da educação etc. etc. etc., mas não leem os textos, não participam das aulas, pensam que sabem

tudo, pensam que sabem mais que o professor, pensam que não precisam estudar [...]. Como professor, eu faço a minha parte [...].

Para o Prof. X1, por exemplo, não é possível precisar quantos estudantes leem ou não e, pela especificidade da instituição na qual trabalha, não pode adotar medidas que gerem descontentamentos entre os estudantes.

Eu não sei dizer se a turma lê ou não lê, porque eu não faço conferência. Eu chego e dou minha aula. Tem dia que parece que estou gravando uma videoaula, ninguém reage, raros olham para mim; é como se eu falasse com as carteiras. Tem dia que alguns participam, mas nunca ocorre de debater o texto. A instrução é bem clara: ‘não crie problemas com os clientes’. Eu não vou arrumar encrencas com o coordenador e com a mantenedora. Então, seja feita a sua vontade.

Pode-se inferir, do posicionamento do Prof. V1, que um número significativo de estudantes não lê os textos, postura essa estendida a estudantes da Pós-Graduação:

A sua pergunta me fez lembrar. Quando era estudante, tínhamos que ler vários catataus, e ai de quem reclamasse. A gente dava um jeito e lia, madrugada adentro. Mas, as coisas mudam. Quando eu comecei a dar aula, era um ritmo. No meu tempo, era questão de honra, era vergonhoso não ler. Hoje, eles dizem na cara dura: ‘não li, pro’. Hoje está tudo diferente. A moda agora é de artigo, no máximo 10, 12 páginas. Faça um teste: pergunta pros estudantes quem leu um livro completo na e pra Graduação. Hoje, um capítulo e o pessoal reclama. Até no Pós está assim. Na Graduação, eu até relevo, mas, no Pós, dá vontade de mandar o sujeito passear. Você vai ver em breve o que vai virar o Pós, porque o Pós é preenchido com esse pessoal que sai da Graduação.

No posicionamento do Prof. A1 está presente algo recorrente nos de outros docentes, qual seja, casos de estudantes que só querem ler o que gostam.

Eles vêm com umas ideias da pedagogia da alegria, da pedagogia da facilitação [...]. Não entendem que a universidade, pelo menos a nossa e por enquanto, não é o aluno quem escolhe as leituras. [...] eles acham que podem tudo, até dizer como o professor deve trabalhar, ensinar. [...] os alunos de direita não querem ler os autores de esquerda. Os [alunos] de esquerda só querem ler aqueles [autores e textos] que gostam mais, que ‘dá mais prazer’. Quem é do bacharelado não quer ler [textos] da licenciatura. Os da Sociologia não querem ler [textos] da [Ciência] política etc. [...] Parece que isso melhora um pouquinho quando cada um vai para a área [de aprofundamento] que gosta ou que escolheu ou que teve que escolher, por tem que escolher.

O Prof. M1 também entende que, no aprofundamento, os indicativos são de maior envolvimento dos estudantes com as leituras.

No tronco comum, [...] mesmo sendo poucos [os que leem], tem uma turminha que segura a onda, mas é bem pouco. Mas, eu não acho que [eu] poderia dizer tantos leem [e] tantos não leem, porque mesmo quando a gente pergunta quem leu [e] quem não leu, isso é complicado. No aprofundamento [...] eu acho que a quantidade de alunos que leem parece maior do que no tronco comum.

O Prof. O1 entende a questão das leituras como algo processual, ou seja, conforme o amadurecimento intelectual, podem ocorrer mudanças de postura discente:

Acho que cada pessoa tem o seu tempo [...]. Eu adoraria que todos os estudantes lessem tudo, chegassem e saíssem no horário correto etc., você sabe, né, mentalidade docente, aquelas coisas de professor, mas não está mais assim. Então, eu vou fazer o quê? Arrancar meus cabelos? Cada aluno tem seu tempo. [...] dou aulas no primeiro ano, no terceiro e no quarto. Então, eu consigo perceber o amadurecimento dos alunos [...]. Claro que não são todos os alunos [...].

No entendimento do Prof. T1, é necessário considerar diversas variáveis, além das estritamente acadêmicas, e analisar os estudantes de personalizada.

[...] os alunos e as alunas chegam em condições muito diferentes à universidade [...]. Eu dou aulas em cursos diferentes. [...] Não é a mesma situação dar aulas em cursos em que os e as alunas têm todas as condições para se dedicarem exclusivamente ao estudo [...] e alunos e alunas que não têm condições elementares para estudar [...]. [...] temos que falar de alunos e alunas reais. [...] Temos que entender a situação de cada aluno e aluna em particular [...]. Não dá para falar, de forma geral e cabal, dá para ler ou não dá para ler.

Para o Prof. J2 as leituras são uma obrigação inegociável dos estudantes. Entretanto, ele também aponta dificuldades com estudantes que não realizam as leituras.

[...] na universidade, nas leituras, não há democracia. Os alunos precisam cumprir a bibliografia estipulada. Agora, se eles não cumprem, é outro problema, [...] para mim é ponto pacífico: o aluno tem que ler. E não basta ler, tem que chegar com o texto lido, pronto para discutir e apresentar dúvidas de alto nível, não para interromper a explanação para perguntar o significado de palavras básicas que poderiam ser consultadas em um dicionário qualquer. Parece piada, mas isso acontece. Tem aluno que interrompe minha explanação para me perguntar o nome do autor ou do texto requisitado para a aula do dia. [...] Esses alunos atrapalham o andamento das aulas [...].

Diversos professores são enfáticos ao apresentar as leituras como uma obrigação dos estudantes e entendem como impropriedade a recorrente alegação de falta de tempo para as leituras, pois, destinar ou não tempo essa atividade é uma questão de estabelecimento de prioridade. Os posicionamentos dos Profs. L1 e W1, apresentados a seguir, exemplificam isso. Assim se posiciona o Prof. L1:

[...] não têm tempo para quê? O que falta é prioridade. Relapsos com a própria formação, isso é que são, esse é o problema. Você conhece a xxx [estudante] do curso xxx, [ela é] casada, [tem] filhos etc. Ela lê todos os textos, participa das aulas, entrega as atividades no dia certo. Então, falta de tempo? Não, óbvio que não! Falta é prioridade. Quer moleza? Quer só o diploma? Está cheio de faculdades pagou-levou por aí. É só mudar de instituição.

Segue o posicionamento do Prof. W1:

‘É muita leitura!’ ‘Não dá tempo!’ São as falas que mais ouço, quando o assunto é leitura. Mas procuremos colocar as coisas em pratos limpos. Qual é a prioridade, o dever do estudante? Estudar. Se não quer estudar, por que se matriculou, tirando a vaga de outro? Para estudar, não há tempo, [...], mas, para as reuniões do GOU [Grupo de Oração Universitário], dos partidos, festas, bateria da atlética, yoga, capoeira, para namorar, ficar conversando por aí, têm tempo. [...] os estudantes têm tempo pra tudo, menos para estudar. [...]

É uma questão de ética, de compromisso, de responsabilidade, de prioridade, de cumprimento do dever, coisa que essa moçada não é muito afeita.

Ainda, em relação à alegação de falta de tempo, o Prof. D1 também menciona algumas “exceções” para fundamentar sua discordância:

[...] Dou aula, explico o texto, dialogo com quem leu e com quem não leu. [...] Fica quase sempre evidente que a maior parte não lê. [Na universidade] tem de tudo. Os que vêm só pra marcar presença, os pseudo vanguarda, que acham que sabem tudo e que não precisam ler os textos [...]. Claro que tem também um pessoal que não lê por impossibilidade real. Mas, o grosso dos alunos não lê porque não lê. [...] Mas, eu tenho duas alunas, neste semestre, que me surpreendem particularmente. Uma lê no ônibus e no horário do almoço no trabalho [...]. A outra espera o marido e os filhos dormirem e lê de madrugada [...]. Mas, são exceções [...], elas invalidam qualquer alegação [dos demais estudantes] de falta de tempo para leitura.

O Prof. Z1 destaca a “apatia” da maioria, que pode ser indício da não realização das leituras dos textos, e o uso “excessivo” de equipamentos eletrônicos pelos estudantes, especialmente celulares, durante as aulas, fato também apontado por outros professores.

[...] e temos os apáticos, que são a maioria, e muitos desses passam a aula com o celular na mão [...]. Você pergunta algo sobre o texto e é um silêncio sepulcral. São os três ou quatro de sempre que participam. Mas, quando chega na semana anterior à prova, é um deus nos acuda, [...] pedem revisão dos conteúdos. É deprimente. [...]

Outra questão apontada por diversos professores, ao comentarem sobre as leituras, é a ênfase ou a exclusividade dada por parcelas dos estudantes às notas e à titulação, em detrimento da apropriação dos conhecimentos. O Prof. G1 posiciona-se:

[...] dou aulas nos cursos xxx e xxx, [...] ambos bacharelado e licenciatura. [...] se [a atividade] não vale nota, não querem [fazer] nada. Os professores que pegam pesado nas notas, eles conseguem uma vantagem, uma pressão sobre os alunos. Uma parte dos estudantes lê, mas, nem sempre. [...] A lógica hoje não é o conhecimento, é a nota, é o diploma que vale, é a lógica ‘medalha, medalha, medalha’ [...].

O Prof. U1 também ressalta a lógica da prioridade à titulação:

[...] dou aulas no [Programa de] Pós e na Graduação, em três cursos, das [Ciências] Humanas e das Biológicas. [...] o padrão, no fundo, não muda. Tem um pequeno grupo que lê e tem a multidão, que não lê. [...] Minha impressão é [de] que ocorre crescentemente a busca pelo diploma, pela titulação, pelo *status*, também no Pós [...].

O Prof. I2, após relatar o caso de estudante que “devorou Harry Potter” em poucos dias, mas não lê os textos da disciplina, assim se posiciona: “Se não fosse esta evidência empírica, eu seria suspeito [...]: ler é uma opção e não ler, também. Pode ver que esse pessoal, quando precisa ou quando quer, lê. [...] se não vale nota, não leem, isso é fato.”

O Prof. N1, além da não realização das leituras, destaca casos de estudantes que ingressam na universidade, mas manifestam menosprezo pelo estudo sistematizado, conforme a lógica institucional.

[...] está cada vez mais comum entre os alunos uma espécie de desprezo pela educação institucional e pelo papel do professor. [...] Estudantes de direita, apologetas do *home school*, e de esquerda, que repetem Illich e Rancière³, mas, no final, querem boas notas e aprovação. É de uma estupidez, de uma incoerência sem tamanho. [...] Não quer ler, [não quer] estudar? Então, que vá para a educação não formal.

Diversos professores estabelecem, de alguma forma, relações entre a não realização das leituras e a precária situação de parcela dos estudantes, em termos de capacidade de leitura e interpretação de textos. Alguns professores destacam, também, a inter-relação entre os diferentes níveis de ensino, bem como as políticas educacionais, ampliando as análises para além da dimensão individual, isto é, dos estudantes. Conforme o Prof. J1,

Quantos alunos leem ou não leem, é difícil dizer, assim de bate e pronto. Agora, porque não leem, acho que isso depende. Mas, uma coisa é certa: cada vez mais o nível rebaixa, a ponto de um assunto que poderia ser tratado em um dia ter que ser desdobrado em vários. É muita coisa pra se considerar, mas uma delas é que muitos estudantes estão chegando com um nível de desenvolvimento de raciocínio baixíssimo, sem conteúdos do Ensino Fundamental. Aliado a isso, é uma raridade [o contingente] que lê. Junta tudo isso mais algumas coisas, imagina o que vira? Como dar conta disso? Me ensina a mágica, que eu pago bem.

Segundo o Prof. B2,

Tem, aí, uma questão estrutural: um tanto de alunos não sabe ler, não entende a língua escrita, e isso é ponto de partida para o resto: se não consegue ler, fazemos o quê? Eu não tenho como ensinar isso a eles. [...] É o resultado da educação de base, que é resultado das políticas educacionais. Pra mim, é isso, de forma bem simplificada.

O Prof. P1, além da incapacidade de leitura e interpretação de textos, aponta a educação dos estudantes para a passividade e para a heteronomia intelectual:

[...] para mim, tem que ler [...], aluno que não lê, está na universidade pra quê? [...] Tem também o problema da educação como um todo, ou seja, os estudantes não sabem ler e escrever corretamente, os estudantes não são educados para a autonomia intelectual, não são preparados para serem independentes intelectualmente. Ao inverso, são formados para serem dependentes de professores mastigadores de conteúdos, de professores que entregam tudo facilitado. Vários alunos vêm de cursinhos com aquelas decorebas simplórias de conceitos complexos das Ciências Sociais e da Filosofia, e o pior, acham que estão certos. Só que nem tudo dá pra facilitar tanto do jeito que eles imaginam e querem.

³ Ivan Illich, autor do livro *Sociedade sem escolas*, e Jacques Rancière, autor do livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

O Prof. G2 entende que o problema da não realização das leituras é decorrente de questões mais amplas, em especial do momento histórico atual.

[...] dou aulas em duas universidades, uma pública, com alunos de baixa renda e classe média, e outra privada, mas uma privada de ponta, onde os alunos são de alta renda. Tem diferença? Muita. Mas, em relação à leitura, tem problemas? Nas duas. Tem gente que lê bem, gente que lê de vez em quando, gente que não lê, tem de tudo. A diferença é que, na pública, para muitos, a condição de vida não favorece. Isso precisa ser levantado. Já na privada, todos têm todas as condições, mas não são todos que leem, e mesmo sendo uma instituição tradicional de elite, o nível de exigência tem decaído. [...] Eu penso que o fenômeno da leitura, que você questiona, é um fenômeno do nosso tempo, como diz Bauman⁴, uma modernidade líquida, uma sociedade da lei do menor esforço, da rapidez. É o que os teóricos apresentam como ‘geração Y’. Temos que adequar-nos aos tempos atuais, com aulas mais interativas, com tecnologias etc. Se queremos a atenção dos nossos alunos de hoje, tem que ser assim, ou vamos ficar reclamando à toa.

O Prof. R1 ressalta as políticas educacionais atuais, a lógica da facilitação e o que ele menciona como “filhos do construtivismo”, isto é, estudantes incapazes de ler e interpretar textos:

[...] os alunos estão chegando cada vez mais mal-educados, mal-educados em todos os sentidos: em disciplina de postura em sala de aula, em disciplina intelectual. Acham que podem tudo, que sabem tudo; repetem aqueles chavões e fórmulas fáceis de cursinhos [...]. Acham que tudo só depende do professor inventar uma técnica infalível de ensino, de associação mnemônica. Vamos explicar tipo ideal ou fato social com uma paródia de música? Imagina eu chegando na aula com [um] violão! Agora, imagina o nível de profissionais ou intelectuais estão sendo formados. [...] Se dependesse de mim, eu carregava ainda mais na leitura e na avaliação. Não deu conta, reprova. Mas, a universidade não depende só de mim. Agora, com essas cobranças de números, produtividade, fluxo, aprovações, vai dar nisso, a universidade vai ficar como a Educação Básica: aprovação automática [...], e isso terá um preço a ser pago no futuro, aliás, já estamos pagando esse preço, é só ver como os alunos estão chegando à universidade. São os ‘filhos do construtivismo’.⁵

A questão da qualidade da formação é mencionada por diversos professores, que apontam o problema da não realização das leituras, da baixa capacidade de ler e interpretar textos e entendem que não é a universidade que tem que baixar o nível para se adequar aos estudantes, mas, o inverso.

O Prof. C2, após relatar caso de aluno exceção, em termos de postura positiva em relação às leituras, assim se posiciona: “Então, acho que a aula não deve ser baixada ao nível de quem não lê, de quem não estuda. No que depender de mim, não vai ter alívio nos textos e a história não me condenará, espero.”

⁴ Zygmunt Bauman, autor do livro intitulado *Modernidad líquida*.

⁵ Mortatti (2016, p. 2267) faz menção aos “órfãos do construtivismo”: “E hoje se pode avaliar que a introdução e a consolidação do construtivismo como fundamento teórico de políticas educacionais contribuíram, como desserviço, para criar gerações de ‘órfãos do construtivismo’.”

Posicionamento análogo é apresentado pelo Prof. B1, que relata o caso de um grupo de estudantes que reivindicou a troca dos “clássicos” por “comentadores” e apresenta sua recusa à lógica do rebaixamento da qualidade, implicada com essa demanda: “[...] na minha disciplina, lerão os clássicos. Se querem comentadores, que leiam como complementares [...]”. Para esse professor “[...] as perspectivas não são nada boas. É um efeito dominó, começa na Educação Infantil e desemboca na universidade.”

O Prof. F2 também apresenta argumento análogo a esse:

[...] na minha opinião, os alunos leem pouco, [...] nem a bibliografia básica os alunos já não leem. Mas, tem que ser ampliada a bibliografia. Se os alunos não querem estudar, se querem maria-mole, não venham para universidade pública [...], procurem as uniesquinas fazer esses cursos de 1,99 [...]. A universidade pública não deve distribuir diplomas, mas, construir e difundir conhecimentos sólidos e científicos.

A responsabilidade dos professores e da universidade é também destacada pelo Prof.

K2:

[...] fazemos parte de uma universidade pública, que tem compromisso com a sociedade, em um curso Superior, não em um curso livre ou de formação continuada. Fornecemos um diploma reconhecido pelo Estado e pela sociedade, habilitando os alunos a uma profissão reconhecida legalmente. Não podemos, passivamente, admitir que os alunos não leiam, que levem a formação na brincadeira. Sou criticado por alunos e por meus colegas por minha posição em relação ao rigor da formação. [...] Se continuarmos nessa tendência, em breve estaremos formando verdadeiras amebas intelectuais [...]. Eu não vou ser voluntariamente cúmplice disso.

Vários professores verbalizaram ou deram indícios de que, mesmo reconhecendo a importância das leituras e o problema da sua não realização, deixaram de buscar estratégias para instigar os estudantes a lerem.

O Prof. Q1 disse que passou a adotar uma postura menos exigente em relação às leituras: “[...] antes eu tinha uma postura rígida sobre as leituras, fazia sermões, me descabelava com os alunos. Mas, acho que [essa postura] não resolve nada [...]. Hoje eu toco mais de leve [...]. Não vejo tanta diferença [de resultados entre essas posturas] [...].”

O Prof. I1 afirma que as tentativas que adotou foram infrutíferas: “[...] Eu já tentei de tudo, até agora nada deu certo [...]. Quando você publicar os dados dos alunos, me manda uma cópia do artigo e, se você quiser, a partir desses dados, a gente pode voltar a conversar sobre isso.”

O Prof. H2 também aponta que, após diversas tentativas, não mais adota ou busca estratégias para instigar os estudantes a realizarem as leituras:

Tenho colegas que apostam na coerção [...], dão trabalho surpresa, prova surpresa, [...] provas e trabalhos individuais e sem consulta [...], chamada oral [...]. Alguns deles acham que é o único método que mais funciona, a coerção

[...]. Eu já tentei de tudo, mas nada deu 100% [de resultado positivo]. [...] Não dá pra tratar adultos, ou que deveriam ser adultos, como crianças [...]. [Os estudantes] Querem se mostrar tão autônomos, mas não têm autonomia sequer de cumprir com a principal obrigação deles enquanto alunos: estudar, fazer valer o investimento que a sociedade faz neles. [...] Estudantes do quarto ano que não aprenderam o beabá do método científico. [...] Eu faço minha parte como professor [...], toco a aula sem estressar com quem não lê, que é a maioria [...]. Mas, quase sempre me pego a pensar se minha atitude é a mais adequada, como professor. Paramos por aqui, não?

O Prof. Y1, além da lógica da facilitação, destaca a questão do uso de celulares durante as aulas.

Eu estou por aqui [mão ao nível da testa] desse discurso de metodologias, estratégias facilitadoras etc. Para eu dominar determinados temas e autores da Ciência Política, eu tive que estudar, e estudar muito, vários anos, ler, reler e reler pilhas e pilhas de livros e artigos, preparar e revisar sempre as aulas para tentar ser o mais didático possível. Agora, eu chego em sala de aula, os alunos não leram os textos, nem mesmo levam o texto para as aulas, para acompanhar os pontos que eu destaco; eu chego na sala, raros são os que olham para minha cara, estão todos de olho no celular, e isso é a aula toda, todas as aulas. E, no final, dizem que não entenderam nada. Com razão, porque não querem aprender. Já passou do ponto de mandar esse pessoal passear. Que venha ou fique na universidade quem quer aprender. Se, durante as aulas, o celular é mais importante que o professor e não conseguem ou não querem desgrudar do celular, que vão fazer EaD [ensino a distância]. De algum tempo para cá, passei a usar minhas energias com quem se dedica, com quem quer aprender.

Vários professores reconhecem que as medidas adotadas para promover a realização das leituras por todos os estudantes não foram/são eficazes sempre e, menos, ainda, com todos os estudantes, porém, continuam a buscar estratégias para a superação do problema em tela. Os posicionamentos dos Profs. C1 e F1, respectivamente apresentados a seguir, exemplificam isso:

[...] tenho preocupações práticas com o aprendizados dos estudantes. [...] De tudo que eu sei, já tentei de tudo um pouco, um pouco de tudo, ao longo desses anos, mas, nada deu certo sempre e totalmente. [...] Atualmente, minha técnica é fazer uma espécie de leitura direcionada com eles. E, até agora, foi o melhor resultado que consegui, evidentemente, muito longe do ideal [...].

Eu acredito que esse não é um problema desse curso ou desse *campus* [...]. Dei aulas, até recentemente, em várias particulares e públicas, em vários cursos de várias áreas, e o problema é o mesmo, muda apenas a proporção. [...] Para resumir, eu já tentei várias alternativas, sempre que posso, tento, mas não deram o resultado que eu esperava. [...] Eu, como professora, estou disposta e continuo a mudar minhas práticas para melhorar o envolvimento dos alunos, mas, como envolvê-los? [...].

O Prof. F1 também ressalta essa busca, com ênfase na figura do professor:

Eu, particularmente, acho que essa questão é relativa. Tem aluno que lê sempre, tem aluno que lê de vez em quando, tem aluno que quase nunca lê. Mas, às vezes, o que lê sempre, por um motivo qualquer, não lê num determinado dia, e o que costuma não ler, lê. Eu acho que a dinâmica de leitura não pode ser levada a ferro e fogo, como alguns colegas meus fazem. Eu não sei te dizer se a maioria ou a minoria lê ou deixa de ler, porque eu não faço controle, não pergunto quem leu ou quem não leu. [...] Eu procuro incentivar

meus alunos a lerem, mesmo que seja um pouco, ou um dia ou outro. É tipo reforço positivo, a pessoa interage em sala, eu incentivo a interagir mais, a pessoa leu só uma parte do texto, eu incentivo a ler um pouco mais. Acho que temos, nós professores, que ter postura proativa, incentivar as boas práticas, ajudar os alunos a caminharem para adiante, como um tipo de *coach* para eles.

Enquanto o Prof. F1 enfatiza o protagonismo docente, o Prof. D2 atribui notas específicas para as leituras, com vistas a envolver os estudantes na busca da superação ou mitigação do problema:

[...] na área da Educação, eu não acredito em coisas obrigatórias, não dá para fazer os alunos aprenderem [...]. O aluno tem que aprender por ele [...]. [...] A universidade é burocrática, não é um espaço onde cada um faz o que quer, é educação formal. Por isso eu trabalho com notas para as leituras [...]. Dá certo? Resolve? Até certo ponto, ajuda. Acho que é uma forma de estimular [...]. Os alunos já chegam na universidade condicionados assim pela Educação Básica [...]. Não conseguimos mudar isso de um dia para outro, é um processo, educação é um processo.

Alguns participantes, como, por exemplo, o Prof. A2, defende que essa temática demanda debates e medidas em âmbito institucional, porém, reconhece que isso é um desafio e manifesta interesse pelos resultados deste estudo:

[...] as leituras dos textos das disciplinas são o calcanhar de Aquiles do curso, não só deste, de outros também [...]. Essa é uma coisa que se chuta para debaixo do tapete. Todos sabem que há problemas, todos sabem que não está bem, mas, é melhor não falar sobre isso. Até se fala sobre, mas, nos corredores, nos botecos, mas não se fala formalmente, nos espaços formais. [...] Os professores não vão tocar neste assunto espontaneamente [...]. Não vejo iniciativa dos estudantes para colocar em isso discussão, [...] ouço reclamações à boca pequena, mas a primeira iniciativa mais formalizada que vejo é essa [...]. Espero que você levante dados que nos ajude a entender o que se passa com esses estudantes.

Já o Prof. E2, assim como outros participantes, entende essa temática como uma espécie de aporia:

[...] você e seus grandes temas [...]. Você gasta energia em algo que não vai dar em nada [...]. Não estou dizendo que não seja importante, é um tema importantíssimo, mas você não vai conseguir nada nem com os professores nem com os alunos, nenhuma das partes quer falar sobre isso seriamente, porque isso é como jogar [...] no ventilador, respinga em todo mundo. [...] Falar nisso seriamente começa com um ponto inquestionável: os alunos têm que ler e ponto. Agora, se eles não leem, eu faço o quê? Acho que deixei claro minha posição, não?

Ainda que vários dos posicionamentos conttenham, como apontado, pontos de aproximação e de distanciamento, apresentam-se, intencionalmente, os posicionamentos dos Profs. S1 e H1.

O Prof. S1 defende que esses estudantes precisam reagir, com vistas a enfrentar as adversidades, inclusive para que o nível da formação acadêmica não continue a ser rebaixado, mas, sim, elevado.

Não se deve analisar a questão da leitura pontualmente, sem nem mesmo relacionar com outras dimensões educacionais e sociais. Começa que os alunos não dominam a leitura, alguns são semianalfabetos, literalmente semianalfabetos. Ou seriam analfabetos não funcionais? O que explica uma pessoa não conseguir aprender a ler e escrever corretamente, exceto que ela tenha problemas cognitivos? Como você quer que pessoas que não conseguem ler e interpretar sequer um texto simples de jornal, leiam e interpretem clássicos das Ciências Sociais? Em grande parte, essa situação é parte do projeto de uma educação barata para as classes populares. Agora, isso não pode ser determinante na vida acadêmica desses alunos, que precisam reagir, para acompanhar os conteúdos. Não sou eu que devo acompanhar o nível deles, mas eles que devem se empenhar para acompanhar o nível das aulas, que, para o meu gosto, estão em nível médio de complexidade.

O Prof. H1 apresenta algumas hipóteses ou “pistas”, destacando a precariedade, em termos de capacidade de leitura e interpretação de textos, porém, assim como o Prof. S1, coloca em tela a necessidade de protagonismo discente para o enfrentamento dos problemas que induzem ou que contribuem para a não realização das leituras.

[...] te dou três pistas. Uma: boa parte dos alunos não sabe escrever, inclusive ortografia básica. Não mostro para você os trabalhos e as avaliações por questão de ética. Dois: boa parte dos alunos não sabe ler e interpretar os textos; decodificam, como dizem os pedagogos, mas não compreendem [...]. Terceira e principal pista: boa parte não quer fazer o esforço necessário para melhorar sua situação acadêmica [...]. Então, solução existe: os alunos precisam mudar de atitude. Precisam dedicar o tempo necessário ao estudo, e o tempo necessário não é igual para todos, cada um tem que se esforçar o suficiente para o nível em que está e para o nível em que precisa estar [...]. Dizer que não tem tempo? É uma questão de priorização, vários [estudantes] passam a noite toda numa festa, mas não se dedicam igualmente para os estudos [...].

Ambos professores, ainda que colocando a centralidade do protagonismo no segmento discente, apontam a possibilidade e a necessidade de os estudantes reagirem, diante da questão das leituras, até porque, como ressaltado, trata-se de *um* quesito fundamental para a qualidade da formação acadêmico-científica.

Os diversos posicionamentos apresentados, como pontuado, possibilitam – e demandam – várias problematizações, que, por sua vez, permitem – e demandam – réplicas e tréplicas.

