

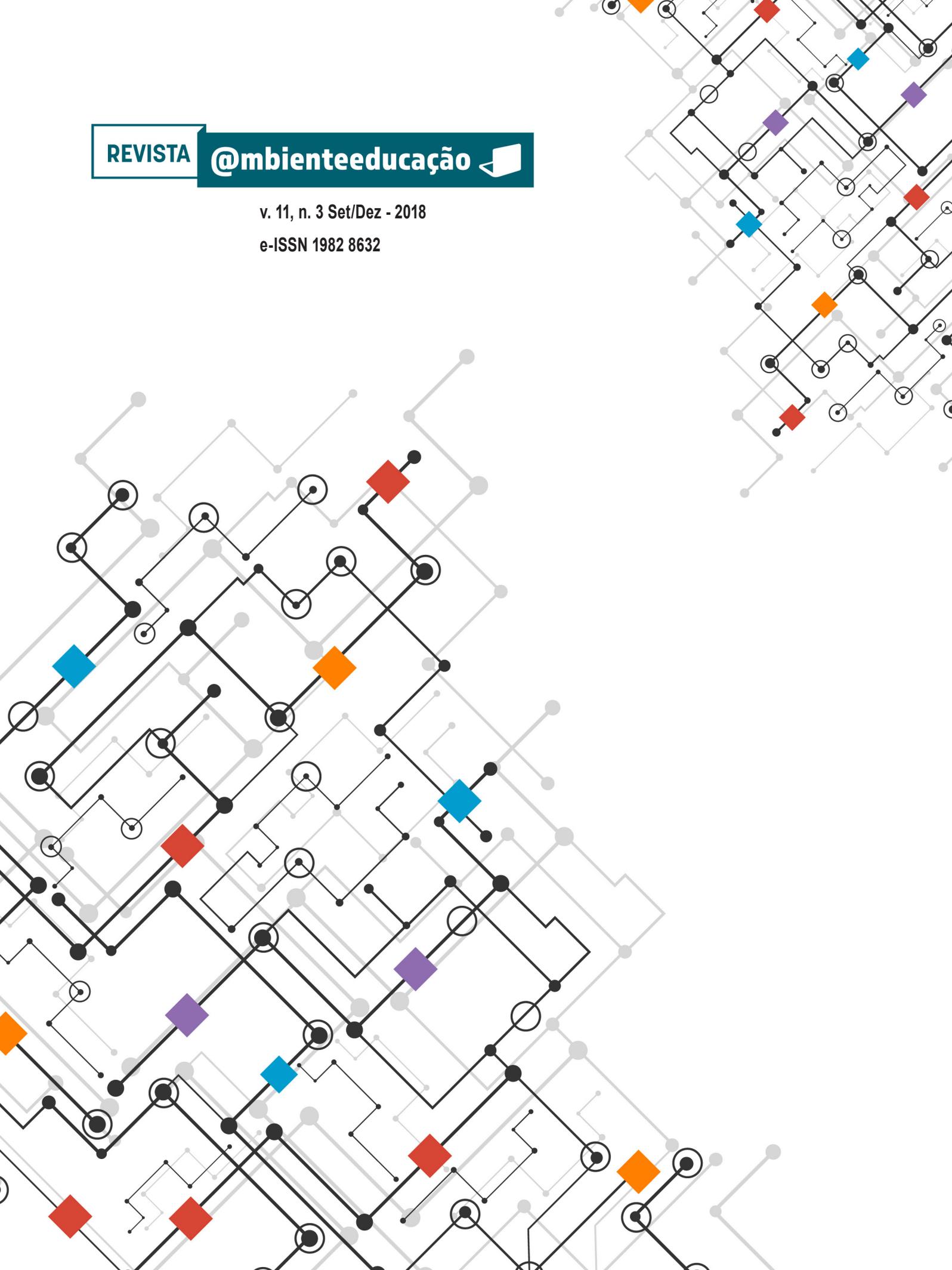
REVISTA

@mbienteeducação



v. 11, n. 3 Set/Dez - 2018

e-ISSN 1982 8632



Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.11, n.3, set/dez/2018
Quadrimestral
e-ISSN 1982-8632
1. Educação.

CDD 370

FUNÇÃO EDUCATIVA E FORMATIVA DA DOCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: LUGARES DE FALAS E OLHARES

Neste número apresentamos 8 artigos de fluxo contínuo e uma resenha. Os artigos aqui apresentados são resultados de estudos acadêmicos que têm uma preocupação da relação conhecimento e projeto de vida, as questões que colocam em risco a dignidade humana no contexto da contemporaneidade. É um contexto marcado por preocupações trazidas pelas relações no mundo virtual que se manifesta no mundo acadêmico, e por questões que não são discutidas em sala de aula e que se manifestam nas relações sociais no mundo real e virtual (internet). Cada vez mais há uma necessidade de ampliação dos olhares para lugares que formam e educam os sujeitos na contemporaneidade.

As autoras Ana Rita Dias, Catarina Conde, Leonor Fráguas, Paula Duarte, Paula Costa Ferreira, no artigo: Do sexting ao cyberbullying: principais motivações por detrás do fenómeno, apresentam um estudo que foi desenvolvido com o objetivo de esclarecer as motivações subjacentes ao fenómeno de sexting, bem como aquelas associadas à subsequente publicação das fotografias, e de determinar a frequência e prevalência de comportamentos relativos ao envio e publicação por ambos os sexos. Foram recolhidos casos reais, disponíveis na internet, dos quais foram selecionadas informações relativas às motivações de ambas as partes. Numa segunda fase, 403 indivíduos responderam a um questionário sobre a mesma questão. Os resultados indicam o flirt/demonstração de interesse sexual como a principal motivação de envio e a humilhação como o principal motivo de publicação, sendo os sexts majoritariamente enviados pelo sexo feminino e publicados pelo sexo masculino. O estudo resultou na conclusão de que o sexting é um fenómeno bastante frequente, nomeadamente entre jovens adultos (18 aos 23 anos), sendo fundamental o estudo das motivações associadas ao fenómeno para a sua compreensão.

As autoras Soraia Souza Cardoso e Clarilza Prado de Sousa, no artigo Representações sociais de um grupo de alfabetizadoras pintadas em colcha de retalhos, relatam a análise da experiência realizada com um grupo de professoras alfabetizadoras da rede estadual paulistana, que participaram da formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013. Em uma das atividades propostas, buscou-se incentivar lembranças da infância e cada professora pintou sua saudade do período de alfabetização, em retalho de tecido; e a junção dos 25 retalhos, um de cada professora, quando costurados, formou a Colcha de Retalhos, que alinhavou saberes e experiências desse coletivo. As pinturas analisadas a partir de um roteiro com critérios predefinidos permitiram uma observação orientada da produção das professoras. Assim, foi possível listar e analisar as imagens que cada uma traz e faz de si, compreendendo os elementos que permeiam as Representações Sociais sobre o período de alfabetização desse grupo de professoras. Uma colcha de retalhos que, geralmente, serve para cobrir, aqui desvelou relações tecidas pelas histórias de vida que se demonstraram carregadas de sentimentos e emoções guardadas de um tempo distante. A análise das saudades do período de alfabetização pintadas revela a ausência da figura humana do professor e também do espaço escolar, alguns elementos são fortemente representados e provocam reflexões no fazer docente.

O autor Arthur Vianna Ferreira, no artigo: Desvelando imagens e práticas: o estudo das metáforas como ferramenta de análise de discurso na educação, mostra a possibilidade do uso da análise retórico-filosófica das metáforas para compreender e desvelar as práticas, conteúdos, funções e posições

sociais ocupadas pelos sujeitos no campo da educação. Assim, esse é parte da fundamentação teórica das pesquisas realizadas pelo Grupo de estudos Fora da Sala de Aula – UERJ que estuda as relações entre a formação docente ampliada, as representações de pobreza e as práticas socioeducativas no Rio de Janeiro. Para essa reflexão foi aprofundada a filosofia de Aristóteles (1998) sobre a retórica, a sua organização sobre o discurso, sua função na organização do sujeito em relação ao social e à forma como os conteúdos tanto se organizam como estruturam as relações entre os indivíduos e os grupos sociais. Como exemplo, o artigo traz a possibilidade do uso dessa análise como ferramenta para pesquisas no campo da educação, de maneira especial, a abordagem Psicossocial da Teoria das Representações Sociais (MAZZOTTI, 2003; 2008), no qual o estudo das metáforas nos ajuda a compreender os campos figurativos das representações sociais que facilitam a compreensão do ‘lugar do preferível’ escolhido pelos educadores em seus grupos sociais de ensino-aprendizagem e suas possíveis consequências no campo educacional.

Jeferson Cesar Moretti Agnelli e Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, no artigo Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios, apresentam um estudo sobre a docência que responde à seguinte pergunta-norteadora: Quais possibilidades e desafios na constituição docente do enfermeiro podem ser discutidos a partir de trabalhos que tenham a docência em enfermagem como principal temática? Para tanto, definem os seguintes objetivos: Identificar e refletir sobre as possibilidades e os desafios que o enfermeiro professor encontra para a sua constituição docente. As possibilidades e/ou facilidades encontradas no percurso para a constituição docente do enfermeiro permeiam os campos da prática de enfermagem e a formação pedagógica inicial. Os principais desafios enfrentados por esses docentes são os referentes à fragilidade no domínio de conhecimentos específicos da enfermagem, excesso de atividades e fragilidades na formação docente. À medida que somos sujeitos de nossas escolhas e de nossos atos e que somos, portanto, protagonistas da nossa construção profissional, ser professor legitima uma escolha que se traduz em responsabilização social da formação.

As autoras Gilne Gardesani Fernandez e Cristiane Machado, no artigo: Planejamento docente no contexto de uma gestão municipal democrática, analisam resultados de pesquisa de mestrado que teve o propósito de conhecer e compreender as práticas docentes de planejamento escolar no âmbito de uma gestão democrática da educação, por meio de uma pesquisa de campo juntamente aos professores do ensino fundamental regular, da rede municipal de ensino de Santo André (SP). A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, foi baseada na aplicação de Survey enviado por e-mail, aos 699 professores da rede municipal no ano de 2016. Os resultados do estudo indicam que os professores consideram o planejamento como um processo de reflexão sobre a prática, que resulta em instrumentos para o trabalho pedagógico, um movimento que abre caminhos para a democratização do ensino, sendo capaz de colaborar com o acesso de todos os conhecimentos acumulados que são participativos, mas nem sempre coletivos; denotam que os instrumentos solicitados pelos gestores são os mesmos que os docentes utilizam para a organização de sua prática, parecendo não serem apenas executados para cumprir função burocrática e que, segundo os professores, para o sucesso das aulas os planos devem ter uma organização que inicie com a definição de metas e objetivos até a previsão de critérios e instrumentos de avaliação, passando pelos conteúdos, estratégias diversas e organização do tempo.

Os autores Julio Gomes Almeida e Cristiane Braga Ferreira, no artigo Avaliação Institucional: o que pensam os alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade, apresentam dados parciais de uma pesquisa que discute repercussões da implantação do trabalho colaborativo de autoria na rede pública municipal de São Paulo como instrumento de avaliação das habilidades e competências

adquiridas pelos alunos no percurso realizado durante o ensino fundamental. No desenvolvimento da pesquisa foi adotada abordagem qualitativa de caráter exploratório e os dados foram produzidos por meio de uma roda de conversa com oito alunos a partir de roteiro preestabelecido. Os dados produzidos junto aos alunos instigam a refletir sobre diferentes aspectos da relação educativa e, principalmente, a respeito das formas de incluir sua voz nas discussões sobre a noção de qualidade da educação. Por isso ouvi-los nos parece um caminho promissor.

Celia Maria Haas e Ricardo Antonio Torrado de Carvalho, no artigo *Escolarização dos talentos esportivos: busca pelo sucesso no esporte, distanciamento da escola e conflitos legais*, apresentam os resultados da pesquisa “Atleta não estuda? Investigando a evasão escolar dos alunos-atletas na educação superior” que verificou se a legislação educacional e esportiva brasileira assegura a permanência e conclusão da educação superior dos jovens desportistas, bem como desvelou a difícil escolha que fazem entre a escolarização, em nível superior, e possibilidades de ascensão social de talentos esportivos. Trata-se uma investigação de natureza qualitativa, do tipo exploratório, baseada em análise documental e bibliográfica, complementada com entrevista de dez alunos evadidos e dez alunos que prosseguiram nos estudos, de uma população de 25 alunos-atletas bolsistas matriculados em Educação Física, em 2012, em uma Instituição Privada de Educação Superior, com tradição no programa “Bolsa-Atleta”. O estudo identificou uma contradição entre a legislação esportiva e a legislação educacional, no que se refere ao controle de frequência dos alunos-atletas, matriculados em cursos presenciais e, ainda, observou-se que o esporte, para esse grupo de alunos ouvidos, representa uma alternativa de ascensão social e econômica, às vezes mais atraente do que a educação universitária, contribuindo para o abandono dos estudos.

Os autores Alyson Bueno Francisco e Henrique Albano, no artigo *Prática de ensino-aprendizagem em escola pública sobre o destino do lixo e o abastecimento de água em cidade de pequeno porte*, apresentam um relato de experiência que trata dos resultados de um estágio de prática de ensino em escola pública na cidade de Rancharia-SP. O estágio possuía como temática o destino dos resíduos sólidos num aterro controlado e as atuações da cooperativa de reciclagem, e os procedimentos adotados para o tratamento e o abastecimento de água da cidade realizados pela prefeitura municipal. Como referenciais teóricos foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e autores da Geografia que atuam na gestão ambiental. O público-alvo do estágio foram alunos do oitavo ano do ensino fundamental e foram aplicadas questões abertas (discursivas) e fechadas (alternativas) para os alunos apresentarem suas assimilações diante dos problemas ambientais e a importância da conservação da natureza na cidade onde moram.

Para finalizar, Ligia de Carvalho Abões Vercelli apresenta a Resenha do livro *O jogo das palavras-semente e outros jogos para jogar com palavras*, de Carlos Rodrigues Brandão. Para a autora, o livro apresenta uma proposta bastante criativa para crianças, adolescentes e adultos. Como o próprio autor diz, trata-se de “Um começo de conversa escrito para crianças e jovens, mas que as pessoas grandes podem ler também” (p. 9). E por que conversa? Porque, no decorrer da obra, o autor vai dialogando com as crianças e com os jovens explicando cada jogo e a teoria que os fundamenta.

Espera-se que a leitura dos artigos aqui apresentados possa contribuir para estudos futuros.

Margaréte May Berkenbrock-Rosito

Editora

AGRADECIMENTOS

A Comissão Editorial agradece aos pareceristas, que contribuíram, durante o ano de 2018, avaliando e selecionando artigos para publicar na Revista @mbienteeducação, com a finalidade de garantir a qualidade das produções científicas na área educacional.

- Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva - Universidade Federal da Fronteira Sul
 Profa. Dra. Adriana Dragone Silveira - Universidade Federal do Paraná
 Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno - Universidade Federal de Juiz de Fora
 Profa. Dra. Alessandra David - Centro Universitário Moura Lacerda
 Profa. Dra. Ana Maria Di Grado Hessel - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
 Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva - Universidade Presbiteriana Mackenzie
 Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício - Universidade Municipal de São Caetano do Sul
 Profa. Dra. Anamérica Prado Marcondes - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
 Profa. Dra. Angela Maria Martins - Universidade Cidade de São Paulo
 Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza - Universidade Estadual Paulista – Campus de Guaratinguetá
 Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Profa. Dra. Blanca Inés Ortiz - Universidad Distrital Francisco José de Caldas
 Prof. Dr. Carlos Bauer - Universidade Nove de Julho
 Profa. Dra. Celi Espasandin Lopes - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Celia Maria Haas - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Claudia Maria Lima - Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto
 Profa. Dra. Cláudia Oliveira Pimenta - Fundação Carlos Chagas
 Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango - Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia
 Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti - Universidade Federal de Ouro Preto
 Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza - Universidade do Estado da Bahia
 Prof. Dr. Everton José Goldoni Estevam - Universidade Estadual do Paraná
 Profa. Dra. Filomena Arruda Monteiro - Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Gabriel Jimenez Aguilar - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Gabriela Félix Brião - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Profa. Dra. Geovana Gentili Santos - Universidade Cidade de São Paulo
 Prof. Dr. Gilberto Januario - Universidade Estadual de Montes Claros
 Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
 Profa. Dra. Ida Carneiro Martins - Universidade Nove de Julho
 Profa. Dra. Iduína Mont'Alverne Chaves - Universidade Federal Fluminense
 Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento - Universidade Federal do Pará
 Profa. Dra. Jacqueline Priego - Bournemouth University
 Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos - Universidade Nove de Julho
 Prof. Dr. José Luis Bizelli - Universidade Estadual Paulista - Campus Araraquara
 Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Universidade Federal de Ouro Preto
 Profa. Dra. Josenilda Maués - Universidade Federal do Pará
 Profa. Dra. Julia de Cassia Pereira do Nascimento - Universidade Cruzeiro do Sul
 Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza - Universidade Federal de Uberlândia
 Profa. Dra. Lucia Maria Vaz Peres - Universidade Federal de Pelotas
 Profa. Dra. Lúcia Villas Bôas - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Lucila Pesce - Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Manuel Martí-Vilar - Universitat de València
 Prof. Dr. Marcelo de Abreu César - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi - Universidade Federal de Ouro Preto
 Profa. Dra. Maria e Fátima Ramos de Andrade - Universidade Municipal de São Caetano do Sul
 Profa. Dra. Maria Heloisa Aguiar da Silva - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Mariana Gaia Alves - Universidade Nova de Lisboa
 Profa. Dra. Marie-Christine Josso - Universidade de Genebra
 Profa. Dra. Mary Rangel - Universidade Federal Fluminense
 Profa. Dra. Mercedes Carvalho - Universidade Federal de Alagoas
 Prof. Dr. Miguel Henrique Russo - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Neide de Melo Aguiar Silva - Universidade Regional de Blumenau
 Prof. Dr. Nonato Assis de Mirana - Universidade Municipal de São Caetano do Sul
 Profa. Dra. Patrícia Ap Biotto - Cavalcanti - Universidade Nove de Julho
 Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo - Universidade Federal de São Carlos
 Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro - Universidade Federal de Juiz de Fora
 Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto - Davenport University Michigan USA
 Profa. Dra. Rosemary Roggero - Universidade Nove de Julho
 Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa - Universidade Municipal de São Caetano do Sul
 Profa. Dra. Sheila Roberti Pereira da Silva - Universidade Paulista
 Profa. Dra. Sílvia Augusta de Barros Albert - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Sonia Aparecida Ignácio da Silva - Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara
 Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares - Universidade Federal da Paraíba
 Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro - Universidade Cidade de São Paulo
 Prof. Dr. Vandrê Gomes da Silva - Universidade Cidade de São Paulo
 Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci - Faculdade SESI-SP de Educação
 Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira - Universidade de Uberaba
 Profa. Dra. Vera Maria Jarcovis Fernandes - Universidade Cidade de São Paulo

SUMÁRIO/CONTENTS

Do sexting ao <i>cyberbullying</i> : principais motivações por detrás do fenómeno <i>From sexting to cyberbullying: main motivations behind the phenomenon</i> <i>Del sexting al cyberbullying: principales motivaciones detrás del fenómeno</i> Ana Rita Dias, Catarina Conde, Leonor Fráguas, Paula Duarte, Paula Costa Ferreira, Sidclay Bezerra de Souza	290
Representações sociais de um grupo de alfabetizadoras pintadas em colcha de retalhos <i>Social representations of a group of literacy teachers painted in a patchwork quilt</i> <i>Representaciones sociales de un grupo de alfabetizadoras pintadas en colcha de retazos</i> Soraia Souza Cardoso, Clarilza Prado de Sousa	306
Desvelando imagens e práticas: o estudo das metáforas como ferramenta de análise de discurso na educação <i>Unveiling images and practices: the study of metaphors as a tool for discussion analysis in education</i> <i>Desvelando imágenes y prácticas: el estudio de las metáforas como herramienta de análisis de discurso en la educación</i> Arthur Vianna Ferreira	319
Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios <i>Teaching constitution of the nurse: possibilities and challenges</i> <i>Constitución docente del enfermero: posibilidades y desafíos</i> Jeferson Cesar Moretti Agnelli, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama.....	328
Planejamento docente no contexto de uma gestão municipal democrática <i>Teaching planning in the context of democratic local management</i> <i>Planificación docente en el contexto de una gestión municipal democrática</i> Gilne Gardesani Fernandez, Cristiane Machado	345
Avaliação institucional: o que pensam alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade <i>Institutional evaluation: what do students think of fundamental education in quality education?</i> <i>Evaluación institucional: ¿qué los alumnos piensan de la educación fundamental en la educación de calidad?</i> Julio Gomes Almeida, Cristiane Braga Ferreira.....	362
Escolarização dos talentos esportivos: busca pelo sucesso no esporte, distanciamento da escola e conflitos legais <i>Education for the sportive gifted students: quest for success in sports, school estrangement and legal conflicts</i> <i>Escolarización de los talentos deportivos: búsqueda por el éxito en el deporte, distanciamiento de la escuela y conf</i> Celia Maria Haas, Ricardo Antonio Torrado de Carvalho	374
Prática de ensino-aprendizagem em escola pública sobre o destino do lixo e o abastecimento de água em cidade de pequeno porte <i>Practice of teaching-learning in public school regarding the destination of waste and water supply in a small town</i> <i>Práctica de enseñanza-aprendizaje en escuela pública sobre el destino de la basura y el abastecimiento de agua en la ciudad de pequeño porte</i> Alyson Bueno Francisco, Carlos Henrique Albano	395
O jogo das palavras-semente e outros jogos para jogar com palavras, de carlos rodrigues brandão. São paulo: cortez, 2015, p.167 Ligia de Carvalho Abões Vercelli	408
Instruções aos autores	411

DO SEXTING AO CYBERBULLYING: PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES POR DETRÁS DO FENÓMENO

Ana Rita Dias¹

ana.rita.b.d@hotmail.com

Catarina Conde²

carc.conde@hotmail.com

Leonor Fráguas³

leonorfraguas@gmail.com

Paula Duarte⁴

pauladuarte_18@hotmail.com

Paula Costa Ferreira⁵

paula.costa.ferreira@gmail.com

Sidclay Bezerra de Souza⁶

ssouza@campus.ul.pt

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de esclarecer as motivações subjacentes ao fenómeno de *sexting*, bem como aquelas associadas à subsequente publicação das fotografias, e de determinar a frequência e prevalência de comportamentos relativos ao envio e publicação em ambos os sexos. Foram recolhidos casos reais, disponíveis na *internet*, dos quais foram selecionadas informações relativas às motivações de ambas as partes. Numa segunda fase,

1 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa;

2 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa;

3 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa;

4 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa;

5 CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa;

6 CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

403 indivíduos responderam a um questionário sobre a mesma questão. Os resultados indicam o *flirt*/demonstração de interesse sexual como a principal motivação de envio e a humilhação como o principal motivo de publicação, sendo os *sexts* maioritariamente enviados pelo sexo feminino e publicados pelo sexo masculino. O estudo resultou na conclusão de que o *sexting* é um fenómeno bastante frequente, nomeadamente entre jovens adultos (18 aos 23 anos), sendo fundamental o estudo das motivações associadas ao fenómeno para a sua compreensão. PALAVRAS-CHAVE: CYBERBULLYING; SEXTING; MOTIVAÇÕES; SEXTS.

FROM SEXTING TO CYBERBULLYING: MAIN MOTIVATIONS BEHIND THE PHENOMENON

ABSTRACT

This study was developed with the purpose of clarifying the motivations underlying the phenomenon of sexting, as well as those associated to the subsequent publication of the photographs, and to determine the frequency and prevalence of behaviors related to sending and publishing in both gender. Real cases were collected, which were available on the Internet, and from which information regarding the motivations of both genders was selected. In a second phase, 403 individuals answered a questionnaire with the same question. The results indicate the flirt / demonstration of sexual interest as the main reason for sending messages and humiliation as the main reason for publication, being the sexts mostly sent by the female gender and published by the male gender. The study resulted in the conclusion that sexting is a very frequent phenomenon, especially among young adults (18 to 23 years), and it is fundamental to study the motivations associated with the phenomenon in order to understand it.

KEY WORDS: CYBERBULLYING; SEXTING; MOTIVATIONS; SEXTS.

DEL SEXTING AL CYBERBULLYING: PRINCIPALES MOTIVACIONES DETRÁS DEL FENÓMENO

RESUMEN

Este estudio fue desarrollado con el objetivo de aclarar las motivaciones subyacentes al fenómeno de *sexting*, así como aquellas asociadas a la posterior publicación de las fotografías, y de determinar la frecuencia y prevalencia de comportamientos relativos al envío y publicación en ambos sexos. Se recogieron casos reales, disponibles en Internet, de los cuales se seleccionó información relativa a las motivaciones de ambas partes. En una segunda fase, 403 individuos respondieron a un cuestionario sobre la misma cuestión. Los resultados indican el *flirt* / demostración de interés sexual como la principal motivación de envío y la humillación como el principal motivo de publicación, siendo los *sexts* mayoritariamente enviados por el sexo femenino y publicados por el sexo masculino. El estudio resultó en la conclusión de que el *sexting* es un fenómeno bastante frecuente, especialmente entre jóvenes adultos (18 a 23 años), siendo fundamental el estudio de las motivaciones asociadas al fenómeno para su comprensión. PALABRAS CLAVE: CYBERBULLYING; SEXTING; MOTIVACIONES; SEXTS.

INTRODUÇÃO

O bullying e o cyberbullying são fenómenos cada vez mais estudados. O cyberbullying é um tipo de violência praticada contra alguém através da internet ou de outra tecnologia, havendo várias formas de o praticar e inúmeros fatores associados. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, o cyberbullying tem adquirido grandes dimensões. De um modo geral, o cyberbullying é uma expressão da violência que é vivenciada pelos estudantes (SOUZA; VEIGA SIMÃO, 2017), constituindo uma nova expressão do bullying enquanto agressão, ameaça e provocação de desconforto. Tais comportamentos de agressão são premeditados, repetidos, realizados por meio de dispositivos tecnológicos de comunicação com uma vítima ou mais (SOUZA; VEIGA SIMÃO; FRANCISCO, 2014).

Sendo o cyberbullying em geral um fenómeno tão atual, é muito importante perceber quais as estratégias adotadas pelas vítimas para o prevenir e combater. Neste sentido, Souza, Veiga Simão e Caetano (2014) referem que “restringir e encerrar contactos” (correio electrónico e número de telefone), “excluir os agressores das redes sociais” e “contactar os gestores do site ou da rede social” são as estratégias online indicadas com maior frequência.

Neste estudo, será abordada uma das temáticas relacionadas com o cyberbullying: o sexting. O fenómeno de sexting refere-se ao envio de conteúdo erótico e/ou sensual através de meios eletrónicos. A subsequente publicação desses conteúdos constitui uma das formas de cyberbullying. O objetivo deste estudo é esclarecer as motivações subjacentes ao envio e à publicação desses conteúdos.

SEXTING

No caso particular do sexting, dados os potenciais riscos legais e psicológicos associados, é importante que os jovens, os pais, os professores e os órgãos legislativos tenham uma compreensão mais profunda sobre este comportamento (Strassberg, McKinnon, Sustaíta, & Rullo, 2013).

De acordo com Manning, (2013) o fenómeno do sexting ainda permanece por explorar, nomeadamente a nível académico, sendo que as investigações até aqui realizadas centram-se mais no domínio legal ou no lado obscuro do fenómeno. Em relação aos adultos, a investigação é limitada aos escândalos políticos que se tornam públicos. No estudo de Manning (2013), uma das maiores dificuldades foi a operacionalização do conceito. Essa dificuldade impossibilitava a consistência entre os diversos estudos, e então o conceito acabou por ser definido como sendo uma “troca interativa voluntária de mensagens orientadas sexualmente, utilizando dispositivos e comunicações móveis digitais”.

O sexting tem duas vertentes essenciais: quem envia fotografias de si próprio com conteúdo íntimo e quem torna públicas essas imagens. O presente estudo incide sobre as motivações de ambas as partes.

Geralmente, quem envia fotografias íntimas fá-lo por acreditar que é uma forma de demonstração de confiança e de amor para com o companheiro, embora a maioria tenha consciência de que este as poderá tornar públicas, sendo a duração da relação um dos fatores determinantes da confiança depositada – quanto maior a duração da relação e a confiança, mais

provável é o recurso ao sexting (Hasinoff & Shepherd, 2014). Um estudo de Hertlein, Shadid e Steelman (2015) indica que o envio de fotografias íntimas está relacionado com a orientação sexual, demonstrando que os casais homossexuais e bissexuais têm uma maior disponibilidade em relação à prática de sexting, comparativamente com casais heterossexuais.

A literatura aponta também para uma influência de traços de personalidade e de estilos de vinculação nas práticas de sexting. A extroversão constitui um preditor do envolvimento em práticas de sexting através de mensagens de texto, ao passo que o neuroticismo e a reduzida condescendência são preditores do sexting ao nível de fotografias em roupa interior ou mesmo em nudez total (Delevi, & Weisskirch, 2013). De acordo com Drouin e Landgraff (2012), o fenómeno de sexting está mais associado àqueles com vinculação insegura evitante. No sexo feminino, verifica-se uma correlação entre a vinculação insegura ansiosa com a frequência do consentimento em práticas de sexting indesejadas, sendo o consentimento muitas vezes dado para evitar discussões (Drouin, & Tobin, 2014).

Q1: QUAL É O PRINCIPAL MOTIVO DO ENVIO DE *SEXTS*?

Burkett (2015) refere que quem envia este tipo de fotografias fá-lo numa tentativa de ser atraente para o companheiro/a, de começar a sua vida sexual ou de chamar a atenção. Cooper, Quayle, Jonsson e Svedin, (2016) identificam inúmeros fatores associados a este fenómeno, nomeadamente o *flirt*, a procura de atenção no sentido romântico, a confiança numa relação de compromisso, a pressão por parte de alguém e a tentativa de suscitar o interesse de uma pessoa com a qual ainda não se tem uma relação. O estudo de Cooper *et al.*, (2016) baseia-se em dados recolhidos em 2009, o que torna provável a desatualização dos resultados, dado que o *sexting* é um fenómeno recente e, como tal, está em constante transformação. Por essa razão, parece-nos pertinente verificar se as motivações referidas ainda se verificam atualmente, nomeadamente no que à procura de atenção diz respeito. Assim sendo, a nossa primeira hipótese é que o principal motivo do envio de *sexts* é a procura de atenção.

Q2: QUAL É O SEXO QUE MAIS ENVIA *SEXTS* E QUAL É O QUE PARTILHA MAIS AS *SEXTS* QUE RECEBE?

Vários estudos apontam para uma diferença entre sexos, apresentando as raparigas maior tendência para o envio de fotografias e os rapazes para a sua publicação. (Walker, Sanci, & Temple-Smith, 2013). Os rapazes tendem a julgar as raparigas que enviam *sexts*, caracterizando-as como inseguras e oferecidas; no entanto, as raparigas afirmam sentir pressão por parte dos rapazes para o envio de fotografias íntimas (Lippman & Campbell, 2014). Os estudos de Walker, Sanci e Temple-Smith (2013) e de Lippman e Campbell (2014) foram realizados com participantes adolescentes, razão pela qual seria interessante testar esta diferença entre géneros numa amostra constituída por participantes com uma maior distribuição etária, como a que está presente neste estudo. Assim sendo, a nossa segunda hipótese é que as raparigas são quem mais envia *sexts* e os rapazes são quem mais partilha as mensagens recebidas, sem a devida permissão.

De acordo com Martinez-Prathere e Vandiver (2014), há maior aderência ao sexting por parte de mulheres, sendo uma das principais motivações associadas o interesse sexual em alguém, sendo o envio deste tipo de fotografias visto como uma forma de comunicar (i.e. mostrar interesse

sexual no destinatário das fotografias). Esses autores apontam o maior recurso a mensagens como forma de comunicação e a maior quantidade de tempo passado com os amigos num ambiente sem supervisão como preditores do fenómeno de sexting; no entanto, a monitorização por parte dos pais não está significativamente relacionada com o sexting. Apesar de o envolvimento no sexting ser positivamente predito pela conectividade aos pares através da comunicação por telemóvel e negativamente predito pela conectividade à família, estudos afirmam que o controlo parental sobre a tecnologia não tem impacto neste aspeto (Campbell & Park, 2014).

Quanto aos meios utilizados para a prática de sexting, investigação sobre este assunto indica que o telemóvel é um dos meios privilegiados para o envio, transmitindo mais segurança e confiança relativamente a uma eventual publicação (Zemmels & Khey, 2015). No entanto, considerando apenas a internet como meio utilizado para o envio desse tipo de fotografias, conclui-se que o sexting ocorre principalmente através de aplicações de smartphone, como o Snapchat ou o WhatsApp, por serem percebidas como uma forma mais íntima de comunicação do que outras aplicações digitais ou sites de encontros online (Van Ouytsel, Van Gool, Walrave, Ponnet, & Peeters, 2016).

PUBLICAÇÃO DE *SEXTS*

O sexting consensual pode facilitar a intimidade nas relações, mas pode desencadear uma série de efeitos negativos quando usado como ferramenta de vitimização, variando esses efeitos desde o embaraço até à depressão e ao suicídio (Brenick, Flannery, & Rankin, 2016).

É importante realçar que a publicação de imagens ou vídeos sem consentimento não só constitui uma forma de *cyberbullying*, mas é também ilegal, constituindo uma forma de crime, sendo este agravado quando se trata de menores.

Q3: Qual é o principal motivo da partilha de conteúdo íntimo sem permissão?

Entre as motivações associadas à publicação, destaca-se a vingança ou os sentimentos negativos no fim do relacionamento; o aumento da autoestima de quem torna públicas as imagens não é tão frequente, mas, ainda assim, é apontado como uma das motivações, sendo que um estudo realizado por Burkett, (2015) indica que os rapazes, para se sentirem mais poderosos, mostram aos amigos as fotografias recebidas, adotando o sentido de humor. Este estudo é muito semelhante ao nosso, visto que foram realizadas 40 entrevistas a jovens adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos com o objetivo de compreender o contexto e as motivações do sexting. É, por isso, expectável que o presente estudo conduza a conclusões semelhantes. Assim sendo, a nossa terceira hipótese é que o principal motivo de partilha de conteúdo íntimo é a vingança.

O sexting é um fenómeno comum entre os jovens, registando-se uma prevalência de 1/5 até 1/3 (Strohmaier, Murphy, & DeMatteo, 2014). Apesar de a prevalência do fenómeno de sexting ser elevada, a frequência é relativamente baixa, isto é, o sexting é praticado por muitas pessoas, mas essas pessoas fazem-no raramente (menos de 3 vezes por mês). Em geral, os homens reportam expectativas positivas fortes, ao contrário das mulheres, que reportam expectativas mais negativas. As experiências sociais negativas associadas ao sexting são de frequência relativamente reduzida, mas o facto de a maioria dos jovens ter conhecimento de casos de

peças que experienciaram efeitos negativos sugere consciência dos efeitos negativos por vezes associados ao sexting (Strohmaier et al., 2014).

Enquanto os media têm retratado o sexting como um problema causado pelas novas tecnologias, os profissionais da saúde abordam o fenómeno como um aspeto do desenvolvimento sexual dos adolescentes, de exploração, risco e desafio psicossocial (Ybarra, & Mitchell, 2014). De qualquer forma, é previsível que do sexting advenham inúmeros problemas, no caso do conteúdo enviado ser tornado público; ou seja, a principal consequência do sexting é tornar-se uma forma de *cyberbullying*.

Dessa forma, o estudo que aqui se apresenta teve os seguintes objetivos: a) compreender o principal motivo do envio dos sexts; b) perceber qual o sexo que mais envia sexts e qual é o que partilha mais as sexts que recebe; bem como, c) analisar o principal motivo da partilha de conteúdo íntimo sem permissão. Nesse sentido, consideramos que o estudo das motivações que impulsionam a prática de sexting é de grande pertinência, podendo contribuir para uma redução de casos de *cyberbullying*, que levam depois a suicídio, depressão, e outras consequências do fenómeno para as vítimas.

MÉTODO

Neste estudo, foi utilizado um método misto, com uma vertente qualitativa e uma vertente quantitativa. Na fase qualitativa foram recolhidos casos disponíveis na *internet* e na fase quantitativa foi feito um questionário relativo às motivações associadas ao *sexting*. Desse modo, não se levantam questões éticas, dado que as informações dos casos disponíveis na internet já tinham sido tornadas públicas, e os dados recolhidos pelos questionários são anónimos e confidenciais.

PARTICIPANTES

Na vertente exploratória, foi feito o possível para que a amostra fosse representativa, sendo os indivíduos de sexos e idades distintas e pertencentes a diferentes contextos sociais (estudantes de diferentes níveis de escolaridade e trabalhadores de diferentes áreas profissionais), sendo desconhecidos o estatuto socioeconómico e a etnia. A amostra inclui uma certa diversidade de condições, o que torna as conclusões do estudo menos dependentes de características individuais e de fatores específicos de um grupo de pessoas também ele específico e homogéneo. Dos casos encontrados na internet, foi selecionada a informação mais relevante para a presente investigação, nomeadamente as motivações associadas a cada caso, com o intuito de extrair um conjunto de motivações referidas por pessoas envolvidas nessas situações.

Na vertente quantitativa, o questionário foi publicado em várias plataformas online, tendo sido obtidas 403 respostas. Neste caso, foi mais difícil garantir a homogeneidade da amostra, por não ser possível controlar, por completo, quem respondia ao questionário, daí resultando uma grande diferença entre sexos na amostra (94,8% é do sexo feminino). No entanto, consideramos que esta discrepância possa ser positiva, visto que a maioria dos questionários foi preenchida por pessoas do sexo que assume maioritariamente o papel de vítima nos casos de *cyberbullying* relacionados com o sexting. A grande maioria dos participantes (53,3%) situa-se na faixa etária dos 18 aos 23 anos de idade.

INSTRUMENTO

Na parte exploratória, foram utilizadas notícias disponíveis online como meio de recolha de dados. Essas notícias continham descrições de situações reais, nas quais as vítimas se depararam com a publicação das mensagens que tinham enviado em contexto íntimo. Desse modo, foi possível clarificar as motivações associadas ao fenómeno em estudo.

Na parte quantitativa, desenvolvida num segundo momento do estudo, foi utilizado como instrumento de recolha de dados um questionário online dividido em três secções. No início do questionário, foi facultada uma definição de sexting e de sexts, de forma a garantir que os participantes tinham uma ideia operacionalizada dos fenómenos, assegurando, assim, a validade das respostas.

A primeira secção, relativa a dados sociodemográficos como a idade e o sexo, é de carácter indispensável para a caracterização da nossa amostra.

A segunda secção dividiria os participantes em quatro categorias: pessoas que já tinham enviado sexts, pessoas que já tinham recebido sexts, pessoas que já tinham recebido e enviado sexts, e pessoas que nunca tinham estado envolvidas numa situação de sexting. A partir daqui, o questionário dividia-se em três percursos diferentes: i) aos participantes que apenas tinham enviado sexts, foi colocada a questão “O que te levou a enviar sexts?”, ii) àqueles que apenas tinham recebido sexts, foram colocadas as questões “O que é que achas que levou essa pessoa a enviarte sexts?” e “Alguma vez partilhaste, sem autorização, essas mensagens/conteúdo íntimo?” (nesta questão, os participantes que responderam afirmativamente foram encaminhados para a questão “Se sim, porque é que partilhaste?”), iii) os participantes que tinham enviado e recebido sexts, foram encaminhados para todas as questões acima mencionadas. Para cada uma das questões, os participantes poderiam dar mais do que uma resposta (no máximo 3 respostas).

A última secção do questionário, dedicada a todos os participantes, incluía as seguintes questões: “Na tua perspetiva, o que é que achas que leva alguém a enviar sexts?” e “Na tua opinião, o que é que leva alguém a partilhar esses conteúdos?”.

ANÁLISE DE DADOS

Na análise dos dados foram consideradas as informações relativas à caracterização sociodemográfica dos participantes e as frequências, em percentagem, de cada resposta disponibilizadas pelos participantes através do Google Forms.

RESULTADOS

Relativamente à parte exploratória do estudo, a situação mais prevalente – pelo menos dos casos que se tornaram públicos e aos quais tivemos acesso – está relacionada com a publicação online das mensagens de carácter íntimo, por parte dos namorados, quando as namoradas terminam o relacionamento. Um dos casos que encontramos, ilustrativo dessa situação, foi o de **E.J., de 24 anos, que trocava frequentemente mensagens de carácter íntimo com o seu namorado. Surgiram alguns problemas na relação e, após esta ter terminado, o seu namorado, por vingança, partilhou no Facebook fotografias em que E.J. aparecia nua.** Este é apenas um exemplo dos casos que analisámos, e a motivação mais frequentemente referida neles foi a vingança, com uma prevalência de 80%. Um dos outros casos encontrados foi

o de AS, uma estudante de 25 anos que, depois de ser coroada rainha num concurso de beleza em São Paulo, viu as suas fotografias íntimas circular na internet depois de um hacker ter retirado do seu computador várias fotografias de carácter íntimo. Essas fotografias foram publicadas na internet pelo hacker, que as enviou por e-mail para várias pessoas. Casos desse género têm ocorrido com uma frequência progressivamente mais elevada, tendo várias figuras públicas sido vítimas de situações semelhantes.

O caso de A.T., uma adolescente canadiana de 12 anos, é relevante pelas suas consequências e frequência. **A.T. mostrou o peito a um desconhecido através de uma webcam e enviou-lhe várias fotografias de carácter íntimo. O homem começou a pedir mais fotografias e vídeos em que A.T. estivesse nua e, quando esta se negou a fazê-lo, viu os seus vídeos publicados online. A.T. foi gozada e humilhada pelos colegas da escola e, mais tarde, acabou por se suicidar.**

Na parte quantitativa do estudo, dos 403 participantes, 94,8% são raparigas (382 participantes) e apenas 5,2% (21 participantes) são homens. Relativamente às idades, apenas 0,5% dos participantes tinham menos de 13 anos (2 participantes), 43,2% tinham entre 13 a 18 anos (174 participantes), 53,3% tinham entre 18 a 23 anos (215 participantes) e apenas 3% tinha mais de 23 anos (12 participantes).

Na segunda secção, 2,5% dos participantes assumiram já ter enviado sexts, 13,2% já ter recebido sexts e 56,3% já terem enviado e recebido sexts, representando a maioria. Apenas 28% dos participantes disseram nunca ter estado envolvidos nessa situação.