Com vistas a, por ora, colocar não um ponto final, mas, sim, reticências nessa discussão, apresentam-se, a seguir, dois questionamentos, sem pretensões, por diversas razões (algumas delas óbvias), de respondê-los, mas, de instigar ao debate.

Por um lado, quais os efetivos ou prováveis impactos, em curto, médio e longo prazos, das práticas docentes que, no que se refere às leituras, adotam uma espécie de *laissez faire*, *laissez aller*, *laissez passer*, independentemente das explicações ou justificativas para essas práticas ou posturas? Vale, em relação a esse questionamento, recorrer a Duarte (2006, p. 100),

cuja problematização, ainda que esteja focada na Pós-Graduação, pode ser apropriada para tratar da questão das leituras na Graduação:

A negação do ensino e da transmissão do conhecimento que está na base de todas essas pedagogias produz no ambiente da pós-graduação em educação uma atitude pseudocrítica que se limita a repetir o surrado bordão de denúncia do anacronismo, do autoritarismo e do espírito verbalista e livresco da escola tradicional. Essa atitude pseudocrítica, além de disfarçar a fragilidade dos fundamentos teóricos das ‘novas’ pedagogias, desviando a atenção para o sentimento de aversão pelas mazelas da escola tradicional, difunde ainda uma idéia falsa sobre o que seria um pensamento crítico, o qual passa a ser identificado de forma direta e mecânica com a defesa de pedagogias supostamente democráticas em oposição a pedagogias supostamente autoritárias. Esse fenômeno dificulta a discussão séria sobre o que seria um intelectual crítico em educação, na medida em que, implícita à difusão dessas pedagogias, difundiu-se também a idéia de que um educador que antes de tudo rejeite a escola tradicional e adote uma dessas pedagogias já seria, automaticamente, um educador crítico. Tudo passa a ser uma questão de se acompanhar o movimento vindo com os novos tempos, embora seja sempre vaga a explicação do que seriam propriamente esses novos tempos.

Por outro lado, questiona-se: quais os riscos de docentes que se apresentam ou que se pretendem rigorosos e preocupados com a qualidade da formação acadêmico-científica, especialmente por intermédio da garantia de acesso e apropriação de amplo repertório de conhecimentos científicos pelos estudantes, resvalem ou incorram em práticas que, quando não devidamente mediadas, impliquem resultados contraditoriamente inversos aos pretendidos? Trata-se, inegavelmente, de um questionamento que demanda aprofundamentos e reflexões, tanto individuais quanto coletivas, envolvendo os sujeitos que fazem parte do processo de ensino-e-aprendizagem.

Espera-se, com esta comunicação – recorrendo a palavras de Frigotto (2011, p. 236) –, não a busca de um “consenso balofo”, mas, propiciar uma contribuição possível para instigar ou aprofundar uma espécie de “dissenso crítico”, que contribua para o questionamento e o distanciamento não só do “consenso balofo”, mas também de uma espécie de dissenso balofo, reinante entre determinados segmentos dos principais sujeitos – em especial docentes e discentes – envolvidos diretamente com a temática discutida nesta comunicação.

Conclusão

Os professores participantes apresentam diferentes posicionamentos e concepções acerca da questão das leituras. Há, em determinados casos, pontos de aproximação, de distanciamento e também posições antagônicas quanto a aspectos do assunto em tela.

A maioria dos participantes aponta dois principais pontos de aproximação em termos de posicionamentos. As leituras configuram-se como relevante componente do currículo e têm relações diretas e indiretas com a qualidade da formação acadêmico-científica. Apenas uma

minoria dos estudantes realiza, conforme preconizadas para o Ensino Superior, as leituras dos textos constantes na bibliografia básica das disciplinas, ou seja, a maioria dos estudantes adota atitude que impacta negativamente na qualidade da sua formação.

Uma parte dos docentes considera relevante essa temática e aponta a necessidade de se buscar estratégias, com vistas à superação da situação atual, considerada, pela maioria dos participantes, como inadequada. Outra parte também aponta a relevância e a necessidade das leituras, porém, não mais se empenha em buscar estratégias.

Os participantes apresentam diversos posicionamentos em relação a possíveis razões e medidas para resolução ou mitigação do problema das leituras. Esses posicionamentos demandam e instigam a aprofundamentos e problematizações, tanto com base em bibliografias atinentes, quanto em posicionamentos de discentes sobre os pontos abordados pelos docentes.

Considera-se necessário analisar as leituras de forma indissociável de outras questões, tanto específicas da área da educação, quanto de outras áreas sociais, até porque há uma relação dialética e necessária entre educação e sociedade. Assim, consideram-se impertinentes ou questionáveis análises que focam apenas a dimensão indivíduo – professores e estudantes –, subestimando ou desconsiderando a dimensão sociedade e vice-versa, pois a educação escolar é imbricada com fatores políticos, econômicos e culturais da sociedade que a concebe. Dessa forma, há que se considerar as condicionantes sociais que, direta ou indiretamente, afetam os sujeitos e interferem no processo de ensino-e-aprendizagem.

Assim, considera-se relevante a continuidade de estudos, mais abrangentes e aprofundados, em perspectivas interdisciplinares, por se tratar de uma temática que envolve diferentes áreas do conhecimento. Espera-se, com este trabalho, apresentar uma contribuição possível para sensibilizar professores e estudantes para a necessidade de se continuar a busca de estratégias eficazes para lidar com os problemas envolvidos com as leituras, temática de inquestionável relevância para uma formação *ao menos* em padrões razoáveis ou aceitáveis, em termos de qualidade⁶.

A busca de estratégias demanda, entre outros fatores, a intencionalidade e o envolvimento de todos os sujeitos do processo de *ensino-e-aprendizagem*, da perspectiva desta

⁶ Não se ignora que qualidade é um quesito relativo, ou seja, depende, entre outros fatores, do objeto, dos sujeitos e dos critérios de análise estabelecidos. No entanto, é possível o estabelecimento de critérios, de forma a não incorrer em abordagens que resvalam em relativismo ou que apresentem essa questão como uma espécie de aporia. Todavia, assim como outras recorrentes na área da educação, qualidade é uma categoria em disputa, seja entre classes sociais seja entre suas frações, servindo inclusive como mecanismo de controle por setores defensores da mercantilização da educação

comunicação, assim grafado por se considerar que há uma relação intrínseca, porém, não mecânica, entre ambas dimensões desse processo, quais sejam, o ensino e a aprendizagem.

Noutras palavras, em perspectiva de imprescindível complementaridade, por um lado, professores precisam buscar estratégias pedagógicas para que o ensino ocorra da forma mais exitosa possível. Entretanto, ainda que, em tese, possa dominar quase totalmente o processo, no que tange à dimensão do ensino, mesmo havendo intenção e empenho para que ocorra de forma plenamente exitosa, o professor encontra desafios e limites, pois a dimensão da aprendizagem implica, inevitavelmente, um nível suficiente de intencionalidade e agência do estudante.

Dessa forma, os estudantes também precisam adotar as posturas necessárias para que ocorra essa complementaridade e, assim, o trabalho docente tenha maiores chances de êxito. Entre essas posturas, destaca-se uma: *estudar* – em conformidade com o preconizado para o Ensino Superior –, atividade que demanda, como explanado, diversas medidas, como, as leituras e o fichamento dos textos referentes às disciplinas cursadas.

Da perspectiva da complementaridade entre as dimensões do ensino e da aprendizagem, há que se considerar a necessidade de sinergia ou cooperação entre professores e estudantes, para que o processo de ensino-e-aprendizagem ocorra da forma mais exitosa possível, sem, no entanto, desconsiderar os diversos fatores e condicionantes políticos, econômicos e culturais que, direta ou indiretamente, têm relações com esse processo e afetam ambos segmentos.

Sem desconsiderar os vários fatores e as diferentes condições socioeconômicas dos diversos segmentos de estudantes, cujas posturas, em termos de realização ou não das leituras, demandam análises e problematizações específicas, considera-se, por um lado, necessário que os estudantes, de forma organizada e coletiva, reflitam sobre seus posicionamentos acerca dessa questão. Por outro lado, faz-se necessário que os docentes também reflitam sobre suas concepções e práticas pedagógicas, bem como sobre os perfis socioeconômicos dos estudantes e suas condições reais de vida e, por conseguinte, de estudos, com vistas a evitar a criação ou o crescimento de um paradoxal contingente de – partindo de apropriação de Bourdieu e Champagne (1990) – (auto)excluídos no interior das instituições de Ensino Superior.

Referências

ABREU, H. C. C. *A importância da leitura no Ensino Superior*. 2011. Chapecó – SC. Disponível em: http://www.uceff.com.br/noticia_mostra.php?idnoticia=226 Acesso em: 13 fev. 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.;

CATANI, A. (org.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

CARDOSO, R. D. Leitura e escrita na graduação – o texto científico. *F@P Ciência*, Apucarana, v. 2, p. 1-9, 2008. Disponível em:
http://www.fap.com.br/fapciencia/002/edicao_2008/005.pdf Acesso em: 2. mar. 2015.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2011a.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

DUARTE, A. L. M.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. *Rev. de Letras*, Fortaleza, v. 1/2, n. 31, 2012.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/view/1086> Acesso em: 20 jul. 2016.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

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

GIMENES, D. G.; PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo. *Semina. Ciências Sociais e Humanas* (Online), Londrina, v. 31, p. 111-122, 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/8653> Acesso em: 19 ago. 2016.

KREMER, J. M. Leituras dos alunos do Curso de Graduação em Biblioteconomia da UFMG. *R. Esc. Biblioteconomia UFMG*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 67-99, 1991. Disponível em:
<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000002777/5b4b97a288a756a7789bc73227bcd72d> Acesso em: 13 mar. 2015.

MARTINCOWSKI, T. M. A inserção do aluno iniciante de graduação no universo autoral: a leitura interpretativa e a formação de arquivos. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 6, n. 12, p. 129-140, 2013. Disponível em:

<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/508/209> Acesso em: 27 set. 2015.

MARTINS, G. A.; DONAIRE, P. *Princípios de estatística*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1982.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016. Disponível em:

<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193> Acesso em: 16 jan. 2017.

PAGNAN, C. L.; SOUZA, M. C. C. R. Competências leitoras no ensino superior. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 8, p. 01-22, e678329, 2018 Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Competencias_leitoras_no_ensino_superior.pdf Acesso em: 15 mai. 2019.

PIRES, E. A. N. A importância do hábito da leitura na universidade. *Revista ACB*, Florianópolis, v. 17, p. 365-381, 2012. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/viewFile/846/pdf> Acesso em: 5 abr. 2015.

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura usadas por alunos de Graduação e Mestrado de Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, p. 971-996, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189121361017> Acesso em: 10 abr. 2015.

REZENDE, L. A. Leitura na graduação. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 73-87, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/287> Acesso em: 10 abr. 2015.

SALOMON, D. V. *Como fazer uma monografia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, P. P. A importância da leitura no nível superior. ENCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, 3., Lins, 2011. Anais... Lins, 2011.

Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0113.pdf> Acesso em: 1 mar. 2016.

SANTOS, S. J. B. A importância da leitura no ensino superior. *Revista de Educação, Itatiba*, v. 1, p. 77-83, 2006. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2176> Acesso em: 13 mar. 2016.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. R. Leituras acadêmicas em curso de formação de professores: o que dizem os estudantes? In: LEAL, L. F.; MORAES, A. I. M. (org.). *Literatura, leitura e escrita: interfaces*. Porto Alegre, RS: Editora Fi; Tupã: Editora Faculdades FACCAT, 2018. p. 41-69.

SPINK, P. V. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pósconstrucionista. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, 15, p. 18-42, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200003 Acesso em: 4 fev. 2007.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, v. 1, n. 2, p. 325-346, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10966> Acesso em: 25 jul. 2016.

3.5 EIXO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE CAPITAL CULTURAL E ESCOLA

Milka Helena Carrilho Slavez (Professora adjunta do curso de Pedagogia, Especialização em Educação e Mestrado em Educação UEMS – milka@uems.br)
Flavia Eduardo Carraro (PGEDU/UEMS – flaviacarraro@gmail.com)

Introdução

O trabalho apresentado tem por principal referencial as teorias sociológicas de Pierre Bourdieu sobre capital cultural, e de Bernard Lahire sobre as contribuições sociais dos sujeitos em relação ao aprendizado e sucessos e fracassos escolares.

Ao buscar respostas nas pesquisas sobre a definição de capital cultural no Brasil, e qual a relação desses trabalhos com o universo escolar, foram detectadas dentre outras, as necessidades do aprender a ler e apreciar a leitura. As pesquisas que descrevem e defendem o uso da literatura infantil no letramento das crianças em fase de alfabetização comprovam que é possível conseguir melhores resultados junto ao aluno em formação rumo a um convívio social, integrado e autônomo, por meio do desenvolvimento do futuro leitor.

A leitura literária é tema da pesquisa de mestrado em andamento. Portanto, o objetivo neste trabalho é trazer as informações mais relevantes possíveis que se aproximem do objeto de estudos que é a aquisição de capital cultural secundário, aquele oferecido pela instituição escolar, através do hábito da leitura literária. A proposta inicial é estabelecer uma relação entre o capital cultural e a escola.

O que se pretende fazer é um mapeamento das pesquisas recentes feitas no campo da Educação que se utilizam do conceito de capital cultural para, posteriormente, em uma pesquisa mais delimitada, poder refletir sobre a leitura e como está sendo tratado este conceito cultural na Educação ao se relacionar com a leitura literária. Pelos fundamentos da pesquisa científica qualitativa, com procedimento de coleta de dados, através de buscas pelo site IBICT/ BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) foram selecionados os trabalhos mais recentes, no que tange ao tema do capital cultural e seus conteúdos como parte do currículo escolar. Serão, portanto, apresentados os trabalhos selecionados que tenham em seu interior os conceitos sociológicos e a análise do termo nessas pesquisas brasileiras atuais.

A construção deste texto teve como ponto de partida a leitura literária na escola e sua importância. O primeiro levantamento de teses e dissertações nos bancos de dados da BDTD/

IBICT no período de agosto a novembro/ 2018, foi obtido com o descritor “formação do gosto pela leitura”. O único trabalho encontrado foi a tese *O conto-reconto nas EMEIs de Matão- SP: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita.*, de Daniela Donato (2011). É um estudo que busca aprofundar a contribuição que a atividade de contar e recontar histórias pode propiciar para a aquisição do capital cultural dos alunos. A autora destaca que é imprescindível apresentar a leitura às crianças pequenas antes mesmo da fase de alfabetização, porque pode proporcionar ganhos significativos e maior desenvoltura para a criança durante esta fase da alfabetização.

A pesquisa de Donato (2011) sobre o gosto pela leitura se pauta nas teorias de Bourdieu e aponta como conclusão uma relação entre o *habitus* e o capital cultural. Menciona que os investimentos em capital cultural são escassos, na época de sua pesquisa, assim como são escassos os trabalhos de leituras com as crianças pequenas de 0 a 5 anos, ainda que a alfabetização seja o primeiro e maior desafio das políticas públicas.

O termo capital cultural é um conceito complexo criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu para compreender e explicar a desigualdade das oportunidades e dos sucessos escolares (BOURDIEU, 2007). Porém, este presente trabalho será apenas um recorte do conceito, com um teor interpretativo, que utilizará as leituras e considerações dos tradutores e pesquisadores das obras de Bourdieu, e os livros aqui utilizados, dos quais, **Escritos da educação, Bourdieu & a educação e Vocabulário Bourdieu**, entre outros, trarão um subsídio primário para iniciar estudos mais aprofundados.

Tendo em vista, a defesa pela leitura literária como parte do material de aquisição de capital cultural secundário e o caráter imprescindível da leitura, a proposta é tentar adentrar nas pesquisas e buscar por trabalhos que ressaltem desde os primeiros anos de vida o gosto cultural. Além disso, que se reconheça a escola como fundamental para propiciar a formação do capital cultural.

Conforme Lahire (2011, p. 19)

Nas famílias onde as leituras parentais são diversas e variadas (dos jornais aos livros passando por revistas e bandas desenhadas), onde leituras mais legítimas foram selecionadas e outras rejeitadas, onde os pais conversam sobre os seus livros e às vezes, participam em comunidades livrescas (bibliotecas rotativas, clubes de leitura) e onde, finalmente, a leitura ultrapassa largamente o quadro escolar para se integrar com os momentos mais comuns da vida do grupo. Famílias que permitem aos seus filhos assistir a prática de escrita frequentes, mais pragmáticas e outras mais formais, a das mais utilitárias às mais estéticas. Para as crianças que vivem em tais universos familiares, a escrita e a leitura são realidades da família antes de serem reconhecidas como realidades escolares. O “desvio” ou a “antecipação” joga-se lá, no primeiro quadro de socialização, onde são transmitidos numerosos recursos culturais e morais indispensáveis no percurso de conquista de uma posição social pessoal.

Pelo olhar do autor, as suposições são de que o sucesso escolar está ligado à leitura, e também ao capital cultural do aluno adquirido no seio da família. Como se fosse uma aptidão natural gostar de ler, ou quaisquer que sejam as atividades que envolvam a língua escrita. Porém, Lahire (2011) aponta que não é apenas mostrar o objeto livro que fará o sujeito aprender a gostar ou adquirir o hábito da leitura. E ele deixa claro, que o gosto não se faz apenas pela apresentação do objeto.

Na verdade, o legado não pode nunca ser reduzido a um processo de transmissão material, mas é sempre acompanhado pela “transmissão” (o termo torna-se mais metafórico [Lahire, 2006]) de tudo o que é necessário para se apropriar adequadamente ao legado material em questão: os gostos, as competências e disposições para agir, compreender ou julgar. Caso contrário, o legado continuará a estar, como dizem, “no estado de letra morta” (o que faz sentido quando a herança é constituída de livros), isto é, não encontraria as condições da sua utilização e, a fortiori, a sua fruição (LAHIRE, 2011, p. 20)

Sabe-se que é necessário, portanto, um certo capital cultural, herdado e adquirido (BOURDIEU 2007, 2009), motivo pelo qual se propõe delimitar como ponto de partida investigar a aquisição deste capital na educação escolar. Segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 55)

O “interesse” que um agente (ou uma classe de agentes) tem pelos “estudos” (e que é, juntamente com o capital cultural herdado, do qual ele depende parcialmente, um dos fatores mais poderosos do sucesso escolar), depende não somente de seu êxito escolar atual ou pressentido (i.e., de suas chances de sucesso dado seu capital cultural), mas também do grau em que seu êxito social depende de seu êxito escolar.

Este interesse, comumente denominado gosto, é o que interfere na trajetória do aprendizado e está conectado ao sucesso social e escolar.

A fim de uma maior compreensão do uso do termo capital cultural como ferramenta de análise e aferição dos resultados posteriores das pesquisas, foram selecionados trabalhos que abordam o tema do capital cultural, não restrito apenas a questões sobre a leitura. Então, pelo fato do termo ser mais abrangente, na intenção de justificar a importância da leitura, faz-se necessário um olhar atento ao que os autores de trabalhos recentes têm nas definições de capital cultural para a realidade atual. Quais as contribuições que as ciências sociais podem trazer para que se estabeleça um paralelo entre os conceitos do desenvolvimento escolar e as teorias de Pierre Bourdieu no Brasil?

A necessidade é de contextualizar o sujeito na sua realidade social, para que em outro momento se possa fazer uma análise da sua habilidade e competência leitora. Thomazi (2009) diz que os contextos sociais onde estiverem inseridos os sujeitos de observação, dependendo, apresentarão resultados diferentes.

Pela abordagem sociológica, então a pergunta deveria ser, se a escola está influenciando de fato um gosto pela leitura? Uma vez que o contexto sociocultural e econômico precisa ser levado em conta no ato das reflexões. Pois, conforme Lahire (2011) para a formação do gosto é necessário muito mais do que somente a apresentação material do objeto livro, por exemplo. Observa-se, assim, que ter o objeto nas mãos, sem haver a contextualização e uso deste objeto de acordo com a realidade do aluno, de nada servirá. Manter os livros em uma estante não fará com que o seu proprietário seja um leitor.

Considerando a estrutura escolar produtora de desigualdades (LAHIRE, 2011) junto aos conceitos de capital cultural de Bourdieu (2007, 2009), a proposta é buscar autores e trabalhos que tragam novas pesquisas e levantamentos a respeito do termo capital cultural no âmbito da educação vivenciada nos dias atuais.

Sobre o método da pesquisa

Partindo do pressuposto que apresenta **Thiry-Cherques** (2006, p.28) “O estruturalismo de Bourdieu se volta para uma função crítica, a do desvelamento da articulação do social. O método que adota se presta à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas.”

Na proposta de pesquisa inicialmente apresentada, e que se encontra em fase inicial, busca-se compreender por meios das teorias sociológicas de Bourdieu (2007, 2009) e Lahire (2004, 2011) um caminho que possa justificar a investigação, partindo de uma abordagem qualitativa. Primeiramente com pesquisas bibliográficas, e procurando coletar os dados que atinjam os objetivos iniciais, que é buscar a relação entre capital cultural e escola.

No decorrer das contínuas leituras, a pesquisa agregará maior consistência, podendo ser acrescida a cada etapa de outros aportes teóricos que se complementem e assegurem maior credibilidade, que poderão trazer corpo e maior consistência às iniciadas questões e objeto.

Para formular no percurso da pesquisa futuras entrevistas é essencial a princípio buscar informações e dados nos trabalhos já realizados. Assim, esta análise dos trabalhos almeja realizar posteriormente uma coleta dos dados através de uma entrevista semiestruturada com os professores, na busca de informações sobre os aspectos da docência em relação ao hábito de leitura e o capital cultural escolar.

Nessas propostas, há implicitamente a defesa da apresentação da literatura infantil, como uma bagagem social importante, trazendo para a criança o acesso ao capital cultural do qual trata Bourdieu (2007) ao se referir ao ganho cultural como moeda de valor monetário. E já que a escola pode ser a principal propagadora de desigualdades (LAHIRE, 2011), por que

não ser a escola a principal colaboradora na aquisição e apresentação de um material simbólico cultural substancial que venha a contribuir para o desenvolvimento do aluno?

Dessa forma, na pesquisa com o descritor “capital cultural e Bourdieu”, apareceram 400 trabalhos listados. Verificou-se com este levantamento e leituras, os trabalhos, que mesmo estando ligados ao viés da educação, pouco dialogariam com o interesse em buscar os termos de capital cultural na escolarização de crianças.

Não são trabalhos irrelevantes aos olhos das teorias educacionais, porém para uma melhor delimitação optou-se por não mencionar aqueles que não promovam debates coerentes com o objeto da pesquisa em andamento. E outras tantas que não foram descritas por questões de delimitação do tema.

Sob o descritor “leitura e capital cultural” – no período de junho 2019 apareceram 390 títulos como resultados. Desses 390, continham diversas áreas do conhecimento, portanto, não foram todos listados, por não haver relações com o objetivo deste trabalho.

Nos resultados iniciais apareceram os termos capital / cultural / capital cultural / leitura, separados, sem apresentar uma relação entre capital cultural e leitura como resultado constante em um único trabalho. E nesses descritores apenas a tese de Donato (2011) foi listada como resultado.

Das leituras prévias, o sistema de seleção de relevância dos trabalhos foi buscar aqueles que tratam de leitura e capital cultural de Pierre Bourdieu em toda a etapa da Educação Básica, excluindo a busca pela Educação Infantil para que então pudessem aparecer mais trabalhos que trouxessem mais informações a respeito do capital cultural. As datas dos trabalhos variam de 1985 até 2019. Foram encontradas 256 dissertações e 134 teses. Desses trabalhos foram aplicados filtros por área de conhecimento. O filtro CNPQ: Ciências Humanas: Educação, foram listados inicialmente 18 trabalhos de pesquisa sendo, 13 dissertações e 5 teses. Desse filtro, foram analisados os trabalhos que dialogam com a intenção de se trazer o capital cultural de Bourdieu como recorte de pesquisa relacionado aos temas da escolarização. Desta última análise restaram 8 dissertações e 1 tese que trazem o conceito relacionado a Educação. Os demais não foram selecionados por não apresentarem relação com o tema proposto.

As pesquisas e o capital cultural na educação brasileira

Dos trabalhos selecionados, a dissertação de Bernardo Mattes Caprara (2013) a respeito da Sociologia da Educação, intitula-se, *A influência do capital cultural no desempenho estudantil: reflexões a partir do SAEB 2003*. A pesquisa é com alunos do 3º ano do Ensino Médio, e aborda uma importante relação que é a do capital cultural. O autor conclui que o

capital cultural é um marcador relevante que precisa ser contextualizado ao se medir os resultados das provas avaliadas. É realizada uma análise quantitativa dos dados coletados no tocante ao desempenho dos alunos e o pesquisador comenta que o capital cultural deve ser levado em consideração ao fim dos resultados obtidos como uma das explicações (MATTES CAPRARA, 2013).

A dissertação de Heloisa Marcassa Monteiro (2017), *Capital cultural e letramento – participantes do programa fábricas de cultura em São Paulo*, a autora apresenta dados de pesquisa do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e do PISA (Programme for International Student Assessment) para destacar a importância de programas culturais na ampliação do capital cultural. Os resultados da análise desses dados de pesquisa informam que os programas culturais interferem diretamente no sucesso do letramento. Ao passo que os grupos que não têm acesso a esses programas culturais têm rendimentos mais baixos no tocante à aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Com autores como Magda Soares e Bourdieu, a autora destaca os dados da pesquisa, onde explica que “em leitura e compreensão de texto, redação ou matemática, os resultados são baixos e morosos” e enfatiza que é “incompatível com as expectativas definidas na política educacional interna” (MONTEIRO, 2017, p.12).

Finaliza a pesquisa com afirmações que defendem o investimento de projetos culturais em variados espaços, para que as relações sociais entre os jovens e a escola trabalhem em parceria no desenvolvimento e promoção de diferentes formas de cultura. A meta é promover o docente como um aliado na aquisição do capital cultural secundário.

A respeito do conceito de *habitus*, a tese de Mídiã Olinto de Oliveira (2018), *A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil*, de 2018. Nesta pesquisa Oliveira destaca formação e atuação das professoras iniciantes no tocante a leitura. Apoiada nas teorias de Vigotski (2009) ressalta que “ler para as crianças também é importante pelas possibilidades de ampliar conhecimentos e acúmulos de experiências sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2018, p. 204).

Tendo em vista essa figura do docente, Tardiff (2010) afirma que o saber do profissional da sala de aula traz consigo sua identidade, tem uma história por trás do seu ensino, de sua trajetória de vida. E em comunhão com a análise sociológica de Bourdieu (2009), pode-se fazer um paralelo quando ao afirmar nas suas pesquisas que a prática é algo que se dá sem ao menos se ter consciência exata, ou na prática não se consegue descrever em passos teóricos as receitas a se seguir. Então, também além dos olhares voltados ao aprendizado ou ao desempenho do

aluno, é preciso talvez um outro recorte que venha a falar da figura desse profissional em relação ao capital cultural.

A pesquisa seguinte é a dissertação de Daniela Gimenez Faustino Martins (2018), *Reflexões sobre o habitus escolar de alunos do ensino fundamental I em seu processo de escolarização*. Segundo a autora as boas estratégias familiares têm influência direta no desenvolvimento escolar das crianças, comparando os alunos que possuem os rendimentos escolares mais elevados têm a tendência a serem os que têm os pais mais presentes, os quais acompanham de perto a vida escolar tanto em casa como nos momentos relacionais entre escola e família. Já os alunos com dificuldades e baixos rendimentos têm as famílias ausentes nas participações das rotinas escolares e pouca ou nenhuma relação com a escola. A autora destaca uma possível influência do capital cultural dos familiares na vida acadêmica das crianças e afirma que o “capital cultural dos alunos se entrelaça com a cultura escolar” (MARTINS, 2018, p. 110).