Na questão “O que te levou a enviar sexts?”, com 237 respostas, as mais escolhidas foram “flirt/mostrar interesse sexual” (60,8%) e “iniciativa própria” (57,8%), sendo que a “iniciativa própria” descreve o envio de sexts sem solicitação por parte do destinatário.

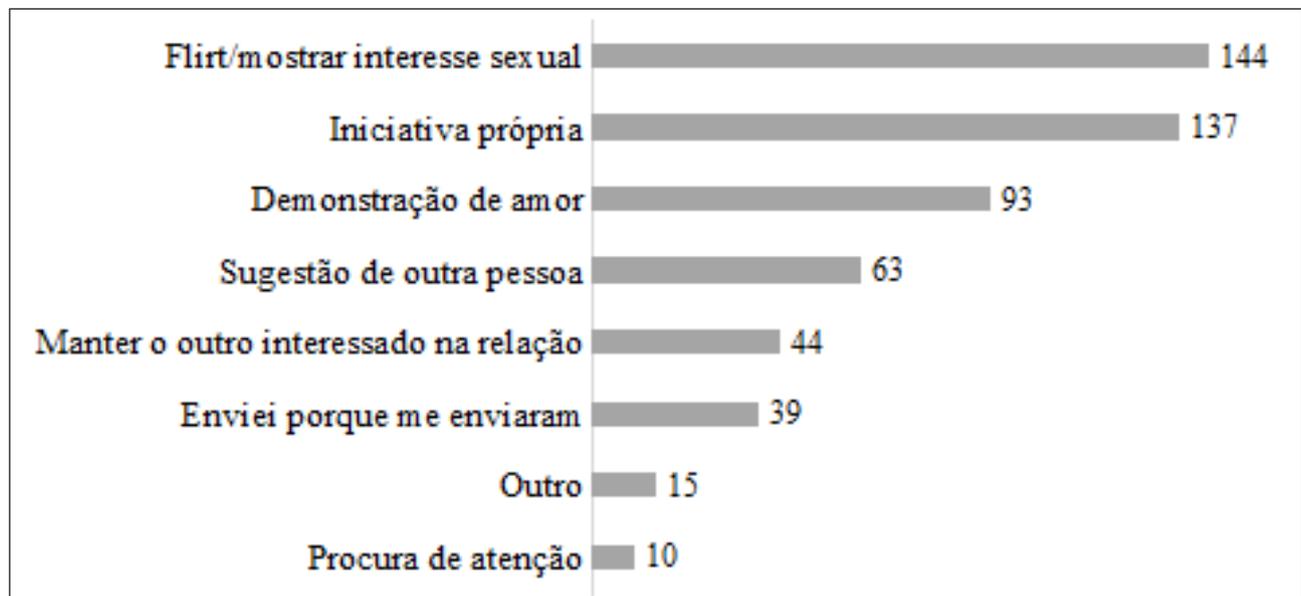


Gráfico 1. Motivo de ter enviado sexts

Quanto à questão “O que é que achas que levou essa pessoa a enviar-te sexts?” responderam 280 participantes, tendo as respostas mais escolhidas sido, novamente, “flirt/mostrar interesse sexual” (71,8%) e “iniciativa própria” (70%).

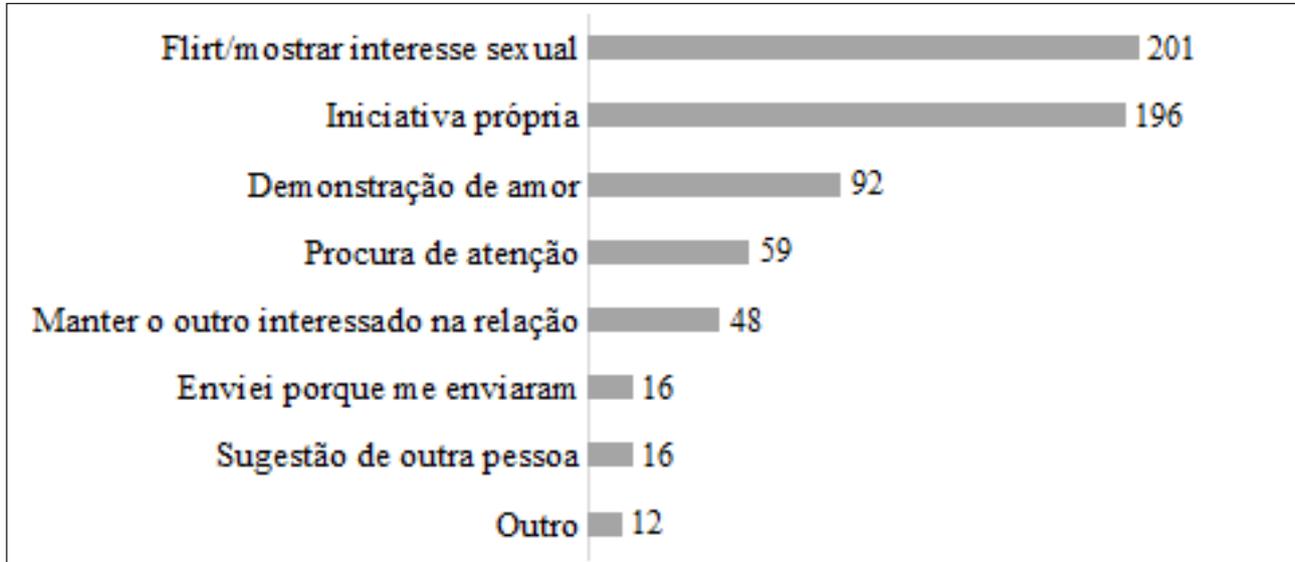


Gráfico 2. Motivo de a outra pessoa ter enviado sexts

Tanto os participantes que enviaram sexts como aqueles que os receberam indicam o flirt/mostrar interesse sexual e a iniciativa própria como as principais motivações por detrás do envio de sexts. Assim sendo, estes resultados refutam a nossa primeira hipótese, segundo a qual a procura de atenção é o principal motivo pelo qual os sexts são enviados.

Quando foi perguntado aos participantes que já tinham recebido sexts se, alguma vez, partilharam essas mensagens/conteúdos íntimos sem autorização, 95,4% (correspondente a 267 participantes) responderam negativamente. De entre os que deram uma resposta afirmativa (4,6%), 10 apresentaram como motivo “quis mostrar aos meus amigos” e 3 responderam “outro motivo”. Esses resultados apontam para motivações de publicação diferentes da vingança, refutando, desse modo, a nossa terceira hipótese, segundo a qual a publicação de imagens íntimas é impulsionada pela vingança.

Na última secção, dedicada a todos os participantes e, portanto, com 403 respostas, foram colocadas as questões “Na tua perspetiva, o que é que achas que leva alguém a enviar sexts?” e “Na tua opinião, o que é que leva alguém a partilhar esses conteúdos?”. Na primeira, a maioria das respostas corresponde às opções “flirt/mostrar interesse sexual” (76,9%) e “iniciativa própria” (53,3%).

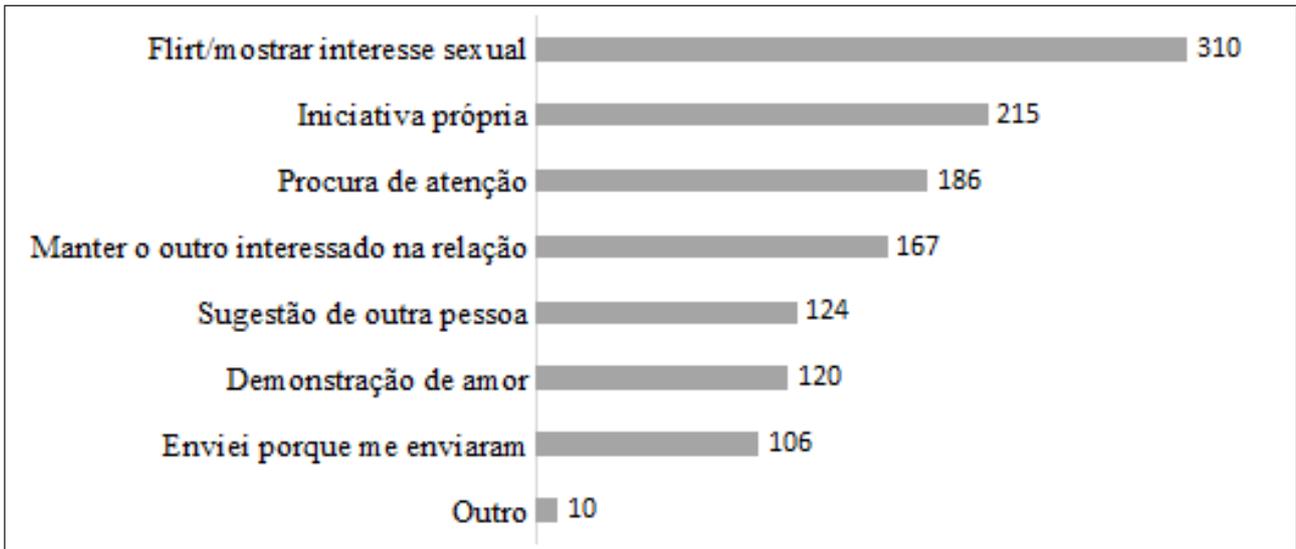


Gráfico 3. Motivos de os outros enviarem sexts

Na segunda questão – “Na tua opinião, o que é que leva alguém a partilhar esses conteúdos?” – as respostas foram mais consensuais, não havendo um motivo que se destaque.

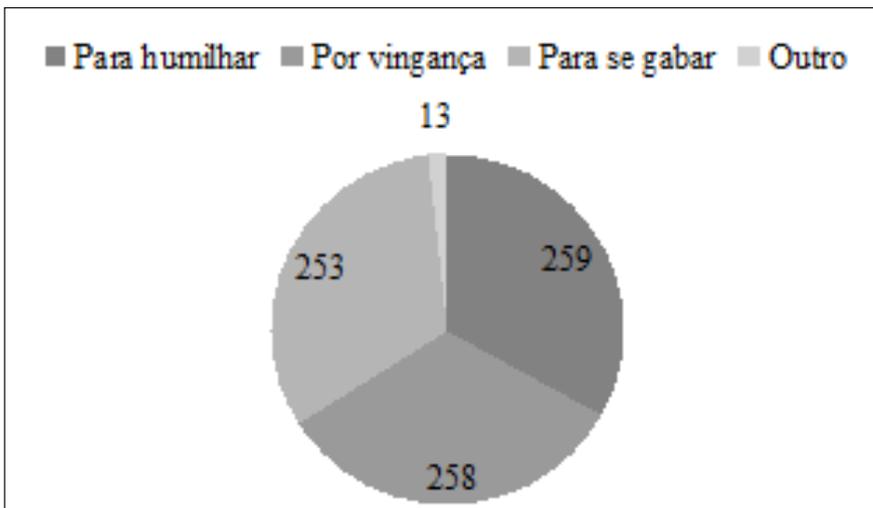


Gráfico 4. Motivo de partilha sem permissão das mensagens/imagens recebidas.

DISCUSSÃO

O desenvolvimento das tecnologias tem sido cada vez maior e mais rápido, o que faz com que estas tenham um papel e uma presença cada vez mais importante no dia-a-dia das pessoas, tendo este aspeto consequências positivas e negativas. Uma das consequências negativas tem sido o aumento de casos de *cyberbullying*, sendo o sexting por vezes uma ferramenta para o praticar. O envio de mensagens de cariz sexual e com conteúdo íntimo é um fenómeno cada vez mais frequente entre adolescentes e jovens adultos (mas não só), e por isso têm sido também cada vez mais frequentes os casos de partilha sem autorização desses conteúdos com a intenção de atacar, difamar e/ou humilhar a vítima. Segundo os casos reais, as consequências do *cyberbullying* para as

vítimas passam muitas vezes pelos danos psicológicos, falta de atenção na escola ou no trabalho, isolamento, baixa autoestima, depressão e até suicídio. Por isso, é importante aprender a prevenir esses casos, e, portanto, achamos fundamental estudar mais profundamente esse fenómeno.

O presente estudo incidiu então sobre o fenómeno de sexting, nomeadamente no que às motivações associadas diz respeito. O sexting, associado ao *cyberbullying* no caso de publicação dos sexts sem autorização, é um tema bastante atual e alvo de muita investigação. No entanto, as motivações a ele associadas são ainda pouco abordadas na literatura, que privilegia essencialmente dados relativos à frequência e prevalência desse comportamento. É aqui que reside a pertinência do nosso estudo que, abordando as motivações de vítimas e agressores, preenche essas lacunas.

Um dos aspetos interessantes deste estudo, e que importa realçar, é o facto de a maioria das pessoas que enviam sexts também já os terem recebido, o que vai de encontro aos resultados do estudo de Martinez-Prathere e Vandiver (2014), segundo o qual o envio desse tipo de conteúdo íntimo é visto como uma forma de comunicar (i.e. mostrar interesse sexual no destinatário das fotografias), não sendo o fenómeno de sexting unidirecional, uma vez que, geralmente, quem recebe também envia e vice-versa.

Para a primeira questão apresentada, que procurava saber qual a principal motivação por detrás do envio de sexts, propusemos que a principal motivação por detrás do envio de sexts é a procura de atenção; os resultados, que vão de encontro às motivações mencionadas por Cooper, Quayle, Jonsson e Svedin (2016), revelam que o principal motivo é o flirt/demonstração de interesse. No entanto, os participantes relataram outros motivos não referidos na literatura, como a sugestão de outra pessoa e o envio como forma de retribuição. Para a segunda questão, que pretendia esclarecer qual é o sexo que mais envia sexts e qual é o que partilha mais as sexts que recebe, verificamos que as raparigas são quem mais envia e os rapazes são quem mais partilha.

Embora as motivações subjacentes à publicação das mensagens e imagens correspondam às referidas na literatura, como a vingança, os sentimentos negativos, o fim do relacionamento e o aumento da autoestima de quem torna públicas as imagens, para a terceira e última questão, que procurava saber qual o principal motivo para a partilha de conteúdo íntimo sem permissão. Os nossos resultados nos permitiram verificar que a humilhação foi a motivação mais apontada pelos inquiridos. No entanto, para além de a diferença ser reduzida, é de notar que a humilhação pode constituir uma forma de vingança.

A partir deste estudo pudemos perceber, de um modo geral, que a principal motivação associada ao envio de sexts é o flirt/demonstração de interesse sexual e de que a humilhação é a motivação que predomina entre aqueles que tornam público o conteúdo íntimo. Além disso, este estudo permitiu-nos perceber que o sexo feminino é aquele que mais envia sexts, sendo o sexo masculino aquele que mais frequentemente os torna públicos.

Um dos aspetos que contribuiu para o enriquecimento do nosso estudo foi o uso de dados exploratórios, que nos permitiu ter um primeiro contacto com casos reais sobre essa temática e, de seguida, a realização de um questionário, que permitiu analisar vários aspetos referidos na literatura e nos casos a que tivemos acesso.

No entanto, o presente estudo apresenta limitações que se prendem não só com a distribuição da amostra – 94,8% é do sexo feminino –, mas também com o facto de se tratar de um assunto

sensível, que poderá induzir alguma relutância em admitir a partilha de conteúdos enviados por outra pessoa. O facto de o instrumento não ter sido validado constitui também uma limitação.

A publicação de imagens íntimas não tem apenas repercussões psicológicas de grande dimensão, como depressão ou suicídio. Esta pode também ter repercussões legais, pois a partilha das imagens sem autorização dos autores constitui crime, podendo os agressores ser punidos por lei, especialmente se se tratar de casos em que as vítimas são menores de idade. Muitas vezes, os jovens não têm conhecimento ou noção desse facto, acabando por se envolver em situações que podem vir a afetar o seu futuro.

É, então, de extrema importância conhecer, em primeiro lugar, as motivações associadas ao envio de conteúdo íntimo de forma a contorná-las e substituí-las por outros comportamentos. Em segundo lugar, é importante compreender as motivações associadas à publicação dos conteúdos, de modo a desenvolver estratégias de sensibilização relativamente às consequências que deste comportamento podem advir, não só para as vítimas, mas também para os próprios agressores. Nesse sentido, este estudo é bastante pertinente, sendo essas as suas implicações práticas, visto providenciar um conjunto de motivações apontadas por pessoas envolvidas e por pessoas que, nunca tendo estado envolvidas, veem o fenómeno de outra perspectiva.

Em terceiro lugar, é muito comum que em casos com adolescentes, por se tratar de assuntos que dizem respeito à sua intimidade, estes escondam dos pais o que estão a passar, por vergonha. É então importante estar atento aos sinais dessa agressão nas vítimas, para que estas possam ser ajudadas o mais rapidamente possível, evitando-se, assim, consequências graves. Esses sinais são semelhantes aos das vítimas de bullying, que passam por isolamento, pior desempenho escolar ou no trabalho, ataques de fúria, irritabilidade ou agressividade, comportamento delinquente (Hinduja & Patchin, 2007), insónias, automutilação, entre outros (Feinberg & Robey, 2009).

Propomos, assim, que investigações futuras incidam sobre as motivações subjacentes a esse fenómeno, garantindo amostras bem distribuídas e reforçando o sentido de anonimato e/ou confidencialidade de forma a assegurar a honestidade dos participantes. Propomos, ainda, que sejam adotadas outras metodologias, como focus groups e entrevistas individuais, que possam ultrapassar eventuais limitações de questionários online.

REFERÊNCIAS

BRENICK, A.; FLANNERY, K.; RANKIN, E. Victimization or entertainment?: How attachment and rejection sensitivity relate to sexting experiences, evaluations, and victimization!. In: WRIGHT, M. F. (Org). **Identity, Sexuality, and Relationships among Emerging Adults in the Digital Age**. Hershey, PA: IGI Global, 2016. p. 203-225.

BURKETT, M. Sex (t) talk: A qualitative analysis of young adults' negotiations of the pleasures and perils of sexting. **Sexuality & Culture**, v. 19, n. 4, p. 835-863, 2015. doi: 10.1007/s12119-015-9295-0

- CAMPBELL, S.; PARK, Y. Predictors of mobile *sexting* among teens: Toward a new explanatory framework. **Mobile Media & Communication**, v. 2, n. 1, p. 20-39, 2014. doi: 10.1177/2050157913502645
- COOPER, K.; QUAYLE, E.; JONSSON, L.; SVEDIN, C. Adolescents and self-taken sexual images: A review of the literature. **Computers in Human Behavior**, v. 55, p. 706-716, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.003>
- DIR, A.; COSKUNPINAR, A.; STEINER, J.; CYDERS, M. Understanding differences in *sexting* behaviors across gender, relationship status, and sexual identity, and the role of expectancies in sexting. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Network**, v. 16, n. 8, p. 568-574, 2013. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0545>
- DELEVI, R.; WEISSKIRCH, R. Personality factors as predictors of *sexting*. **Computers in Human Behavior**, v. 29, n. 6, p. 2589-2594, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.003>
- DROUIN, M.; LANDGRAFF, C. Texting, sexting, and attachment in college students' romantic relationships. **Computers in Human Behavior**, v. 28, n. 2, p. 444-449, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.015>
- DROUIN, M.; TOBIN, E. Unwanted but consensual *sexting* among young adults: Relations with attachment and sexual motivations. **Computers in Human Behavior**, v. 31, p.412-418, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.11.001>
- HASINOFF, A.; SHEPERD, T. Sexting in context: Privacy norms and expectations. **International Journal of Communication**, v. 8, p. 24, 2014.
- HERTLEIN, K.; SHADID, C.; STEELMAN, S. Exploring perceptions of acceptability of sexting in same-sex, bisexual, heterosexual relationships and communities. **Journal of Couple & Relationship Therapy**, v. 14, n. 4, p. 342-357, 2015. <https://doi.org/10.1080/15332691.2014.960547>
- LIPMANN, J.; CAMPBELL, S. Damned if you do damned if you don't... if you're a girl: relational and normative contexts of adolescent sexting in the United States. **Journal of Children and Media**, v. 8, n. 4, p. 371-386, 2014. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.923009>
- MANNING, J. Interpretive theorizing in the seductive world of sexuality and interpersonal communication: getting guerilla with studies of sexting and purity rings. **International Journal of Communication**, v. 7, p.2507-2520, 2013.
- MARTINEZ-PRATHER, K.; VANDIVER, D. Sexting among teenagers in the United States: a retrospective analysis of identifying motivating factors, potential targets, and the role of a capable guardian. **International Journal of Cyber Criminology**, v. 8, n. 1, p. 21, 2014.
- RINGROSE, J.; HARVEY, L. Boobs, back-off, six packs and bits: mediated body parts, gendered reward, and sexual shame in teens' sexting images. **Continuum: Journal of Media & Cultural Studies**, v. 29, n. 02, p. 215-217, 2015. <https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1022952>

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. (2017). Clima universitário e cyberbullying: um estudo com estudantes do Brasil e Portugal. **Revista@mbienteeducação**, v.10, n. 2, p. 181-196, 2017.

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P. (2014). Cyberbullying: percepções acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014. doi: 10.1590/1678-7153.201427320

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRANCISCO, S. M. (2014). Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, n. 1, p. 90-104, 2014.

STRASSBERG, D.; MCKINNON, R.; SUSTAÍTA, M.; RULLO, J. *Sexting* by high school students: An exploratory and descriptive study. **Archives of Sexual Behavior**, v. 42, n. 1, p. 15-21, 2013. doi: 10.1007/s10508-012-9969-8

STROHMAIER H.; MURPHY, M.; DEMATTEO, D. Youth sexting: prevalence rates, driving motivations, and the deterrent effect of legal consequences. **Sexuality Research and Social Policy**, v. 11, n. 3, p. 245-255, 2014. doi: 10.1007/s13178-014-0162-9

VAN OUYTSEL, J.; VAN GOOL, E.; WALRAVE, M.; PONNET, K.; PEETERS, E. Exploring the role of social networking sites within adolescent romantic relationships and dating experiences. **Computers in Human Behavior**, v. 55, p.76-86, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.042>

WALKER, S.; SANCI, L.; TEMPLE-SMITH, M. *Sexting*: Young women's and men's views on its nature and origins. **Journal of Adolescent Health**, v. 52, n. 6, p.697-701, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.026>

YBARRA, M. & MITCHELL, K. "*Sexting*" and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. **Journal of Adolescent Health**, v. 55, n. 6, p. 757-764, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.012>

ZEMMELS, D.; KHEY, D. Sharing of digital visual media: privacy concerns and trust among young people. **American Journal of Criminal Justice**, v. 40, n. 2, p.285-302, 2015. Doi: 10.1007/s12103-014-9245-7

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. **Journal of school violence**, v. 6, n. 3, p. 89-112, 2007. https://doi.org/10.1300/J202v06n03_06

FEINBERG, T.; ROBEY, N. Cyberbullying. **Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review**, v. 74, n. 7, p. 26-31, 200

RECEBIDO em: 26/02/2018

APROVADO em: 27/04/2018

SOBRE OS AUTORES:

ANA RITA DIAS: Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

CATARINA CONDE: Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

LEONOR FRÁGUAS: Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

PAULA DUARTE: Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

PAULA COSTA FERREIRA: Investigadora de Pós-doutoramento com bolsa pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/110695/2015), Coordenadora do Programa de Estudos sobre Cyberbullying no Grupo de Psicologia da Educação e Orientação – PEO da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Doutora em Psicologia (Psicologia da Educação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Instituto de Psicologia da Universidade Técnica de Darmstadt-Alemanha); Curso de Formação Avançada em Psicologia da Educação (Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Faculdade de Psicologia e Educação Ciências da Universidade de Coimbra); Mestrado em Ciências da Educação - Aprendizagem e Psicologia Desenvolvimento (Instituto de Educação da Universidade Católica de Lisboa); Pós-Graduação em Educação com especialização em Inglês e Português Didática, Linguagem e Literatura. Pesquisador em Psicologia Educacional (Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal; Professora assistente convidada de cursos, como Violência entre pares: de bullying ao cyberbullying e temáticas em psicologia (Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal). Interesses de investigação: auto-regulação da aprendizagem e comportamento, estratégias de aprendizagem, métodos de avaliação de processos (medidas repetidas, análise multinível e séries temporais), desenvolvimento de processos de auto-regulação em ambientes de aprendizagem suportados por tecnologia, ensino de inglês, validação de ferramentas para apoiar a regulação da aprendizagem, gestão de sala de aula, regulação motivacional e emocional, cyberbullying, o efeito do observador em cyberbullying e ensino de crianças e jovens adultos.

SIDCLAY BEZERRA DE SOUZA: Membro Pesquisador do Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI) através do Grupo de Psicologia da Educação e Orientação (PEO) no âmbito do Programa de Estudos sobre Cyberbullying (PEC) da Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa. Possui Doutorado em Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; Curso de Formação Avançada em Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; Mestrado em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas Esuda (ESUDA) Recife/PE - Brasil. Seu interesse em termos de investigação versa sobre os seguintes temas: violência em contexto educativo. bullying. cyberbullying, clima escolar e universitário, regulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem, competências sócio-emocionais, dificuldades



DIAS A.R., CONDE C., FRÁGUAS L., DUARTE P., FERREIRA P.C, SIDCLAY F. S. Do sexting ao *cyberbullying*: principais motivações por detrás do fenómeno. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 3, p. 290-305 set/dez. 2018.

na aprendizagem, fracasso escolar, evasão escolar, uso das tecnologias na promoção da aprendizagem e adaptação ao ensino superior.

RECEBIDO: 26/02/2018

APROVADO: 27/04/2018

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE ALFABETIZADORAS PINTADAS EM COLCHA DE RETALHOS

Soraia Souza Cardoso¹

soraiacardoso3@gmail.com

Clarilza Prado de Sousa²

clarilza.prado@uol.com.br

RESUMO

Este artigo relata a análise da experiência realizada com um grupo de professoras alfabetizadoras da rede estadual paulistana, que participaram da formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013. Em uma das atividades propostas, buscou-se incentivar lembranças da infância e cada professora pintou sua saudade do período de alfabetização, em retalho de tecido e a junção dos 25 retalhos, um de cada professora, quando costurados, formou a Colcha de Retalhos, que alinhavou saberes e experiências desse coletivo. As pinturas analisadas a partir de um roteiro com critérios pré-definidos permitiram uma observação orientada da produção das professoras. Assim, foi possível listar e analisar as imagens que cada uma traz e faz de si, compreendendo os elementos que permeiam as Representações Sociais sobre o período de alfabetização desse grupo de professoras. Uma colcha de retalhos que, geralmente, serve para cobrir, aqui desvelou relações tecidas pelas histórias de vida que se demonstraram carregadas de sentimentos e emoções guardadas de um tempo distante. A análise das saudades do período de alfabetização pintadas revela a ausência da figura humana do professor e também do espaço escolar, alguns elementos são fortemente representados e provocam reflexões no fazer docente.

PALAVRAS-CHAVE: REPRESENTAÇÃO SOCIAL; PNAIC; FORMAÇÃO DOCENTE.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF A GROUP OF LITERACY TEACHERS PAINTED IN A PATCHWORK QUILT

ABSTRACT

This article brings the analysis of the experience with a group of literacy teachers from the state of São Paulo, who participated in the ongoing training offered by the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) in 2013. One of the activities proposed was to encourage memories of childhood and each teacher painted her longing experience of the literacy period in pieces of fabric. The junction of the 25 pieces, one from each teacher, when sewn together, formed the Patchwork Quilt, which refined the knowledge and experiences of this group. The paintings analyzed from a script with predefined criteria allowed a guided observation of the production of the teachers. Thus, it was possible to list and analyze the images that each teacher brings and makes of herself, understanding the elements that permeate the Social Representations about the literacy period of this group

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

of teachers. The Patchwork Quilt that is usually used to cover, revealed relationships woven by life stories that have been loaded with feelings and emotions from a distant period of time. The analysis of the literacy period reveals the absence of the human figure of the teacher and of the school space; some elements which are strongly represented and provoke reflections in the teaching.

KEYWORDS: SOCIAL REPRESENTATION; PNAIC; TEACHER EDUCATION AND LITERACY.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE UN GRUPO DE ALFABETIZADORAS PINTADAS EN COLCHA DE RETAZOS

RESUMEN

Este artículo relata el análisis de la experiencia realizada con un grupo de profesoras alfabetizadoras de la red estadual paulistana, que participaron de la formación continuada ofrecida por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC) en 2013. En una de las actividades propuestas, se buscó incentivar recuerdos de la infancia y cada profesora pintó su nostalgia del período de alfabetización, en colgajo de tejido y la unión de los 25 retazos, uno de cada profesora, cuando cosidos, formó la Colcha de Retazos, que alinea los conocimientos y experiencias de ese colectivo. Las pinturas analizadas a partir de un itinerario con criterios predefinidos permitieron una observación orientada de la producción de las profesoras. Así, fue posible listar y analizar las imágenes que cada una trae y hace de sí, comprendiendo los elementos que permean a las Representaciones Sociales sobre el período de alfabetización de ese grupo de maestras. La Colcha de Retazos que generalmente sirve para cubrir, aquí desveló relaciones tejidas por las historias de vida que se mostraron cargadas de sentimientos y emociones guardadas de un tiempo lejano. El análisis de las nostalgias del período de alfabetización pintadas revela la ausencia de la figura humana del profesor y también del espacio escolar; algunos elementos están fuertemente representados y provocan reflexiones en el hacer docente.

PALABRAS CLAVE: REPRESENTACIÓN SOCIAL, PNAIC Y FORMACIÓN DOCENTE.

INTRODUZINDO LINHA NA CARRETILHA

A trajetória profissional pode ser descrita a partir das relações e experiências com as diversas pessoas que passam em nossas vidas e corroboram como se fossem retalhos, que vão construindo uma grande colcha costurada no decorrer de toda a existência. A cada nova interação, passamos por uma transformação e, assim, também vamos alinhavando nossa formação, que se desenvolve continuamente.

Nessa perspectiva, observar junto às professoras alfabetizadoras quais foram as relações e experiências dos seus próprios períodos de alfabetização, que se tornaram significativas em sua trajetória de vida, possibilitou a compreensão da representação que construíram do período de alfabetização, vivenciada por elas mesmas.

A retomada dessa vivência é aqui observada a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa desenvolvido com o propósito de oferecer aos professores que atuam no ciclo de alfabetização momentos que oportunizassem a reflexão sobre o planejamento das aulas, avaliação, estratégias metodológicas e, também, o uso de modo articulado dos materiais e das referências curriculares e pedagógicas. A rede estadual de ensino de São Paulo aderiu ao

PNAIC em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e ofereceu formações em Língua Portuguesa aos Orientadores de Estudos, grupo formado, em sua maioria, por professores e coordenadores da rede estadual de ensino, que foram orientados a formar professores da respectiva rede. Essa formação foi composta por 10 encontros, realizados aos sábados, em uma das escolas da rede de ensino localizada na região noroeste da capital paulista, com carga horária de oito horas para cada encontro.

A estratégia escolhida pela Orientadora de Estudos de um dos grupos do PNAIC para abordar o tema “Infância” com as professoras foi a de levá-las a lembrar esse importante momento das suas vidas, revisitando, através das memórias, fatos que marcaram a fase inicial escolar. Assim, buscando propor boas práticas pedagógicas, foi apresentado ao grupo o trabalho realizado por uma professora da rede estadual, que depois de fazer a leitura do livro “A colcha de retalhos”, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, incentivou suas crianças a pintarem, em tecido, uma saudade, e a junção desses retalhos de tecidos, costurados, formou a colcha de retalhos da classe, que foi utilizada durante o ano letivo, nas leituras realizadas semanalmente fora da sala de aula.

Assim, em um dos encontros do PNAIC, as professoras também foram convidadas pela orientadora de estudo a realizarem a leitura-deleite do mesmo livro, no pátio da escola, sentadas sobre a Colcha de Retalhos confeccionada pelas crianças, juntamente com a professora, cujas boas práticas eram compartilhadas.

Foi proposto às professoras, após a leitura, que se lembrassem de “uma saudade”, ou seja, indicassem um momento significativo do período de alfabetização. Com essa orientação, cada professora recebeu um pedaço de tecido branco e, usando tintas e pincéis, expressou o que considerou relevante nessa importante fase da sua vida. O resultado da junção dessas várias saudades do período de alfabetização foi a confecção de uma Colcha de Retalhos que foi aqui analisada, procurando-se identificar como os professores representam o que foi seu processo de alfabetização.

Quando os retalhos das saudades foram costurados e formaram a colcha, as professoras perceberam-se revelando fatos e sentimentos profundos, há muito tempo esquecidos ou guardados a sete chaves, mas que desvelam um pouco de cada uma, já que todas trazem consigo histórias únicas de vida. Ao ouvir, por meio de entrevistas, as leituras que faziam de seus desenhos na colcha, foi possível analisar também o imaginário desse grupo de professoras sobre o período da alfabetização.

ALINHAVANDO COM O VIÉS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IMAGINÁRIO

A pintura dos retalhos foi utilizada como estratégia para acessar o imaginário do grupo de 25 professoras sobre seus períodos de alfabetização. A escolha de se aproximar do imaginário social instituído daquelas que atuam com crianças em período de alfabetização trouxe à tona suas histórias, saberes e lugares revisitados, tornando presentes lembranças de um lugar que ocuparam na infância, se percebendo como as crianças que foram e também como as professoras que são hoje.

O imaginário pessoal, quando compartilhado no coletivo, evidencia representações sociais

desse grupo de professoras sobre sua própria infância no período de alfabetização. Assim essa estratégia fez

[...] emergir histórias guardadas e esquecidas, memórias potencializadas, lembranças que poderão evocar o contato com o polo criador, inventivo, aventureiro do humano, que tem ligação com o imaginário e o princípio da autoria – exercício fundamental para sua jornada de ensinar e aprender. (BERKENBROCK-ROSITO, 2010, p. 2).

Levar as professoras a apreender as imagens da Colcha de Retalhos que elas mesmas desenharam, consistiu em um movimento que permitiu estabelecer a confluência entre o que experienciaram e o que o estão vivenciando hoje com seus alunos, ou mesmo perceber o que os alunos poderiam estar vivenciando.

A sensibilidade que esse processo faz emergir é captada por Berkenbrock-Rosito (2009), que entende a arte de narrar-se pelas imagens da “Colcha de Retalhos” como uma aquisição oriunda de um saber aprendido através da experiência imaginativa, alcançada por meio da imersão nas lembranças e nos sentimentos advindos das imagens que compõem a história de cada sujeito, que é narrada mediante o jogo metafórico estimulado pelo imaginário que o faz resgatar essas experiências e provocam sensibilidades adormecidas. Para a autora:

Do retalho-história feito à mão, aproximam-se polos culturalmente desconectados e essenciais para nossa vida pessoal e profissional – razão e emoção, cognição e afeto, consciente e inconsciente, singular e coletivo; imagens talvez alegres, tristes, brincantes, curiosas, inteligentes, oprimidas, solitárias, medrosas, tímidas – conteúdos que podem ter sua compreensão intensificada no campo da sensibilidade (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 497).

Para distinguir os conceitos de processo afetivo, emoção e sentimento, evocados nessa narrativa imagética, precisamos compreender que

[...] os processos afetivos, como todos os estados que fazem apelo às sensações de prazer/desprazer ou ligados às tonalidades agradáveis/desagradáveis, estão vinculados à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, [...] a emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar que têm um começo preciso, está ligada a um objeto específico e tem duração relativamente breve, ou seja, é a exteriorização da afetividade [...] e o sentimento corresponde à expressão representacional da afetividade, não implicando reações instantâneas e diretas como na emoção, já que opõe-se ao arrebatamento, tendendo a reprimi-lo, imponto controles e obstáculos que quebram sua potência (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 18 - 21).

Os sentidos e significados impressos nesses processos afetivos e que se traduzem na comunicação revelada pelas professoras na Colcha de Retalhos foram analisados tendo como escopo teórico a Teoria das Representações Sociais proposta nos estudos de Moscovici (1978), que possibilitou “explicar a emergência do significado, do sentido, tal como este se produz cotidianamente na interação cara a cara dentro do nosso mundo social” (SOUSA, 2005, p. 201).

Uma representação é sempre representação de alguém (sujeito) e/ou de algo (objeto), pois

não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo ou do grupo. Nessa perspectiva, sujeito e objeto não são distintos. O objeto de representação, ou seja, de conhecimento, pertence a um contexto ativo, que é o mesmo do sujeito representante e este, conseqüentemente, vai se apropriando da realidade, reconstituindo-a a partir dos sistemas de valores e de sua história, isto é, do contexto ao qual está inserido.

Analisar o imaginário sobre esse período e compreender as representações sociais que o constituem é uma forma de rastrear os ângulos e os vestígios dos significados que as professoras construíram sobre seu processo de alfabetização, alinhavando as relações entre o social e o individual.

As representações, nesse sentido, entendem essa realidade, que se constrói a partir da leitura dos símbolos presentes no cotidiano.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Corroborando com este autor,

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão (JODELET, 2001, p. 41).

Nesse sentido, Passeggi e Souza (2014), ao escreverem o prefácio da obra de Nóvoa e Finger (2014), explicam que as fontes autobiográficas (sejam por meio de fotos, diários, relatos orais, desenhos, memoriais, entrevistas etc), ampliam e produzem conhecimentos sobre a pessoa em formação, pois potencializam a reflexão do modo de biografar resistências e pertencimentos, já que:

A prática da escrita de si é apresentada como uma nova epistemologia da formação, ela se adequa melhor a ideia de que já não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente (PASSEGGI; SOUZA, 2014, p. 5).

ANALISANDO OS RETALHOS COSTURADOS NO VIÉS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Contemplar as próprias experiências do período de alfabetização, por meio de imagens pintadas nos retalhos, revelou o imaginário que essas professoras vêm construindo desde a infância. Afinal, “a história tecida em retalhos é um convite para adentrar no mundo do imaginário, habitar o mundo das incertezas, a epifania de um mistério, a coisa fora do ato da percepção” (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 488). Já que não é possível mensurar o total alcance de como essa experiência pedagógica é percebida por cada professora, pois:

As imagens não se esgotam nas sensações e percepções das emoções. A tomada de consciência do que se sente é uma experiência estética. De forma análoga, a

razão produz um saber, um conhecimento da representação da sensibilidade. A estética é a história da sensibilidade, do imaginário e dos discursos que procuram valorizar o conhecimento de sensibilidade, dito inferior, na civilização ocidental, ao conhecimento racional. [...] A história, tecida na imagem elaborada em retalhos, constituindo um centro depositário de memórias, ao redor do qual se torna possível o aparecimento de imagens talvez, alegres, tristes, brincantes, curiosas, inteligentes, oprimidas, solitárias, medrosas, tímidas. (BERKENBROCK-ROSITO, 2010, p. 9-10).

Assim sendo, as lembranças pintadas na colcha mobilizaram o grupo, que por meio da escuta atenta às histórias de cada colega, repensava sua própria história enquanto criança e docente.

Dessa forma, os retalhos contêm representações, exprimem uma emoção que tenteia e balbucia uma imagem do passado que se abre, uma imagem que se manifesta através do desejo que se exprime, uma nostalgia que se objetiva e um símbolo que se esboça carregado de sentido e significado, que são retomados por meio das lembranças do período de alfabetização, que é único.

É evidente que, conforme Berkenbrock-Rosito (2009), não se consegue dar conta de uma análise precisa em todos os aspectos em virtude da polissemia e singularidade desse périplo que consiste nas imagens e narrativas, já que para ela:

A fonte da autoria não decifra todo o enigma. A história não acaba nunca. Ao contar, vou me desvelando a mim mesma e ao outro, mostrando o sentido de narrar a história de si no contexto da compreensão de formação estética de professores. Narrar minha história implica pensar a educação estética mergulhada no campo das imagens, demonstrando a fruição do imaginário na atividade de Colcha de Retalhos (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 491).

Em consonância com a autora, entendemos também que o fio da memória, ao ser incensado, aciona um caminho rumo ao vivido através do imaginário que retorna não mais agrilhado, mas amalgamado entre o real e o desejado, capaz de transcender a própria história, que para ela “ganha visibilidade nos retalhos tramados, uma linha tênue pode ser esboçada entre passado e presente – vias para o contato com a autoria que nos habita” (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 495).

Cada imagem pintada nos retalhos da Colcha vem carregada de emoção, pois, ao se expressarem, essas professoras deixaram à mostra um pouco dos seus sentimentos e de suas interioridades com relação aos seus períodos de alfabetização e suas infâncias, fato importante, já que a estratégia formativa usada propunha a reflexão sobre o conceito de infância, a fim de se reportar às crianças, que alfabetizam hoje. Retomar as suas infâncias, se reconhecendo como crianças, na tentativa de recordar o que acontecia nessas interações, provocou um movimento de autoconhecimento e também de autoavaliação.

A Representação Social construída por esse grupo de professoras está diretamente associada com a concepção de infância que permeia suas práticas. É o resultado da interpretação de significados que esse grupo utilizou para entender o que é significativo no seu tempo de alfabetização. É a trajetória que percorre a construção mental desse período da vida (objeto), elaborada através da atividade simbólica (imaginário) de cada professora, dentro do processo de comunicação, que é, portanto, uma atividade cognitiva e simbólica desse grupo, que partiu do pessoal para o social e está

ligada a uma rede de conceitos, que envolveu diversos elementos do contexto sociocultural. São produtos das experiências acumuladas por um processo histórico dos fatos, os quais constituem os sistemas cognitivos dessas professoras.