A dissertação de Yure Pereira de Abreu (2018), *Habitus e formação musical de adolescentes: um estudo com estudantes da escola pública*. A pesquisa concentra-se na relação entre *habitus* e aprendizagem musical de adolescentes. Foi realizado um levantamento das trajetórias de vida dos entrevistados no intuito de alinhar aos estudos de Bourdieu. Demonstra que a música tem pouca relevância e mesmo sendo matéria obrigatória quase não há incentivo escolar para tal disciplina como item curricular. A conclusão da pesquisa é que a construção do *habitus* musical é prejudicada sem tais incentivos escolares, e assim a formação musical é construída por outros meios que não os escolares para ouvir e conhecer música. E, por fim, conclui que a família é outro fator responsável por inculcar o gosto e audição musical aos entrevistados da pesquisa (ABREU, 2018).

A dissertação de Andreza Olivieri Lopes Carmignolli (2019), *A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar*. Entre a escola e os capitais simbólicos de Bourdieu, a autora analisa a trajetória escolar de 5 estudantes do ensino médio, e, como resultado, afirma haver dentre os analisados, alunos que não dominam leitura, escrita e cálculos, os quais são dados de medida avaliativa de um indivíduo em fase escolar. O “sucesso ou fracasso escolares estão relacionados aos costumes familiares” e aos “bens materiais e culturais” (CARMIGNOLLI, 2019, p. 10). A autora explica que o baixo poder aquisitivo dos estudantes faz com que precisem trabalhar desde jovens e isso dificulta a escolha de um curso superior. Os bens culturais acabam ficando na maioria dos casos distantes das realidades dos que possuem menor poder aquisitivo.

Na pesquisa de Fernanda Mello Rezende de Pinho (2009), *Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil*. A autora trata da formação docente e influência de capital cultural no exercício da docência na educação infantil. Esta pesquisa é datada de 2007. Ela responde aos anseios relacionados a formação do profissional para esta faixa etária e conclui que as reproduções da sociedade são constatadas no ambiente escolar, e como resultado comprovado por pesquisas, a instituição analisada propaga e valoriza o capital cultural anterior aos da escola, aquele advindo da família. A autora, destaca os professores da educação infantil daquela época da pesquisa, 2007, e afirma que, entre os professores de escolas públicas, apesar de possuírem um nível de capital cultural acima de seu público, se comparados às exigências de apropriação de cultura erudita, pouco teriam a apresentar (PINHO, 2009).

Na dissertação de Mônica Raimunda de Jesus (2010), *Proficiência em língua inglesa e práticas sócio educacionais: um estudo com alunos do ensino médio da rede estadual paulista*, apesar de abordar o ensino da Língua Inglesa, traz os conceitos do capital cultural de Bourdieu, e como um dos resultados da pesquisa aponta que a educação escolar acaba enfatizando o capital cultural que o aluno adquire nos momentos que não está em contato com ela. A sua interpretação é de que a aquisição e o sucesso escolar na língua estrangeira estão relacionados aos alunos que possuem capital cultural herdado e não o institucional, oferecido no currículo escolar.

Finalizando as apresentações das pesquisas selecionadas, a dissertação de Nádia Studzinski Estima de Castro (2013), *Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior uma educação na sombra ou uma sombra na educação?* A autora traz as teorias de Bourdieu na pesquisa como base teórica para uma análise conclusiva da interpretação dos dados. Exemplifica no trabalho os conceitos de Bourdieu como aquisição de capital cultural por parte dos estudantes em cursos preparatórios para ingressos nos cursos superiores, destacando as instituições escolares como propagadoras da estrutura social. No recorte de uma das observações da pesquisa a autora conclui que o capital cultural herdado entre os pesquisados são mais vantajosos e proporcionam melhor preparo na competitividade do ingresso ao Ensino Superior, do que os cursos preparatórios pré-vestibulares ou as escolas públicas do Ensino Médio. Porém, ressalta uma questão com relação ao capital institucionalizado, o diploma, se este seria o único meio de se obter sucesso financeiro, estabilidade e qualidade de vida? Segundo Castro (2013), seria um novo questionamento para uma futura pesquisa, em que se observa a reprodução de uma estrutura.

O capital cultural nas teorias de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, que tem em suas pesquisas levantamentos e conceitos que são vistos e trabalhados atualmente em diversas áreas e por variados autores, e mais necessariamente está sendo tratado neste recorte de pesquisa sob o viés da educação e das ciências sociais.

Segundo Cunha (2007), Bourdieu trouxe por suas pesquisas as observações de grupos diferentes na sociedade, mas que denotavam desigualdades, e que ele então, por uma análise social não só desvenda como revela essa perversidade e dominação de certos grupos sobre outros.

A autora sinaliza que a cultura, sendo uma das estruturas simbólicas instituídas por Bourdieu, traz consigo um teor de dominação de um grupo por outro, ou seja, essa cultura é um produto que serve para legitimar certos grupos em detrimento de outros e só é dominante porque pertence ao grupo dominante, e

[...] para Bourdieu, não há nenhum elemento objetivo que diga que uma cultura é superior às outras, mas sim os valores tácitos atribuídos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social é que fazem dela a cultura legítima (CUNHA, 2007, p. 505)

Sobre o conceito de capital cultural, este foi criado com a intenção de explicitar as diferenças entre os sucessos escolares dos estudantes de diferentes níveis sociais, refutando uma ideia de dom, antes usada para explicar o bom desempenho escolar de algumas crianças (BOURDIEU, 2007).

O capital cultural é herdado através do investimento das famílias, e o lucro financeiro e social gerado por esta herança, na instituição escolar, poderá resultar no diploma, que dependendo do capital social agregado também ao cultural poderá trazer outros ganhos ao seu portador (BOURDIEU, 2007).

O capital cultural pode ser expresso por três diferentes modalidades que são, incorporado, objetivado e institucionalizado (BOURDIEU, 2007).

No estado incorporado ficam os gostos, as práticas cotidianas que se dão como que se fossem naturais, inerentes ao indivíduo. Por isso Bourdieu é crítico a ideia do dom, já que este, na sua visão, nada mais é que esta herança cultural que se transforma em habilidade em determinado momento. Cada agente da sociedade acumula seu capital incorporado no decorrer da sua vida na sua forma de viver e ser.

Para comprovar a eficácia no sistema escolar para uns e não para todos Bourdieu (2007) destaca que a aquisição do capital cultural herdado da família se constitui pelo que se faz em termos de atividades culturais em tempo livre, ou seja, nos momentos despreziosos. E com

tal bagagem herdada, que mais se parece com algo como um dom natural do sujeito, por ter sido adquirida impensadamente desde a sua origem, ele parte para a aquisição do capital cultural institucionalizado, acumulando os estados simbólicos desse capital. Ou seja, podendo se valer de todo o tempo biológico, desde seu nascimento, para acumular conhecimentos culturais, relacionados em conjunto com o acúmulo do capital econômico, aumentando a eficácia do sucesso escolar (BOURDIEU, 2007).

O estado objetivado deste capital cultural são os materiais tidos como pertencentes ao acervo cultural, como obras de arte, escrituras e são objetos que se transmite enquanto herança material, não financeira, para as gerações futuras. São bens culturais, que podem se levar em conta o capital econômico para ter tal ou qual artefato, porém, somente possuir dinheiro para comprar não satisfaz a sentença para ter, pois é preciso certo capital cultural herdado, ou incorporado para se conhecer e saber o valor social do que está comprando, ou o que é o mais acertado para se adquirir (BOURDIEU, 2007).

No seu estado institucionalizado é o que vem sob a forma de diploma. É o que se obtém através do bom acervo de capital cultural que agregado ao capital social e, com investimentos certos se obtém este passaporte de valor econômico, porque pode ser trocado por dinheiro ou prestígio no ramo de trabalho a que este certificado for submetido. E o diploma só terá valor se ele puder minimamente render algum lucro monetário (BOURDIEU, 2007).

De acordo com Nogueira (2017) é o que dá sentido quando se tenta descrever o conceito, que segundo ele o capital cultural é visto como uma moeda subjetiva, simbólica, criado como hipótese para responder aos sucessos e fracassos e as desigualdades em grupos de pessoas de diferentes classes sociais.

O ponto de partida, levado em conta nas pesquisas de Bourdieu foi a hipótese de que as crianças de classe social superior herdaram um patrimônio cultural de sua família que acaba por mais tarde se transformar em ganhos e vantagens sobre outras crianças de diferentes oportunidades, ao adentrarem a escola (NOGUEIRA, 2017).

Portanto, refutando a ideia do dom ou aptidão natural para explicar os fracassos escolares, é formulado o conceito de capital cultural numa hipótese de pesquisa que propõe a ideia de que as classes sociais superiores têm um patrimônio cultural que, por exemplo, inclui a utilização correta da língua culta, as maneiras de agir, os materiais de consumo cultural como livros e outros objetos consagrados pela elite como clássicos, e etc. e que são vantagens, que combinadas com investimento no espaço escolar, rendem lucros, tais como, os diplomas e as boas colocações socioeconômicas (NOGUEIRA, 2017).

Nestes estudos, a divisão de classes não poderia ser explicada somente pelas diferenças econômico-financeiras. Esse simbolismo, que representa os diferentes níveis sociais é também uma forma de mensuração econômica, e vai além de uma medição de bens materiais e parte da ideia de analisar e perceber as formas como é consumido e utilizado, e pode inclusive “proporcionar lucros simbólicos” a quem os possua (NOGUEIRA, 2017, p. 104). É uma espécie de moeda que pode ser trocada por algo que se reverta em valores e que possam de certa forma significar vantagens econômicas.

Bourdieu procurou compreender produtos sociais que são simbólicos já que são imateriais, tais como moral, arte, religião, ciência, língua, etc. E são estes símbolos é que organizam o que os sujeitos percebem da realidade. Nesta conceituação são os símbolos gerados pela sociedade que estabelecem o poder e o legitimam (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009).

Então para compreender o que faz dos capitais terem seu valor de troca e serem aceitos como legítimos, é porque provém de um grupo dominante da sociedade que “tem o poder de se impor e de se fazer reconhecer por todos, adquirindo a aparência (enganosa) de universal” (NOGUEIRA, 2017, p. 105). E assim são reconhecidos por se tornarem moeda de troca na sociedade capitalista, podendo comprar meios de se alcançar uma das metas sociais que é a ascensão econômica ou sua manutenção.

Para Setton (2005) Bourdieu consagra que os grupos sociais mais privilegiados detêm maiores chances de apropriar-se da cultura tida como legítima e com isso, maior facilidade ao atingir sucesso escolar.

Outras reflexões em torno do capital cultural propõem a possibilidade de variados investimentos culturais. Em tempos mais atuais, os diferentes níveis sociais podem e buscam suas estratégias em meios culturais que não são legítimos, mas que podem conferir uma ampliação dos seus sucessos até mesmo improváveis, pelo meio onde vivem, mas que conseguem transcender a diferentes níveis sociais, através do sucesso escolar inesperado para aquele grupo ou classe (SETTON, 2005).

Segundo Setton (2005) o capital cultural, acumulado ou transmitido, se não encontrar terreno para que se propague pode também não ter valor e que a transmissão de cultura precisa ser colocada em prática e não apenas ficar no campo das apresentações. E “mesmo tendo baixo capital cultural, a transmissão de uma outra forma de valorizar o trabalho escolar deve ser considerada” (SETTON, 2005, p. 82).

Pela pesquisa de Setton (2005), ao agregar os valores familiares dos meios populares que Lahire (2004) defende, confere-se que o capital cultural está sob diferentes prismas e compõe uma teoria complexa ao ser utilizado, permitindo, deste modo que um leque de

possíveis relações interfira na sua aquisição, e que além do que Bourdieu levanta como as variáveis, ela acrescenta

[...] uma estabilidade de natureza psicológica também fundamental para garantir uma estrutura familiar com relações predispostas ao diálogo, à conversa, a uma abertura para trocas de experiências. Uma configuração familiar em que se valoriza o conforto psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e dificuldades ao longo da trajetória de crescimento dos filhos. Condições que certamente favoreceram o contato, a troca de estímulos e, portanto, a transmissão mais assegurada de valores culturais identitários. Neste sentido, presenciei condições ideais para a transmissão/interiorização de uma herança, de um capital moral, ético e cultural, valorizado pelos familiares. (SETTON, 2005, p. 85)

No entanto, a autora (SETTON, 2005) revela que não são estes os únicos possíveis fatores que se leva em conta nas análises de sucessos em termos escolares. E sobretudo, que outros recortes de pesquisas e outros pesquisados poderão conferir novos resultados. Cabe ressaltar também que atualmente os novos meios de se obter a propagação cultural, que são os meios midiáticos, novos propagadores culturais a serem levados em conta, não somente os traços da sociedade letrada de antes. Leitura e escrita para a autora é, e sempre será, o primeiro recorte, porém em conjunto nas novas acepções de capital cultural brasileiro, por ela pesquisado, são outros meios de investigações possíveis.

Considerações Finais

O conceito de capital cultural tem sido utilizado nas pesquisas em Educação porque Bourdieu com seus estudos etnográficos deixou às claras problemas que antes não se sabia porque ocorriam. Não é, segundo ele uma aptidão inerente ao ser humano que o faz ter sucesso, ao avaliar a Educação, mas sim, os fatores que levam um sujeito ter mais sucesso que o outro no mesmo lugar e na mesma situação têm explicações mais consistentes do que o acaso.

Nas pesquisas destacadas neste trabalho o que se observa é que os autores se pautam em Bourdieu quando se utilizam de métodos de pesquisas inspirados nesses registros etnográficos feito pelo sociólogo, que impulsionaram e deflagraram uma realidade que até então não havia sido desmascarada. Outros se apoiam nas suas afirmações das investigações das estruturas sociais para reivindicarem que através desse olhar da realidade as melhorias possam acontecer, com novas propostas.

Os autores dos trabalhos selecionados destacam nas suas conclusões as informações de que as estruturas escolares seguem uma continuidade de reprodução das esferas sociais e que dentro destas instituições educacionais as propagações das desigualdades sociais estão presentes.

O que se apreendeu até aqui é que a bagagem cultural herdada traz mais segurança e sucesso se aliados ao ganho monetário e está em posição superior ao acontecimento de apenas a valoração financeira do capital, pois mesmo entre os indivíduos de classes economicamente dominantes, ainda permanecerão as diferenças justamente por esta ligação com o acesso aos altos níveis da cultura erudita.

Deste modo, os investimentos e esforços que precisam ser direcionados para evitar essa continuidade, muitas vezes demandam tempo e, não há possibilidade financeira de que isso seja realizado e os sujeitos que já possuem os maiores acessos, sucessos e oportunidades, têm conhecimento dos níveis mais altos da escolaridade, conhecem as mais altas camadas de formação e dos pressupostos da educação, conseguem obtém maior êxito e aprovações institucionais, gerando assim melhores resultados nas conquistas econômicas e sociais.

O questionamento inicial permanece com intenção de maior investigação, e de vincular o conceito de capital cultural, trabalhado no campo da educação, à leitura literária. Retomando o objetivo deste artigo que foi impulsionado por buscar trabalhos recentes que trouxessem o conceito de capital cultural e como estava sendo trabalhado no campo da Educação ao se relacionar com a leitura literária. Quais as contribuições que as ciências sociais podem trazer para que se estabeleça um paralelo entre os conceitos do desenvolvimento escolar e as teorias de Pierre Bourdieu no Brasil?

A este questionamento, Setton (2005) destaca no seu artigo uma grande possibilidade de se investigar não somente a propagação da cultura erudita, mas também abre a chance de se enxergar as novas formas de apropriação cultural, uma cultura existente no cenário brasileiro, mas que segundo ela não legitimada, que são as transmissões de culturas através dos meios de comunicação que não somente os livros, e sim os meios de comunicação de massa. Esses, os quais, podem se somar, para a continuidade e propagação da aquisição cultural escolar como meio de sucesso e transposição social. E responde que as mídias não interferem de maneira negativa na propagação da cultura. É sim, mais uma forma de se conseguir chegar ao nível exigido nas instituições sociais.

Referências

ABREU, Yure Pereira de. **Habitus e formação musical de adolescentes: um estudo com estudantes da escola pública.** 2018. 124f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, July 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009. (Coleção Sociologia).

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afonso. (org.) **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39- 64.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afonso. (org.) **Escritos de educação**. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71- 79.

BRITTO, Angela Xavier de, LEONARDOS, Ana Cristina. **A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico**. Cad. Pesqui. [online]. 2011, n°113, p.7-38. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200001>

CARMIGNOLLI, Andreza Olivieri Lopes. **A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar**. 60f. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara, 2019.

CASTRO, Nádia Studzinski Estima de. **Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior uma educação na sombra ou uma sombra na educação?** 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, nov. 2007.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>>. Acesso de: 04 jul. 2019.

DONATO, Daniela. **O conto-reconto nas EMEIS de Matão -SP: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita**. 243 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, v.14, n. 28, p.139 -152.

JESUS, Mônica Raimunda de. **Proficiência em língua inglesa e práticas sócio educacionais: um estudo com alunos do ensino médio da rede estadual paulista**. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LAHIRE, Bernard; Tradução: VASQUES, Ramón Américo e GOLDFEDER, Sonia. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1. Ed. 2 imp. São Paulo: Ática, 2004.
 LAHIRE, Bernard; Tradução: CARVALHO, Pascoal. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, 2011, pág.13-22.

MARTINS, Daniela Gimenez Faustino. **Reflexões sobre o habitus escolar de alunos do ensino fundamental I em seu processo de escolarização**. 156f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. 2018.

MATTES CAPRARA, Bernardo. **A influência do capital cultural no desempenho estudantil: reflexões a partir do SAEB 2003**. 2013. 141f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, RS, 2013.

MONTEIRO, Heloisa Marcassa. **Capital cultural e letramento – participantes do programa fábricas de cultura em São Paulo**. Dissertação (mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (Orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (P. 103-6).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos, e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). In: _____ **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 29- 69.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão, e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Mídiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil**. Tese (doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PINHO, Fernanda Mello Rezende de. **Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de educação infantil**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PRAXEDES, Walter. A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu. In PILETTI, Nelson. (coord.) **Caminhos da formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25-28; 49- 55.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n.90. P. 77-105. Abril, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100004>. Acesso: 06/junho/2019.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. 64p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2010.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p. 27-53, fev. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2018.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. “Práticas de leitura na escola: entre a formação humana e a formação escolar”. In: COELHO, M. I. de M.; COSTA, A. E. B. et al. **A educação e a formação humana:** tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 113-127.

3.6 EIXO - PODER, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A ESCOLA É PRISÃO? ANÁLISE FOUCAULTIANA SOBRE A ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE SEQUESTRO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Simone Barreto Rezende⁷ (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – simone.r.barreto@live.com)

Carlos Eduardo França⁸ (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – carloseduardo@uems.br)

Introdução

Michel Foucault, em suas obras, consegue reunir significantes debates nos mais diversos campos do saber. Sua intenção nunca foi teorizar, mas sim, salientar a importância de se questionar os sistemas vigentes de poder e controle. Nesta perspectiva, reconhece que o poder é exercido e expressado em vários contextos e, além disso, não é um recurso exclusivo de determinado seguimento social.

A escola não está de fora desta análise Foucaultiana. Principalmente na obra “*Vigiar e Punir*” (1975), será possível lançar um estudo sobre a presença das relações de poder nesta instituição, como se manifestam e seus impactos na vida dos indivíduos.

Sendo assim, passaremos a analisar a instituição escolar sob a ótica do aprisionamento trazido por Foucault, identificando as semelhanças entre ela e os apontamentos do autor sobre limitações das liberdades. Além disso, buscaremos identificar como a escola passou a ser apontada pelo autor como instituição de sequestro, juntamente com as fábricas, oficinas, prisões e hospitais.

Para tanto, no primeiro tópico iremos refletir sobre os conceitos trazidos pelo autor na obra “*Vigiar e Punir*”, analisando quais os mecanismos ele identifica como necessários para o bom adestramento.

No segundo tópico, analisaremos como os mecanismos apontados pelo autor são utilizados no ambiente escolar e como geram consequências nas vidas dos indivíduos. Bem como, utilizaremos de outro autor, Peter Gray, que traz contribuições significantes quanto ao entendimento da atuação da escola.

⁷ Aluna Regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, vinculado à linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura.

⁸ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, vinculado à linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura.

Por fim, no terceiro tópico passaremos a refletir sobre as instituições de sequestro e como a escola se enquadra nessa conceituação, com suas características e desenvolturas que acabam por corresponder aos anseios de produtividade.

Metodologia

O presente trabalho consiste, essencialmente, em apresentar o entendimento de sociedade disciplinar Foucaultiano à luz das práticas escolares vigentes. Pretendemos, assim, relatar como os instrumentos de disciplina apontados na obra “*Vigiar e Punir*” estão presentes nos procedimentos escolares cotidianos.

O estudo será predominantemente descritivo, tanto sobre a visão do autor, quanto sobre a análise da escola, em consonância com os preceitos de disciplina, produção de conhecimentos e formação do indivíduo. Por meio deste levantamento, identificamos pontos fundamentais que se aplicam ao tema da Educação como um todo.

Com base nos dados coletados, realizamos uma análise qualitativa e uma análise de conteúdo, problematizando as práticas pedagógicas atuais que sustentam a fomentação das relações de poder e os recursos utilizados para o bom adestramento no ambiente escolar.

Discussão

1. Vigiar e punir

Michel Foucault priorizou pesquisas em torno do homem, do poder e do discurso, investigando o saber e a relação entre indivíduo e sociedade. Com base nisto, promoveu a tese de como os indivíduos são frutos da articulação social e como as relações de poder e disciplina influenciam na subjetividade.

O autor, em diversas obras, promoveu análises críticas sobre a articulação do indivíduo no contexto social, dentre as quais podemos citar “*História da Loucura na Idade Clássica*” (1961), “*As palavras e as coisas*” (1966) e “*Arqueologia do saber*” (1969), constituindo um pensamento contínuo sobre o estudo das relações interpessoais. Contudo, é na obra “*Vigiar e Punir*” que se torna palpável a concepção do sujeito constituído.

A escola, por si só, não representa o objeto de estudo em “*Vigiar e Punir*”, mesmo assim, Silvio Gallo reconhece as importantes contribuições do autor no campo da educação, posto que:

Exatamente porque ele nos mostra que a Filosofia é uma forma de interrogarmos nossa relação com a verdade, de questionarmos o que identificamos como verdadeiro e qual a razão que nos leva a isso. Uma atitude,

portanto, completamente avessa a qualquer tipo de “certeza pronta” (GALLO, 2006, p. 253-254).

Com isso, é possível compreender o funcionamento do mecanismo escolar em consonância com as descrições que o autor faz acerca de outras instituições sociais, como o hospital, o quartel e a fábrica.

O ponto em comum destas instituições é que todas se valem de preceitos e práticas historicamente desenvolvidas para estabelecer bases normativas de atuação e não atuação do sujeito, com o intuito de atingir determinado fim.

Até porque, a intenção principal de Foucault não era analisar minuciosamente nenhuma dessas instituições, muito menos promover um estudo histórico sobre as prisões. O que se vê é:

[...] um filósofo preocupado com o problema da individualização, da normalização, da disciplinarização e da formação simultânea de saberes e poderes controladores, cujo resultado é o homem cognoscível pela medicina, pela psicologia, pela pedagogia. Técnicas punitivas, mecanismos e dispositivos reguladores e controladores nas escolas, prisões, fábricas, quartéis e hospitais produziram a sociedade disciplinar (ARAÚJO, 2001, p. 70).

Assim sendo, segundo Foucault, na escola é possível identificar a utilização do poder disciplinar como forma de produzir corpos dóceis e submissos, por meio da pedagogia e do processo de escolarização que contribuem para que o indivíduo se reconheça perante a sociedade.

Para tanto, é necessário reconhecer que esta articulação ocorre de forma sutil, para que não seja identificada como mecanismo de coação e subordinação, a fim de que seja possível o seu uso contínuo.

Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 2004, p. 143).

Para a fabricação de corpos dóceis, Foucault entende ser necessária a utilização de recursos que promovem o bom adestramento, constituindo três mecanismos essenciais, quais sejam: vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame.

1.1 Vigilância hierárquica

Para a implantação da disciplina, é essencial a existência de um dispositivo que permita a monitoração do indivíduo de forma que o mesmo identifique que está sendo monitorado. Tal dispositivo pode ser facilmente identificado com base no conceito de panóptico de Bentham, como o próprio Foucault reconheceu ao aduzir que Bentham “*encontrou uma tecnologia de*

poder para resolver os problemas de vigilância [...] pensou e disse que seu sistema ótico era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder”. (FOUCAULT, 2010, p.109).

O mecanismo de monitoração será um meio de coerção sobre o monitorado, modulando sua atuação apenas pela existência do “observatório”. Uma prova disto é a popularização das placas “Sorria! Você está sendo filmado” nos centros comerciais nos dias de hoje.

Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeita-lo e processos para utilizá-los. (FOUCAULT, 2004, p. 144)

Mas onde surgiu este modelo tão utilizado em tempos atuais? Foucault aponta que a inspiração dos “observatórios” surgiu nos acampamentos militares, locais minuciosamente construídos nos quais a disposição de filas e colunas permitiam um controle simultâneo. Ocorria da seguinte forma: o monitorador ao mesmo tempo em que monitorava também era monitorado, como podemos compreender com a explicação do autor: *“no acampamento perfeito, todo o poder seria exercido somente pelo jogo de uma vigilância exata; e cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder”*. (FOUCAULT, 2004, p. 144).

Esse novo modelo arquitetônico do acampamento militar trouxe inovações, pois fora construído de modo a possibilitar a proteção dos soldados ali presentes (controle da parte externa da arquitetura), mas também para promover o controle interno.

Com o tempo, o material utilizado nestas edificações passou a ser substituído por outros que continuam reforçando o esquema de encarceramento, todavia, agora, imperceptível aos olhos dos distraídos. É sustentado por dois pilares centrais: tudo ver e ver o tempo todo.

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem. (FOUCAULT, 2004, p. 156)

Além do mais, a vigilância hierárquica se torna eficaz por não necessitar de um ambiente específico para exercer o controle sobre os indivíduos, basta apenas afixar o dispositivo em locais já utilizados por eles que o controle será exercido espontaneamente (FONSECA, 2003).

Assim sendo, podemos observar que esta invenção técnica não se constitui como inovação nos tempos modernos, mas a extensão em sua utilização contribuem para o controle sobre o comportamento individual, valendo-se do poder físico sabiamente utilizado.

1.2 Sanção normalizadora

É inerente às relações sociais que elas se desenvolvam norteadas em “micropenalidades”. Isto significa dizer que o relacionamento do indivíduo perante a sociedade está sempre pautado em convenções do grupo ao qual pertence, como por exemplo, deve ser pontual, honesto, educado, decente, entre outros. E, a partir do momento em que essas convenções não são seguidas, a conduta “diferente”, inevitavelmente, será penalizada das mais diversas formas, desde privações até a humilhações.

Foucault aborda esta questão em sua obra para possibilitar ao leitor uma reflexão acerca do controle e disciplina exercidos diariamente sobre os indivíduos. O aparelho disciplinar não é utilizado somente pelas instituições estatais, na forma de lei e aplicação de penas; pelo contrário, é tão recorrente que às vezes acaba banalizado.

Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2004, p. 149).

Lado outro, a utilização de sanções pressupõe uma dualidade no tratamento ao indivíduo, baseado em gratificação e punição. A dinâmica ocorre da seguinte forma: com a criação de uma sanção, resta estabelecido perante a sociedade um padrão de comportamento considerado o “aceitável” a ser adotado por todos. Nas palavras de Foucault (2004, p. 151), *“temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos”*. Isto é, com a instituição da regra, automaticamente classificamos o que será considerado “normal” ou não. Aos indivíduos que estão dentro do padrão, estes serão gratificados. Aos que desviam do padrão, caberá apenas a punição, a sanção.