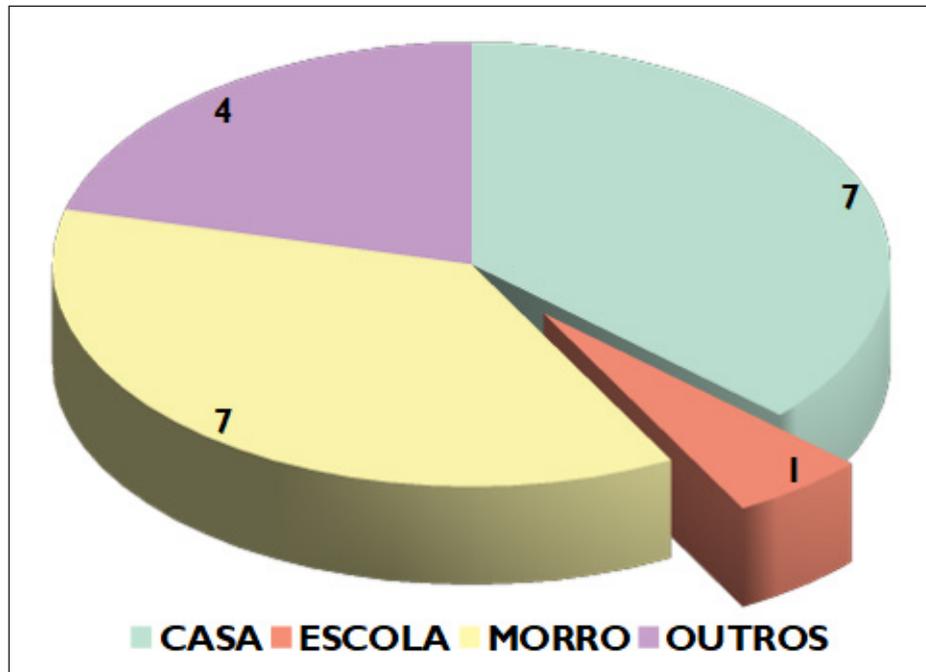
As experiências costuram a reconstrução de informações, a partir de conhecimentos prévios, e os decompõem em novos conhecimentos, reorganizando-os de forma a torná-los possíveis de ser incorporados ao seu referencial. Essa reorganização descostura aquilo que está pronto e alinhava novos conteúdos, não de maneira uniforme, mas identificando pontos de concordância com os referentes, eliminando os pontos de alta tensão, “modelando o dado externo por meio e na interação social, remanejando estruturas, redefinindo elementos e reconstruindo um contexto sócio-afetivo e cognitivo, no qual é produzido e produz.” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

A análise realizada permitiu identificar os impactos e deslocamentos de pensar juntas as linhas e a dimensão psicossocial, bem como compreender a afetividade que se imbrica nessa dimensão.

Para analisar cada retalho observou-se, na imagem/desenho, o que foi escrito na pintura, o ambiente, a identificação da figura humana, os elementos da natureza e os tipos de brincadeiras.

Considera-se que os ambientes observados na Colcha de Retalhos retratam uma infância onde a escola é representada por apenas uma das professoras, e ainda assim, nessa pintura, há saudades da escola, dos amigos e da brincadeira na rua, fato que deve ser refletido, pois sete professoras representam suas casas, sete os morros onde brincavam, duas as ruas, uma a praça, uma a praia e uma o poço de água.

Gráfico 1: ambiente



Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 1: Pintura da Professora 11

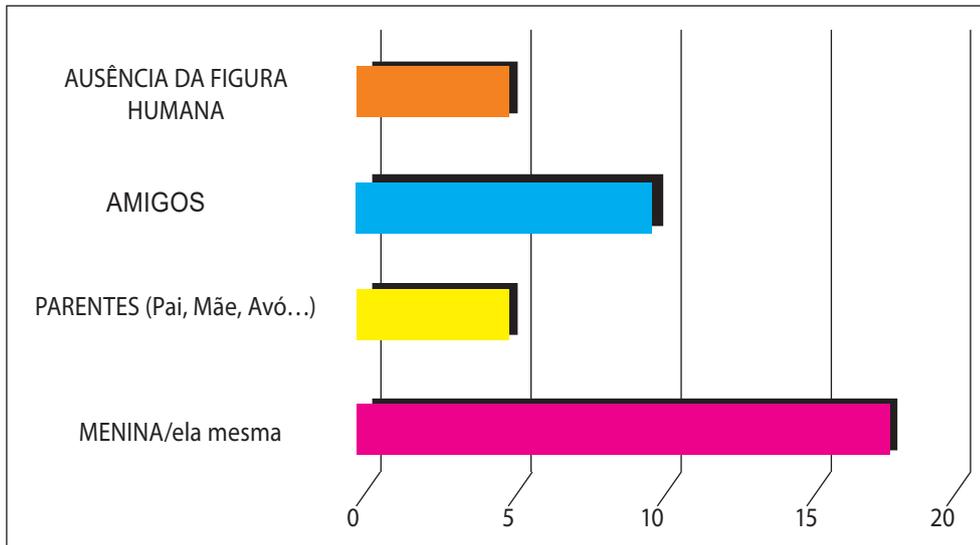


Fonte: Acervo das autoras

Observando a única pintura onde a escola aparece, percebe-se a presença da menina e do colega, sol e nuvens e a escola sem portas ou janelas.

Na representação da figura humana, o professor não aparece em nenhuma das pinturas, informação de extrema relevância, já que o enunciado para que as imagens fossem pintadas era pintar uma saudade do período de alfabetização, ou seja, o período inicial na vida escolar e as primeiras experiências com esse profissional, que inexistem no imaginário desse grupo de alfabetizadoras.

GRÁFICO 2: representação de figura humana



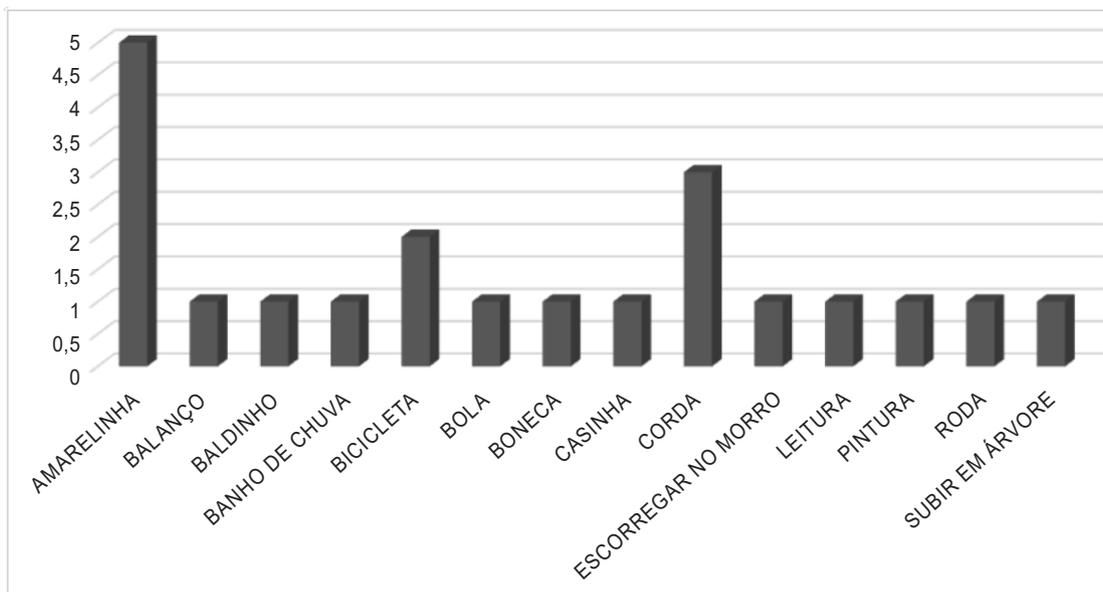
Fonte: Elaborado pelas autoras

Ainda na figura humana, 18 professoras se representam nas meninas que foram e se integram na imagem pintada, em que as figuras dos amigos também são complacentes, já que são representadas por 10 professoras. Familiares (mãe/pai=3 e avô/avó=2) são representados por cinco professoras, número idêntico a outras professoras que não trouxeram em suas imagens a figura humana.

A presença dessas personagens está ligada às brincadeiras de crianças, que aparecem na imagem de 19 professoras, fato que demonstra o quão importantes são os laços afetivos oriundos das interações ocorridas na infância, pois perduram no imaginário dessas que hoje atuam com essa faixa etária.

É preocupante o fato de a escola pertencer no imaginário revelado na pintura de apenas uma professora, o que levanta a hipótese evidenciada na pesquisa de Fernandes (2015), que identifica o fato de as crianças compreenderem a funcionalidade, a estrutura da escola e a dinâmica das interações e, nessa perspectiva, assimilam que é o lugar de estudar, aprender a ler e a escrever, porém, para isso, têm de seguir as normas e regras da escola, comportando-se de maneira adequada. Assim, as atividades lúdicas e as brincadeiras vão sendo substituídas por outras exigências, ocorrendo, então, o processo de “conversão” de crianças em alunos, sendo a cultura infantil colocada em segundo plano.

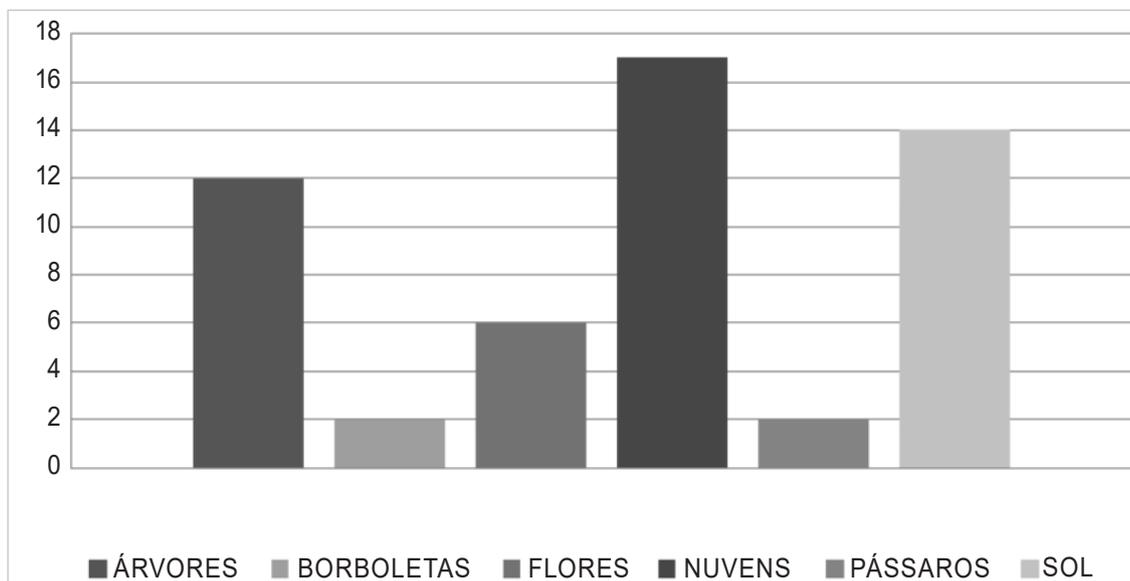
GRÁFICO 3: Brincadeiras citadas



Fonte: Elaborado pelas autoras

Todavia o brincar e o lúdico são intrínsecos à infância e perduram de forma ativa no imaginário dessas professoras que, ao serem desafiadas a pintar uma saudade do seu tempo de alfabetização, retomam as meninas que foram e se demonstram através das pinturas, realizando o que foi significativo nesse período de alfabetização, marcado por atividades que aconteceram fora dos limites das salas de aula e que também evocam com grande força os elementos da natureza, pois estes aparecem em número significativo.

GRÁFICO 4: Representação de elementos da natureza



Fonte: Elaborado pelas autoras

As evocações e reconhecimentos que instalam o ausente, o distante, no entanto, quando costurados a cada retalho, constituído pelo jogo de imagens pintadas na Colcha de Retalhos,

escondem segredos de um período subjetivo de cada imaginário ali retratado sobre a infância e, em especial, do período de alfabetização. Assim, servem de sinalizadores para que se reflita sobre as práticas docentes que serão vivenciadas em cada sala de aula, já que os alunos/crianças, que hoje são alfabetizados por essas professoras guardarão imagens desse período. Logo, o uso da linguagem verbal e não verbal se realiza de maneira diferente em cada situação comunicativa que vivemos, evocará um sentido e significado também diferente a cada criança, já que as características pessoais e psicológicas de cada uma interferem em sua maneira de emitir e receber mensagens, ou seja, se comunicar, acarretando motivações individuais, mas geradas com base nas trocas sociais oriundas no espaço escolar.

A Colcha de Retalhos não deixa de ser uma expressão artística e deu acesso à subjetividade de cada professora pelo viés afetivo, pois possibilitou a elas entrar em contato com suas emoções e sentimentos, expressando assim, a consciência de si e do todo que as integram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O VINCO E O PESPONTO

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar

pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

[Cora Coralina](#)³

Essa força opositiva, trazida pelas imagens e imaginários das lembranças, cristaliza-se em representações, que demonstram uma força afetiva da qual não se pode jamais se esquivar.

A base da teoria é não descolar o sujeito e o objeto de conhecimento e, ainda, enfatizar a interação que o encontro proporciona, visto que o sujeito é ativo no movimento de atribuição de sentido aos objetos, que não se restringe a um recortar e colar fragmentado de ideias, mas operar sobre elas. Assim, a atividade representativa se caracteriza por um poder criador que compreende que, a partir de um repertório de saberes e experiências, é possível operar com estes, descolá-los, misturá-los, deglutindo e mastigando os sentidos: representar é reapresentar o objeto, como aponta Moscovici (1978). Sobre o objeto, este mesmo repertório, igualmente conhecido como contexto, também lhe é revelado de forma particular.

³ Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em 27 fev. 2018.

Procura-se contribuir não só no sentido de suscitar a reflexão sobre o passado, mas prover o entendimento do presente como um tempo em permanente construção e nesse sentido, o fio condutor, além de conduzir, teceu novos saberes, trocas, sentimentos e envolveu de forma afetiva as professoras.

O mais interessante e preocupante é que se sabe que o percurso escolar imprime certas orientações que nos acompanharão em outros espaços (família, igreja, trabalho...) e que aqui na Colcha de Retalhos pôde-se compreender que, após vários anos de vida social na escola como alunas e professoras, quase nada ficou evidenciado sobre esse contexto.

No cerne da teoria das Representações Sociais, percebe-se a potência do cotidiano em suas possibilidades de transformação pelo viés do afeto, aqui compreendido como o artesão provocador de mudanças, que incide diretamente sobre a representação. Mistura-se às outras dimensões das representações sociais por impregnar a vida cotidiana no momento da comunicação: o afeto passa tanto pela psicologia dos sujeitos da representação quanto atravessa o social.

Nota-se que as aprendizagens, situadas em tempos e espaços aqui determinados entre os 6 e 10 anos de idade, atravessaram a vida das professoras e, ao acessar o modo como cada uma se forma e como essa subjetividade se constitui, percebem-se as singularidades de cada história, o modo de agir e interagir com o contexto. Nesse sentido, a narrativa auxilia tematizando a atuação presente das professoras, pois a (re)construção das infâncias, por meio das narrativas, promoveu a reflexão sobre as imagens atribuídas a elas num determinado tempo e espaço, que propiciou adentrarem o campo das significações imaginárias às vivências, sonhos, aos sentimentos e às marcas de um vivido, possibilitando a reflexão desse vivido, acionando no campo simbólico, às significações imaginárias sobre si mesmas, a infância, a formação docente e as Representações Sociais do período de alfabetização.

Nesse sentido, recorremos a Berkenbrock-Rosito (2009), que entende as professoras como protagonistas dessa formação no momento em que:

Tornam-se expectadores-observadores de sua própria obra, fato que pode ser concebido como a metáfora da 'agulha à máquina' que significa, sobretudo, a relação das mãos que tecem a formação do professor e a sensibilidade que esta ação exige. A agulha segue o ritmo da mão que a conduz. A máquina tem uma velocidade que o homem, o seu criador, não consegue acompanhar. A agulha é o processo de criação, a máquina é o produto, o automatismo. (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 36).

A beleza da Colcha de Retalhos, metaforicamente, é que o tecido tem um sustento, uma trama que o está sustentando. Compreender o outro, então, significa considerar essa trama e todas as experiências que a compõem, ver além dos olhos, o que está oculto no coração.

REFERÊNCIAS

BERKENBROCK-ROSITO, M.M. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 487-500, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://eee.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. O regime da esteticidade em Freire: Para uma pedagogia imaginal na arte da História tecida em retalhos. **Debates em Educação**. Maceió, vol. 2, n. 3, jan/jun. 2010.

FERNANDES, I.L.G. **Da educação infantil ao Ensino Fundamental**: O que contam as crianças sobre essa travessia na cultura da escola. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2015.

JODELET, D. Cultura e pesquisa – Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. *EduCadernos*, Blumenau, n. 2, p. 1-56, 2001.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem** – Contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Psicologia da Educação, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PASSEGGI, M.C; SOUZA, E.C. O método (auto) biográfico: pesquisa e a formação (Prefácio). In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>> Acesso em: 10 jan. 2018.

SOUSA, C.P. Representaciones Sociales y el imaginario de la escuela. In: SOUSA, C.P. A escola como instituição pensante. In: MENIN, M.S.S; SHIMIZU, A.M.(orgs.): **Experiência e representação social**: Questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SOBRE AS AUTORAS

SORAIA SOUZA CARDOSO. Mestre Profissional - Formação de Formadores: FORMEP na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Professora nas redes Estadual e Municipal de São Paulo. Foi Professora Coordenadora na rede Estadual. Orientou um grupo de professoras no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Pesquisadora Associada do NEARS – Núcleo de Pesquisa Internacional em Representação Social.

CLARILZA PRADO DE SOUSA. Pós-Doutorado pela Harvard University, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP – Brasil.

RECEBIDO 02/02/2018

APROVADO 29/03/2018

DESVELANDO IMAGENS E PRÁTICAS: O ESTUDO DAS METÁFORAS COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DE DISCURSO NA EDUCAÇÃO

Arthur Vianna Ferreira¹

arthur.vf@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar a possibilidade do uso da análise retórico-filosófica das metáforas para compreender e desvelar as práticas, conteúdos, funções e posições sociais ocupadas pelos sujeitos no campo da educação. Assim este é parte da fundamentação teórica das pesquisas realizadas pelo Grupo de estudos Fora da Sala de Aula – UERJ que estuda as relações entre a formação docente ampliada, as representações de pobreza e as práticas socioeducativas no Rio de Janeiro. Para essa reflexão foi aprofundada a filosofia de Aristóteles (1998) sobre a retórica, a sua organização sobre o discurso, sua função na organização do sujeito em relação ao social e a forma como os conteúdos tanto se organizam como estruturam as relações entre os indivíduos e os grupos sociais. Como exemplo, o artigo traz a possibilidade do uso dessa análise como ferramenta para pesquisas no campo da educação, de maneira especial a abordagem Psicossocial da Teoria das Representações Sociais (MAZZOTTI, 2003; 2008), no qual o estudo das metáforas nos ajuda a compreender os campos figurativos das representações sociais que facilitam a compreensão do ‘lugar do preferível’ escolhido pelos educadores em seus grupos sociais de ensino-aprendizagem e suas possíveis consequências no campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: METÁFORA; PESQUISAS EDUCACIONAIS; ANÁLISE FILOSÓFICO-RETÓRICA; REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

UNVEILING IMAGES AND PRACTICES: THE STUDY OF METAPHORS AS A TOOL FOR DISCUSSION ANALYSIS IN EDUCATION

ABSTRACT

This article shows the possibilities of using the rhetoric-philosophical analysis for metaphors to understand and unveil the practices, contexts and functions and social positions occupied by the subjects at education. This is part of the theoretical basis of the research worked by the Studies' Group "Outside the Classroom" - UERJ, which studies the relationships between expanded teacher education, poverty representations and socio-educational practices in Rio de Janeiro. For this reflection, a deeper look at the philosophy from Aristotle (1998) on rhetoric about the organization on discourse, the organization of the subject in relation the social group and the way which the contents that organize themselves and structure the relations between the individuals and the social groups. As an example, the article presents the possibility of using this analysis as a tool for researching education, especially the Psychosocial approach in Social Representation Theory (MAZZOTTI, 2003; 2008), which the study of metaphors helps us understand the figurative fields of social representations that facilitate the understanding of 'the better place' chosen by educators in their social

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

groups of teaching and learning and their possible consequences in the educational field.

KEY WORDS: METAPHORS; EDUCATIONAL RESEARCHES; PHILOSOPHICAL RHETORICAL ANALYSIS; SOCIAL REPRESENTATIONS THEORY.

DESVELANDO IMÁGENES Y PRÁCTICAS: EL ESTUDIO DE LAS METÁFORAS COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS DE DISCURSO EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo mostrar la posibilidad del uso del análisis retórico-filosófico de las metáforas para comprender y desvelar las prácticas, contenidos y las funciones y posiciones sociales ocupadas por los sujetos en el campo de la educación. Ese es parte de la fundamentación teórica de las investigaciones realizadas por el Grupo de estudios “Fuera de la Sala de Aula” - UERJ que estudia las relaciones entre la formación docente ampliada, las representaciones de pobreza y las prácticas socioeducativas en Río de Janeiro. Para esta reflexión se profundizó la filosofía de Aristóteles (1998) sobre la retórica, su organización sobre el discurso, su función en la organización del sujeto en relación al social y la forma como los contenidos tanto se organizan como estructuran las relaciones entre los individuos y los grupos sociales. Como ejemplo, el artículo trae la posibilidad del uso de este análisis como herramienta para investigaciones en el campo de la educación, de manera especial, el abordaje Psicosocial de la Teoría de las Representaciones Sociales (MAZZOTTI, 2003; 2008), en el cual el estudio de las metáforas nos ayuda a comprender los campos figurativos de las representaciones sociales que facilitan la comprensión del ‘lugar del preferible’ escogido por los educadores en sus grupos sociales de enseñanza-aprendizaje y sus posibles consecuencias en el campo educativo.

PALABRAS CLAVES: METÁFORAS; INVESTIGACIONES EDUCATIVAS; ANÁLISIS FILOSÓFICO-RETÓRICO; REPRESENTACIONES SOCIALES.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo ressaltar a importância do estudo das metáforas existentes nos discursos epidícticos dos profissionais em educação como ferramenta de análise para a busca de possíveis modelos figurativos de representações sociais no campo da educação. Assim sendo, se busca inferir a utilização da filosofia retórica, segundo o corpus teórico aristotélico, dos discursos epidícticos produzidos socialmente pelos grupos de educadores, a relevância do estudo das metáforas para a descoberta de campos figurativos vividos pelos grupos que constituem ações educacionais e as possíveis organizações de seus elementos para pesquisas de abordagem psicossocial a partir da Teoria das Representações Sociais e da Teoria da Identidade Profissional de Claude Dubar.