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. (FOUCAULT, 2004, p. 151)

Corroborando este entendimento, Fonseca percebe que:

A aplicação de uma sanção, mesmo sendo direcionada para o exercício daquilo que se espera, é capaz de conseguir uma adequação de comportamentos antes desviantes. Mas a aplicação desse tipo de sanção ao lado de um mecanismo de recompensas permite não só a adequação, mas também um conhecimento das índoles e valores, ou seja, paralelamente a um redirecionamento dos comportamentos, seria possível a sua qualificação. Isto porque a recompensa representa a criação de um polo positivo ao lado do polo negativo, que é a inobservância. Há, dessa forma, a abertura de duas possibilidades para o direcionamento do comportamento: uma boa (recompensa) e uma má (desvio). (FONSECA, 2003, p. 59)

Nesta feita, a concepção do “normal” legitima o uso de coerções nos diversos seguimentos sociais, reunindo esforços para que as instituições criem um conjunto social homogêneo em detrimento às diferenças individuais.

Insta registrar que a sanção normalizadora não almeja que todas as pessoas sejam iguais, mas que pelo menos se pareçam iguais, dentro do padrão instituído como “normalidade”, e suas diferenças ficarão em destaque, captadas pelo exame, para que sejam penalizadas mais uma vez.

1.3 O exame

Por fim, o exame nada mais é que a junção das técnicas de vigilância hierárquica somadas à aplicação das sanções normalizadoras, de forma a qualificar, classificar e punir os indivíduos a partir das diferenças existentes entre eles.

É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. (FOUCAULT, 2004, p. 160)

A organização hospitalar é pioneira na utilização deste conceito, pois foi com a experiência de médicos aglomerando os pacientes em um determinado local para acompanhar o progresso na saúde dos mesmos que se passou a utilizar o termo “examinar”.

Foi tão bem aceito na área da saúde que passou a ser implantado nos demais seguimentos sociais, como no ambiente escolar, conforme constatado por Foucault (2004, p. 155-156) *“e do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência.”*

Pois bem, para o autor, este mecanismo gera algumas implicações: a visibilidade no exercício do poder, a individualidade no campo documentário e a transformação do indivíduo em um “caso”.

Isto porque, em primeiro lugar, a partir do momento em que uma pessoa assume a função de examinador, esta passará a ser identificada como tal, abandonando o conceito de sutilidade trazido por Foucault como sendo inerente à manifestação do poder disciplinar, assim podemos constatar:

E essa inversão de visibilidade no funcionamento das disciplinas é que realizará o exercício do poder até em seus graus mais baixos. Entramos na era do exame interminável e da objetivação limitadora. (FOUCAULT, 2004, p. 157)

Na mesma sorte, como preceitua Fonseca, a inversão de visibilidade denota como não é mais necessário ser mostrado para ser reconhecido como detentor de poder, vejamos:

O mecanismo disciplinar, através do exame, inverte o sentido da visibilidade. Agora são as relações de poder que devem permanecer ocultas. Isso não significa que devam deixar de atuar, mas sim de aparecer. Uma vez que se tornam invisíveis, obrigam a uma visibilidade cada vez maior e mais detalhada aqueles que submete à sua atuação (FONSECA, 2003, p. 61).

Em segundo lugar, por meio do exame, é possível a criação de um arquivo detalhado sobre o objeto estudado, no caso, o indivíduo examinado. O ato de examinar é precedido de um sistema de registro de dados que aponta as singularidades do objeto e permite a utilização do método comparativo entre os demais.

Em terceiro lugar, com o exame, o indivíduo torna-se um “caso” de estudo, tendo sua individualidade analisada e registrada, criando uma compilação de informações acerca de suas potencialidades e fragilidades.

Conforme abordou Ramos em sua dissertação sobre o tema:

O exame carrega consigo a combinação ou a síntese da vigilância e da norma, materializando os objetivos que a disciplina, como método, pretende impor: a plena utilização das aptidões, a plena utilização da capacidade de recortar, analisar, classificar e controlar. (RAMOS, 1986, p. 66-67).

Assim sendo, em breves palavras, podemos entender que o exame promove a qualificação, classificação e a punição ao mesmo tempo, estabelecendo uma distinção para fins de sanção.

Passaremos a identificar no próximo capítulo a utilização dos três mecanismos indicados pelo autor no ambiente escolar e o impacto que causam na formação da subjetividade do ser humano.

2 O QUE VEMOS NA ESCOLA

Seguindo os preceitos de Foucault, externados em suas obras, principalmente em “Vigiar e Punir”, é possível entender a escola considerando a análise dos sistemas de saber, poder e a relação do indivíduo consigo mesmo. A escola constitui ferramenta fundamental nesta busca pelo entendimento do homem enquanto indivíduo social.

Entretanto, podemos identificar a atuação do mecanismo escolar como fator fomentador do poder e da disciplina, de forma sutil, pois, segundo o autor, é por meio da sutilidade que o exercício do poder disciplinar se perpetua.

Essa fabricação não se constitui de uma forma repressiva, mas de maneira tão sutil e produtiva que muitas ações empreendidas sequer chegam a ser percebidas como instrumentos de individuação. (MOURA, 2010, p.15)

No ambiente escolar, o indivíduo é observado, analisado, disciplinado, examinado, punido, classificado, diferenciado, qualificado, moldado, para que corresponda aos anseios de padronização comportamental, como podemos perceber nas palavras de MOURA (2010, p. 16): *“Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades.”*

As semelhanças entre escola e prisão são inegáveis, pois ambas são instituições de manifestação do poder e da disciplina criadas para moldar o indivíduo e adequá-lo ao convívio entre os demais. Uma educa, a outra reeduca.

Pensar a educação a partir de Foucault significa empreender um esforço para analisar o papel da instituição escolar na legitimação e efetivação dos saberes e na formação de sujeitos e subjetividades adequados às estratégias de poder vigentes. (MOURA, 2010, p. 15)

Mas, quais são os mecanismos presentes nas duas instituições que possibilita promover a comparação realizada por Foucault? Parafraseando o autor Peter Gray, em sua obra *“Livre pra aprender”* (2015)⁹, podemos identificar que, enquanto na prisão o indivíduo passa determinado tempo no ambiente restrito em virtude de determinação judicial, a criança deve frequentar a escola e nela permanecer por determinado período do dia em razão da sua idade.

Para conseguir que os alunos realizem determinada tarefa, é instituído um sistema de controle baseado na comparação entre eles. Este sistema é fundado nas emoções do ser humano, valendo-se do sentimento de vergonha quando o comportamento é destoado dos demais e do sentimento de orgulho quando a criança corresponde às expectativas.

Ao marcar os desvios, dividir os alunos e o saber em séries e graus, a escola salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. (MOURA, 2010, p. 16).

Na visão de Foucault (2004, p. 151), *“a ‘justiça’ escolar levou muito longe esse sistema, de que se encontram pelo menos os rudimentos no exército ou nas oficinas.”* Mais adiante: *“através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos.”*

O problema desse sistema é que lida de forma irresponsável com o ser humano em idade de formação dos seus conceitos e valores, podendo provocar traumas irreparáveis. Sem contar que instigar essa comparação entre os indivíduos corrobora para a promoção da competição entre eles.

⁹ Título original *“Free to learn”*.

Como é cediço, neste caso, a segregação só prejudica na consolidação das relações interpessoais, contribuindo para que problemas maiores se instaurem, como é o caso da prática da *bullying*, por exemplo.

Peter Gray também menciona como a ansiedade assume papel relevante no ambiente de aprendizagem. Com toda a pressão criada sobre a criança de que deve se comportar de tal forma, pensar de tal forma, saber determinados assuntos, conhecimentos que serão comprovados por meio dos exames, o aprendizado é entendido como uma obrigação e não como fonte de prazer, como deveria ser.

A partir do momento que o processo escolar se torna mecânico, o indivíduo perde sua capacidade de raciocínio crítico. Preocupa-se apenas em atender os requisitos necessários para obter boas notas e passar para o próximo ano, abandonando sua naturalidade e espontaneidade de aprender.

Fundamentando nos mecanismos apontados por Foucault, podemos observar a existência da vigilância no ambiente escolar. Consolida-se inicialmente por meio de pequenos detalhes nas construções que remetem ao modelo do acampamento militar estudado pelo autor, como também pela articulação de procedimentos baseados na observação contínua.

Ramos (1986) satisfatoriamente pontuou como a disposição das salas ao longo do corredor, as carteiras dispostas em fileiras, como um local específico destinado às refeições ou os recortes nas portas dos banheiros, tornando possível a visualização dos pés dos indivíduos enquanto utilizam os sanitários, não foram assim construídas por acaso. Tudo é útil e integra o jogo de vigilância.

Corroborando este entendimento, Mendes assim preceitua:

Toda a sua estrutura interna e os detalhes que a compõem buscam expor aqueles que abriga a uma observação e a um conhecimento constantes. Somente assim é possível, a partir das técnicas disciplinares, conseguir um mapeamento completo de comportamentos e atitudes necessárias à forma de sujeição e utilização pretendidas por essas técnicas. (MENDES, 2014, p. 79)

É possível perceber que a vigilância ocupa-se da extensão espacial, vendo a todos, e muitas vezes não é percebida. Transmite uma sensação tranquilizadora de cuidado ao passo que, na verdade, o vigiado oferece sua própria sujeição, nos mesmos moldes que “*o louco se força à calma, o operário ao trabalho, o aluno à aplicação, o criminoso à retidão de comportamento*” (MENDES, 2014, p. 79).

A sanção normalizadora pode ser identificada especialmente na atuação do professor no momento em que adota o sistema de recompensas para premiar os alunos dedicados, assíduos e cumpridores das tarefas.

As sanções que utilizavam do corpo humano deixaram de ser aplicadas e, no lugar dos castigos e suplícios, passou-se a utilizar mecanismos de coerção moral e/ou psicológica, que acabam por surtir os mesmos efeitos sem adentrar no campo das agressões físicas.

Por meio deles, conseguem obter dos alunos comportamentos “aceitáveis” e “normais”, pois: “*esses mecanismos de repressão e punição significam uma pressão constante para que todos atendam ao modelo desejado, que corresponde a ser obediente, ser dócil, ser aplicado, ser atento, ser pontual, ser recatado, ser limpo, etc.*” (RAMOS, 1986, p. 63).

Ou até mesmo:

As instituições de ensino, enquanto espaços de normalização e disciplinamento criam as suas micropenalidades, que podem ser: em relação ao tempo, quando atuam nos atrasos dos alunos, saídas cedo sem justificativa, nas ausências e no não cumprimento com as tarefas; em relação às atividades, pela desatenção, falta de zelo; em relação ao discurso, por falarem em momentos inoportunos, gritarem, falarem palavrões e xingamentos aos colegas; em relação à maneira de ser, pela desobediência e desacato, ao professor e aos demais profissionais que atuam na escola; em relação ao corpo, pelos gestos, atitudes indevidas e falta de higiene, e por último em relação à sexualidade, pela promiscuidade, indecência. Estas mesmas instituições criam também as suas recompensas: cartão de honra ao mérito, elogios perante os colegas, entrega de boletins aos alunos sem a necessidade da presença dos pais, passar de ano sem fazer exame, ficar de férias com antecedência, entre outros. (MENDES, 2014, p. 84)

A escola institui uma rotina que deve ser seguida tanto pelos profissionais quanto pelos alunos. Ocorre que dentro do cotidiano normatizado do ambiente escolar, estão presentes os elementos disciplinares que possuem o viés de organização do espaço ao mesmo tempo em que promove a diferenciação entre seus utilizadores.

Podemos observar como estes mecanismos estão entrosados e operam com o mesmo intuito, haja vista que a sanção normalizadora reúne as informações oriundas do sistema de vigilância e utiliza com o intuito de promover um padrão de normalidade e corrigir os desvios.

O mesmo também ocorre com o exame. O ato de examinar está presente no processo de ensino, avaliando as habilidades dos discentes e reforçando, mais uma vez, o binômio saber-poder. Ramos (1986) exemplificou o que Foucault denomina de “*liberação epistemológica das ciências do indivíduo*”, por meio dos atos de identificação, assimilação, descrição, anotação, registro, interrogatório, anamnese, mensuração, comparação, observação e constituição de processo.

Também podendo ser denominado de prova, é o mecanismo que prolifera a sensação de comparação e conseqüente exclusão dos heterogêneos.

Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho do exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino.

Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (FOUCAULT, 2004, p. 155)

O ato de examinar é empregado na escola pelos professores por meio de um ritual de perguntas e respostas usados para mensurar a constituição do saber pelos seres avaliados. No entanto, o sistema de notas não é capaz de avaliar o conhecimento, somente reforça a comparação entre os avaliados.

[...] os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar. (ARAÚJO, 2002, p. 78-79).

A individualidade deveria ser fator de admiração e não de repulsa. O mecanismo escolar está sempre a implementar a padronização de comportamentos, sufocando as habilidades individuais.

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”. (FOUCAULT, 2004, p. 160)

Mas o exame não se restringe apenas a aplicação de provas, compreende também o controle de frequência dos estudantes, os registros em diários, aplicação de trabalhos, avaliação da participação do aluno e demais ocorrências em classe.

Devemos ressaltar que o intuito de Foucault com o estudo do exercício do poder por meio desses institutos não é criar um pensamento coletivo de insatisfação. Pelo contrário, a intenção do autor é despertar o leitor sobre a importância do mesmo e como seu uso consciente pode ser empregado para fins maiores que o interesse individual.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2004, p. 161)

O que importa para o autor é que seus leitores tomem conhecimento de como os comportamentos são moldados tanto no ambiente prisional, quanto no ambiente escolar, ou em qualquer outra instituição em que haja exercício do poder. Este pensamento ficou muito claro na obra intitulada a “*Microfísica do Poder*” (1979).

3 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DE SEQUESTRO

O autor, em sua obra, corriqueiramente utiliza o termo “instituições de sequestro”. Mas o que seriam elas? Vejamos:

São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam. (PALAZZOLO, 2017, p. 46)

Dentre suas principais características, podemos citar a preocupação em utilizar o tempo do indivíduo, por exemplo, nas fábricas, local onde o tempo do trabalhador é pago (salário), eis que é transformado em tempo trabalho.

Além de controlar o tempo, estas instituições também controlam os corpos, por meio de regras morais de condutas, para fortalecer os paradigmas institucionais. Antigamente, este controle sobre os corpos ocorria por meio do suplício e castigos e, a partir do século XIX, o corpo passa a ser entendido como objeto moldável que deve ser útil ao trabalho.

Outra característica das instituições de sequestro é a existência de um poder “polivalente”¹⁰. Isto é, um poder que consegue reunir aspectos econômicos, políticos e jurídicos. Com isso, numa mesma instituição, será possível atuar sobre o corpo e a mente dos indivíduos sobre vários aspectos.

O poder polivalente, na sociedade moderna, é cada vez mais notório. A escola, por exemplo, sofre influências políticas, pois suas diretrizes são estabelecidas conforme a ideologia do poder vigente. E este poder, o tempo todo, sofre interferências da economia, e atua preocupando-se com os problemas que giram em torno do desemprego, o PIB e a distribuição de renda.

Na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 6).

A importância da escola nessa articulação entre o saber e poder, poder e disciplina, vigilância e adestramento reside no fato de que esta instituição se vale das técnicas pedagógicas na formação do indivíduo, sendo, ainda, frequentada (deveria ser) pela grande maioria da população em idade de formação ideológica (infância e juventude).

Esse momento em que o aluno passa na escola é utilizado para que aprenda o que os detentores de poder entendem como útil e necessário a ser desenvolvido como força produtiva ao atingir a idade laboral. Os ensinamentos da escola são voltados a angariar força produtiva.

¹⁰ (FOUCAULT, 2013, p. 118)

Devemos considerar também que a estruturação das escolas seguem os modelos das instituições de sequestros ao promover a departamentalização do saber. Assim, os profissionais se classificam em categorias: professores, supervisores, orientadores, coordenadores, diretores e vice-diretores.

Sobre os supervisores, orientadores e coordenadores recaem os olhares de vigilância dos diretores e vice-diretores. Sobre os professores recaem os olhares dos supervisores, orientadores e coordenadores. Sobre os alunos, os olhares dos professores e assim sucessivamente e reciprocamente.

A escola também introduz regras morais de comportamentos que devem ser seguidas. Por isso, em sua pauta debatem sobre a sexualidade, normas de conduta, rotinas de higiene, entre outros. Talvez estas situações poderiam passar despercebidas pelo público em geral e não se tornarem temática para o debate. No entanto, após a fomentação Foucaultiana sobre entender o agir social e o agir do indivíduo consigo e perante a sociedade, forçoso reconhecer as influências da publicação *Vigiar e Punir* para a educação.

Depois das análises de Michel Foucault, a escola nunca mais foi a mesma. A partir da história genealógica, a educação na sua modalidade escolarizada passou a ser considerada maquinaria destinada a disciplinar corpos em ação. (CÉSAR, 2009, p. 8)

Nesta feita, é possível compreender como os recursos para o bom adestramento e as características das instituições de sequestro indicados por Foucault estão visivelmente presentes na escola, promovendo alterações e fomentações nas relações de poder.

Resultados

Em que pese o fato de que Foucault, em suas obras, não dedicou espaço específico para debater as problemáticas que envolvem o campo educacional, seu estudo é totalmente válido, pois, analogicamente, analisa o papel da educação na formação do indivíduo e da subjetividade aliados às expressões de poder.

Entender como as relações de poder ocorrem e se legitimam nas diversas instituições sociais, por meio do processo de disciplinarização, permite constituir a escola como objeto de estudo, já que nela estão presentes todos os mecanismos apontados por Foucault como recursos que permitem o bom adestramento do indivíduo.

Segundo os apontamentos de Foucault, podemos identificar que a escola se tornou um ambiente favorável para a execução dos mecanismos de controle e consequente empoderamento sobre os corpos.

No ambiente escolar, acaba sendo aceitável a interferência de outros poderes como forma de constituir indivíduos sociáveis, mas que ao final, não passam de integrantes da massa homogênea criados para desenvolverem sua força de trabalho.

A escola, valendo-se das técnicas de disciplina e adestramento, mostra-se uma instituição eivada de vícios, pois não consegue exaltar as habilidades e subjetividades que cada indivíduo naturalmente carrega consigo. Pelo contrário, reúne forças para quebranta-los e formar uma só estrutura que seja essencialmente produtiva.

Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

ARAÚJO, I. L. DE. **Da “Pedagogização” à Educação: Acerca de Algumas Contribuições de Foucault e Habermas para a Filosofia da Educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 3, n. 7, 2002.

CÉSAR, M. R. DE A. A Passagem da Sociedade Disciplinar para a Sociedade de Controle Permite Entender as Atuais Mudanças da Instituição Escolar. **CULT - Revista Brasileira de Cultura - Dossiê: Pensar a Educação Depois de Foucault**, v. ano 12, n. 134.

FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, M. O Olho do Poder. In: MOTTA, M. B. DA (Ed.). **Ditos & Escritos (vol. 6) - Repensar a Política**. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As verdades e as formas jurídicas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Eds.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAY. Peter. **Free to learn**. Kindle Edition, 2015.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário** (séculos XVI-XIX). Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MENDES, Vanderlei da Silva Mendes. **Os corpos e os processos de docilização na educação: uma leitura Foucaultiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma/SC, 2014.

MOURA Thelma Maria de. **Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

PALAZZOLO, Ândrea Cristina Pimentel. **Instituições de sequestro em Michel Foucault**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

RAMOS, Cristina Maria Cordeiro. **A questão do poder: a visão de Michel Foucault e uma análise aplicada à escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1986.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como Arte de Governar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, 2011.

A ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Welton Rodrigues de Souza
Maria José Jesus Alves Cordeiro

Introdução

Nos últimos anos, vários estudos foram realizados na área da violência doméstica, apontando a necessidade de todas as pessoas, especialmente educadores/as, refletirem sobre esse assunto, a fim de garantir que os direitos da criança não sejam violados.

É alarmante saber que a violência doméstica é prática rotineira em muitas famílias e, sendo a escola a segunda instituição em que a criança permanece uma boa parte de sua vida, é de suma importância realizar um estudo para averiguar como está sendo a atuação dos/as professores/as no contexto escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Muitas crianças são vitimizadas e, na maioria das vezes, não possuem vozes para denunciar a violência sofrida. Dessa forma, saber identificar e agir diante dos casos suspeitos ou comprovados de violência doméstica é de grande relevância para que as crianças tenham a garantia da proteção de seus direitos.

Diante desse quadro, é preciso perguntar se estes/as docentes receberam ou recebem orientações sobre como agir frente a situações de violência doméstica contra crianças,

especialmente como identificar os casos. Ademais, caso não tenham recebido essas informações durante sua formação, faz-se necessário investigar se existem cursos de formação continuada sobre o assunto, oferecidos pela escola ou pela rede municipal de educação. Além disso, é importante verificar como a escola tem lidado com essas situações (suas dificuldades e política de prevenção).

O interesse por essa temática advém do acesso a um estudo feito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, em 2014, denominado “Casos de Violência Doméstica no Ensino Fundamental”, que propiciou o conhecimento sobre algumas maneiras do/a professor/a identificar e encaminhar os casos suspeitos de violência física e negligência familiar para os órgãos competentes. Esse estudo despertou-me a necessidade de, numa pesquisa de mestrado, investigar como atuam os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação de Três Lagoas-MS, no enfrentamento da violência doméstica contra a criança no cotidiano escolar, haja vista que, se esta prática for realizada corretamente, trará importantes elementos para as autoridades competentes atuarem no combate ao problema.

Esta pesquisa tem como objetivo descrever como os/as professores/as percebem e identificam, em seus alunos, os casos de violência doméstica, pois o ato de denunciar pode salvar uma vida. Diante disso, pergunta-se: Será que os profissionais que atuam na educação básica, do 1º ao 5º anos do ensino fundamental, estão preparados profissionalmente para agir diante dos casos de violência doméstica, sofridos pelos/as alunos/as? Na tentativa de responder a estas indagações, durante o período de pesquisa e construção da dissertação de mestrado, o objetivo é descrever a atuação profissional de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Três Lagoas-MS e como a escola se posiciona para garantir os direitos da criança. Busca-se entender como estes/as lidam com casos de violência doméstica contra a criança, detectados nas salas de aula, e quais as contribuições que fazem na prevenção e proteção contra essa violência, haja vista que além de ser uma atitude cidadã, é um dever da escola fazer valer esses direitos diante da violação dos mesmos.

Para isso, têm-se como objetivos específicos: verificar a incidência local de violência doméstica na infância, por meio de dados coletados no Conselho Tutelar e Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), no município de Três Lagoas-MS; conhecer as ações feitas pelos professores/as e demais profissionais de instituições de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Três Lagoas-MS, nos casos de violência domésticas notificadas ou não; identificar as relações estabelecidas por professores/as com o Conselho Tutelar de Três Lagoas-MS; analisar quais os conhecimentos, conflitos e dificuldades dos/as professores/as acerca da violência doméstica contra crianças no interior das instituições

pesquisadas, bem como investigar os malefícios da violência doméstica contra as crianças no seu desenvolvimento integral e fazer sugestões de ações.

Como hipótese acredita-se que os/as professores/as, bem como demais profissionais do município de Três Lagoas-MS, provavelmente não cumprem a lei prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto às medidas de proteção integral de seus alunos, silenciando e omitindo os casos detectados de violência doméstica contra a criança no interior das instituições escolares.

Violência e violência doméstica contra a criança

É preciso dedicar atenção e agir perante essa questão da violência doméstica, pois o que está em jogo, nesse momento, é a proteção da infância. Alguns autores colaboram de maneira significativa com a abordagem do tema, dentre eles: Guerra (1985), Mendes (1994), entre outros. Segundo Guerra (1985, p. 90), “a violência contra a criança é uma realidade sempre presente”. Por isso, é necessário que a sociedade como um todo, discuta, conheça o problema e, a partir disso, se mobilize em torno de políticas públicas que ajudem na superação desse quadro.

Segundo Guerra (1985), a violência traz implícita a noção de controle, por meio do qual uma pessoa se submete a outra. Isso ocorre de várias formas, tanto pelo uso da força física, quanto por meio de constrangimento psicológico, objetivando demonstrar o poder.

A violência é um fenômeno que perpassa por toda a sociedade, pois onde há relações humanas, há relações de poder e, conseqüentemente, violência. Mendez (1994, p. 85) relata que “[...] a violência se manifesta, cresce, legitima-se e consolida-se, através das relações sociais”. Isso significa que ela tem se tornado comum nas relações sociais, apresentando grande crescimento, devido ao controle, registro e disseminação dos órgãos de proteção a grupos vulneráveis. Entretanto, apesar dos esforços do Estado e da sociedade na superação das mais diversas manifestações da violência, ela tem se capilarizado pelos mais diversos contextos.

Faleiros (1998) revela que o fenômeno da violência não é uma prática isolada, realizada pelo descontrole, pela doença, mas é desencadeada pelas relações que envolvem a cultura, a imaginação, as regras e, também, o processo civilizatório de um povo.

Segundo Michaud (1989, p. 10), a violência acontece quando “[...] numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral [...]”.

Entre as manifestações ou modalidades de violência, encontramos a violência doméstica, caracterizada como:

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder / dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA, 1998, p. 32-33).

A violência doméstica também é “[...] entendida como confrontação física entre os membros da família, onde as vítimas são encaradas como mais fracas e, geralmente, inocentes e onde está presente uma perspectiva de análise cósmica ou moral [...]” (GUERRA, 1985, p. 91). Esse tipo de violência tem prejudicado, a cada dia, o pleno desenvolvimento da criança, além de transgredir seus direitos fundamentais.

Vê-se, portanto, que os atos de violência praticados contra a criança e o adolescente estão relacionados ao seu local de origem, portanto, em casa, e quem exerce, na maior parte das vezes, são familiares ou pessoas próximas.

Para melhor entender, é preciso conhecer as formas de violência apontadas por Guerra (2008), que nos ajuda a identificar e conceituar os principais tipos de maus tratos passíveis de notificação descritos a seguir:

a - Violência doméstica contra crianças e adolescentes: representa todo ato ou omissão praticados por pais, parentes ou responsável contra crianças e/ou adolescentes que, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

b - Violência física: toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal.

c - Violência sexual: configura-se como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos (parentes de sangue ou afinidade e/ou responsáveis) e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente uma criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou outra pessoa. Ressalte-se que em ocorrências desse tipo a criança é sempre vítima e não poderá ser transformada em ré.

d - Violência psicológica: também designada como tortura psicológica ocorre quando um adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de autoaceitação,

causando-lhe grande sofrimento mental. Ameaças de abandono também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa, representando formas de sofrimento psicológico.

e - Negligência: representa uma omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se quando os pais (ou responsáveis) falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos etc., e quando tal falha não é o resultado de condições de vida além do seu controle.

A Negligência pode se apresentar como moderada, grave ou severa. Nas residências em que os pais negligenciam severamente os filhos observa-se, de modo geral, que os alimentos nunca são providenciados, não há rotinas na habitação e, para as crianças, não há roupas limpas, o ambiente físico é muito sujo, com lixo espalhado por todos os lados. As crianças são, muitas vezes, deixadas sozinhas por diversos dias, chegando a falecer em consequência de acidentes domésticos, de inanição. A literatura registra, entre esses pais, um consumo elevado de drogas ilícitas e de álcool e uma presença significativa de desordens severas de personalidade.

A Negligência é a omissão de responsabilidade e de cuidados básicos no atendimento às necessidades físicas e emocionais, de forma prioritária, protegendo a criança frente a situações perigosas que podem ser evitadas. Uma forma de negligência considerada grave é o abandono, que evidencia a ausência de um vínculo adequado dos responsáveis para com a mesma. Para Gomide (2014) pais negligentes agem como espectadores e não como participantes ativos da educação dos filhos/as. Assim, esse tipo de violência é considerada a forma mais frequente de maus tratos e inclui a negligência física, emocional e educacional.

A Negligência Física abrange a maioria dos casos de maus tratos e caracteriza-se por problemas como: ausência de cuidados médicos, pelo não reconhecimento ou admissão por parte dos pais ou responsáveis, abandono ou expulsão da criança de casa, por rejeição, ausência de alimentação, cuidados de higiene, roupas, proteção a alterações climáticas, imprudência ou desobediência às regras de trânsito, falta de medidas preventivas para evitar intoxicação exógena, supervisão inadequada (como deixar a criança sozinha e sem cuidados por longos períodos).

A Negligência Emocional inclui ações como falta de suporte emocional, afetivo e de atenção, exposição à violência doméstica, permissão para o uso de drogas e álcool (sem intervenção), permissão e encorajamento de atos delinquentes, recusa ou não procura por tratamento psicológico quando recomendado.

A Negligência Educacional compreende a permissão para faltar às aulas, não realização da matrícula em idade escolar e recusa para matricular a criança em escola especial, quando necessário (PIRES & MIYAZAKI, 2005).

É preciso dedicar atenção e agir perante essa questão da violência doméstica, pois o que está em jogo, nesse momento, é a proteção da infância. Segundo Guerra (1985, p. 90), “a violência contra a criança é uma realidade sempre presente”. Por isso, é necessário que a sociedade como um todo, se mobilize e discuta amplamente o problema, conhecendo-o e, a partir disso, se empenhe em torno de políticas públicas que ajudem na superação desse quadro.

Segundo Guerra (1985), a violência traz implícita a noção de controle, por meio do qual uma pessoa se submete a outra. Isso ocorre de várias formas, tanto pelo uso da força física quanto por meio de constrangimento psicológico, objetivando demonstração de poder. Este é um fenômeno, muitas vezes, camuflado e envolvido pelo silenciamento da própria família, que impõe barreiras ou dificuldades à detecção, registro, notificação, e tratamento.

Diante desse quadro, os autores Korczack e Dallari (1986) afirmam que a criança vem sendo tratada de maneira indulgente, ríspida e brutal, ou seja, a criança vem sendo tratada com total desrespeito, ao que acrescentaríamos frequentemente violentada.

É pertinente lembrar o artigo 229, da Constituição Federal (BRASIL, 2004), estabelece que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos. Entretanto, sabemos que os pais, embora devessem dar assistência aos filhos, são os primeiros a violar seus direitos, sendo um dos atributos aderido por eles “as surras” como meio disciplinar. Isso é uma realidade presente, pois:

Sabe-se hoje que a criança pode ser maltratada em diferentes instituições e lugares públicos ou privados; mas é dentro de casa, em cenário familiar, que os maus-tratos são mais frequentes e perigosos [...] A realidade da família como lugar privilegiado de violência, no passado como no presente, é uma constatação que reencontramos em toda a literatura disponível. Nos dias de hoje essa conclusão é de algum modo, paradoxal: a família moderna define-se, sobretudo, como um lugar privado de afeição e de companheirismo entre os seus membros. (COSTA, 2008, p. 45).

Alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 2005) alertam as instituições educacionais sobre a necessidade de notificar as situações de maus-tratos, tendo crianças e adolescentes como vítimas, e isso pode ser confirmado em seu art. 245 que diz:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:
Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 2005.)

A instituição escolar pode ser uma parceira de grande importância na luta pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, sendo fundamental que os profissionais de educação, principalmente professor/a, não se calem diante de suspeita ou de confirmações de casos de

maus-tratos contra crianças e adolescentes. Isso é abordado por Costa (2008, p.39) quando diz que:

Defendemos que professores, orientadores educacionais e diretores têm compromisso moral e ético em perceber comportamentos de seus alunos que podem ser expressão de maus-tratos e encontrar alternativas que sejam efetivas para alterar a situação dessas crianças que sofrem maus-tratos, seja em casa ou na própria escola que frequentam. Nosso não comprometimento com a violação de direitos da população infanto-juvenil nos torna cúmplices e fazendo parte do complô do silêncio que envolve a criança vitimizada.

Partindo dessa premissa, torna-se pertinente investigar como professores/as trabalham com a questão da violência doméstica no ensino fundamental, na perspectiva de observar a atuação destes/as quanto à percepção e notificação dos casos suspeitos ou comprovados, a fim de descrever as implicações dessa atuação para a prática de garantia dos direitos da criança.

Percurso Metodológico: o viés da construção

O presente projeto de pesquisa centra-se na discussão das práticas dos/as professores/as de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, frente aos casos de violência doméstica, detectados ou não, nas escolas.

Como proposta metodológica para a realização desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo descritiva, uma vez que a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Nesse tipo de estudo, descrevem-se os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex-post-facto*.

Para Triviños (1987, p. 112), “os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação”. Ainda para o autor, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

No entanto, esta abordagem permite ao pesquisador entender o contexto no seu cenário natural e descrever a complexidade do comportamento humano, observar fenômenos num pequeno grupo, descrever comportamentos e técnicas de observação da realidade, através de participação em ações do grupo, por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e a observação sistemática para descrever as atuações sobre as situações observadas, permitindo comparar e descrever as respostas encontradas em situações adversas.

Nesta perspectiva, a opção por tal abordagem metodológica se justifica pelo fato de que em estudos qualitativos as vozes dos sujeitos que se manifestam por meio de respostas, incluindo questionários, respostas que são levadas em consideração no processo de análise de conteúdo, bem como as percepções com base nos aportes teóricos usados pelo pesquisador.

Para isso, a pesquisa proposta está sendo desenvolvida em três etapas, a saber:

1ª – pesquisa bibliográfica e documental, tendo como objetivo geral aprofundar estudos na área e coletar informações das escolas;

2ª – pesquisa de campo, com um grupo de professores/as de duas escolas municipais, previamente selecionados, que será desenvolvida de acordo com as etapas a seguir.

a) Identificação dos sujeitos da pesquisa após um levantamento inicial junto aos órgãos competentes, dando preferência às escolas municipais que tiveram notificações ou casos de violência doméstica.

b) Submissão ao Comitê de Ética, tendo sido aprovado. Após a aprovação, foi feito o contato com o grupo de professores/as selecionado para dar início à coleta de dados. Para isso, cada sujeito assinou um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, no qual constam os objetivos da pesquisa e a importância da colaboração do grupo em questão para o desenvolvimento do trabalho, além de riscos e benefícios.

c) A aplicação do questionário semiestruturado foi feita a um grupo mínimo de vinte professores/as efetivos/as e em exercício docente, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuam em duas Escolas Municipais selecionadas para este fim. Contudo, apenas nove professores/as devolveram o questionário preenchido, cujas respostas encontram-se em fase de análise.

O levantamento de dados locais sobre violência doméstica contra a criança também está sendo realizado no Conselho Tutelar do município e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), buscando documentos que confirmem o quantitativo de casos de violência doméstica contra crianças no município e, nestes, o quantitativo de registros e denúncias que as escolas, por ventura vem realizando, bem como os tipos de maus tratos/violência mais recorrentes.

A análise documental como forma de coletar os dados pertinentes aos casos de violência contra a criança no âmbito familiar é muito importante, pois “[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]” (LUDKE & ANDRÉ, 1986. p. 39).

Os dados coletados no desenrolar do processo investigativo, conduzirão as discussões decorrentes sobre a atuação docente relacionada ao enfrentamento ou não, da violência doméstica contra crianças.

3ª – Análise de dados: os dados coletados, por meio do questionário semiestruturado e documentos, serão organizados e, feita a Análise de Conteúdo, à luz do aporte teórico selecionado, constituirão redação da dissertação final.

Estas análises poderão fornecer algumas das respostas às muitas indagações que permeiam o objeto de estudo ora apresentado, na tentativa de responder como este processo tem sido pensado, organizado e efetivado, no município de Três Lagoas-MS e nas escolas da rede, permitindo fazer uma avaliação sobre a atuação dos/as profissionais locais em educação contra a violação de direitos da criança, especificamente, no que se refere à violência doméstica. Contudo, os resultados locais poderão ser estendidos a outras realidades, no viés da generalização do assunto, resguardadas as devidas especificidades.

Resultados esperados e algumas considerações

A dificuldade envolvida em realizar as denúncias de violência doméstica envolvendo crianças, torna o contexto ainda mais arriscado, uma vez que a criança continua sendo exposta ao agressor. Por esse motivo, a violência pode demorar a ser caracterizada e prolongar-se por muito tempo. Para combater a Violência Doméstica contra a criança e o adolescente, primeiramente é necessário identificá-la, denunciá-la e conhecer, também, quais são os direitos da criança. Assim, se torna mais evidente a necessidade de um trabalho interdisciplinar, em que vários profissionais, incluindo professores, médicos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, no exercício de suas atividades, estejam envolvidos com o atendimento e a defesa dos direitos da criança e suas violações. A atuação desses profissionais é fundamental na identificação e prevenção da violência contra a criança e o adolescente, pois pode determinar o seu rompimento, impedir que muitos casos continuem acontecendo e interromper o ciclo deste tipo de abuso (ACIOLI, et al, 2011).

Por isso, com os resultados obtidos por meio dos referenciais teóricos, documentos, dados estatísticos e respostas ao questionário semiestruturado, recebidos do público-alvo, espera-se fazer uma descrição de como os/as professores/as lidam com os casos de violência doméstica, detectados ou não, na sua atuação profissional, no seu dia a dia, nas duas escolas municipais de Três Lagoas-MS, participantes da pesquisa, bem como, quais ideologias e valores estão presentes nestas relações.

Espera-se, ainda, ao final desta pesquisa, aferir dados úteis que descrevam a participação dos/as professores/as no processo de denúncias dos casos de violência doméstica contra a criança, relacionando-os aos índices do município, constatados em documentos oficiais dos órgãos responsáveis pelo atendimento.

Referências

- ACIOLI, Raquel Moura in: LIMA, Maria Luiza Carvalho de. Braga, Maria Cynthia. PIMENTEL, Fernando Castim. & CASTRO, Adriana Guerra. (2011). Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: identificação, manejo e conhecimento da rede de referência por fonoaudiólogo em serviços públicos de saúde. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infantil**. [online]. vol.11, n.1, pp. 21-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v11n1/a03v11n1.pdf>>. Acesso em 20 Jun. 2019.
- AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane Nogueira Azevedo. **Violência Doméstica na Infância e na Adolescência**. São Paulo: Robe, 1995.
- AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane Nogueira Azevedo. **Infância e Violência Fatal em Família**. São Paulo: Iglu, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: 2004.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de Julho de 1990. 6.^a edição. Brasília: 2005.
- COSTA, Sílvia Regina da Silva. **Concepções e Práticas de Profissionais de Educação sobre os Maus -Tratos contra Crianças**. 2008.119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2008.
- FALEIROS, Vicente. **Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção**. Brasília, Anais do IX Congresso Nacional de Assistentes Sociais, 1998.
- GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Pais presentes, pais ausentes: regras e limites**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2008.
- KORCZAC, Janusz; DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Direito da criança ao respeito**. São Paulo: Sumus, 1986. (novas buscas em educação, v 28) (tradução Yan Michalski).
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MENDEZ, Emílio Garcia. Das infâncias e das violências. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Mendes, Emílio Garcia. **Das necessidades aos direitos**. Série Direito da Criança 4. São Paulo: Malheiros Editores LTDA. Apoio UNICEF, 1994.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

PIRES, Ana Lúcia Donda, & MIYAZAKI, Maria Cristina de Oliveira Santos. (2005). Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. *Arquivos de Ciências da Saúde*, 12(1),42-49. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2733.pdf>>. Acesso em 20 Jun. 2019.

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

3.7 EIXO - EDUCAÇÃO INFANTIL, LÚDICO E EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ANÁLISE DE PESQUISAS

Aline de Novaes Conceição (Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília/SP – alinenovaesc@gmail.com)

Introdução

Este texto, resulta de indagações relacionadas com o Curso de Doutorado em Educação em andamento, realizado na Universidade Estadual Paulista (Unesp), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) *campus* de Marília/SP, com orientação do Dr. Macioniro Celeste Filho. Em que buscam-se compreender aspectos da Educação Infantil, especificamente dos Parques Infantis que funcionaram na cidade de Marília interior do estado de São Paulo, no período em que essas instituições funcionaram na cidade, ou seja, de 1937 a 1978.

Em Marília/SP, a partir de 1978, os Parques Infantis tornaram-se Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e funcionam até os dias atuais com essa nomenclatura. É importante compreender que como afirma Bloch (2001, p. 65) a “[...] incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.” (BLOCH, 2001, p. 65). Assim, é necessário “[...] observar, analisar a paisagem de hoje [...]” (BLOCH, 2001, p. 67).

Buscando analisar a atual “paisagem” da Educação Infantil, compreendendo que com o Ensino Fundamental (EF) de nove anos, as crianças passaram a frequentarem o EF com 6 anos de idade¹¹ tendo um ano a menos de frequência na Educação Infantil, objetivam-se compreender se houve avanços e/ou retrocessos na Educação Infantil a partir do EF de nove anos.

Metodologia

Como metodologia da pesquisa, foi realizada pesquisa bibliográfica, a partir de consulta no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras-chave: “Ensino fundamental de nove anos”. A partir disso, foram localizadas um total de 102 produções. Das quais apresentam-se as principais características no Quadro 1, abaixo:

¹¹ Anteriormente, com o EF de oito anos, as crianças iniciavam o EF com sete anos.

**Quadro 01 – Informações das produções localizadas sobre
“Ensino Fundamental de nove anos”**

Autores	Título	Local de Publicação	Ano
Cristiane Batistioli Vendrame; Maria Angélica Olivo e Francisco Lucas	Ensino fundamental de nove anos: principais orientações legais e administrativas	<i>Histedbr On-line</i>	2015
Daniele ramos de Oliveira e Maria Célia Guimaraes Célia	Constituição da política do ensino fundamental de nove anos	<i>Acta Scientiarum</i>	2013
Soraia Kfourri Salerno	Ensino fundamental de nove anos - ampliação ou absorção? A experiência do município de Londrina	<i>Interfaces da Educação</i>	2013
Luciene Cerdas Vieira	O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação	<i>Política e Gestão Educacional</i>	2017
Regina G Lisete Arelaro; Márcia Aparecida Jacomini e Sylvie Bonifácio Klein	O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação	<i>Educação e Pesquisa</i>	2011
Jonathas de Paula Chaguri	Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais	<i>Educação e Pesquisa</i>	2012
Eliane Peres e Gabriela Nogueira	Alfabetização e letramento no cotidiano de uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental de nove anos	<i>Revista Contemporânea de Educação</i>	2011
Cilene Nascimento Canda	A arte como direito da infância e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos	<i>Espaço Pedagógico</i>	2012
Cláudia Maria Mendes Gontijo	Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação	<i>Cadernos CEDES</i>	2013
Rochele da Silva Santaiana e Leandro Forell	Ensino fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais	<i>Cadernos CEDES</i>	2017
Ana Lúcia Horta Nogueira e Ingrid Thais Catanante	Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos	<i>Educação e Pesquisa</i>	2011
Anderson Oramisio Santos	Ensino fundamental de nove anos no Brasil: dimensões políticas e pedagógicas	<i>Interfaces da Educação</i>	2015
Esméria de Lourdes Saveli e Maria Odete Vieira Tenreiro	Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas	<i>EccoS Revista Científica</i>	2015
Julio Gomes Almeida	Ensino Fundamental de nove anos: ampliação da permanência e qualidade de ensino	<i>EccoS Revista Científica</i>	2011
Ceris Salete Ribas da Silva e Delaine Cafiero,	Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos	<i>Educação em Revista</i>	2011
Rosangela Maria Boeno	Constituição histórica da concepção de infância e relação entre formação de professores e as diretrizes para o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos	<i>Histedbr On-line</i>	2012
Nájela Tavares Ujje	Ensino fundamental de nove anos: análise e perspectiva de ação	<i>Colloquium Humanarum</i>	2010
Silveira Colombi, Gisela Maria e Dina Carvalho	O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	<i>Pedagógica:</i>	2012

Jucirema Quinteiro e Dina Carvalho	O ensino fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos!	<i>Pedagógica</i>	2012
Marilda Pasqual Schneider e Zenilde Durlí	Ensino fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos	<i>Roteiro</i>	2010
Valmina Pires Barbosa da Silva e Janari da Silva Pedroso	Ensino fundamental de nove anos: uma análise teórica sobre a sua aplicabilidade	<i>Revista Eletrônica de Humanidades</i>	2012
Adriana Zampieri Martinati Maria Salete Pereira Santos e Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Ensino fundamental de nove anos: ações e con (tradições) no cotidiano escolar	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	2013
Gabriela Medeiros Nogueira e Eliane Teresinha Peres	A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos	<i>Educação em Revista</i>	2013
Maria Sílvia Pinto De Moura Librandi Rocha e Rosangela Benedita Ribeiro	Ensino fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica	<i>Educação: Teoria e Prática</i>	2017
Justina Inês Sponchiado	Ensino fundamental de nove anos como política educacional: sobre o processo de implementação e alguns desdobramentos para crianças (d)e famílias de baixa renda	<i>Pedagógica</i>	2012
Maria Renata Alonso Mota	O Ensino Fundamental de nove anos e os processos de avaliação: estratégias de regulação da população infantil	<i>Educação (UFSM)</i>	2012
Angélica Guedes Dantas e Diva Maria Maciel	Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso	<i>Educação & Sociedade</i>	2010
Fabiana Birch	O ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos	<i>Revista Educação e Cultura Contemporânea</i>	2018
Flaviana Demenech	Ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre a implantação e a idade das crianças	<i>Revista Uniandrade</i>	2011
Leonete Luzia Schmidt e Letícia Carneiro Aguiar	A alfabetização no ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas educacionais: alguns desafios para reflexão	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	2016
Justina Inês Sponchiado	Ensino fundamental de nove anos: a inserção precoce de crianças na escola como política educacional	<i>Zero-a-seis</i>	2013
Antonia Almeida Silva e Elisângela Alves da Silva Scaff,	Ensino Fundamental de nove anos: política de integração ou de conformação social?	<i>Práxis Educativa</i>	2010
Maria Regina Guarnieri e Luciene Cerdas Vieira	Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	2010
Justina Inês Sponchiado	Resenha - a implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses	<i>Zero-a-seis</i>	2010
Neide Barbosa Saisi	Ensino fundamental de nove anos em escola pública e privada: realidades distintas	<i>Educação</i>	2016
Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa	E por falar em ensino fundamental de nove anos, mais um equívoco: agora não precisamos mais alfabetizar... Agora é só letrar?	<i>Revista Educação Por Escrito</i>	2012
Eveline Favero; Dhyovana Guerra; Heder Luiz Matias	O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica	<i>Psicologia Escolar e Educacional</i>	2017

Mendes Dos Santos e Camila Molon Delazeri			
Marlene Coelho Alexandroff	Ensino fundamental de nove anos: avanços e contradições	<i>Construção psicopedagógica</i>	2009
Esméria de Lourdes Saveli	Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação	<i>Práxis Educativa</i>	2008
Flávia Pansini e Aline Paula Marin	Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental	<i>Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo</i>	2011
Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Lívia Maria Fraga Vieira	"Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais	<i>Educação & Sociedade</i>	2006
Cláudia Maria Mendes Gontijo	Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação	<i>Cadernos Cedes</i>	2013
Tizuko Morchida Kishimoto; Mônica Appezzato Pinazza; Rosana de Fátima Cardoso Morgado e Kamila Rumi Toyofuki,	Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental	<i>Educação e Pesquisa</i>	2011
Fabiane de Oliveira Macedo e Maria Emília Almeida da Cruz Torres	O ensino de leitura em salas do primeiro ano do ensino fundamental	<i>Education</i>	2017
Bianca Cristina Correa	Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política	<i>Educação e Pesquisa</i>	2011
Caroline Battistello Souza e Gladys Mary Ghizoni Cavalheiro de Teive,	Inserção da criança de seis anos no ensino fundamental: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis (2006 – 2013)	<i>E-curriculum</i>	2015
Caroline Raniero e Flávia Roberta Velasco Campos	Perspectiva Bioecológica. Crianças de Seis Anos. Ensino Fundamental de Nove Anos	<i>Doxa</i>	2017
Conceição Gislane Nobrega Lima de Salles e Isabelle Sercundes	A infância no ensino fundamental obrigatório de nove anos: o que dizem os professores do primeiro ano?	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	2017
Daniele Ramos de Oliveira e Célia Maria Guimarães	The policy of nine-year basic education	<i>Acta Scientiarum: Education</i>	2013
Viviane Aparecida Silva e Mere Abramowicz,	O currículo do novo primeiro ano do ensino fundamental e a participação infantil: o que acontece em sala de aula pode ser chamado de “novo”?	<i>E-curriculum</i>	2015
Cláudia Camillo Vieira e Graziela Zambão Abdian Maia	Ensino Fundamental de nove anos: um estudo da percepção das equipes de direção de escolas públicas de um município do Estado de São Paulo	<i>Práxis Educativa</i>	2009
Flávia Pansini e Aline Paula Marin	O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia	<i>Educação e Pesquisa</i>	2011
Zenilde Durlí e Marilda Pasqual Schneider	Ampliação do ensino fundamental na região sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular	<i>Educação em Revista</i>	2015
Lisete Arelaro	A quem interessa a antecipação do ensino fundamental?	<i>Cadernos CEDES</i>	2017
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Rosângela Benedita Ribeiro	A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental	<i>Cadernos CEDES</i>	2017

Nair Correia Salgado Azevedo e Mauro Betti	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	2014
Daniele Ramos de Oliveira e Célia Maria Guimarães	Limits and possibilities of actions of continuing education for elementary education for nine years	<i>Educação (UFMS)</i>	2014
Simone de Fátima Flach	Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	2015
Thalita Folmann da Silva e Evelise Maria Labatut Portilho	Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	2013
Ana Reni Goncalves e Fátima Aparecida da Silva Iocca	O processo de formação de conceitos e dinâmicas alternativas na construção de referenciais para a alfabetização da criança prematura	<i>Eventos Pedagógicos</i>	2011
Marcelo Puziski	Construindo uma calculadora: uma atividade envolvendo Robótica, Programação e Matemática	<i>REMAT</i>	2017
Iole Maria Faviero Trindade e Darlize Teixeira de Mello e Thaise da Silva	A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas	<i>Educação & Realidade</i>	2015
Madeline Gurgel Barreto Maia e Cristina Maranhão	Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática	<i>Education & Educational Research</i>	2015
José Damião Trindade Rocha; Clerislene da Rocha Moraes Nogueira; José Luis dos Santos Sousa e Graciene Reis de Sousa	Práticas pedagógicas curriculares: uso das tecnologias na contemporaneidade	<i>Revista Observatório</i>	2018
Otilia de Oliveira Martins Heinig	Alfabetização e letramento no cenário escolar: compreensões de gestores educacionais	<i>Perspectiva</i>	2010
Leni Vieira Dornelles	Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos	<i>Educação e Pesquisa</i>	2011
Mary Ellen Fernanda Zanini Lopes e Klinger Teodoro Ciríaco	Ensino de nove anos: desafios e possibilidades de sua implementação	<i>Revista Educação e Cultura Contemporânea</i>	2017
Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares Gouvêa	O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes	<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2015
Luíza Feijó Knijnik; Claudia Stein Giacomoni e Lilian Milnitsky	Teste de Desempenho Escolar: um estudo de levantamento	<i>Psico-USF</i>	2013
Dania Monteiro Vieira Costa e Claudia Maria Mendes Gontijo	Text production and literacy learning/Producao de textos e processo inicial de alfabetizacao/Produccion de textos y proceso inicial de alfabetizacion	<i>Acta Scientiarum</i>	2017
Flávia Brocchetto Ramos e Liliane Melo Do Amaral	Diversidade na sala de aula: Representação da cultura afro-brasileira	<i>Revista Eletrônica de Educação</i>	2015
Fontanive, Nilma; Klein, Ruben; Marino, Leandro; Abreu, Mariza; Bier, Sônia E	A alfabetização de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos: uma contribuição para a definição de uma Matriz de Competências e Habilidades de leitura, escrita e matemática	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	2010
Maria Zuleide da Costa Pereira; Samara Wanderley Xavier Barbosa; Rafael Ferreira de Souza Honorato e Nathália Fernandes Egito Rocha	Pesquisa em educação: o wordsmith como ferramenta de exploração de corpora	<i>Revista Espaço do Currículo</i>	2014

Andréa Rosana Fetzner	Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar	<i>Revista Contemporânea de Educação</i>	2007
Dirce Hechler Herbertz e Maria Inês Corte Vitória	Os diários de aula como possibilidade de qualificação profissional dos professores em formação no ensino superior	<i>Prâksis</i>	2009
Nilma Fontanive; Ruben Klein e Sônia Elizabeth Bier	A alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura escrita e matemática no primeiro ano do ensino fundamental	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	2008
Andrea Rapoport	Formação inicial e continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental	<i>Diálogo</i>	2009
Roberta Negrão de Araújo; Marília Bazan Blanco e João Coelho Neto	Livros didáticos de ciências naturais: pontos e contrapontos para o ensino público no Brasil	<i>Enseñanza de las ciencias</i>	2017
Carlos Toscano e Heloisa Toshie Irie Saito	A prática docente no 1º ano do ensino fundamental e o ensino de ciências: um estudo de caso	<i>Ciências & Cognição</i>	2009
Melissa de Oliveira Machado Fernandes Brandão e Maria Barboza Cleoni	Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso	<i>Repositório Institucional PUCRS</i>	2012
Josiane Benedito Vilarino	O ensino fundamental de nove anos: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita	<i>Repositório Institucional PUCRS</i>	2016
Nogueira, F; Ferreira, A; Rodrigues, C; Lopes, L e Pereira, C	Crianças na engenharia de minas	<i>HOLOS</i>	2017
Luiz Bruno de Bom da Silveira	Percepções de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre ciências naturais	<i>Ensenanza Aprendizaje de las Ciencias</i>	2015
Jefferson Mainardes e Luis Armando Gandin,	Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil	<i>London Review of Education</i>	2013
Edda Curi	Currículos de Matemática: análise das orientações didáticas sobre as grandezas e medidas no ciclo de alfabetização	<i>Educação Matemática Pesquisa</i>	2017
Catarina Machado Azeredo; Renata Bertazzi Levy; Ricardo Araya e Paulo Rossi Menezes,	Individual and contextual factors associated with verbal bullying among Brazilian adolescents	<i>BMC Pediatrics</i>	2015
Guilherme do Val Toledo Prado	Ensaio entre Imagens e Conceitos da Educação Matemática: currículos, práticas e formação docente dos e nos anos iniciais do ensino fundamental	<i>Educação Matemática Pesquisa</i>	2013
Gonçalves, S	A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da Furg	<i>HOLOS</i>	2014
Luiza Feijo Knijnik; Claudia Hofheinz Giacomoni; Cristian Zanon e Lilian Milnitsky Stein	Avaliação dos subtestes de leitura e escrita do teste de desempenho escolar através da teoria de resposta ao item	<i>Psicologia: Reflexão & Crítica</i>	2014
Rosilene Machado e Cláudia Flores	Entre as frestas de um ensino significativo: aberturas para um debate na formação [matemática] de professores pedagogos	<i>Educação Matemática Pesquisa</i>	2015
Lúcia de Fátima Durão Ferreira	Conflito de paradigmas na transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental: o caso do perímetro e da área	<i>Educação Matemática Pesquisa</i>	2018
Joaby de Oliveira Silva	Polígono: uma linha ou uma região?	<i>Educação Matemática Pesquisa</i>	2018

A. da Silva; F. Souza e O. Neta	Escola para o jovem: representações de alunos em situação de distorção idade-série no município de areia branca	<i>HOLOS</i>	2015
Rita Marcia Andrade Vaz de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury	O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil	<i>Revista Brasileira de Pós-Graduação</i>	2014
Juliana Batista Pereira Dos Santos	O que os dados do SAEB nos dizem sobre o desempenho dos estudantes em Matemática?	<i>Educação Matemática Pesquisa</i>	2015
Luciana do N. Rodrigues; Rivana S. Batista; Sidnei Quezada Meireles Leite; Sandro J. Greco; Alvaro C. Neto e Valdemar, Jr. Lacerda	Educação Química no Projeto Escolar "Quixaba": Alfabetização Científica com Enfoque CTSA no Ensino Fundamental a Partir de Temas Sociocientíficos	<i>Orbital: The Electronic Journal of Chemistry</i>	2015
M. Ramos	A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)	<i>HOLOS</i>	2016
João da Silva e Willian Fonseca	Estratégias e procedimentos de crianças do ciclo de alfabetização frente à situações-problema que envolvem multiplicação e divisão	<i>Educação Matemática Pesquisa</i>	2015
Viviane Arrigo	Explorando el concepto de "Densidad" con estudiantes de educación secundaria	<i>Gondola: Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias</i>	2018
Celia Finck Brandt; Dionísio Burak e Tiago Emanuel Klüber	Modelagem Matemática: perspectivas, experiências, reflexões e teorizações	<i>SciELO Books</i>	2016
Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros	Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental	<i>SciELO Books</i>	2009
Jani Alves da Silva Moreira e Angela Mara de Barros Lara	Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)	<i>SciELO Books</i>	2012

Fonte: elaboração própria.