Este artigo nasce da fundamentação teórica utilizada na tese de doutorado de Ferreira (2012), “Diz-me quem educas, e eu identificarei que educador tu és!”, que estudou as relações entre as representações sociais e a formação da identidade profissional do educador no terceiro setor. Dessa forma, o artigo encontra-se dividido em duas partes: a filosofia retórica de Aristóteles e a articulação desta técnica com a teoria das representações sociais e da identidade profissional.

A ARTE DA RETÓRICA E A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO DISCURSO DO GRUPO

A importância do discurso como forma de análise que ajuda a identificar os sujeitos e seus grupos no meio social possui suas raízes na Grécia antiga com o filósofo Aristóteles de Estagira (384- 322 a.C.). Em seu escrito 'A Arte Retórica', de aproximadamente 338 a.C., composta de três livros, Aristóteles apresenta a retórica como uma técnica própria do espírito do homem enquanto ser racional que, ao possuir capacidade de raciocínio (*noûs*) e de produzir discurso (*lógos*), se movimenta a partir de figuras de convencimento e persuasão no convívio social.

De fato, a retórica se torna uma arte (*techné*), ou seja, um elemento necessário e de ordem prática entre os sujeitos para a sua participação na sociedade como cidadão ateniense. Assim, o bom uso do '*lógos*' comunicava um tipo de vivência real (ou ao menos pretendida) dos sujeitos em seus grupos sociais que continuamente buscavam reconhecimento e bom posicionamento no contexto social da época.

A arte poética de Aristóteles possui um propósito totalmente prático, constituindo-se em um manual para o orador identificar os tipos de discursos proferidos pelos sujeitos, a partir de seus grupos, assim como a sua organização na transmissão do raciocínio lógico de seus oradores em relação ao auditório formado pelos diferentes grupos na sociedade.

Como o próprio Aristóteles (1998, p.39), nos livros I, III, 1, reconhece, "um discurso comporta três elementos: a pessoa que fala (*éthos*), o assunto de que se fala (*lógos*) e a pessoa a quem se fala (*pathos*), sendo que o fim do discurso refere-se a esta última, que eu chamo de ouvinte e a quem se pretende persuadir com o discurso."

Dessa forma, aquele que discursa organiza o seu conteúdo lógico, para que, na relação com o ouvinte, possa persuadi-lo ou convencê-lo de que o que está em seu conteúdo seja a realidade de algo. Aquele que ouve o discurso possui o papel de "*expectador e juiz*" simultaneamente (idem, p.39), ou seja, ao mesmo tempo em que ele escuta o discurso proferido pelo orador, ele julga se o conteúdo do discurso é relevante ou não, pois, uma vez que o sujeito adere a um determinado conteúdo, partilha, direta ou indiretamente, de um conjunto de significados e de representações, sobre determinados assuntos, com os sujeitos presentes em seus grupos de pertença.

Portanto, Aristóteles identifica, no livro I, III, 1, três gêneros de discursos oratórios que se organizam entre os sujeitos na sociedade: o gênero deliberativo (*symboleutikón*), o gênero judiciário (*dikamkón*) e o gênero epidíctico (*epideiktikón*). Para ele, cada auditório pede um discurso específico. Neste caso, o estudo da retórica permite o melhor conhecimento das ferramentas argumentativas utilizadas para a persuasão do auditório sobre determinado assunto, a parte do tempo histórico que é próprio do discurso e a finalidade da utilização do gênero.

O gênero deliberativo é o discurso que leva o ouvinte a deliberar sobre determinado assunto, a partir do aconselhamento do orador. Esse gênero comporta em si aquilo que é conveniente ou não de ser aderido pelo ouvinte. Essa adesão está relacionada a assuntos de interesse particular e/ou público. Aristóteles, no livro I, IV, 2, indica que o gênero deliberativo é utilizado, principalmente, para assuntos que envolvam os interesses públicos e políticos e cita como os cinco assuntos do discurso deliberativo as finanças, defesa nacional, importações, exportações e a legislação. Esse

discurso busca evidenciar o futuro, uma vez que o aconselhamento se dará procurando associar as categorias do futuro com a deliberação a ser tomada pelo ouvinte.

O gênero judiciário é o discurso que pleiteia a respeito do cometimento ou não de questões de injustiça. Neste, o orador se aparelha da palavra a partir de um estratagema (*stratégos*) que busca provas para alicerçar os silogismos retóricos. Esse gênero discursivo, característico da oratória forense, deve se debruçar sobre três temas fundamentais: as causas da injustiça; o estado daqueles que cometem a injustiça e as pessoas que sofrem e contra quem são cometidas as injustiças. (cf. ARISTÓTELES, I, XII). Ele comporta em si a acusação ou defesa, uma vez que o seu discurso está montado a partir desta temática e evidencia o passado, já que toda a argumentação incidirá sempre sobre os fatos pretéritos.

O gênero epidíctico, também conhecido como demonstrativo, é o discurso que busca sacramentar os valores da temática exposta pelo orador. Ele persegue a virtude (*aretês*) como uma faculdade de produzir e conservar todos os outros bens produzidos nas relações dos sujeitos em sociedade, como a justiça (*diskaiosyne*), a coragem (*andria*), a sabedoria prática (*swphrosyre*), a magnificência (*megaloprépeia*), a magnanimidade (*megalopsychia*), a liberalidade (*eleutheriòstes*), a calma (*praòtes*), a prudência (*phrónesis*) e a sabedoria (*sophia*). (cf. Aristóteles I, IX, 5) Esse discurso comporta em si o belo ou a censura, ou seja, aquilo que é elogiável no contexto do orador e do ouvinte. Assim sendo, o discurso evidencia o presente, pois, para louvar ou censurar algo, por mais que utilizemos a lembrança do passado ou presumamos o futuro, sempre nos apoiamos no estado presente das coisas.

Há dois pontos teorizados por Aristóteles sobre o discurso de gênero epidíctico e que merecem ser resgatados na análise desta práxis discursiva: os signos de elogio e o recurso de amplificação.

Segundo Aristóteles (IX, II, 14), os signos (*seméfe*) são obras e/ou lugares comuns, reconhecidos pelos oradores e pelos ouvintes através do discurso, como dignos de elogio por congregarem em si os valores da virtude. Dessa forma, a ação da virtude sobre um tema vivido e compartilhado pelos sujeitos se transforma em um 'signo' capaz de transmitir ao grupo a sua compreensão sobre a temática e o que deve ser realizado para que algo seja belo (ou bom), uma vez que tudo o que produz a virtude é necessariamente belo e digno de ser elogiado. E para Aristóteles (IX, IV, 33), o elogio é "um discurso que mostra em todo seu esplendor a grandeza da virtude. Convém mostrar que os atos são deveras produzidos pela virtude." Ou seja, o elogio reafirma a virtude assumida pelos sujeitos através de suas práticas sociais.

Este 'signo' da práxis virtuosa social se apresenta no discurso epidíctico dos sujeitos como uma marca identitária do seu grupo que, ao assumir o elogio sobre determinado tema, reconhece-se e é reconhecido no contexto social através da articulação de seu discurso e da sua realidade. Veja-se este exemplo de Aristóteles (IX, II, 26-27) a respeito do signo e do belo que ele representa para aqueles que aderem ao signo discursivo.

São belos igualmente os usos peculiares a cada povo e tudo quanto manifesta as práticas estimadas no seio de cada comunidade; por exemplo, em Lacedemônia, é belo crescer o cabelo: é esse o distintivo de um homem livre, pois não é fácil a um homem de cabelo comprido entregar-se a um mister servil. É belo não exercer nenhum mister, porque um homem livre não deve viver para servir outrem. (Ibidem, p.63)

Assim sendo, o ‘signo’ no discurso retórico-epidíctico não representa somente o discurso sobre determinada questão da realidade, mas também aquilo que foi escolhido como preferido para o grupo, a ser vivido e partilhado em suas relações interpessoais e, por isso, passa a ser digno de ser elogiado por todos. Ou seja, para Aristóteles uma análise desse discurso possibilitaria a descoberta das técnicas que os sujeitos utilizam para expressar o lugar comum (*tópoi kónoi*) que eles ocupam e como organizam as suas diversas práticas.

Nesse caso, os elogios aos signos – produzidos pelas virtudes – articulados no discurso epidíctico têm a função social de buscar persuadir o auditório (*pathos*) para que, ao aderir ao ‘signo’ (*semeie*) do orador, através do raciocínio lógico do discurso (*lógos*), legitime a sua ideia e de seu grupo no contexto social.

Para que esse ‘signo’ cumpra o que o discurso epidíctico se propõe, a amplificação (*aúxesis*) é apontada por Aristóteles como um dos recursos mais utilizados na prática discursiva epidíctica. Se os ‘signos’ são feitos virtuosos do modo de ser dos sujeitos, a própria conduta moral do sujeito também deve ser elogiada. Para esse tipo de elogio sobre a conduta é que Aristóteles recomenda a amplificação, que funcionará como uma espécie de figura do discurso que ligará as obras da virtude com o próprio (*psyché*) de cada sujeito. Como Aristóteles (I, VIII, 40) expõe, “entre as formas comuns a todos os discursos, a amplificação é, em geral, a que melhor se presta aos discursos epidícticos, porque nela o orador toma os fatos por acesites e só lhe resta revesti-los de grandeza e de beleza.”

Por isso, ao sublinhar o papel da amplificação no discurso epidíctico, não se pode deixar de falar do recurso da comparação como um dos meios de obtenção de conceitos relativos ao valor de uma ação virtuosa – e, conseqüentemente, da personalidade do elogiado – atribuída a alguém, como aquela praticada por um outro.

A amplificação enquadra-se logicamente no elogio, porque estribada na superioridade e a superioridade está no número de coisas boas. Pelo que, não havendo possibilidade de comparar alguém com as pessoas de renome, ao menos convirá compará-lo com outras pessoas, visto que a superioridade parece revelar o mérito. (ARISTÓTELES, IX, VII, 39)

Essa comparação aparece através de distintas figuras utilizadas no discurso dos sujeitos sempre com o intuito de construir um discurso epidíctico, encômio sobre determinado tema, possibilitando aos sujeitos a capacidade de ‘elogio’ ou ‘censura’, ou seja, ‘adesão ou exclusão’ dos ouvintes a respeito das obras e, conseqüentemente, do grupo de que faz parte aquele que profere o discurso (cf. ARISTÓTELES, IX, VIII, 41).

Se os dois primeiros livros da Retórica de Aristóteles compreendem-se como um manual técnico sobre a arte da retórica, abordando o discurso em si, os seus gêneros, suas finalidades e suas projeções, o terceiro livro preocupa-se com a prática do discurso, na qual a entonação da palavra, a orientação, a disposição dos argumentos e outros elementos passam a ser fundamentais para a expressividade do discurso. Na temática desse livro, interessa-nos a ordem do discurso.

A ordem (*táxis*) do discurso para Aristóteles é dividida em duas partes: a exposição (*próthesis*), preocupada em apresentar o objeto do discurso e a persuasão (*pístis*), que procura convencer o ouvinte acerca do objeto apresentado, segundo a finalidade do orador. Aristóteles reforça que a

identificação dessas estruturas básicas dá a clareza para entender os objetivos pelos quais o orador busca convencer o seu auditório, podendo ser admitido no máximo o exórdio (*brooimion*) e o epílogo (epílogos) como parte do discurso. Qualquer outra divisão do discurso não passará de “*palavreado oco e simples*” (ARISTÓTELES, III, XIII, 5).

O exórdio introduzirá o tema a ser discursado pelo orador, que ele compara ao prólogo, na poesia, e ao prelúdio, na aulética². Este pode ser utilizado em todos os gêneros discursivos. No discurso epidíctico, as fontes do exórdio são o elogio e a censura sobre determinado assunto; no deliberativo, dizem respeito aos conselhos que induzem a fazer uma coisa ou não; no judicial, são as provas apresentadas com o efeito de buscar a conciliação do juiz em determinado processo. Em todas estas, o exórdio está direcionado ao ouvinte com o fim de sensibilizá-lo com o tema que será proferido, ou seja, a preocupação deve ser de fazer o auditório mostrar-se “atento às coisas que se revestem de importância, que pessoalmente lhe dizem respeito, ao que provoca admiração e causa de agrado” (ARISTÓTELES, III, XIV, 7) Dessa forma, o filósofo chama a atenção do orador para que suscite no auditório a sensibilidade psicológica no exórdio e que reflita sensivelmente no sucesso persuasivo.

Logo após, segue-se a narração (*diégesis*), que tem por objetivo apresentar o objeto do discurso segundo a finalidade do orador em relação ao seu auditório. No gênero epidíctico, a narração não pode ser contínua, pois deve ir versando as ações uma de cada vez, para que componham um fundo discursivo. A narrativa não deve ser nem tão longa, que provoque cansaço ao auditório, nem tão curta que não ajude na valorização do fato em si. Aristóteles fala da justa medida que “consiste em dizer tudo o quanto ilustra o assunto, ou prove que o fato se deu, que constitui um dano ou uma injustiça, numa palavra, que ele teve a importância que lhe atribuímos” (ARISTÓTELES, III, XVI, 4).

No discurso judiciário, a recomendação é que a narrativa seja breve, evitando discorrer acerca daquilo que parece ser comumente aceito, preocupar-se em demonstrar se o fato existiu ou não, não permitindo que cause algum tipo de injustiça. No gênero deliberativo, a narrativa limitar-se-á a fatos pretéritos, com o objetivo de lembrá-los, para que os ouvintes possam deliberar melhor sobre o porvir. Como Aristóteles diz sobre esse tipo de narrativa, “neste caso, o orador não assume o papel de conselheiro. Se os fatos narrados são custosos de se acreditar, deve prometer dar a razão deles sem tardar e entregar-se à decisão daqueles que o auditório quiser designar” (ARISTÓTELES III, XVI, 11).

Em seguida apresenta-se a exposição retórica que se faz por meio da persuasão (*pístis*). No discurso judicial, a questão das provas que deverão ser incisivas e atacar diretamente o litigioso. Os entimemas (*enthymema*), ou seja, o silogismo retórico que serve como prova de persuasão, não devem ser alinhados uns após aos outros, mas sim entremeá-los. Dessa forma, recorrer ao passado comporta uma certa necessidade para constituir a ordem dos acontecimentos que estão em juízo. Nesse tipo de discurso, ainda poderão ser utilizadas a interrogação e a facécia³, como formas de reforçar as provas utilizadas pelos oradores do discurso.

No discurso deliberativo, a exposição pode incidir nos seguintes pontos: ou a coisa que se aconselha não acontecerá ou, mesmo que aconteça, não será tão útil ou importante como se tenta

² Cf. Aristóteles III, XIV, 1, aulética é o mesmo que ‘música de flautas.’

³ Facécia é uma figura de pensamento semelhante à Ironia.

persuadir. As provas deverão cuidar para que aquele que discursa não relate alguma informação falsa que prejudicará na decisão que advirá no futuro dos ouvintes.

No discurso epidíctico, é importante a inserção de elogios episódicos. Dessa forma, amplificação possui a sua funcionalidade em demonstrar que os fatos e ações são virtuosas, belas e úteis para os ouvintes. Elas servirão como provas para que se obtenha a adesão do auditório sobre o tema. Raramente precisará demonstrá-las, uma vez que o discurso panegírico bastará para persuadir o auditório, salvo se se apresentar como inacreditável ou que um outro tenha sido acusado por o haver praticado. (cf. ARISTÓTELES, III, XVII, 3)

Encerrando a ordem do discurso, apresenta o epílogo ou peroração, dividindo-o em quatro partes: dispor o ouvinte em favor ou contra o adversário; amplificar ou minimizar o tema discursado; excitar as paixões do ouvinte e recapitular os pontos principais do discurso para clarificar o pretendido com o discurso. (cf. ARISTÓTELES, III, XIX, 1). Essa parte é comum a todos os gêneros do discurso.

Enfim, após esta breve conceituação da arte retórica por Aristóteles em suas finalidades, seus gêneros e a ordem dos discursos, entendemos que a ordem discursiva (*taxis*) dos profissionais da educação visam persuadir (*pistis*) seu auditório sobre os contextos vividos em sua relação de alteridade com os outros grupos que fazem parte da sua formação identitária como profissionais da educação. A narração (*diégesis*) sobre a sua formação identitária e seu processo de atribuições e pertencas grupais é expressa nos discursos dos indivíduos através de signos (*semeie*) que tentam demonstrar, entre outras coisas, o 'lugar comum' (*tópoi kónoi*) que eles ocupam, e as suas escolhas, individuais e coletivas, enquanto profissionais da educação.

Assim sendo, o 'logos' do discurso dos professores ou educadores podem expressar como eles conseguem organizar a sua vivência com os grupos sociais formadores da sua identidade. E para isso eles se utilizam de amplificações do discurso com o intuito de convencimento da importância de suas escolhas e pertença grupal. Essa amplificação, como diz Aristóteles, servirá para o educador como uma forma de associar a virtude das obras (*areté*) com a própria individualidade (*psiche*) de cada um. Portanto, as figuras do discurso utilizadas pelos educadores organizam não somente o seu conceito sobre o seu grupo, mas falam da sua relação pessoal e da pertença grupal desse sujeito.

AS METÁFORAS COMO ELEMENTOS DE ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES NOS DISCURSOS RETÓRICOS EM EDUCAÇÃO

Mazzotti (2003) propõe, na realização de uma análise retórica em busca das representações sociais, que as metáforas, ao coordenarem e condensarem os discursos dos membros, se constituem em modelos figurativos das representações contidas nos discursos dos sujeitos pesquisados. Elas são locais onde se encontram os significados e as predicções de afirmativas entre os seus pares, pertencentes a um grupo. Dessa forma, as metáforas condensam aquilo que se torna preferível (lugar comum) a ser realizado pelos sujeitos e seus grupos, refletindo muito de sua prática social, seja a respeito de suas atividades no interior do grupo, seja ao relacionamento dos grupos sociais.

Uma vez que os grupos reflexivos desenvolvem suas representações por meio de conversações, visando assimilar e acomodar novos objetos que lhes são apresentados, então é necessário examinar o processo argumentativo realizado

nos grupos, e, ao mesmo tempo, avaliar as representações sociais por meio das figuras argumentativas. (MAZZOTTI, 2003, p.91)

Para Mazzotti (2008, p.138), os procedimentos de produção de metáforas e metonímias coincidem com os de objetivação e ancoragem, uma vez que “a precedência dos valores é examinada, em cada caso, segundo o lugar dos preferíveis, ou seja, esquemas gerais de pôr em relação o que se considera melhor ou pior, fazer ou ter.” (MAZZOTTI, 2008, p.138)

Isto não quer dizer que as metáforas sejam as representações sociais, mas que elas trazem em si processos cognitivos explicativos sobre determinados temas a serem conhecidos e internalizados pelos sujeitos. A partir de sua relação estrutural entre o tema I e o tema II das metáforas no discurso epidíctico dos educadores, alguns elementos heterogêneos têm as suas diferenças reduzidas com o intuito de produzir certa similitude entre eles. Dessa forma, torna-se mais fácil assimilar alguns conteúdos e significados partilhados entre os sujeitos no grupo a respeito de determinado assunto social.

Assim sendo, as articulações entre elas se constituem em possíveis núcleos figurativos das representações sociais de um grupo em relação a um tema ou objeto no contexto social.

Por isso, Mazzotti (2003) também nos alerta que não basta identificar as metáforas que caracterizam determinado grupo social, mas sim deve haver uma investigação cuidadosa das significações das mesmas, junto aos entrevistados que a ele pertencem. Essa investigação pode – e deve – auxiliar no processo de análise, para que se encontre a predicação presente na metáfora, e o pesquisador verifique a atitude do grupo em relação ao que foi preferível ou não pelo grupo, e que se encontra expresso nas metáforas usadas em seu discurso.

As metáforas, por serem analogias condensadas, podem ser examinadas de maneira a expor o esquema analógico utilizado pelos entrevistados, viabilizando uma interpretação mais controlada de seus argumentos. As técnicas usuais ou da hermenêutica ou da teoria da argumentação retórica são adequadas para a realização da análise das metáforas e de outras figuras argumentativas e de linguagem presentes nas representações sociais, permitindo maior controle das interpretações produzidas pelos pesquisadores. (MAZZOTTI, 2003, p.101)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que as analogias encontradas nas metáforas, através de suas estruturas argumentativas, são construídas a partir do vivenciado pelos grupos sociais, elas se constituem como uma prova do que é vivenciado por um auditório, expresso através de uma semelhança de relações. As metáforas são eficazes no discurso argumentativo por serem redutoras na apresentação do foro e do tema que constitui a analogia condensada nesse discurso. Portanto, elas são capazes de ser mais convincentes, traduzindo, a partir de semelhanças, a identidade vivida por aquele grupo em determinada situação do social.

Assim, podemos dizer também que as metáforas, por terem esse caráter congregacional entre as atividades e os relacionamentos dos seus sujeitos, também são indicadores importantes do processo de formação identitária dos grupos profissionais. A partir do momento em que os discursos dos sujeitos carregam essa forma de organização dos sujeitos e o funcionamento de seus grupos,

as figuras nos ajudam a entender o preferível como marca identitária e que pode coincidir, ou não, com as representações partilhadas entre os sujeitos no processo de negociação identitária.