Destacam-se que os textos foram apresentados de acordo com a ordem localizada no portal da CAPES e em determinados momentos uma produção apareceu mais de uma vez, todavia foram apresentadas somente uma vez no Quadro 1.

Após localizar esses textos, foram organizados em eixos temáticos e selecionados os textos de três desses eixos que estavam relacionados com Educação Infantil, a fim de realizar a análise. Esses resultados estão apresentados abaixo.

Resultados e Discussão

Dos textos contidos no Quadro 1, em relação ao EF de nove anos, em 21 foram tratados de “Letramento e/ou alfabetização”; em 13 de “Legislação e/ou política educacional”; em sete de “Infância”, em cinco de “Implantação”, em quatro sobre aspectos relacionados com o “Lúdico”, em quatro de “Formação de professores” em três textos foram apresentadas as “Vozes das diretoras, professoras e/ou coordenadoras pedagógicas” sobre a temática, três foram os textos sobre “O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos”, três sobre “Educação Infantil” e três sobre “Experiências de municípios” localizados no Paraná, Distrito

Federal, Minas Gerais e Rondônia e dois textos estavam relacionados com currículo. No eixo temático “Diversos” teve-se 34 textos, desses, há textos em que são enfocados aspectos matemáticos, público e privado, tecnologia, produção discente, qualidade de ensino, avaliação, baixa renda entre outros temas.

De acordo com os eixos temáticos apresentados, é possível constatar que de acordo com os textos localizados e apresentados neste texto, no EF de nove anos a grande importância está relacionada com letramento e/ou alfabetização. Considerando que um dos argumentos utilizados para implantação dessa política era a possibilidade de mais tempo no EF para alfabetizar.

Dos eixos temáticos apresentados, foram selecionados para aprofundar as leituras, os textos contidos nos eixos temáticos relacionados com “Infância”, “Lúdico” e “Educação Infantil”, totalizando 14 textos. Dos quais serão apresentados e discutidos a seguir.

Cruz e Rocha (2017) no texto “Ensino fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica”, fazem a apresentação de um dossiê, mencionando que no ano de 2016 foi completado 10 anos da publicação da Lei 11.274/06, que ampliou o EF para nove anos, a partir disso, as autoras apresentam os artigos contidos no dossiê iniciando pelo de Lisete Arelaro em que é mencionado que a ampliação do EF de nove anos não considerou a participação de pais, professores e crianças e sequer considerou o direito à educação da criança, criticando a proposta para a criança que ao adentrar com 6 anos de idade no EF não têm suas necessidades respeitadas. Rochele Santaiana e Leandro Forell, mencionam que com o ensino em questão implantado, houve a possibilidade de efetivação de novas políticas como Alfabetização na Idade Certa. Maria Aguiar, Caren Brichi e Soraia Zapata focalizaram a alfabetização e o letramento no EF de nove anos em Santa Catarina, destacando que as políticas de formação de professores não eram inovadoras, mas estavam relacionadas com políticas de 1980. Maria Macedo, Ana Almeida e Ana Tibúrcio analisam práticas de letramento com crianças de 6 anos de idade e consideram que as práticas observadas não eram diferentes das que ocorriam anteriormente, ou seja, no EF de oito anos. Maria Rocha e Rosângela Ribeiro estudam a brincadeira na escola com crianças de 6 anos e consideram que há baixa presença de brincadeira nesse espaço predominando jogos de regras e de exercícios. Maria Cruz, indica que a política do EF de nove anos têm consequências para a infância. Por fim, Carina Kaplan e de Magda Sarat apontam que retirar as crianças de 6 anos da Educação Infantil, fez com que “precocemente” pertencessem ao EF.

No texto “A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental”, Rocha e Ribeiro (2017), a partir de pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica em um 1º ano do

EF, problematizam a atividade lúdica nos primeiros anos do EF, verificam-se a falta da brincadeira nesse espaço como atividade intencional do professor.

Salles e Sercundes (2017) no artigo “A infância no Ensino Fundamental obrigatório de nove anos: o que dizem os professores do primeiro ano?”. Buscam saber como os professores do 1º ano do EF estão compreendendo a infância. Para isso, delimitaram Escolas Municipais da cidade de Caruaru/PE, selecionando 10 professoras do 1º ano do EF. Como instrumentos metodológicos, utilizaram entrevistas semi-estruturadas. Verificaram-se com os resultados uma preocupação precoce com a apropriação da leitura e da escrita no 1º ano do EF sendo vista como desenvolvimento da criança pelas professoras, a infância foi vista como “preparação para o futuro” a “base”, o que prejudica o valor que deve ser dado no momento atual da infância vivida pela criança.

Gonçalves (2014), no texto “A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da Furg”, identifica que 56 estudantes de um 4º ano de um curso de Pedagogia, a partir de respostas de questionários analisados com a Análise Textual Discursiva, responderam temáticas relacionadas com as seguintes categorias: “Infância” e “Profissão Docente”. Verificou-se que os estudantes do curso em questão se identificavam com a infância.

Neves, Castanheira e Gouvea (2015), no artigo “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes”, analisa escolas de Educação Infantil localizadas em Belo Horizonte/MG, buscando compreender o lugar do letramento e o lugar da alfabetização com o EF de nove anos. Concluem-se que é possível na Educação Infantil relacionar o letramento com o brincar.

Quinteiro e Carvalho (2015, p. 119) no texto “O ensino fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos!”, analisam as implicações do EF de nove anos para a Educação Infantil, compreendendo que essa reforma integra uma política “[...] caracterizada pela massificação do ensino e precarização da condição humana [...]” todavia, considerando essa contradição social, segundo as autoras é possível ter uma oportunidade nessa reforma de rever a escola e respeitar os direitos das crianças.

No artigo “Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental”, Azevedo e Betti (2014), estudam o EF de nove anos e a implantação da educação integral em Presidente Prudente/SP, para isso, realizam pesquisa etnográfica e compreenderam que as crianças do 1º ano do EF valorizavam as brincadeiras que possibilitavam movimentos.

Canda (2012), no texto “A arte como direito da infância e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos”, realiza uma pesquisa bibliográfica e defende que para além da ampliação do tempo de escolarização é necessária garantia de qualidade educacional respeitando as características das crianças de 6 anos que pode ser obtida com a arte. Para autora, a arte é importante para o desenvolvimento da criança, ressaltando que é necessário estar além da dimensão administrativa e das propostas das alterações legislativas.

Moreira e Lara (2012) no livro *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)*, a partir de pesquisa documental buscam compreender como os professores apreenderam discursos publicados na imprensa no período de reformas na área da educação. Verificaram-se que nos discursos havia as seguintes categorias: “Qualidade”, “Descentralização” e “Focalização” e que na década de 1990 as reformas na área da Educação Infantil estavam relacionadas com políticas neoliberais.

No artigo “Constituição histórica da concepção de infância e relação entre formação de professores e as diretrizes para o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos”, Boeno (2011), a partir de pesquisa bibliográfica, busca a constituição da ideia de infância historicamente e analisa documentos relacionados com a implantação do EF de nove anos. Mencionando sobre alfabetização, letramento e formação de professores. A autora menciona que a implantação do EF de nove anos, exige que “[...] se respeite a criança em todos os seus aspectos: sociais, culturais, afetivos e cognitivos.” (BOENO, 2011, p. 43). Assim, para a implementação deveria haver novos mobiliários, materiais e diretrizes pedagógicas. Tendo em vista que o 1º ano do EF de nove anos não é uma representação da última etapa da Educação Infantil e nem da 1ª série do Ensino Fundamental e a ludicidade deve permear todas as atividades.

No artigo “Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política”, Correa (2011) apresenta uma análise do processo de ampliação do EF com bases em pesquisas entre 2008 e 2010, realizadas em duas escolas de EF e uma de Educação Infantil do interior de São Paulo, além de utilizar dados de estágio curricular da disciplina “Educação Infantil” do curso de Pedagogia da Universidade Pública Paulista. Concluiu-se que as políticas daquele momento privilegiavam o EF sem considerar a realidade escolar o que prejudica a implementação de mudanças. A autora afirma que a ampliação do EF teve consequências negativas para a Educação Infantil, fazendo com que as professoras dessa etapa de ensino focassem na preparação para o EF, de modo a propiciarem cópias de letras e números, ou seja, atividades mecânicas sem significados.

Kramer; Nunes e Corsino (2011), no texto “Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental”, defendem rodas de leitura que auxiliam em vários aspectos, dentre esses, o riso, o choro e a compreensão dos conhecimentos. É mencionado que ao analisar as políticas educacionais historicamente, é possível constatar que o foco dos primeiros anos estava no desempenho, todavia, para que a política do EF de nove anos não seja apenas mais uma política, a prioridade deve ser as crianças e os professores, garantindo que as práticas pedagógicas ocorram como forma de humanização e formação que considera a cultura e a literatura. Para isso, o trabalho com as crianças de 6 anos, independentemente de ser no EF ou na EI deve ser de narrativa das experiências, escrita com significado e registro dos fatos vividos, com leitura de textos literários.

Na “Resenha –A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses”, Sponchiado (2010), destaca que a política de EF de nove anos ocorreu de forma verticalizada, não considerando a construção de condições para a implantação.

Barros (2009), no livro *Cadê o brincar? Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, apresenta as características das brincadeiras de crianças entre 6 e 7 anos, possibilita um refletir sobre a importância e necessidade do lúdico para as crianças dessa idade.

Ao analisar as pesquisas encontradas, verificam-se que, das 14 produções sobre Educação Infantil no EF de nove anos, três são de 2017, duas de 2015, duas de 2014, duas de 2012, três de 2011, uma de 2010 e 2009. Constatam-se que 2011 e 2017, foram os anos em que houve mais produção sobre a temática no portal da CAPES.

Dois estudos apontam que a política do EF de nove anos não foi democrática e ocorreu de forma verticalizada, desconsiderando a opinião dos envolvidos no processo e de suas reais necessidades enquanto crianças que precisam brincar para que de fato o desenvolvimento ocorra.

Apesar de haver uma concordância quanto a necessidade do brincar nos primeiros anos do EF de nove anos, duas pesquisas ao tratarem especificamente dessa temática, apontaram a baixa presença de brincadeira no 1º ano do EF e uma grande preocupação com a alfabetização, como se a única linguagem humana fosse essa, como se a única maneira de se desenvolver fosse essa. Todavia, foi apontado que em relação a alfabetização, apesar da política ser “nova”, estava ocorrendo de forma “velha”, ou seja, da forma que ocorria com o EF fundamental de oito anos, inclusive com práticas pedagógicas mecânicas.

Em suma, verificam-se que os resultados das pesquisas sobre EF de nove anos que estão relacionadas com Educação Infantil, consideram que essa política fez com que precocemente e

de maneira “precária” a criança de 6 anos de idade passasse a pertencer ao EF, perdendo um ano da Educação Infantil. Etapa da educação em que tinha mais possibilidade de brincar e se desenvolver de acordo com as suas necessidades e condições.

Considerações Finais

A Educação Infantil precisa ser pensada a fim de buscar uma etapa que de fato propicie o desenvolvimento para as crianças. O EF de nove anos significou prejuízos para a criança de 6 anos de idade que passou a frequentar um espaço em que a preocupação é predominantemente em torno da alfabetização.

Há consenso no discurso de que o 1º ano do EF de nove anos não é a antiga 1ª série, todavia também não é o antigo último nível da Educação Infantil, mas o que é então? Não há consenso e os professores sem formação adequada, sem explicação da real política, sem terem sido participantes e terem sido ouvidos, são cobrados para fazerem algo que de fato, ocultamente, se resume em: “alfabetize essas crianças e finja que elas estão brincando enquanto isso”.

Entretanto, como esses professores irão propiciar reais momentos de brincar, sem materiais, espaços, mobiliários adequados? Sem uma proposta pedagógica coerente que garanta isso de fato? É necessário haver qualidade de ensino que respeite as características das crianças.

O que uma criança de 6 anos de idade precisa? Quais as suas características? Como ela aprende? Qual o melhor lugar para estar? Com brinquedos e brincadeiras? Ou sentadas em cadeiras cujos pés não alcançam o chão?

Como apontado com as pesquisas apresentadas, a ampliação do EF teve consequências negativas para a Educação Infantil, trouxe retrocessos para essa etapa da educação, o que atrapalhará o aprendizado e desenvolvimento das crianças e lembrando de Bertold Brecht (1966), restam perguntar: quem será que pagará a conta?

Referências

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 95, n. 240, p. 255-275. ISSN 2176-6681. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000200002&script=sci_abstract&lng=ptAcesso em: 9 jul. 2019.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o brincar?* Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo, Unesp, 2009.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOENO, Rosângela Maria. Constituição histórica da concepção de infância e relação entre formação de professores e as diretrizes para o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 43, p. 42-65, set. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art04_43.pdf Acesso em: 4 jul. 2019.

BRECHT, Bertold. Elogio do aprendizado. *In: Poemas e canções*. Tradução Geir Campos, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CANDA, Cilene Nascimento. A arte como direito da infância e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 1, p. 121-134. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2830-Texto%20do%20artigo-10183-1-10-20121222%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2830-Texto%20do%20artigo-10183-1-10-20121222%20(1).pdf) Acesso em: 9 jul. 2019.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n.1, p.105-120. 2011. ISSN 1517-9702. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100007&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 2 jul. 2019.

CRUZ, Maria Nazaré da; ROCHA Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da (orgs.) Ensino fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica. *Cadernos CEDES*, v. 37, n. 102, p. 149-152, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200149 Acesso em: 3 jul. 2019.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da Furg. *Holos*, v. 4, p. 521-532, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1687>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. ISSN 1517-9702. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 9 jul. 2019.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)*. Maringá: Eduem, 2012. ISBN 978-85-7628-585-4. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854-06.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia ; GOUVEA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 60, 2015. p. 215-244. ISSN 1413-2478. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206011>.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de. “O ensino fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos! *Revista pedagógica*, v. 17, n. 35, p. 119-135, 2015. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3058/1746>Acesso em: 2 jul. 2019.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. *Cadernos CEDES*, v. 37, n. 102, p. 237-258. 2017. ISSN 0101-3262. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017173572>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622017000200237&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 9 jul. 2019.

SALLES, Conceição Gislane Nobrega Lima de; SERCUNDES E Isabelle. A infância no ensino fundamental obrigatório de nove anos: o que dizem os professores do primeiro ano?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 479-495, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8150>. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8150-25825-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8150-25825-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 1 jul. 2019.

SPONCHIADO, Justina Inês. Resenha - A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses. *Zero-a-seis*, v. 12, n. 21, p. 8-17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2010n21p113/12997>. Acesso em: 1 jul. 2019.

3.8 EIXO - DIRETOS HUMANOS, GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

CIDADANIA SEXUAL E “MASCULINIDADE EXTRAORDINÁRIA”: APONTAMENTOS EM GRAFITOS ESCOLARES

Adriano Rogério Cardoso (Mestrando em Educação na UEMS/Paranaíba –
adrianor345@hotmail.com)

Tânia Regina Zimmermann (Doutora em História na UEMS e docente do Mestrado em
Educação da UEMS/Paranaíba – taniazimmermann@gmail.com)

Introdução

A escola cumpre um papel institucional representativo que busca manter a sexualidade nos limites da reprodução humana. Orienta-se pelo viés hegemônico heteronormativo e silencia, rejeita tudo que diferente for. Nesse panorama questões relativas aos gêneros e as sexualidades devem ser evitadas em ambiência escolar em detrimento de questões políticas, sociais, religiosas, conflituosas que possam gerar tabus no ambiente escolar. Isso precisa ser repensado.

Joan Scott, historiadora norte americana, “pioneira em analisar a história pelo viés do gênero”, em uma entrevista publicada em 05 de junho de 2019 na BBC News Brasil alerta que pessoas buscam por “salvação” nas questões de gênero por meio da “masculinidade extraordinária”, ou seja, por meio de homens como Donald Trump e Jair Messias Bolsonaro como salvadores da Pátria (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Cabe as mulheres manter os moldes da feminilidade hegemônica. Elas devem ser treinadas desde a infância para a sensibilidade, docilidade, fragilidade, submissão, proteção, práticas amorosas e maternais (LOURO, 1997, 2018), enquanto que do masculino se espera o oposto, que surjam líderes natos, viris, fortes, agressivos, heterossexuais, poderosos, abastados financeiramente. Estas são algumas regras da masculinidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013).

A desigualdade de gênero se reflete na sociedade e na política, não há equilíbrio nas questões de feminilidade, “se uma mulher tenta exercer esse poder, ela é vista como anormal”. As mulheres “[...] não devem parecer muito agressivas e, portanto, masculinas, nem muito sensíveis e logo, frágeis”. Elas não podem e nem devem parecer poderosas, pois serão taxadas como masculinas, perigosas, anormais, não-femininas (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Segundo Scott “[...] é justamente a ‘brutalidade e vulgaridade’ de figuras como Trump e Bolsonaro [...] que atraem os eleitores em tempos de crise. Segundo ela, busca-se na

‘masculinidade excepcional’ exibida por esses líderes a solução de todos os problemas, como um pai que salvará o país do caos” (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Não somos os(as) detentores(as) da verdade absoluta, da razão, deixamos a(o) leitor(a) o encargo de problematizar e refletir por si mesmo(a). O direcionamento que acreditamos deve conduzir-nos ao convívio igualitário, ao bem estar comum a todos(as), independente de quem exerça o “excepcional poder” seja ele(a) usando vestidos ou calças.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva-exploratória, de cunho qualitativo, no qual utilizaremos elementos da análise de discurso. Nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso (ACD) contribui para pensar o conjunto da produção das falas e imagens presentes nos grafitos, pois permite examinar os aspectos linguísticos, imagéticos com aspectos socioculturais. Fairclough (2016), Fairclough e Wodak, (2000) e Teun van Dijk (2017) consubstanciam a teoria dessa análise discursiva.

Procuramos refletir acerca das relações possíveis entre teorias de Michel Foucault (1979, 2018), dos pesquisadores Guacira Lopes Louro (1997, 2018), Fernando Seffner (2014), Albuquerque Júnior (2013) e Connel (1995) sobre teorias de gênero, educação e os fundamentos da ação docente relacionados a temática dessa pesquisa.

Van Dijk (2017) nos alude sobre o abuso de poder dos dominantes exercido sobre os dominados. Em outras palavras, estamos à mercê de um discurso abusivo que constitui e valida os quesitos do poder dominante, o qual valoriza a divisão e despreza a igualdade. Discurso esse que inclui questões de gênero e sexualidade, construção da masculinidade, feminilidade, homofobia naturalizando ódios, medos e violências múltiplas.

Somos favoráveis aos pensamentos de Fairclough (2016) ao abordar discurso como prática social relacionada a ideologia, ao poder e a hegemonia. Fairclough e Wodak, (2000, p.368) relatam que as práticas discursivas carregam efeitos ideológicos, auxiliam na produção ou manutenção de relações de desigualdades, sejam nos níveis das classes sociais, pessoais, relacionais entre homens, mulheres e se estendem as subjetividades. O discurso é algo carregado de efeitos ideológicos e impõem seu poder abusivo incessantemente. Este circula por veios capilares que nem sempre tomamos consciência, muitas vezes acreditamos como verdades inquestionáveis.

A hegemonia imperativa marginaliza corpos e comportamentos diferentes nesse processo discursivo ideológico, fazendo com que os direitos das minorias, muitas vezes sejam ignorados (LOURO, 2018). Daí a importância das lutas sociais feministas e LGBTQIA+

(lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexual) por direitos de uma cidadania sexual igualitária e inclusiva, ou seja, que os direitos dos heterossexuais estendam-se aos homens e mulheres homossexuais, dignamente. Incluindo direitos conjugais homoafetivos, sociais, trabalhistas e suas prerrogativas (LOREA, 2008; MOREIRA, 2016; CAMPOS, NETO, 2018; BUZOLIN, 2019; LARRAT, 2019).

Registramos grafitos durante os anos de 2018 e 2019 na E.E Prof^a Zelia de Lourdes Zaccarelli Lopes- no município de Pontalinda -SP, por ser local de trabalho do pesquisador Cardoso. Escola de Ensino Fundamental II- séries finais e Ensino Médio. Observamos *in loco* elevado números de produções gráficas relativas a sexualidade e gênero, no entanto nos parece que essas temáticas tenham sido deixadas as margens pelo currículo cotidiano. Há necessidade de visibilidade, reflexão, discussão, inclusão curricular delas nos processos de formação profissional e continuada de professores(as), pois devido aos interesses religiosos, político-pedagógicos na educação invisibilizou de seus documentos oficiais como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) questões de gênero e de sexualidade (BRASIL, 2018).

Na lida com as imagens se aduz que estas devam ser tratadas pelo que dizem, como dizem, suas disposições, linguagem alocados aos grafitos, variedade de formatos, conceitos/termos que estes jovens utilizam, zonas de silêncio/superfície estabelecidas. Santaella (2012, 2018) apresenta elementos para essa exploração analítica dos grafitos fotografados.

Questões sobre a utilização analítica das fotografias são levantadas: “será que as fotografias tiradas por um investigador, ou qualquer outra pessoa, podem captar a vida interior de, por exemplo, uma escola? Será que podem captar uma essência que foge a outras abordagens?” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.190). Os mesmos autores apontam que “[...] as fotografias não são as respostas”, porém devem ser vistas como “ferramentas para chegar às respostas” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.191).

Para Sontag (2004, p.34) “[...] a imagem fotográfica possui uma ampla e naturalizada presença no imaginário social, o que lhe confere um poder raro e ambíguo capaz de suscitar impotência e agressão, tédio e fascínio”. O imaginário social pode nos conduzir a interpretações, representações da realidade discursiva entrelaçadas aos elementos do poder. “O próprio ato de fotografar ou filmar um determinado evento já inclui a ‘transcrição’ de uma ideia em uma representação, no caso visual” (GÜNTHER, 2006, p. 205). Os grafitos, ao nosso ver, são textos verbo-visuais.

Segundo Santaella (2012, p.80) “toda foto, qualquer foto que seja, congela e eterniza o tempo. Clicar o botão significa cortar, sem revogação possível, o fluxo do tempo e,

consequentemente, o escorrer da vida.” A fotografia nos possibilita analisar o recorte identificando elementos socioculturais e educacionais.

Discussão

Os (as) alunos(as) circulam em ambiência escolar e trazem consigo repertório familiar, religioso, social, psicológico e modelos de masculinidade hegemônica para dentro dos muros escolar, posicionam-se em todos os lugares desse ambiente, assim como os(as) professores(as) que ali atuam. O conceito de masculinidade abarca regras sociais construindo e delimitando a maneira do homem ser e agir em sociedade. Sendo valorizado o homem heterossexual, viril, branco, abastado financeiramente e forte.

Por meio dos discursos, vestimentas, gostos musicais, comportamentos e atitudes diárias os (as) alunos(as) deixam marcas em ambiência escolar. Para essa pesquisa nosso interesse são as manifestações gráficas (grafitos) produzidos pelos adolescentes em ambiência escolar referentes ao gênero e a sexualidade.

De acordo com Santaella (2018) percebemos que “tudo é signo”, incluindo imagens e podem ser interpretadas. Em relação aos níveis interpretativos das imagens “distribuem-se em três camadas” a primeira é a “camada emocional, ou seja, a qualidade de sentimento e a emoção que o signo é capaz de produzir em nós”; a segunda é “a camada energética, quando o signo nos impele a uma ação física ou puramente mental”; e terceira é “a camada lógica, esta a mais importante quando o signo visa produzir cognição” (SANTAELLA, 2018, p.40). As três camadas caminham juntas.

Aos observarmos os grafitos identificamos o uso constante de linhas sinuosas, soltas, rápidas, curvas, circulares, fragmentadas ou contínuas, em todas as figuras elencadas, isso nos sugere que tais produções são desprovidas de exigências, são produções espontâneas. No viés semiótico referimos ao “qualissigno”, ou seja, “é uma qualidade que é um signo”. Todas as imagens observadas, seguem um padrão semelhante em relação as linhas, formas, volumes, movimentos, dinâmicas, conforme nos sugere (SANTAELLA, 2018, p.12).

As Fig. 1, Fig. 2 e Fig. 3 encontradas no tampo de uma carteira escolar nos indicam o modo dinâmico de elaboração dos grafitos, uma vez que podem sofrer interferências constantes pelos autores(as), agentes circulantes em salas de aulas e no interior da escola. Essas fotos foram colhidas na semana que antecederam o primeiro turno das eleições de 2018.

Nossa atenção está focada aos fenômenos do “olhar observacional” ou seja, “[...] nossa capacidade perceptiva que deve entrar em ação. Estar alerta para a existência singular do

fenômeno [...] conseguir distinguir partes e todo” (SANTAELLA, 2018, p.31) e realizarmos uma busca “arqueológica e genealógica” das relações de poder ali atreladas.

Na Fig. 1 podemos identificar uma imagem masculina, supostamente um policial militar (signo que nos remete ao poder, força física, coragem, armas, combate, ordem, segurança) devidos as vestimentas. Encontramos ainda uma seta indicativa com o nome “Jair Bolsonaro”, que não se parece nem caricaturalmente com Jair Bolsonaro talvez essa inclusão do nome tenha sido adicionada por um outro(a) aluno(a). A figura apresenta uniforme da polícia militar do Estado de São Paulo, uma vez que é possível identificarmos o boné com estrela (possivelmente alguma patente elevada de comando), um colete à prova de balas, braços largos e peludos como símbolo de masculinidade, virilidade e força. Braço forte sugestiona treino, práticas de atividades físicas, atributos masculino. Mãos apresentam dedos encolhidos, como se tivesse prontos para um ataque ou proferir golpe, os lábios sugerem rigidez e contração, dentição serrada. Olhos em direções opostas em sinal de alerta, sobrancelhas espessas e arqueadas.

FIGURA 1 – Desenho - (heteronormatividade: “Jair Bolsonaro”)



Fonte: acervo fotográfico do pesquisador

Jair Bolsonaro foi eleito e assumiu em 1 de janeiro de 2019 sendo o 38º Presidente da República do Brasil. Nos chama atenção esse grafito, pois houve reações desse candidato em relação ao posicionamentos sobre as questões de gênero. Sua posição política está voltada para

a privatização de estatais, reforço na segurança pública, abertura econômica e manutenção de programas sociais. “Sua campanha baseou-se na bandeira da segurança pública, do nacionalismo e do fim da corrupção. [...] Comprometeu-se a implementar uma política econômica de cunho liberal.” Além de defensor da família tradicional heterossexual, cristã e de valores conservadores (DA REDAÇÃO, 2018, n.p.).

Uma das primeiras ações do atual presidente eleito no País foi a expedição da medida provisória de nº 870/2019, que retira a população LGBTQIA+ da lista de Políticas e Diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos, mostrando posição governamental LGBTfóbica.

Larrat (2019, p. 9) critica os discursos políticos LGBTfóbicos, moralistas, que em nome de Deus, família, religião, perseguem e matam, sobretudo trans, negras e negros. Defensores do uso de armas, pregam que a cura dos males, salvação de nossa sociedade deve ser messiânica, imperando a “masculinidade extraordinária”. Essas falácias machistas, hegemônicas afastam o caminho da igualdade e da inclusão. Os direitos de uma cidadania sexual passariam a ser inexistentes.

Nessa linha moralista Moreira (2016, p. 13) observa o discurso social de líderes religiosos, políticos e juristas que entendem que a “heterossexualidade é uma expressão normal”, superior, preservacionista, reprodutiva, apresenta “dignidade intrínseca porque contribuem para a sobrevivência da nação”, deve “nortear a interpretação das normas jurídicas” e manter distante as práticas homoafetivas.

Entretanto há lutas, resistências pelos direitos da cidadania sexual, movimentos feministas e pró-LGBTQIA+ reivindicam igualdade, reconhecimento jurídicos às uniões de pessoas do mesmo sexo, o direito a mudança do nome, intervenções cirúrgicas para adequações sexuais, levantam bandeiras de resistência contra os conservadores religiosos e tem conseguido garantir seus direitos a duras penas (LOREA, 2008; MOREIRA, 2016; CAMPOS, NETO, 2018; BUZOLIN, 2019). Os movimentos feministas a partir de 1970 possibilitaram o empoderamento feminino, mas muito ainda precisa ser mudado.

Nem todos os juristas e atores sociais concordam com o discurso moralizante “recentes decisões judiciais que instituíram igualdade jurídica entre casais homossexuais e heterossexuais podem ser vistas como um momento importante na afirmação de uma nova concepção de cidadania na nossa sociedade” (MOREIRA, 2016, p.14).

Larrat (2019, p.7) relata que “[...] seria possível punir a agressão que nos matou, porém jamais o discurso e a ação que provocam e estimulam essa violência.” Referindo-se a população LGBTQIA+ entende que capitalismo e patriarcado nunca serão vencidos.

No campo da Educação Paraíso (2018) reverbera sobre a invisibilidade dos temas gênero e sexualidade em vários documentos, afinal foram

[...] retirados do Plano Nacional de Educação (PNE), dos Planos Estaduais e Municipais de Educação de vários estados e municípios brasileiros, recentemente, no final do ano 2017, esses temas foram também invisibilizados na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (PARAÍSO, 2018, p. 8).

“[...] Um currículo é um espaço de ensino e de aprendizagem incontrolável. Por isso mesmo, ele seja objeto de tantas cobiças, de tantos poderes” (PARAÍSO, 2018, p. 8). Ela acredita na possibilidade de criação de espaços de heterotopias foucaultianas nas escolas e nos currículos. Paraíso (2018) denomina isso de currículos e possibilidades. As heterotopias garantiriam a discussão das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

As escolas por não discutirem sobre o impacto da “masculinidade extraordinária”, questões de gênero e sexualidade, pode ser campo para manifestações de violência física e psicológica, reproduzindo e mantendo os atributos das masculinidades e feminilidades hegemônicas, cobrando tais atributos e aqueles(as) que forem diferentes são marginalizados e menosprezados(as).

A instituição escolar é detentora de poder. O poder discursivo é capaz de conduzir e produzir efeitos benéficos ou maléficos, imperativo, libertário ou castrativo; pode nos proporcionar liberdade ou nos aprisionar, dependendo dos interesses de quem detém os saberes (FOUCAULT, 1979). As escolas devem proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre as características da “masculinidade extraordinária”, abrir espaços para discussões, propor soluções coletivas de situações problemas relacionadas as questões de gênero, sexualidade, masculinidade, feminilidade, respeito, sentimentos, diversidade e igualdade.

Bolsonaro, favorável ao armamento de civis, foi aclamado por seus eleitores como salvador da Pátria, aquele que colocaria ordem no caos, o honesto, o “Messias”. Associado ao seu nome “Jair Messias Bolsonaro”. Ele foi Militar do Exército (1977), formou-se em educação física (1983), em 1987 concluiu cursos no Exército Brasileiro chegando a patente de capitão e foi colocado na reserva. Talvez daí tenha sido realizada a associação da figura com o policial militar.

A Fig.1 nos chama atenção a ausência de pés e falta uma das pernas. Talvez não tenha havido tempo para concluir o grafito naquele dia.

FIGURA 2- Desenho - (heteronormatividade: “Jair Bolsonaro”/Policial)



Fonte: acervo fotográfico do pesquisador

No dia seguinte encontramos a figura acima. Na Fig. 2 inseriu-se outra perna, levemente apagada, utilizado um lápis para completar o desenho, os pés pouco aparecem, possivelmente tenha sido inserido por uma outra pessoa, as dobras da barra da calça apresentarem um estilo de traços diferentes se compararmos com a versão anterior. Talvez possa ter sugestionado o desenho de um pé com 3 dedos. A Fig. 2 foi desenhada com o auxílio de uma caneta de tinta cor preta. Percebemos a exclusão da seta com o nome “Jair Bolsonaro”.

A Fig. 3 trata-se da mesma imagem da Fig. 2, porém elementos foram apagados e outros incluídos.

FIGURA 3– Desenho - (heteronormatividade)



Fonte: acervo fotográfico do pesquisador

Na semana seguinte às eleições do primeiro turno pudemos observar na Fig. 3 que o desenho sofreu intervenções, principalmente a cabeça, tronco e parte dos braços foram apagados, no entanto percebemos um tipo de calçado em ambos os pés, um pênis ereto e saco escrotal foram acrescentados, com auxílio de caneta de tinta na cor azul, uma figura possivelmente feminina foi adicionada, cabelos cacheados e abastados (formato de nuvem), seio, exposição das costas e nádegas, posição de “4”, “empinando o bumbum” sugerindo posição de “monta” para o ato sexual, ou oferecendo-se. Foucault (2018) relata que no século XIX, era vitoriana, a sexualidade é encerrada. “Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei” (FOUCAULT, 2018, p.7). O prazer sexual deveria permanecer longe do matrimônio, mas livre com prostitutas(os), amantes libertinos(as).

Nos chama a atenção a proporção do tamanho do pênis se comparado com a figura feminina. O pênis desproporcional para a figura do suposto presidente parece ser algo de grande importância no campo da masculinidade. Pênis grande e ereto símbolo do macho viril.

Os grafitos Fig. 1, Fig. 2 e Fig. 3 ilustram como ao longo dos dias, partes são adicionadas ou retiradas. Temática são alteradas. A Fig. 3 nos sugere a imposição da masculinidade hegemônica em relação a complementaridade sexual, todo homem macho, viril, forte deve ter uma mulher, frágil, submissa, pronta a lhe satisfazer sexualmente e na vida. Premissa normativa.

Moreira (2016) nos fala sobre o processo de restauração e consolidação da democracia no Brasil nas últimas três décadas. Buscou-se eliminar estigmas culturais, práticas discriminatórias, que manteriam indivíduos em subordinação e exclusão social. Os homens e mulheres homossexuais almejam “o reconhecimento social de que são pessoas igualmente dignas e merecedoras das mesmas oportunidades e direitos garantidos a pessoas heterossexuais” (MOREIRA, 2016, p.11). Há lideranças políticas, religiosas e sociais que discordam.

Louro (2018, p. 74) enfatiza a questão do binarismo sexual (macho ou fêmea) atribuído aos corpos ao nascer, tem pênis é macho, não tem pênis é fêmea, essa coerência lógica entre “sexo-gênero-sexualidade” é um dado que atribui caráter normativo e de imutabilidade. Segundo essa lógica, pressupõe que a genitália (biológica) do recém-nascido vai determinar o gênero obrigatório (homem ou mulher) e induz a uma direção única do desejo sexual, ou seja, pelo seu oposto, não havendo outra possibilidade, senão seguir a ordem reprodutiva prevista.

Lideranças religiosas e políticas entendem a homossexualidade como prenúncio de desestruturação social e da família, a heteronormatividade garante a manutenção da espécie. Muitos juristas e políticos concordam que a “normas jurídicas apenas reproduzem a moralidade presente na ordem natural” (MOREIRA, 2016, p.12), são favoráveis a distinção dos direitos entre heterossexuais e homossexuais mantendo a cidadania sexual as margens.

Somos um “povo irreverente que tanto adora sexo quanto falar dele”, mas há um ranço moralista, conservador que “[...] insiste em afirmar que tudo o que refere a sexo é sujo e pecaminoso” (DEL PRIORE, 2014, p.147). Nossa história está repleta de repressão. Moralmente sexo deve ser feito para fins de procriação e não prazer. Será?

Connell (1995), na década de 1990, abriu um leque discursivo observando que a “interação global” possibilitou a “criação de novas formas de masculinidade hegemônica.” Uma vez que saibamos que “as condições para a hegemonia estão mudando, com o crescimento do feminismo mundial, a estabilização de novas formas de sexualidade e a criação de uma economia global” (CONNELL, 1995, p.193).

A masculinidade hegemônica, “extraordinária”, branca, cristã, permite a criação de outras masculinidades distintas como a masculinidade negra, considerando-os violentos, preguiçosos, menos inteligentes, pobres, diferentes. A masculinidade gay reconhecendo-os(as), como fracos(as), menos homens, próximos ao feminino, devendo estar as margens.

Percebemos que muito ainda deve ser feito referentes aos movimentos feministas e LGBTQIA+, no Brasil há retrocessos. Impera o patriarcado heteronormativo religioso, tomando a família hegemônica como única e verdadeira. Parece haver um moralismo hipócrita instalado, governo LGBTfóbico, patriarcal, machista e racista.

Os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres. Esta dominação se exerce na esfera privada ou pública e atribui aos homens privilégios materiais, culturais e simbólicos. Um setor dos estudos feministas atuais tende, aliás, a quantificar estes privilégios e a mostrar concretamente os efeitos da dominação masculina. A política atual, que, em nossa sociedade, visa a diminuir as “desigualdades”, não deve nos deixar esquecer que elas perduram, sob pena de tomarmos nossos sonhos por realidade e não compreendermos mais nada (WELZER- LANG, 2001, p. 461).

Estamos inseridos em um processo enraizado de construção da masculinidade, para Albuquerque Júnior (2013) o homem nordestino “[...] se situa na contramão do mundo moderno, que rejeita suas superficialidades, sua vida delicada, artificial, histórica. Um homem de costumes conservadores, rústicos, ásperos, masculinos.” Muito dessa definição do homem nordestino parece estar embasada no processo discursivo que define o homem brasileiro,

heteronormativo, cristão, conservador, moralista, macho e viril (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.150).

Algo semelhante é visto no processo de constituição do gaúcho, impera valores patriarcais, representações de gênero prima pela exclusão do feminino, “a identidade do homem gaúcho é constituída por valores como o brio, coragem, argúcia, virilidade e oposição a qualquer comportamento vinculado ao feminino” (MELO, CRUZ, BOHNENBERGER, 2017, p.1). Inferimos que estende-se por todo o território nacional brasileiro esse processo de dominação discursiva misógina, somente a “masculinidade extraordinária” colocaria ordem ao caos.

Exemplos da “masculinidade extraordinária” são elencados pela entrevistada. Scott reverbera “então, Bolsonaro fala para vocês que mulheres devem cuidar da casa; na Turquia, o presidente Recep Tayyip Erdoğan diz que o papel principal da mulher é ter filhos, para salvar nosso futuro; Trump pensa nas mulheres com objetos de satisfação sexual” (FAGUNDEZ, 2019, n.p.). Essa falácia para muitos passa despercebida e natural: “tem que ser assim”.

Segundo Bourdieu (2017) essa normatização torna-se senso comum por meio de ações e linguagens no cotidiano.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2017, p. 21).

A Fig.3 nos permite um caminhar reflexivo. Sugere como a mulher é percebida por alguns adolescentes. Numa posição submissa, de quatro, disposta a ser montada pelo macho, quase sem roupas, para servir de objeto de prazer ao homem, poderoso e viril. Nessa posição não sugere um ato sexual para fins de procriação mas sim de prazer sexual. Não há uma relação de igualdade e sim de inferioridade e submissão. Identificamos que pela “análise crítica da opressão das mulheres, nasceram as lutas contra o sexismo, o patriarcado e o viriarcado” (WELZER- LANG, 2001, p. 462).

O homem deve cumprir a função de mantenedor do patriarcado, do viriarcado, heteronormativo. Esse modelo se arrasta pelo Brasil num contínuo processo discursivo que impõe essa masculinidade pulsante como a única e imperativa que deve ser aceita.

Segundo Scott “as pessoas que respondem a Trump estão procurando exatamente por aquele tipo de figura paterna que tome conta de tudo. E a pergunta é: há uma mulher que possa fazer isso? [...]”. Scott sugere que em decorrência da crise do capitalismo neoliberal, ricos mais

ricos e pobres mais pobres, espera-se um salvador da pátria, um patriarca com poderes extraordinários, mágicos para pôr ordem ao caos instalado, atrelado a sua masculinidade. Esses homens como Trump, Bolsonaro e Modi (primeiro -ministro da Índia) sabem mandar, vão dar fim a criminalidade, a corrupção, ou ainda Duterte presidente das Filipinas “que está matando todo mundo”. Espera-se ainda “purificar a nação” em favor da supremacia branca e mantendo os imigrantes ou minorias étnicas longe de suas fronteiras assim como pregam Estados Unidos, Itália (Matteo Salvini) e Inglaterra-Londres (Nigel Farage) (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Para contribuir com essa valorização da masculinidade percebemos o poder da mídia.

Os esportes televisionados, os filmes de "ação" de Hollywood, os desenhos animados e os quadrinhos dos super-heróis, os romances de aeroporto, os jogos violentos de videogame, os conjuntos de brinquedos plásticos infantis, tudo isso insiste de forma incessante na superioridade corporal dos homens e no seu domínio da tecnologia e da violência (CONNELL, 1995, p. 195).

Joan Scott relata que na história há exemplos de figuras masculinas capazes de tomar conta de modo maternal, de um jeito que não valorize a violência como, Martin Luther King, exemplo de amor e respeito. Lazaro Cárdenas del Rio, no México, (1934-1940) um dos presidentes mais populares do país. Simón Bolívar líder político venezuelano, lutou contra a colonização da região no século XIX. Gandhi. Muito diferente dos populistas de direita (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Em relação aos interesses dos homens “todas as formas de política da masculinidade envolvem uma relação com o feminismo. Quer essa seja uma relação de rejeição, ou de coexistência cautelosa ou ainda de apoio caloroso, esse é o centro emocional dos debates atuais” (CONNELL, 1995, p.196).

Em momentos de crise econômica e política busca-se lançar um olhar para velhos hábitos, ou jeitos de ver as coisas, um jeito primitivo. Viktor Orbán, primeiro ministro da Hungria, eliminou estudos de gênero assim como Bolsonaro pretende fazer no Brasil. O casamento gay passa a ser algo inconcebível, pois é contrário a lei de Deus. Há mudanças representativas no mundo esquerda e direita (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

“Ter filho gay é falta de porrada” fala do ex-deputado, atual presidente do Brasil Jair Bolsonaro antes mesmo de ser eleito. Esse tipo de declaração restringe o direito da existência de um segmento da população (QUINALHA, 2019, p.4).

Vale a pena destacar que toda bagagem cultural, moral e social exposta nos grafitos são ensinadas por agentes que estão fora dos muros da escola.

No geral, as religiões manifestam grande preocupação com a sexualidade. Importante lembrar que a escola é pública, é um ambiente público, e deve se reger pela laicidade. Isso significa que a escola não valoriza uma religião em

detrimento de outras. Ela é um ambiente em que todos os alunos e alunas, e professores e professoras, tem liberdade de manifestar seu pertencimento religioso. [...] Vale lembrar que no espaço público nós toleramos e respeitamos os demais, e somos também tolerados e respeitados pelos demais. [...] A escola é uma instituição republicana, é uma coisa pública (“res pública”), onde todos manifestam e discutem suas posições, e aprendem a se respeitar. Isso vale muito para os temas do gênero e da sexualidade (SEFFNER, 2014, p. 78).

Neste panorama questões devem ser levantadas. Segundo Scott a população que não votou em Trump ou Bolsonaro, não acreditam em suas ideias como verdades e buscam por alternativas, que ainda não surgiram? O que tem acontecido com a esquerda? Por que perdeu conexão com as mudanças do mundo? (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Sabemos que “nos países capitalistas ricos, a renda média dos homens é aproximadamente o dobro da renda média das mulheres. O acesso político dos homens é dez vezes maior que o das mulheres [...]”, “os homens controlam os meios de violência, na forma de armas e de forças armadas.” Sabemos que nas malhas da “masculinidade hegemônica empresarial” as mulheres não tem tido grande abertura. “A nova indústria internacional do vestuário e as linhas de montagem de microprocessadores, por exemplo, são arenas de um sexismo extremo. A violência contra as mulheres não tem, comprovadamente, diminuído” (CONNELL, 1995, p. 197).

No Brasil foram registrados 61.032 estupros em 2017, um aumento de 10,1% em relação a 2016, e houve 221.238 registros de violência doméstica contra mulheres, corresponde a 606 casos por dia no país (FBSP, 2018, p. 6).

Scott aponta que uma mulher líder teria que saber dosar dois itens: ter carisma para gerar respostas amorosas ao eleitorado e saber combater os inevitáveis ataques que a apontarão como anormal. Será que a mulher mãe, cuidadosa seria a solução guia para fora do deserto? (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

“Uma nova política do gênero para os homens significa novos estilos de pensamento”, sem ter certeza de “abertura para novas experiências e novas formas de efetivá-la”. Em outras palavras, há um logo caminho a ser percorrido entre a constituição igualitária do masculino e do feminino. “No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar” (CONNELL, 1995, p. 205).

Resultados

Percebemos que a construção da masculinidade e da feminilidade hegemônica são tomadas como verdades universais. A partir do momento que se tem consciência dessa corrente discursiva, relativa a sexualidade e questões de gênero torna-se possível por meio dos questionamentos, problematização, discussões mudanças dos elos sedimentados.

Os resultados parciais apontam a existência crescente de preconceitos de gênero e de sexualidades nas escolas e na sociedade. Advogamos a necessidade de problematizar questões de gênero e sexualidades nos discursos das políticas curriculares e nos processos de formação de educadores(as). Medra-se a possibilidade de uma reflexão, de desconstrução de preconceitos e de estereótipos generificados permitindo a formação de cidadãos críticos e conscientes em suas subjetividades.

A criminalização da LGBTfobia, os direitos a união entre pessoas do mesmo sexo, constituição familiar, adoção de filhos(as), igualdade em direitos sociais, trabalhistas entre homens e mulheres incluindo a população LGBTQIA+ independente da cor da pele, são exemplos do que almeja a cidadania sexual igualitária.

Faz-se necessário significativas mudanças relativas as questões de gênero e sexualidade para que possamos sonhar com uma escola, sociedade e com um mundo mais tolerante, que preze pelo respeito as diferenças e rume para uma cidadania sexual inclusiva.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940). 2. ed., São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Ingrid Zanella Andrade; NETO, Clarindo Epaminondas de Sá. A cidadania sexual fraterna: por uma concepção de dignidade para as pessoas “Trans”. **Revista Jurídica**. Curitiba, v. 01, n. 50, p. 209-243, 2018. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2549> Acesso em: 24 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. A condição feminina e a violência simbólica. 4.ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jul. 2019.

BUZOLIN, Livia Gonçalves. **Conceito de família e competição institucional:** a discussão da família homoafetiva nos poderes Judiciário e Legislativo. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Direito de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/27310/Dissertação%20de%20Mestrado%20-%20Livia%20Buzolin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CONNEL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n. 2, p.185-206, jul./dez.1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671> . Acesso em: 21 mai. 2019.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**. Sexualidade e erotismo na história do Brasil. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Mabalhães. Editora: Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. In: FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. **El discurso como interacción social**. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2000, p. 367-404. Disponível em: <https://libroschorcha.files.wordpress.com/2017/12/el-discurso-como-interaccic3b3n-social-teun-van-dijk.pdf> . Acesso em: 24 jul. 2019.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. **12 Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, ano 12. 09 ago. 2018. 90 p. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Anuario-Brasileiro-de-Seguran%C3%A7a-P%C3%ABblica-2018.pdf> .Acesso em: 16 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

LARRAT, Symmy. A resistência LGBTI+ e a política de morte bolsonarista. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 12, n. 143, p.7, jun. 2019.

LOREA, Roberto Arriada. **Cidadania Sexual e Laicidade:** um estudo sobre influência religiosa no Poder Judiciário do Rio Grande do Sul . 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15572/000685830.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul.2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MELO, Jonathan Dalla Rosa; CRUZ, Francieli Borchart da; BOHNENBERGER, Gustavo Wohlfahrt. O tradicionalismo gaúcho e a masculinidade enquanto construções identitárias. In: **3º EMICULT- Encontro Missioneiro de Estudos Interdisciplinares em Cultura**, Santo Ângelo, RS, v.3, p.1-10, ago. 2017. Disponível em: <http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2018/06/O-TRADICIONALISMO-GA%C3%9ACHO-E-A-MASCULINIDADE-ENQUANTO-CONSTRU%C3%87%C3%95ES-IDENTIT%C3%81RIAS.pdf> Acesso em: 23 jul. 2019.

MOREIRA, Adilson José. Cidadania Sexual: Postulado Interpretativo da Igualdade. **Direito, Estado e Sociedade**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, Brasil, n.48, p. 10-46, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/547> Acesso em: 25 jul. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In.: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa (Organização). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p.7-27. Disponível em: http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7746/Livro_final_1.pdf?sequence=1 Acesso em: 24 jul. 2019.

QUINALHA, Renan. Os direitos LGBT sob o governo Bolsonaro. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 12, n. 143, p.4-5, 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-143/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. 2.ed. São Paulo: Cenage Learning, 2018.

SEFFNER, Fernando. Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, PR, v. 17, n. 2, p. 67-81, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750> . Acesso em: 24 jul. 2019.

SONTAG, Suzan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, (organização). 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p.460-482, segundo semestre, 2001. Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38109208>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Revistas e jornais

DA REDAÇÃO. **Jair Bolsonaro é eleito presidente do Brasil**. 28/10/2018, 19h39 - atualizado em 29/10/2018, 17h19. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/10/28/jair-bolsonaro-e-eleito-presidente-do-brasil> . Acesso em: 03 fev. 2019

FAGUNDEZ, Ingrid. Pessoas Buscam ‘salvação’ na ‘masculinidade extraordinária’ de homens como Trump e Bolsonaro, diz historiadora dos EUA. 05/06/2019. **BBC News Brasil em São Paulo**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48504880> Acesso em: 10 jun. 2019.

GÊNERO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO

Danielle de Jesus Lobato Uchôas (UEMS/Paranaíba, Bolsista Capes – daniuchoas@gmail.com)

Lucélia Tavares Guimarães (UEMS/Paranaíba – luguimaraes@uems.br)
Simone Silveira dos Santos (UNESP – simone.s.santos.pba@gmail.com)

Introdução

As condições que engendraram a desigualdade e violência de gênero são históricas e ainda condicionam as relações sociais, sendo reproduzidas e consolidadas em diferentes espaços e instituições, especialmente através da educação, seja na família ou na escola. Este artigo tem como objetivo travar discussões iniciais acerca das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto uma perspectiva crítica de educação, de base marxista, para a luta pela igualdade de gênero e justiça social no processo de sistematização dos saberes, bem como nos modos que naturalizam o binômio hétero-monogâmico nos lugares sociais de homens e mulheres como as únicas formas de representações, segregando, oprimindo e matando qualquer outra forma de manifestação.

A emergência da ampliação deste debate no espaço escolar torna-se essencial em tempos em que a ofensiva conservadora da sociedade, visando a manutenção de poder, atua por meio da tentativa de reformas educacionais que limitem, cerceiam e punam aqueles que ousarem ir contra seus projetos. Neste sentido, na atual conjuntura é imprescindível problematizar esta questão, na defesa de uma sociedade que contemple a diversidade étnica, cultural e de gênero, que seja justa e igualitária para todos e todas.

Uma das frentes de ataque do projeto conservador é o Programa Escola Sem Partido, que sob o pretexto de combater todas as formas de “doutrinação ideológica”, em especial a de gênero proibi que tal assunto seja abordado ou discutido dentro das escolas. Desta forma, nosso texto se propõe a pensar a importância do debate sobre gênero na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, como aponta Marx em seus escritos, o homem é um produto social,

fruto das mediações que ocorreram no processo sócio histórico e cultural. Desta forma, o gênero é também uma construção social. Sendo a ideologia uma falsa consciência da realidade, torna-se um mecanismo fundamental nas mãos da classe dominante para difundir e perpetuar sua visão de mundo de forma unilateral.

Os escritos da Ideologia alemã apontam como a instituição da família provoca mudanças e dá origem à sociedade de classes, através de um processo que ocorre internamente na divisão do trabalho, como afirmam Marx e Engels (2007, p. 47):

[...] a divisão do trabalho repousa sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a separação da sociedade em famílias isoladas e opostas umas às outras, – e esta divisão do trabalho implica ao mesmo tempo na repartição do trabalho e de seus produtos; distribuição desigual, na verdade, tanto em quantidade como em qualidade; ela implica pois na propriedade; assim, a primeira forma, o germe reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem. A escravidão, ainda latente é muito rudimentar na família, é a primeira propriedade.

Não podemos considerar apenas o essencialismo biológico defendido pelas feministas ditas essencialistas biológicas ou biologistas, muito menos podemos considerar somente o essencialismo social. Ambos os extremos não são bons. Considerando que não existe algo em sociedade que não seja relacional também não podemos cair na imobilidade de dizer pura e simplesmente que gênero é relacional, visto que o homem constitui uma totalidade bio-psico-social. (SAFFIOTI, 2018). Essa totalidade que nos auxiliará através do método materialista histórico dialético a ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica.

Destarte entendemos que o campo do gênero é uma arena de luta política e, em tempos de projetos como Escola sem Partido, acreditamos ser necessário fazer algumas pontuações, pois:

O conhecimento não é burguês, ele vem sendo apropriado pela burguesia, e cada vez mais, distanciado da classe trabalhadora. No atual quadro das concepções pedagógicas este processo se intensifica ainda mais pelo universo ideológico neoliberal e pós-moderno, que se traduz no campo educacional por concepções acríticas que negam o ensino e a transmissão dos conhecimentos em suas formas mais elaboradas. (SILVA, 2017, p. 19)

Optamos então por fazer alguns apontamentos acerca da temática gênero. Para a abordagem aqui feita, recorreremos à Saffioti (2018) quando parte de Robert Stoller, avançando o conceito de gênero proposto por Gayle Rubin e Lauretiz e trata da ontogênese e da conceituação de gênero, assumindo sexo e gênero como unidade para não cairmos nos extremos essencialismos supracitados e não nos mantermos neutras, pois nada nem ninguém é realmente neutro. Corroboramos, portanto, com Lauretis (1987) citado por Saffioti (2018) que define

gênero como sendo “tanto um construto sociocultural quanto um aparelho semiótico, um sistema de representação que atribui significado (...) a indivíduos dentro da sociedade.”

Assim, a ontogênese nos parece ser um bom começo para manter a unidade orgânica, inorgânica e do ser social. Considerando que o ser social, o homem, é formado por determinações sócio históricas, portanto, formado por determinações materiais objetivas e subjetivas do presente e do passado inerentes a ele. Além disso, a ontogênese nos auxilia a explicar a fase hierárquica do gênero ou a ordem patriarcal de gênero.