As metáforas e outras figuras retóricas podem expressar as relações e atividades no campo profissional dos sujeitos, constituindo-se num caminho possível para a descoberta, também, das atribuições realizadas pelos sujeitos, de que forma elas são aceitas ou não por eles e como elas expressam a pertença dos mesmos aos seus grupos sociais. Por isso, esse tipo de análise, realizado por Mazzotti, tornou-se pertinente nesta pesquisa sobre as representações e o processo identitário do educador social, pois se pôde encontrar no discurso epidíctico do educador, sobre a atribuição e pertença ao grupo social nas instituições caritativas, figuras que condensam a sua cognição sobre os temas básicos que constituem a sua identidade enquanto educador social e sua pertença ao grupo institucional.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **Arte Poética e Arte Retórica**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.

DUBAR, C. **A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAZZOTTI, T.B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P.H.F. LOUREIRO, M.C.S. (orgs). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

_____. Valores en las representaciones sociales. In: **VIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS – social representations: media & society**, 8.2006. Roma. *Anais...* Rio de Janeiro, 2006.

_____. Para uma pedagogia das representações sociais. In: **Revista Educação & Cultura contemporânea**. Rio de Janeiro. v 6. n.11. jul-dez/2008. p. 121-142

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOBRE O AUTOR

ARTHUR VIANNA FERREIRA. Doutor em Educação: Psicologia da Educação - PUCSP. Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula - FFP/UERJ. Pesquisador Associado da CIERS-ed - Fundação Carlos Chagas-SP.

RECEBIDO: 08/03/2018

APROVADO: 13/04/2018

CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Jeferson Cesar Moretti Agnelli¹

jefersonagnelli@gmail.com

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama²

barbara@ufscar.br

RESUMO

A docência requer uma formação específica, um preparo rigoroso de modo que o professor em formação e/ou formado se articule entre campos dos saberes específicos e pedagógicos. Não se trata de algo mágico ou instantâneo, antes, emerge de processos bem estabelecidos, diretivos e baseados em rigor científico. Partindo desse pressuposto, este estudo responde à seguinte pergunta: Quais possibilidades e desafios na constituição docente do enfermeiro podem ser discutidos a partir de trabalhos que tenham a docência em enfermagem como principal temática? Para tanto, definimos os seguintes objetivos: Identificar e refletir sobre as possibilidades e os desafios que o enfermeiro professor encontra para a sua constituição docente. As possibilidades e/ou facilidades encontradas no percurso para a constituição docente do enfermeiro permeiam os campos da prática de enfermagem e a formação pedagógica inicial. Os principais desafios enfrentados por esses docentes são os referentes à fragilidade no domínio de conhecimentos específicos da enfermagem, excesso de atividades e fragilidades na formação docente. À medida que somos sujeitos de nossas escolhas e de nossos atos e que somos, portanto, protagonistas da nossa construção profissional, ser professor legitima uma escolha que se traduz em responsabilização social da formação.

PALAVRAS-CHAVE: CONSTITUIÇÃO DOCENTE; ENFERMEIRO PROFESSOR; DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM; FORMAÇÃO DOCENTE.

TEACHING CONSTITUTION OF THE NURSE: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT

Teaching profession requires training, a rigorous preparation, so that the training teacher and/or a professor must be able to articulated between the fields of specific and pedagogical knowledge. It is not about something magical or instantaneous, but it rather emerges from well-established, directive and science-based processes. In the light of the above assumption, this study responds to the following question: What possibilities and challenges on the teaching constitution of a nurse could be discussed from works that have already had teaching in nursing as the main subject. For this purpose, we set the following objectives: Identify and reflect on the possibilities and challenges that the nursing teacher finds for her/his constitution. The possibilities and /or facilities found on the way to nurse's teaching constitution permeate the fields of nursing practice and initial pedagogical

1 Universidade Federal de São Carlos.

2 Universidade Federal de São Carlos.

training. The main challenges faced by these teachers are those related to the fragility of the domain on specific knowledge of nursing, excess of activities and weaknesses in teacher training. As we are the subjects of our choices and our actions and we are, therefore, protagonists of our professional construction, being a professor legitimates a choice that translates into social responsibility in terms of education.

KEY WORDS: TEACHER PROFESSION; NURSE TEACHER; TEACHING IN NURSING; TEACHER TRAINING.

CONSTITUCIÓN DOCENTE DEL ENFERMERO: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

RESUMEN

La docencia requiere una formación específica, una preparación rigurosa de modo que el profesor en formación y/o formado se articule entre campos de los saberes específicos y pedagógicos. No se trata de algo mágico o instantáneo, antes, emerge de procesos bien establecidos, directivos y basados en rigor científico. A partir de ese presupuesto, este estudio responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles posibilidades y desafíos en la constitución docente del enfermero pueden ser discutidos a partir de trabajos que tengan la docencia en enfermería como principal temática? Para ello, definimos los siguientes objetivos: Identificar y reflexionar sobre las posibilidades y los desafíos que el enfermero profesor encuentra para su constitución docente. Las posibilidades y / o facilidades encontradas en el recorrido para la constitución docente del enfermero permean los campos de la práctica de enfermería y la formación pedagógica inicial. Los principales desafíos enfrentados por estos docentes son los referentes a la fragilidad en el dominio de conocimientos específicos de la enfermería, exceso de actividades y fragilidades en la formación docente. A medida que somos sujetos de nuestras elecciones y de nuestros actos y que somos, por lo tanto, protagonistas de nuestra construcción profesional, ser profesor legitima una elección que se traduce en responsabilidad social de la formación.

PALABRAS CLAVE: CONSTITUCIÓN DOCENTE; ENFERMERO PROFESOR; DOCENCIA EN ENFERMERÍA; FORMACIÓN DOCENTE

INTRODUÇÃO

Este texto emerge de inquietações sobre alguns aspectos que se relacionam com o ser e o estar enfermeiro e professor de enfermagem. Sendo a docência um campo de atuação possível do profissional enfermeiro, discutiremos aspectos da formação e da prática docente buscando evidenciar as possibilidades e os desafios envolvidos com a constituição docente.

A formação acadêmica que oferece o título de bacharelado, como é o caso da enfermagem, não oferece em sua totalidade condições e ferramentas para o desenvolvimento e capacitação de sujeitos que irão atuar na docência.

Observamos, dentre as possibilidades de atuação profissional do enfermeiro, os campos da docência no ensino técnico de enfermagem e no ensino superior. Desse modo, a carreira docente se apresenta como uma possibilidade de realização financeira e profissional, além do desafio de formação e desenvolvimento na docência.

A ação de ensinar é a especificidade do ser professor. Fazer com que outros aprendam e se apropriem dos saberes. Essa especificidade coexiste a partir da convivência com as estruturas da

academia e de seus pares e consolida-se a partir da prática profissional docente. (ROLDÃO, 2007)

Essa ação está fortemente enraizada na formação do professor, seja por meio da formação inicial ou continuada. A partir desse pressuposto, iniciaremos nossa discussão baseada em elementos da formação do enfermeiro e do professor de enfermagem.

A questão que orientou este texto foi: Quais possibilidades e desafios na constituição docente do enfermeiro podem ser discutidos a partir de trabalhos que tenham a docência em enfermagem como sua principal temática? Com os seguintes objetivos: Identificar e refletir sobre as possibilidades e/ou facilidades que o enfermeiro professor encontra para a sua constituição docente; Identificar e refletir sobre os desafios que o professor de enfermagem enfrenta no processo de constituição docente.

Entendemos que atuar na docência requer uma formação específica, um preparo rigoroso de modo que o professor em formação e/ou formado se articule entre campos dos saberes específicos e pedagógicos. Não se trata de algo mágico ou instantâneo, antes, emerge de processos bem estabelecidos, diretivos e baseados em rigor científico.

Parafraseando Rampineli (2001), podemos considerar alguns aspectos de reflexão sobre o ser e o estar professor de enfermagem, e esses aspectos podem nos levar ao entendimento da constituição docente do enfermeiro ou dos processos pelos quais esse profissional perpassa na docência. Para tanto, optamos por exercitar uma breve reflexão sobre esse “ser” e sobre o “estar” professor de enfermagem.

Ser professor de enfermagem aponta para o exercício docente como sendo algo inato, ligado à figura do professor, estando a pessoa e o profissional indissociados. O estar professor nos remete a um pensamento de transição, processo e mudança. O “ser” professor nos remete a algo instantâneo, prático e quase místico, onde pode-se intentar desconsiderar os processos definidos de formação e desenvolvimento profissional docente. O “estar” professor, ao contrário, pode estimular o entendimento de que houve um percurso no qual o profissional docente foi sendo forjado.

Não intentamos, nesta breve reflexão, concluir que entre o “ser” ou o “estar” docente se apresente de modo conclusivo no que diz respeito às contribuições com o processo de constituição docente, antes, nos direcionar ao raciocínio de que a concepção da docência pode permear esses dois pensamentos. Contudo, o modo pelo qual concebemos o ser e o estar docente, pode dizer muito sobre o processo que o profissional perpassou até atuar na docência.

Olhar para o professor de enfermagem no que diz respeito à sua constituição como docente, nos permite o exercício de reflexão sobre a responsabilidade social e ética demandada por esses profissionais que participarão do processo formativo de seres que estarão inseridos nos cuidados de saúde da população.

Segundo Huf (2002), a atividade profissional do enfermeiro ultrapassa o cuidar de pacientes mediante os sinais e sintomas de doenças. Ela se direciona para a identificação de problemas, a prestação de uma assistência baseada na corporeidade e avaliação de seus pacientes, gerindo os processos que envolvem o cuidar e o educar em saúde.

Budó (2002) contribui com as atividades descritas por Huf (2002) acrescentando que se

observa uma busca cada vez maior de profissionais enfermeiros pela docência, numa tentativa de unir o seu conhecimento da prática assistencial à carreira de professor.

Com a possibilidade de atuação profissional do enfermeiro na docência a partir de sua inserção em processos formativos para tal exercício, faremos uma análise do campo de ensino da enfermagem no Brasil, principalmente no que diz respeito aos cursos de graduação.

O ensino superior de enfermagem no Brasil tem passado por um processo acelerado de crescimento, o que nos leva a pensarmos nas condições de formação dos professores, bem como dos futuros enfermeiros, alunos egressos.

Segundo Martins (2009), a expansão das universidades se deu a partir de motivações políticas de educação e governamentais. Era possível observar um expressivo crescimento nas taxas de matrículas no ensino médio entre as décadas de 40 e 60, o que conseqüentemente contribuiu para a necessidade de expansão do ensino superior. Nesse período ocorria uma reformulação das universidades públicas, contudo, observa-se maior expansão no ensino superior privado.

Segundo Magalhães *et al* (2014), essa expressiva expansão também ocorreu nos cursos superiores de enfermagem no Brasil. Esse movimento se deu a partir de 1997. Esse cenário se fortaleceu, sobretudo, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, quando as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram maior autonomia para planejar seu currículo de acordo com as necessidades local e institucional.

Leonelo, Neto e Oliveira (2011) consideram que esse crescimento ocorreu de modo desorganizado e sem o devido planejamento.

Como consequência desse cenário, observa-se uma expansão significativa nos cursos superiores e enfermagem, o que também proporcionou um aumento da oferta de vagas na docência. Desse modo, enfermeiros provindos de cursos de bacharelés de enfermagem, com titulação mínima *Lato Sensu*, ingressaram na academia.

Em concordância, Humerez e Jankevicius (2015) destacam um predomínio crescente de instituições privadas de ensino.

A partir desse cenário onde o enfermeiro bacharel e especialista em uma determinada área do conhecimento específico ingressa na docência, realizamos um levantamento dos cursos de enfermagem no Brasil com o propósito de identificar a oferta de cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem. A distinção desses dois cursos nos oportuniza fazer uma análise da proporção de enfermeiros formados como bacharelés que atuarão nos diversos níveis de atenção e educação em saúde e os enfermeiros que, ao final da graduação, serão formados como professores de enfermagem.

Realizamos um levantamento com base nos dados do portal e-MEC (2017), e identificamos que existe uma prevalência da oferta de cursos de bacharelado em relação aos cursos de licenciatura. Ao todo, localizamos 1.059 cursos com formação no bacharelado em comparação a 11 cursos de graduação em licenciatura plena. 5 desses cursos de licenciatura estão localizados na Região Sudeste, onde também se observa a maior concentração de cursos de enfermagem do país.

A partir desses dados, identificamos que a formação superior de enfermagem no país se concentra no Bacharelado, habilitando os egressos para o trabalho profissional na assistência e administração de serviços de saúde. Nessa perspectiva, entendemos que a formação pedagógica do enfermeiro pode ser obtida nos cursos de graduação em licenciatura, onde atuarão no ensino médio profissionalizante de enfermagem ou, de modo complementar, em cursos de pós-graduação voltados para a docência.

Quando olhamos para o número de cursos de enfermagem no País, podemos pensar, inclusive, que existe uma alta demanda de docentes para atuarem nessas instituições. Esse cenário, por si só, nos apresenta uma vertente possível de atuação docente do enfermeiro.

A partir desses pressupostos, estruturamos esse texto de modo a olhar para a constituição docente do enfermeiro a partir de duas frentes: a formação e a prática docente. Dentro da formação e da prática docente, poderemos identificar e refletir sobre as principais fortalezas e desafios do ser/estar professor de enfermagem que permeiam a constituição docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO PROFESSOR

O exercício da docência do enfermeiro professor pode ser desenvolvido no ensino médio profissionalizante (que neste texto chamaremos de ensino técnico) e no ensino superior; portanto, entendemos como necessário olharmos para a constituição a partir do viés da formação docente para atuação prática nesses dois campos.

A Educação Profissional de Nível Técnico está prevista na LDB (Lei Federal n.º 9.349/96) e atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico prevista na Resolução n.º. 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), e alicerçada pelo Parecer n.º. 16/99.

Desse modo, para o exercício da docência no ensino técnico de enfermagem, de acordo com a LDB – Lei n.º 9.394/96, a formação de docentes para atuar no nível da Educação Básica, a qual inclui os cursos técnicos, “far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena” (artigo 62), e essa formação docente “incluirá” a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (artigo 65).

Silva (2011) aponta que, com a expansão dos cursos de enfermagem no país, a partir da expansão das universidades (principalmente da rede privada de ensino), as oportunidades de trabalho para esses profissionais nos hospitais eram escassas. O aluno egresso tinha, então, a oportunidade de ingressar na carreira docente atuando como professor de cursos técnicos de enfermagem.

Esse cenário provoca inquietações sobre a formação e preparo dos docentes que passariam a assumir o protagonismo da docência no ensino superior.

Com a preocupação da imersão de enfermeiros recém-formados e sem formação/capacitação pedagógica na docência dos cursos técnicos, a Sociedade Brasileira de Educação em Enfermagem propôs ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo as “Diretrizes para Programar a Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo”. Tal diretriz foi publicada pelo Conselho Regional de Enfermagem do Estado de São Paulo (COREN/SP/DIR/26/2007; Parecer 16/99 CNE).

Após a publicação deste parecer, para atuar como docente dos cursos técnicos de enfermagem, o enfermeiro deve comprovar sua capacitação pedagógica, podendo esta capacitação se dar no âmbito da graduação, através de cursos de licenciatura plena em enfermagem ou através de programas de pós graduação.

Segundo Orosco e Scheide (2008), muitos docentes buscam capacitação pedagógica após terem se iniciado na docência normalmente por meio de cursos de pós-graduação que ofereçam uma capacitação voltada para o ensino. Antes da imersão nesse universo da educação, a sua prática docente se baseia no modelo tradicional de ensino, como, por exemplo, o biomédico-technicista.

Desse modo, segundo Drouim (1995), o professor passará a buscar e desenvolver os saberes pedagógicos, que contribuem com a fundamentação de suas ações enquanto docente.

Segundo Valente (2005), os enfermeiros que atuam como docentes no ensino técnico de enfermagem entendem que existe uma necessidade de formação contínua como uma medida que possibilite a constante atualização perante as mudanças que ocorrem na educação, o que também acaba por contribuir com os ajustes nas possíveis fragilidades da formação inicial.

De acordo com o parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, novos paradigmas são propostos tendo em vista a formação para além da qualificação técnica. As novas propostas são de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências que se articula entre a capacidade de mobilização de valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho profissional.

Faz-se necessário aqui salientar que a formação de recursos humanos para a área da saúde perpassa pelo compromisso social do cuidar, abrangendo a execução de objetivos e diretrizes das políticas públicas de saúde. (EBSUI, 2004).

Desse modo, o Enfermeiro Professor deve permear sua prática com o compromisso político, social, ético e educativo, relacionados com as diferentes frentes de atenção à saúde como, por exemplo, o indivíduo, a família e a coletividade. Esse contexto aponta para uma necessidade de formação que dê conta de contextualizar esse universo político.

Em meio a esse cenário, emerge o olhar para a constituição docente do enfermeiro professor que, por meio da formação inicial ou continuada, estabelece sua relação com os saberes e com a prática docente.

Esses pressupostos nos levam à compreensão de que o exercício da docência em enfermagem está fortemente ligado a questões de formação, seja na formação inicial em cursos de graduação ou na formação para o ensino técnico ou superior. Essa formação perpassa por perspectivas sociais e diretivas que discutem o preparo e a atuação do enfermeiro professor no seu exercício docente.

Já na década de 2000, Rodrigues e Sobrinho (2006) apontava que era possível observar que, nas universidades brasileiras, bacharéis exercem a prática do ensino, mesmo sem terem qualquer formação pedagógica. Nesse sentido, sugerem programas de educação continuada que deem conta de formar esse profissional para a docência.

Esses programas de educação continuada podem ser desenvolvidos dentro da própria

universidade com o objetivo de desenvolver professores de modo efetivo. Leonelo, Neto e Oliveira (2011, p 1), ao refletirem sobre esse contexto, descrevem:

que o ensino nessa área teve um crescimento muito acelerado e desorganizado a partir da década de noventa. Tal crescimento evidenciou a diversidade e heterogeneidade das instituições de ensino, aspectos que repercutem também no perfil do docente, especialmente na titulação e no regime de trabalho, que variam de acordo com sua inserção institucional. Defende-se que esses efeitos irão repercutir, em última instância, na docência e, portanto, na própria formação inicial, na qualificação do profissional de enfermagem e, conseqüentemente, na assistência de enfermagem oferecida aos usuários dos diferentes serviços de saúde. (LEONELO, NETO e OLIVEIRA, 2011, p 1)

Após 10 anos do apontamento de Rodrigues e Sobrinho de que a docência no ensino superior privado estava sendo exercida por bacharéis, Zanchet e Feldkercher (2016) observaram que os professores universitários ingressam na carreira docente depois de terem alcançado a titulação exigida, porém, são professores jovens que precisam articular-se na transição de uma formação voltada para pesquisa e prática da docência, passando a discutir o contexto político pedagógico, do saber ser professor e do bem ensinar. Outro aspecto a ser considerado, segundo os mesmos autores, é que o professor precisa, ao chegar na universidade, se familiarizar com uma nova cultura, onde novas demandas precisam ser cumpridas a fim de adquirir habilidades profissionais e desenvolver-se enquanto professor.

O ingresso na carreira docente perpassa por alguns aspectos motivacionais que impulsionam o indivíduo na busca pelo desenvolvimento na docência. Braga (2013) observa que os docentes de enfermagem são bacharéis de uma área técnica que migram para a docência apenas com sua experiência assistencial em serviços de saúde motivados por acreditarem em seu trabalho e na crença de que a enfermagem pode mudar a realidade de saúde do país.

A influência familiar e aspectos financeiros são descritos por Fontanele e Cunha (2014) como sendo condições que conduzem enfermeiros para o exercício docente.

Para Guareschi (2015), as principais motivações para o ingresso do enfermeiro na docência são aquelas relacionadas a familiares e ao próprio contato com a academia, além da experiência profissional na enfermagem, que leva ao entendimento de que o enfermeiro que possui experiência na área técnico-hospitalar tem muito a contribuir com a formação de novos enfermeiros.

Partindo dos pressupostos motivacionais de ingresso na carreira docente, as pesquisas apresentam que os professores partem por uma busca de capacitação docente previamente ao início da sua carreira e/ou por meio da formação continuada ou posterior à imersão na academia. De modo oportuno, se observa um movimento contínuo direcionado à busca de formação e capacitação didático-pedagógica por parte dos enfermeiros docentes com o objetivo de buscarem melhores condições de desenvolvimento da sua prática docente.

Para Masetto (2001), o papel do professor universitário perpassa três dimensões necessárias para a pedagogia universitária, sendo elas a competência em uma determinada área de conhecimento, o domínio da área pedagógica e a compreensão de aspectos de dimensões política.

Tomando como base a formação docente generalista e específica do professor universitário, Zabalza vincula a formação generalista como uma área de formação comum ao conjunto de professores, independente da sua disciplina ou área específica de atuação dentro da universidade, e descreve alguns aspectos relacionados a essa questão:

[...] os aspectos relativos às motivações dos estudantes, às relações interpessoais, à capacidade de lhes transmitir uma visão da vida e do exercício profissional de acordo com os princípios éticos e de responsabilidade social, o domínio dos recursos para o desenvolvimento curricular da disciplina e dos distintos processos que incluem seu ensino (conhecimento dos processos básicos da aprendizagem e do ensino, preparação de materiais, habilidades na preparação de apresentações de fácil entendimento, criação de atividades, planejamento de avaliação, etc), domínio dos recursos genéricos que condicionam o exercício profissional (cuidado com a voz, habilidades relacionadas com as novas tecnologias, habilidades na gestão de grupos, etc). (ZABALZA, 2004, p. 153)

Zabalza (2004) ressalta, ainda, que a docência requer um conjunto específico de conhecimentos que auxiliem na tomada de consciência de que esses conhecimentos são necessários para o seu adequado exercício. O distanciamento dos conhecimentos específicos da profissão implica numa certa fragilidade na prática docente.