De acordo com Engels (1964), com a criação da propriedade privada, o homem passou a ter uma posição mais importante que a da mulher na família, logo passou a se preocupar com a paternidade biológica dos filhos para que pudesse deixar a eles sua herança, já que isto não poderia ser feito enquanto permanecesse vigente a herança de origem materna.

Para solucionar esse problema, pelo menos parcialmente, houve o desmoronamento do direito materno com a consequente passagem ao patriarcado:

O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução (...) O que caracteriza essa família, acima de tudo, não é a poligamia (...) e sim a organização de indivíduos livres e não livres, numa família submetida ao poder paterno de seu chefe, (ENGELS, 1953).

As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres” (SAFFIOTI, 2018, p. 10).

Diante do exposto, podemos dizer que o patriarcado coisifica as relações humanas, não só a de mulheres com homens, mas também a de homens com homens. E que isso não é simplesmente uma ideologia, é um sistema de exploração-dominância da ordem de gênero, que serve à burguesia, pois “o capitalismo se apropriou dessa desvantagem feminina (...) tirando proveito das discriminações que pesavam contra a mulher (Saffioti.1969 Apud Saffioti 2013, p. 32) como se pode verificar nos dados do Observatório de Gênero (2018), que aponta que na sociedade brasileira, a mulher, em média, ganha 30% menos que os homens. Podemos assim afirmar que “o *poder do macho* no seio das classes trabalhadoras representa vitória da classe patronal e não uma conquista do trabalhador” (SAFFIOTI, 1987, grifos do original), pois assim os patrões desembolsam menos dinheiro enquanto deveriam pagar o mesmo salário para homens e mulheres, em uma sociedade onde ambos fossem socialmente iguais. Além disso, com a reificação da relação social geral e, conseqüentemente, o fetichismo e alienação constituindo nossa vida cotidiana (MARX, 1988), o capitalismo nos tira a possibilidade de ter acesso às várias possibilidades de alcançar pleno desenvolvimento enquanto humanos.

Metodologia

Para esta pesquisa nos utilizamos do materialismo histórico-dialético como método para discutir o projeto Escola Sem Partido (ESP) que já foi adotado por várias cidades, pois os vereadores pautaram nas reuniões das câmaras municipais a aplicação desse projeto nas escolas de suas respectivas cidades.

Embora, a mídia esteja com os holofotes direcionados para outros acontecimentos e tenha deixado um pouco de lado as notícias sobre o ESP, e, embora, o atual governo tenha perdido apoio de um dos seus principais articuladores, o Movimento Brasil Livre (MBL), a ideologia que gira essa engrenagem não deixou de existir e se faz presente nas escolas que mesmo sem ter aprovado tal projeto, coage professores que criticam os ideais da direita e extrema direita¹². Além dessa aparência fenomênica, o apoio do governo à criação de colégios militares¹³, a nomeação do ministro da Educação cuja principal pasta é apoiar a militarização de escolas¹⁴, a entrega da administração de escolas civis aos militares e a conversão de escolas civis à escolas militares¹⁵ são outras formas de colocar em prática a ideologia do ESP.

Utilizamos de aportes teóricos marxistas para apontar de que forma a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para uma Educação que avance no progresso da sociedade para que possamos superar essa onda conservadora que ataca os direitos da classe trabalhadora.

Discussões

Na atual conjuntura de ataques aos poucos direitos que a classe trabalhadora adquiriu historicamente, a burguesia vem aprofundando o ataque à educação, iniciado em 2016 com o apoio do então governante do Estado burguês, Michel Temer.

As eleições de 2018 acirraram ainda mais esta polaridade, com a vitória e chegada de Jair Bolsonaro à presidência da república sob a bandeira de luta contra a “ideologia de gênero”¹⁶

¹² Tais fatos podem ser vistos corriqueiramente nos noticiários. Como não é nossa intenção nesse artigo enumerar todas as notícias acerca desse assunto, deixamos registrados, a título de informação, um acontecimento sobre as coações que os professores de todo o país vêm sofrendo: <<https://jornalistaslivres.org/professor-de-sc-denuncia-perseguido-e-demissao-politico-ideologica-ao-ministerio-publico/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

¹³ Tal notícia pode ser verificada no anúncio do MEC (Ministério da Educação) do último dia 12 de julho: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78091>. Acesso em: 15 jul. 2019.

¹⁴ <https://www.ceilandiaemalerta.com.br/2019/01/19/governo-ou-batalhao-ministro-da-educacao-quer-militares-na-direcao-de-escolas-municipais/>. Acesso em 15 jul. 2019.

¹⁵ <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768>. Acesso em 15 jul. 2019.

¹⁶ “O termo “ideologia de gênero” ganhou força no país em meios às tramitações do Plano Nacional de Educação de 2012 até sua aprovação em 2014 e encontrou espaço nas manifestações populares durante as votações dos

através do “kit gay”¹⁷ e a defesa da moral e dos bons costumes da família tradicional brasileira, bem como o apoio massivo do setor evangélico, assim como o sórdido impulsionamento provocado pelas “*Fake News*”, tais fatores se mostraram arrebatadores e demonstram o quanto esta discussão tem provocado crises em setores conservadores da sociedade, assim como sua urgência e pertinência na luta por uma sociedade mais igualitária e humanizadora.

Bolsonaro foi eleito presidente por conta da veiculação de notícias inverídicas em redes sociais como o *WhatsApp*, *Twitter* e *Facebook* sobre temas como “kit gay” e “ideologia de gênero”, objetivando causar um sentimento de terror social pelo suposto extermínio da “família tradicional brasileira”. (MARANHÃO, COELHO, DIAS, 2018, p. 67).

No que tange à educação, nos dias atuais, os ataques voltam-se principalmente para as questões de “Gênero”. Deturpando o conceito de ideologia e de gênero e colocando o modelo de família tradicional heterossexual, branco e monogâmico como modelo que deve servir de padrão a toda sociedade, o projeto Escola Sem Partido (ESP) foi elaborado e é defendido por um grupo de pessoas - que recebe apoio de parlamentares – e que se auto declara “preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” Nagib (2018) que busca ditar as regras sobre o currículo e a estrutura escolar afirmando que existe uma “ideologia de Gênero” sendo ensinada no lugar da “verdade”, na sala de aula. Prova de que alguns setores específicos da sociedade estão preocupados com a “ideologia de gênero” nas escolas foi a discussão acerca do kit anti-homofobia que seria distribuído nas escolas públicas, mas não o foi por conta da pressão da bancada evangélica com o argumento de que aquele kit era propaganda de orientação sexual.

De acordo com Saffioti, em sua obra “O Poder do Macho”, através da ideologia, a classe dominante domestica a classe trabalhadora (tanto homem quanto mulher já que ela os toma como algo relacionado, afinal um não se faz sem o outro):

A penetração da ideologia das classes dominantes nas cabeças dos membros das classes dominadas permite que o processo de domesticação da mão-de-

Planos Municipais de Educação entre os anos de 2015 e 2016. Embora Naira Pinheiro dos Santos e Fernanda M. F. Coelho (2016) ressaltem que o termo foi formulado, inicialmente, no contexto eclesiástico da Igreja Católica latino-americana, foi nas discussões do Plano Nacional de Educação, e posteriormente nos Planos Municipais de Educação, que a “ideologia de gênero” se popularizou de tal forma que passou a ser reproduzida e rechaçada pela população brasileira.” (MARANHÃO, COELHO, DIAS, 2018, p. 71)

¹⁷ “O episódio do “kit gay”, ocorrido no ano de 2011, diz respeito a tensões relacionadas a um conjunto de materiais que tinha o objetivo de combater a homofobia nas escolas brasileiras, visto que a orientação sexual é um dos grandes motivadores do *bullying* escolar. Composto por um caderno, boletins, audiovisuais, cartaz e carta de apresentação para os/as gestores/as em educação, este kit anti-homofobia era parte do Projeto Escola sem Homofobia, proposto pelo Ministério da Educação, à época encabeçado por Fernando Haddad e por ONGs nacionais e internacionais e avaliado pela UNESCO, que, por sua vez, estava vinculado ao Programa Brasil Sem Homofobia, programa interministerial que visava o combate à homofobia em diversos eixos, dentre estes as escolas públicas. Neste contexto, pressões realizadas por parlamentares evangélicos e seus apoiadores culminaram no veto da presidenta Dilma Rousseff ao material.” (MARANHÃO, COELHO, DIAS, 2018, p. 69)

obra se desenvolva no seio da própria família (...). Desta forma perpetua-se o sistema de poder que privilegia o homem branco e adulto. Em outras palavras, subordinam-se ao *macho branco e adulto* mulheres, negros e não-adultos (...) A maioria dos homens brancos e adultos sofre a dominação de outros machos brancos e adultos, cujo poder deriva de sua pertinência às classes dominantes (SAFFIOTI, 1987, p. 85 - grifos do original)

Diante do exposto, podemos observar que o ESP não é um mero projeto de pessoas preocupadas com o ensino dentro nas salas de aula, mas sim mais uma tentativa da burguesia em se manter no poder explorando e alienando a classe trabalhadora através da manipulação dos conhecimentos acerca da temática gênero (entre outras que não nos compete abordar nesse artigo).

A Educação Brasileira sempre foi marcada pela disputa entre o público e o privado que desenharam o cenário das políticas educacionais com projetos que ora atendiam as demandas dos setores sociais, ora dos setores privatistas e empresariais. Contudo, é preciso deixar claro que nesse jogo de forças nunca houve um equilíbrio, as demandas do capital sempre se sobrepuseram como vontade de “todos”. Na primeira década deste milênio conseguimos algumas vitórias significativas, como aponta Melo e Sousa no artigo *A agenda do mercado e a educação no governo Temer*:

Nos anos iniciais do século XXI, com a implantação de novas políticas sociais de redistribuição de renda e melhoria da qualidade de vida, o Brasil se tornou “país de renda média”, segundo a classificação do Banco Mundial (BM). Bom pagador, gerador de receitas para cumprir as obrigações com sua dívida, caminhando para políticas de aquecimento do mercado interno, agradando às classes sociais fundamentais; vivemos no Brasil um período de concretização de ampliação dos direitos. Quanto à educação, avançamos no cumprimento do que, já na reunião da Organização para a educação, ciência e cultura das Nações Unidas/Banco Mundial realizada na Tailândia em 1990 na cidade de Jontiem, se colocou como os três eixos principais do programa de Educação para Todos: a universalização da educação, a valorização do professor e a gestão democrática da educação. (MELO; SOUSA, 2017, p. 26)

Após tantos avanços na incorporação de demandas dos setores sociais, conquistas de direitos efetivados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 reconhecendo a pluralidade e diversidade cultural, hoje após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e com todo o desmonte que tem se promovido na atual gestão, temos a certeza que nenhuma conquista é permanente e que a disputa de poder traçada com a classe dominante somente consegue avançar quando adquire bases sólidas e isso significa a conquista de espaço também nos meios de produção.

Novamente assistimos às manobras que encaminham as atuais políticas educacionais para atender as demandas do capital, tais como: desvinculação de impostos para investimento

em educação pública; redução da participação da Petrobrás na exploração do Pré-Sal impactando no investimento do Fundo Social para educação e consequentemente no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024); Emenda Constitucional nº 95/2016 que cria o teto dos gastos públicos congelando os investimentos em educação e outras políticas sociais; Reforma do Ensino Médio – lei nº 13.415/17 extremamente alinhada para a preparação para o trabalho, conforme orientações de organismos internacionais; portaria nº 20 de out/2016 que regulamenta a necessidade das Instituições de Ensino Superior reduzir o quantitativo da oferta de vagas; Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 “Programa Escola Sem Partido” que altera artigos da LDB e estabelece a patrulha sobre os conteúdos e os professores sob esse engodo da neutralidade, negando a história, dentre outras devastações.

A ameaça que a ofensiva conservadora ultra fundamentalista desenvolve a partir da ideia o Programa Escola Sem Partido vem para garantir que a escola cumpra seu papel sem interferir na formação moral dos indivíduos, visto que tal papel pertence à família, obscurece o que há de mais vil nesta investida por um ostensivo patrulhamento do trabalho pedagógico do professor e da escola de forma geral: a “ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade.” (FRIGOTTO, 2017, p. 17)

A sociedade capitalista é dividida em classes com interesses antagônicos, sendo a escola um aparelho ideológico reprodutor, o papel da educação escolar, quando esta está a serviço da burguesia, é fazer a manutenção dos interesses da classe dominante. Sendo a sociedade marcada pelo patriarcalismo que oprime e subjuga os sujeitos que se arriscam a cruzar as fronteiras binárias de gênero (homem ou mulher), incluir as questões de gênero nas políticas públicas e educacionais a fim de promover a equidade e justiça social, torna-se extremamente pernicioso aos olhos gananciosos das alas conservadoras da sociedade.

No dia 12 de julho de 2019, o MEC divulgou em sua página oficial que tem plano de implantar até 2023¹⁸, 108 escolas militares em todo o país. Segundo o subsecretário de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), Aroldo Ribeiro Cursino, em entrevista concedida ao MEC, tal projeto que faz parte do chamado Compromisso Nacional pela Educação Básica, consiste em contratar monitores militares para trabalhar “a questão do comportamento adequado” do aluno, consiste em “um colégio limpo e pintado e com uma estrutura para atender às necessidades didáticos-pedagógicas”. Além das promessas serem extremamente voláteis, obscuras e inconsistentes, tal projeto custará aos cofres públicos cerca de R\$ 1 milhão. Quais

¹⁸ <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78091>>. Acesso em: 15 jul 2019.

serão os impactos ainda mais severos para a prática pedagógica do professor? Quais são os interesses implícitos dessa implementação? Qual o real papel desses monitores? Isso realmente vai resolver os problemas mais urgentes que a Educação Básica vem enfrentando ano após ano? Se a intenção é melhorar a Educação Básica por que no primeiro semestre desse ano o governo federal cortou verbas destinadas às escolas de período integral?¹⁹

O estado de Goiás é, atualmente, o estado com o maior número de escolas em processo de militarização. Ao todo são 39 escolas. Os regimentos dessas escolas públicas, que estão passando ou já passaram pelo processo de militarização, são pautados segundo o Ensino Militar, embora tenha como norte a LDB/1996. De acordo com Luchetti (2006) apud Lima (2018), entre outras características, tal ensino se baseia na hierarquia cuja gestão é vertical e complementa:

A verticalidade das ações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam ativos e participantes de seu tempo. Essas relações permitem ao(a) secretário(a) de Educação e ao(a) diretor(a) da Escola administrar segundo sua idiosincrasia, ou seja, sua maneira de ver e conceber a educação [...] (LUCHETTI, 2006, p. 130 apud LIMA, 2018, p. 100).

Formar indivíduos passivos e conseqüentemente acrílicos, compor uma proposta de um partido conservador, preconizar a liberdade de expressão enquanto não se pode contrariar as regras ou ideais ditados pela administração escolar cerceando o direito à liberdade de expressão dos alunos e professores e se esconder sob os panos quentes do discurso da neutralidade nos faz corroborar com Ferreira & Santos (2018) quando afirmam que militarizar escolas é materializar o projeto ESP. Sendo a opressão uma construção histórica e social fundamentada na instrumentalização/reificação do outro, a consciência de que a escola é uma instituição que opera a serviço de uma classe é condição necessária para tomá-la como um ato político.

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (SAVIANI, 2013, p. 26)

A escola enquanto instituição do Estado, nunca esteve ou estará neutra, apesar de diversos discursos falaciosos e propostas de projetos de leis que visam cercear a liberdade de

¹⁹ < <https://revistaforum.com.br/bolsonaro-corta-repasses-federais-para-creches-educacao-basica-alfabetizacao-e-ensino-tecnico/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

expressão e a autonomia do professor no seu trabalho pedagógico, colocando como tarefa da escola apenas a difusão mecânica do conhecimento vinculado às necessidades e demandas de mercado de trabalho, da economia, sem nenhuma relação com a prática social, dissimulando a dominação. Dominação esta que se manifesta e concretiza em todas as instituições que compõem a sociedade: escola, igreja, família, meios de comunicação e informação, etc. (BOURDIEU & PASSERON, 1987 Apud SAVIANI, 2012). Coloca-se a escola numa simbiose educação-trabalho como fim, não como meio da própria existência humana.

Neste sentido, num movimento de resistência, a Pedagogia Histórico-Crítica vem como perspectiva pedagógica revolucionária que congrega formação das forças produtivas e intelectuais sem destoar do desenvolvimento cultural, que é fundamental para problematizar, instrumentalizar e fortalecer a prática pedagógica mediadora que favoreça a superação da subalternidade, possibilitando a formação intelectual, cultural e diretiva da classe trabalhadora, visando a revolução.

Em momentos em que as contradições do capitalismo se tornam mais intensas e, conseqüentemente o acirramento da luta de classes, as medidas adotadas pela burguesia para a manutenção do *status quo* e controle dos meios de produção também se intensificam. Neste contexto, a educação escolar passa por constantes reestruturações (da educação infantil ao ensino superior), a fim de que a educação da classe trabalhadora se mantenha numa constante adaptação.

Uma educação que se oriente numa perspectiva crítica é aquela que possibilita o que Gramsci chamou de *Catarse* - e Saviani incorporou como elemento fundamental da pedagogia histórico-crítica -, sendo a transformação revolucionária o norte da atividade pedagógica.

Saviani (2016) sistematiza metodologicamente uma perspectiva de planejamento pedagógico que vislumbra a formação da práxis, tendo a prática social como ponto de partida e chegada, ou seja, a prática que está situada no ponto de partida é empírica, a partir da problematização e instrumentalização, chegando à *catarse* que é o momento de “incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2016, p. 92), vamos adquirindo uma capacidade maior de síntese, retornando para a prática social (agora como ponto de chegada) com abstrações e análises mais complexas “de uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.” (MARX, 1973, p. 229 Apud SAVIANI, 2016, p. 95)

Ao privilegiar o ensino do conhecimento historicamente sistematizados, dos conhecimentos clássicos, a pedagogia histórico-crítica faz uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no que se inclui a formação de um psiquismo apto a

orientar a conduta na base das operações lógicas do raciocínio – análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações –, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano. Defendem também que as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas. (MARTINS, 2016, p. 18-19)

Privar os indivíduos das condições objetivas para o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, desenvolvida pelos psicólogos soviéticos, é tirar-lhe a formação do pensamento em conceitos, que permite uma leitura da realidade baseada na consciência filosófica.

Martins (2016, p. 19) pontua que a tensão entre o saber de senso comum e o pensamento abstrato não surge espontaneamente, precisa ser provocada. Daí o papel fundamental da educação escolar “como uma importante condição na geração dessa tensão e o ensino dos conceitos científicos como criação de “desconfiança” em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta.”

O processo de desenvolvimento de conceitos, de acordo com Vigotski, exige e articula-se à uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato a esse desenvolvimento. Nessa direção, alertou que o professor, ao assumir esse caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será, então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitória que não promove desenvolvimento. (MARTINS, 2016, p. 23)

O ensino de conceitos científicos não pode ser visto como “[...] ações isoladas, causais no processo didático, mas como expressão do próprio processo de desenvolvimento psíquico da criança articulado do processo de transmissão de conhecimentos.” (MARTINS, 2016, p. 24)

É uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-las após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se

trata de uma sequência lógica ou cronológica: é uma sequência dialética. Portanto, não age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, p. 38-39)

Saviani (2011, p. 13) compreende a educação como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A ordem patriarcal de gênero exerce seu poder de exploração-dominação-opressão não apenas na figura do “patriarca”, mas também através dos agentes sociais subalternos, que vão contribuir para a reificação e perpetuação das desigualdades de gênero. Visando a superação deste modelo de sociedade, é crucial pensar e discutir o papel desempenhado pela educação no que tange à mediação desenvolvida por educadores no processo de ensino-aprendizagem. É preciso considerar que as normas culturais sexistas e androcêntricas compõem os instrumentos de mediação simbólica que são transmitidos de uma geração à outra. Desta forma, a superação das desigualdades de gênero, somente se torna possível num horizonte em que a educação contemple os fundamentos sócio históricos do ato de produzir-se humanamente, numa formação omnilateral do ser genérico.

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a sua natureza não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e relações que se manifestem na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o restante da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos que o sustenta. (VYGOTSKY, 1996, apud MARTINS, 2016, p. 32).

Newton Duarte nos chama a atenção para o fato de que estamos vivendo no Brasil um momento de obscurantismo beligerante com a gestão Bolsonaro, um presidente de ultradireita conservador, já apontado diversas vezes como homofóbico, machista, racista e fascista por suas defesas de projetos que desrespeitam e negam equidade para camadas da sociedade que sempre se encontraram em posição de desigualdade.

O obscurantismo é a negação dessa dialética e se caracteriza por atitudes de ataque ao conhecimento, tanto no sentido de continuidade de seus avanços, como no de difusão de verdades já descobertas. O obscurantismo vê de maneira estática o conhecido e o desconhecido, não os historiciza, nem os dialetiza. E essa negação do movimento assume no obscurantismo uma forma intensamente agressiva, razão pela qual tenho chamado a esse fenômeno de obscurantismo beligerante. (DUARTE, 2018, p. 171)

O autor alerta que isso gera a defesa de um modo de vida que caracteriza a generalização da barbárie e a negação do conhecimento científico. Neste sentido, urge a luta por uma educação que vá contra o obscurantismo, que traga luz e esclarecimento, que permita o entendimento e a explicação da realidade concreta a partir dos fenômenos que a compõe. A Pedagogia Histórico-Crítica ancorada no Materialismo Histórico-Dialético visa a superação da concepção fragmentada, sincrética, de mundo, trabalho, educação e desenvolvimento humano.

Sendo a escola o lócus do saber sistematizado, cabe à ela promover um ensino desenvolvente, que privilegie os conteúdos científicos que levem à formação de conceitos, gerando o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, tornando o educando capaz de operar pensamentos complexos, realizar uma leitura da realidade a partir de categorias analíticas que permitam desmistificar, desalienar e tornar o pensamento crítico. Sendo esta uma ferramenta fundamental pois “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.” (SAVIANI, 2012, p. 55).

Resultados

A partir das discussões aqui levantadas, podemos evidenciar a importância da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto uma proposta de educação que seja transformadora, para avançarmos nas políticas de justiça social e igualdade de gênero. Tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como finalidade a formação omnilateral, que supere o estado de coisas, é crucial incluir neste debate as especificidades que as questões de gênero apresentam para a superação da sociedade capitalista, a caminho do socialismo.

Não podemos considerar que de um lado exista a dominação patriarcal e de outro a exploração capitalista, pois são indissociáveis. Dialeticamente, quanto mais profundos e diversos os modos de exploração do capital sobre as mulheres mais aprofunda-se a exploração-dominação patriarcal. Portanto, acreditamos ser imprescindível os ensinamentos de gênero dentro da sala de aula, mas ensinamentos de conteúdos que possibilitem aos estudantes se apropriarem dos conceitos de tal temática.

A sociedade capitalista tem utilizado a escola como um meio de reproduzir e adaptar os sujeitos ao *status quo*, fazendo a manutenção dos interesses burgueses, por meio da transmissão cultural e da seleção de conhecimentos que os atendam, ocasionando o esvaziamento de conteúdos adequados ao processo de humanização historicamente construído. Projetos como o ESP e como a militarização das escolas civis são exemplos disso. Se apresentam como dois projetos diferentes, mas quando paramos para analisar suas essências, percebemos que são dois

projetos com o mesmo viés ideológico e que para garantir sua efetivação se utiliza de palavras jargão como “neutralidade”, “proibição de doutrinação ideológica”, “a favor da ordem e da família tradicional” como justificativa para cercear de professores, alunos e pais dentro das escolas, de proibir que haja discussões de qualquer foro, formando pessoas acríticas capazes apenas de cumprir ordens.

Entretanto, não podemos perder de vista que, sendo a escola uma instituição social, assim como tantas outras, é preciso encará-la como uma arena de luta de classe, o que significa assumir uma perspectiva dialética, que não desconsidere a multiplicidade de fatores que incidem sobre ela. E isso traz imensos desafios para a prática docente, no sentido de considerar as condições concretas para a realização do seu trabalho, no processo de conscientização das massas e elevação cultural.

É justamente neste cenário em que emergem projetos como o Escola Sem Partido, e de apoio a militarização das escolas públicas e gratuitas que atacam e violam o direito da difusão do conhecimento científico, deturpando-o como “doutrinação ideológica”, criminalizando o trabalho pedagógico do professor, limitando sua atuação ao patrulhamento pela ideia enganosa de neutralidade. Por trás desta perversidade se esconde o interesse de classe, que visa a manutenção de privilégios, por meio de uma perspectiva meritocrática de educação. Além disso, impede que, por meio da mediação, os estudantes tenham acesso ao que há de saber mais desenvolvido e elaborado pela humanidade, impedindo conseqüentemente a formação de suas funções psíquicas superiores, o desenvolvimento do pensamento teórico, para a compreensão das contradições que marcam a sociedade.

De um lado tentam eliminar práticas contra hegemônicas que atuam a partir da fundamentação histórica e crítica da ciência, da filosofia e da arte, por outro lado, defendem e justificam a censura sob pretexto da moralização, no intuito de impedir que os professores subvertam valores morais e tradicionais familiares. Faz-se, assim, uma caricatura da compreensão das discussões de gênero e sexualidade nas escolas, como promotoras da promiscuidade.

Os interesses (de classe) em torno da educação marcam sua história, para isso é preciso compreender a educação escolar como um fenômeno histórico e social. É nesse tensionamento de interesses, disputas e lutas que a educação escolar por um lado, vem para atender as demandas reprodutivistas do capital, e por outro, como contradição é reivindicada como um espaço contra hegemônico para a superação do mesmo, na defesa de uma educação histórica, social e crítica, cujos fundamentos estão nos saberes mais elaborados, consagrados como clássico na ciência, na filosofia, na arte, na moral e na política.

Referências

DUARTE, N. **Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica em tempos de obscurantismo beligerante**. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P (Orgs). Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. 2ª ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1953. Tradução de Leandro Korner. Disponível em: <<https://www.marxists.org>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

ENGELS, F; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

GÊNERO, Observatório de. **Homens recebem salários 30% maiores que as mulheres no Brasil**. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br>>. Acesso em: 09 maio 2018.

MARANHÃO, E. M. A.; COELHO, F. M. F.; DIAS, T. B. **Fake News acima de tudo, fake News acima de todos: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e o fim da “família tradicional”**. In: Revista Eletrônica Correlatio v. 17, n. 2 - Dezembro de 2018 Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299/6568>> Acesso em: 30/05/2019.

MARTINS, L. M. **Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e o Desenvolvimento Humano**. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. **A agenda do mercado e a educação no governo Temer**. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

PEDAGOGIA Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Goiânia: **VI Encontro Brasileiro de Educação Marxista**, 2013. (276 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <www.ibict.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2019.

RUBIN Gayle (1975) **The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex**. In: REITER, Rayna R. (org.).

SAFFIOTI, Heleieth I. B.. Conceituando Gênero. In: MULHER, Secretaria do Governo Municipal Coordenadoria Especial da. **Gênero e Educação: caderno de apoio para a educadora e o educador**. São Paulo, 2003. p. 53-60. Disponível em: <<https://marxismo21.org>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna Ltda., 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Ontogênese e Filogênese do Gênero**. Reflexões derivadas da pesquisa co-financiada pela Fapesp, Violência doméstica: questão de polícia e da sociedade. Disponível em: <www.marxismo21.org>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p.255-270, jul. 2018. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na **Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural**. In: BARBOSA, M.V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília-SP: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

_____. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Efrain Maciel e. **O trabalho educativo e a natureza humana: Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 116 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Acesso em: 18/07/2017
Toward na Anthropology of women. Nova Iorque: Monthly Review Press, p. 157-210.\

VYGOTSKY, L; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.