Com um currículo frágil no que diz respeito ao desenvolvimento de temáticas pedagógicas, a profissionalidade docente passa para segundo plano, podendo o enfermeiro contar com a própria prática docente para se empoderar de saberes da experiência como uma das possibilidades de constituição. Vale ressaltar que os saberes da prática isoladamente não se apresentam como caminho apropriado e definitivo de desenvolvimento e constituição docente, contudo, a própria prática pedagógica se apresenta como um dos espaços para a construção da identidade docente do professor.

Pimenta (2014) aponta que esse espaço é construído durante o exercício profissional onde, por meio de processos reflexivos do ensino de saberes específicos, o professor passa a repensar em si e no cumprimento do seu papel social. Nesse processo, chama-se a atenção para o conceito de desenvolvimento profissional apresentar-se mais adequado do que o conceito de formação profissional para a docência.

Segundo Pimenta (2014) é de senso comum que a docência no ensino superior possa ocorrer sem a formação específica da docência, o que pode influenciar negativamente a apropriação dos professores de questões ligadas à prática pedagógica e aos saberes docentes.

O exercício da docência requer um preparo rigoroso onde os saberes ligados a ela sejam desenvolvidos no professor em formação e naqueles que a executam. Desse modo, programas de pós-graduação *Stricto Sensu* é o local oficial para formação de professores que atuam no ensino superior, conforme lê-se no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art. 66).

Baseando-se no fato de que nos programas de pós-graduação embute-se a responsabilidade de formação de cientistas e professores para atuarem no ensino superior no Brasil, Batomé e Kubo (2002) apontam que esses programas devem apropriar-se do seu papel de formador no que diz respeito a processar o conhecimento científico trabalhado e torná-lo significativo para a sociedade.

Zabalza (2004, p.107) afirma que existe uma reconhecida tensão no processo de desenvolvimento de uma identidade profissional docente:

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência. (ZABALZA, 2004, p. 107)

Percebe-se, portanto, que existe uma articulação positiva entre a formação para a docência e a apropriação dos saberes e do contexto histórico, político e pedagógico. Essa articulação favorece a constituição docente.

A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO

Como já anunciamos anteriormente, é possível identificar uma crescente preocupação com a formação, desenvolvimento e o desempenho docente dos professores de enfermagem a partir do movimento de reformulação do ensino superior.

Referente aos saberes, competências e habilidades envolvidas com o exercício da docência, Tardif (2007) questiona os tipos de conhecimentos necessários para a prática docente, sejam conhecimentos relacionados aos campos científicos, eruditos, da prática cotidiana ou aqueles relacionados à subjetividade do docente. O autor considera esses saberes como sendo os de base para a construção da carreira do professor, não negligenciando a necessidade de relacioná-los com o contexto social e político em que os alunos estejam envolvidos.

Para que o docente se articule entre os pilares apresentados por Tardif, é necessária uma formação que lhe forneça condições de desenvolver sua prática docente a partir dessa articulação entre os saberes.

Desse modo, a docência, assim como toda e qualquer profissão, carrega consigo um quadro de exigências e demandas que devem ser atendidas para que o bem-estar da profissão seja atingido. Percebe-se que a grande dificuldade do enfermeiro professor está exatamente na administração dessas tensões, de modo que consiga canalizá-las e gerenciá-las. O descontentamento com a docência, por exemplo, pode inibir ou retardar o processo de constituição docente do enfermeiro, portanto, faz-se necessária a criação de medidas de superação de possíveis obstáculos.

Nessa perspectiva, essa superação de obstáculos contribui para o sucesso da prática pedagógica do enfermeiro. Iremos para tanto, olhar para esses obstáculos no entendimento de que eles se apresentam como desafios para a constituição docente.

Para Bisinoto (2011), a prática docente do enfermeiro deve conter domínios específicos que garantam um desempenho suficientemente capaz de contribuir com a formação de futuros

enfermeiros. Domínio do conhecimento científico e habilidade para transmitir, de modo produtivo e claro, todo o conteúdo para os seus alunos, são apontados como a base necessária para o bem ensinar. Outros domínios permeiam o campo da experiência profissional nos serviços de saúde, detenção de conhecimentos éticos, morais e filosóficos.

Analisando a prática docente de professores do curso superior em enfermagem, Araújo *et al* (2016) evidenciaram que docentes considerados bem sucedidos ingressam na docência a partir da prática assistencial e posteriormente buscam espaços de formação pedagógica.

Não há que se desconsiderarem as facilidades relacionadas ao domínio de conhecimentos específicos da enfermagem que aqueles docentes que possuem a prática assistencial/administrativa levam para as suas salas de aula, porém, não se trata do único caminho para bom desempenho da docência. Essa prerrogativa de que os docentes que possuem experiência profissional na prática assistencial em saúde têm maiores condições técnicas para o bem ensinar não se sustenta isoladamente. Precisa uma articulação entre os saberes para o desempenho da docência.

Desse modo alguns docentes de enfermagem baseiam suas práticas docentes a partir de seus conhecimentos e experiências profissionais nos serviços de saúde e, posteriormente, passam a sensibilizar-se quanto à necessidade de formação específica. Isso se dá, à medida que vão encontrando dificuldades. Sendo assim, após o ingresso na docência, passam a buscar essa formação em programas específicos de formação docente, bem como passam a desenvolver-se a partir de processos reflexivos da própria prática docente. (ARAÚJO, GEBRAN e BARROS, 2015)

Junior (2006) aponta que a falta de formação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem tornam genérica a formação desse professor e isso pode impactar tanto a sua prática quanto a sua constituição docente.

Um impacto decorrente da fragilidade na formação pedagógica inicial, apontado por Kalinowisk *et al.* (2013) e Freitas *et al.* (2016), é que a prática profissional, nesses casos passa a ser pautada no modelo tradicional de ensino, onde o professor reproduz aspectos práticos apreendidos enquanto era aluno.

Segundo o autor, a proximidade de relação do professor com questões metodológicas e docentes o auxilia no rompimento com esse paradigma tradicional de ensino. A exemplo disso, ele cita o uso de metodologias ativas de ensino que assumem o papel de construção de possibilidades outras dentro da relação ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica do enfermeiro não se resume apenas no ensinar, antes, está envolvida em uma diversidade de ações que, de modo geral, acabam por organizar o trabalho docente e contribuir com o processo de reflexão da prática pedagógica. Dentre as ações docentes do enfermeiro professor, Lazzani, Martini e Busana (2015) evidenciam o excesso de atividade quando apontam para a necessidade de atualização profissional, reuniões, excessivas jornadas de trabalho (carga horária), orientações para trabalhos científicos, preparo de aulas e avaliações, participação em bancas examinadoras e comissões, publicações de artigos, dentre outras atribuições.

Blois (2001), ao estudar o fazer do enfermeiro docente, sugere que existe uma necessidade de problematização da prática a partir de reflexões, questionamentos, dialogicidade e tomada de consciência de questões que permeiam a docência. Nesse sentido, o autor aponta que essa

discussão pode ser iniciada por meio do entendimento de que a constituição do ser enfermeiro professor passa a se estruturar a partir da reflexão da própria história de vida do educador. Desse modo, há de se considerar os aspectos motivacionais e pessoais para o ingresso na carreira docente não pendendo de vista a formação.

Ao trabalharmos aspectos relacionados à prática do professor de enfermagem, há que se refletir sobre o método de ensino utilizado por esses professores. Para Madeira e Lima (2007), os enfermeiros professores alicerçam a sua prática pedagógica a partir da elaboração de aula de modo criativo, conhecimento das disciplinas curriculares e demonstram uma necessidade de conhecer o aluno e seus específicos estilos de aprendizagem. Consideram também o diálogo e a compreensão dos objetos da educação nos contextos educacionais como instrumentos de excelência na construção do conhecimento.

Nino (2010) aponta para uma prática docente do enfermeiro na qual ele faz uso de estratégias como estudo de casos, seminários e aulas expositivas para exposição e trabalho do conteúdo em sala de aula.

Pode-se, desse modo, entender que houve uma evolução da prática docente do enfermeiro ao longo dos anos em sentido de ruptura com o modelo tradicional de ensino. Valente e Viana (2009) chamam a atenção, portanto, para uma prática docente reflexiva onde o aluno deixa de ser um ser passivo e assume uma perspectiva de sujeito protagonista de sua formação.

Alguns autores, como Corral-Mulato, Bueno e Franco (2010), têm relacionado a docência em enfermagem a aspectos desfavoráveis da prática de ensino. Eles denominam esses aspectos como indicadores desfavoráveis da docência. Dentre esses indicadores, podemos identificar aspectos relacionados ao próprio professor, ao aluno e à instituição. No que se refere ao enfermeiro professor, pode-se observar que questões como fragilidade na formação específica para a docência e o exercício da prática sustentada pela dicotomia teoria e prática são fortes influenciadores negativos para a satisfação dos docentes.

Aspectos como o trabalho didático com disciplinas nas quais não se tem o domínio de conteúdo e a dificuldade na mudança de sua prática pedagógica aparecem em segundo plano como indicadores desfavoráveis. Não é incomum que, principalmente na rede privada de ensino superior, o enfermeiro professor se depare com as atribuições de aulas nas mais diversas temáticas e disciplinas, mesmo naquelas nas quais não se possui fortes conhecimentos teóricos. Essa condição influencia negativamente a motivação para a docência e não contribui para a formação e constituição docente.

Já os aspectos relacionados aos alunos são significativos na discussão de satisfação do professor em sala de aula, porque é da relação professor-aluno que se traz as significações do processo ensino-aprendizagem. Os professores de enfermagem destacam que a deficiência dos alunos na base teórica do que é ensinado, a imaturidade por adentrarem na universidade cada vez mais cedo e, a falta de preparo para lidar com as mudanças na prática pedagógica do professor são fatores que contribuem para a insatisfação com a docência. (CORRAL- MULATO, BUENO e FRANCO, 2010).

Os obstáculos didáticos contribuem desfavoravelmente para os indicadores de satisfação, bem como dificultam e/ou retardam o processo de constituição docente do Enfermeiro. Rodrigues e Sobrinho (2008) também apontam obstáculos como: questões relacionadas com a deficiência de recursos para o trabalho, campos de estágios escassos e deficientes e baixos salários. Essas condições podem proporcionar um desgaste do trabalho docente.

Ainda segundo o autor, os obstáculos da prática docente relativos ao professor são: necessidade de superação do sistema de ensino focado na reprodução de conhecimento para a construção de conhecimento pautado no contexto social, lacuna na preparação específica para a docência, trabalhar com disciplinas nas quais não se tem o domínio.

Os obstáculos referentes aos alunos estão relacionados com uma forte deficiência de base teórica, o que dificulta ao professor, a progressão com o conteúdo programático da disciplina e a imaturidade dos alunos.

POSSIBILIDADES RELACIONADAS À CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO

A partir da análise das produções que fundamentaram essa pesquisa, passaremos a elencar, de modo claro, diretivo e sucinto, alguns aspectos relacionados à experiência profissional e à formação inicial e continuada como possibilidades e potencialidades ligadas à constituição docente do enfermeiro.

Pimenta (2002) deixa claro que os conhecimentos específicos, ou seja, conhecimentos que se referem à especificidade de uma área de saber, precisam estar ligados e articulados com os saberes específicos da docência. Para tanto, há de se mencionar que a experiência profissional do enfermeiro que está/é professor contribui positivamente para o domínio desse repertório de conhecimentos.

A experiência profissional, portanto, possibilita um domínio de repertório teórico-prático que fundamenta a prática docente dos professores de enfermagem. Entendemos que tal bagagem profissional contribui para a constituição docente à medida que oportuniza ao professor desenvolver sua prática docente baseada, por exemplo, em casos reais da profissão enfermagem. Contudo, não acreditamos ser esse repertório o único a impulsionar tal constituição. Entendemos que deve haver uma articulação entre os saberes, de modo a oportunizar uma indissociabilidade entre teoria, prática, conhecimentos docentes e as especificidades da profissão enfermagem.

Olhando pelo viés de formação para a docência, enxergamos na formação inicial a possibilidade de desenvolvimento de um exercício docente baseado na articulação entre os saberes que melhor contribui para a constituição docente do enfermeiro.

Pimenta e Anastasiou (2008) relacionam a identidade profissional como fator integrante do processo de formação. Com o ingresso na carreira docente sem a formação inicial para tal exercício profissional pode ocorrer uma descaracterização dessa identidade, principalmente quando relacionamos esse fato aos professores que ingressaram na docência por motivos outros, para além da motivação por ser professor.

A construção de uma identidade profissional a partir de ideais pessoais e profissionais contribui diretamente para a constituição docente.

Enxergamos nos professores que ingressaram na docência sem uma formação inicial, uma busca pela formação continuada. Ao se depararem com as dificuldades e desafios de uma sala de aula, tais professores partem na busca por essa capacitação, seja em cursos de formação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Para tais professores, a formação continuada lhes oportuniza um melhor entendimento das nuances que envolvem o contexto da educação, possibilitando-lhes um melhor entendimento do contexto histórico-político, social-educacional que envolve o ensino-aprendizagem. Com ampliação do seu repertório teórico-prático, tais professores passam a articular-se de modo contextualizado com os saberes necessários à sua prática docente.

DESAFIOS RELACIONADOS À CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO

Os desafios que possam estar relacionados com a constituição docente do enfermeiro não são aqueles que necessariamente o distanciam da prática profissional. Muitas vezes, podem ser esses desafios que o impulsionam na busca de medidas que lhe possibilitem uma melhor articulação profissional na docência.

Podemos enxergar a fragilidade na formação docente como um dos principais desafios para a constituição. Professores mal formados estão mais susceptíveis a uma prática educacional empírica, podendo passar a reproduzir, em suas aulas, os mesmos métodos e assumir o mesmo perfil de seus professores de sucesso.

Cunha (2006) nos chama a atenção para o fato de que alguns professores ensinam baseando-se em suas experiências como aluno, inspirados pelos professores com os quais tiveram contato. Isso ocorre por meio de um espelhamento em professores que, de algum modo, ficaram registrados na memória de formação desse aluno/professor.

Não assumimos aqui um discurso de que esse espelhamento produza apenas condições negativas à constituição; contudo, entendemos que, quanto mais distante em assumir uma identidade profissional, quanto maior a fragilidade no domínio dos conhecimentos necessários a uma boa prática docente, mais distante o professor estará da sua constituição.

Se por um lado esclarecemos a necessidade de uma articulação entre os saberes docentes e específicos como uma articulação que melhor possa conduzir o professor de enfermagem à constituição docente, entendemos também que fragilidades no domínio com os saberes específicos podem provocar esse distanciamento. Sendo assim, a falta da experiência profissional na enfermagem pode se apresentar como um desafio à constituição docente.

Outros fatores tidos como desafios para a constituição estão relacionados com condições que “afastam” o professor de uma reflexão da sua própria prática docente, bem como o distanciamento de entendimentos condicionantes éticos, morais, filosóficos, políticos e didático-pedagógicos que permeiam o contexto da educação.

Dentre esses fatores podemos citar o excesso de atividades no exercício docente, falta de domínio na disciplina que se leciona e uma prática ainda baseada em uma dicotomia entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente do enfermeiro perpassa campos específicos para a atuação no ensino técnico de enfermagem e no ensino superior. Para a atuação nos cursos técnicos, é necessária, obrigatoriamente, uma formação inicial na docência. Para o exercício docente no ensino superior, o enfermeiro conta com formação específica para a docência que pode ocorrer em programas de mestrado e doutorado.

Bacharéis que ingressam na docência do ensino superior a partir de uma formação inicial em bacharelado e/ou cursos de formação específica *lato sensu*, trilham um caminho de busca por formação educacional após o início da sua carreira docente.

A constituição docente do enfermeiro se articula entre a formação e a prática docente, de modo a direcionar os seus protagonistas na busca por tal constituição através dos meios de formação e capacitação docente, fazendo com que as possibilidades e os desafios ligados a tal constituição oportunizem aos professores de enfermagem assumirem o protagonismo do ser e estar professor de enfermagem.

À medida que somos sujeitos de nossas escolhas e de nossos atos e que somos, portanto, protagonistas da nossa construção profissional, ser professor legitima uma escolha que se traduz em responsabilização social da formação e desenvolvimento de recursos humanos. A partir desse ponto de vista, uma identidade profissional bem definida e estruturada do enfermeiro docente contribui para o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. A. B. T; GEBRAN, R. A; BARROS, H. F. **Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em Enfermagem**. Acta Scientiarum. Education. v. 38, n. 1, p. 69-7, 2016.

BATOMÉ, S. P; KUBO, O. M. **Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores do ensino superior**. Interação em psicologia. V. 6, n. 1, p. 81-110, 2002.

BISINOTTO, M. M. **Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro: caminhos, saberes e dificuldades**. Universidade de Uberaba, 2011. (Dissertação de mestrado).

BLOIS, J. M. **O fazer do enfermeiro-docente: ação e compromisso**. Universidade Federal de Santa Catarina, SC. 2001. (Dissertação de mestrado).

BRAGA, M. J. G. **Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente**. Cadernos de educação. v. 13, n. 25, p. 98-117, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Lei nº 9,349, de 20 de dezembro de 1996

BUDÓ, M. L. D. **A prática de cuidados em comunidades rurais e o preparo da enfermagem.** Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. (Tese de Doutorado). 193f

CORRAL-MULATO, S; BUENO, S. M. V; FRANCO, D. M. **Docência em Enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis.** Acta Paul Enferm v. 23, n. 6, p. 769-74. 2010. DROUIM, A. M. **A Pedagogia.** Unimarco, Loyola, 1995. 120 p.

FREITAS, D. A, *et al.* **Saberes docentes sobre processo ensino–aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde.** Interface Comunicação Saúde Educação. v. 20, n. 57, p.

437-48, 2016.

FONTANELE, G. M; Cunha, R. C. Formação pedagógica dos docentes de enfermagem em uma instituição de ensino privada na cidade de Parnaíba – PI. Rev. Educação e Linguagens. Campo Mourão, V. 3, n. 5. 2014

GUARESCHI, A. P. F. **Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem.** Universidade de São Paulo. 2015 (Tese de Doutorado)

HUF, D. D. **A face oculta do cuidar: reflexões sobre a assistência espiritual em enfermagem.** Rio de Janeiro: Mondrian, 2002.

HUMEREZ, D. C; JANKEVICIUS, J. V. **Reflexão sobre a formação das categorias profissionais de saúde de nível superior pós diretrizes curriculares.** Biblioteca Cofen. 2015.

JUNIOR, M. A. F. **A formação para a docência do Professor Enfermeiro na visão dos professores.** Universidade Católica Dom Bosco, 2006. (Dissertação de mestrado).

KALINOWSKI, C. E. *et all.* **Metodologias participativas no ensino da administração em enfermagem.** Interface Comum. Saúde. Educação. v. 17, n. 47, p. 949-67. 2013.

LAZZARI, D. D; MARTINE, J. G; BUSANA, J. A. **Docência no Ensino Superior de enfermagem: revisão integrativa da literatura.** Rev Gaúcha Enferm. v. 36, n. 3, p. 93-101. 2015.

LEONELO, V. M; NETO, M. V. M; OLIVEIRA, M. A. C. **A formação superior de enfermagem no Brasil: uma visão histórica.** Rev. Esc. Enferm. USP. v 45 (Esp. 2), p. 1774 – 9, 2011.

MADEIRA, A. Z. A; LIMA, M. G. S. B. **A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes.** Rev. Bras. Enferm. n. 60, v. 4, p. 400-4. 2007.

MAGALHÃES, S. S, *et al.* **Expansão do ensino de enfermagem no Brasil: evidências históricas e perspectivas da prática.** Enferm. em Foco. v. 4, n. 3, p. 167-170, 2014.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc. V. 30, n. 106; 15-35. Campinas, 2009

- MASETTO, M. T. (org). **Docência na universidade**. Campinas (SP): Papyrus; 2002.
- NINO, N. S. **Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas**. Universidade de Caxias do Sul. 2010. (Dissertação de Mestrado)
- OROSCO, S. S; SCHEIDE, T. J. F. **O ensino de enfermagem em nível médio e as competências necessárias no contexto atual**. Colloquium Humanarum. v. 5, n. 1. 2008
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances. Vol. 3. 1997
- PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. v. 1 São Paulo: Cortez; 2002.
- RAMPINELI, E. F. Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar. Rev. Linhas. V. 2; n. 1; 2000.
- RIBEIRO, M. L; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva. Interface Comunicação Saúde Educação. v.14, n.32, p.55-68, 2010
- RODRIGUES, M. T. P; SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica. **REVISTA BRASILEIRA ENFERMAGEM**. v. 59, n. 3, p. 456-459, 2006.
- ROLDÃO, M. C.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.
- SILVA, S. R. L. P. T. Conhecendo o preparo pedagógico do Enfermeiro Professor do Ensino Técnico profissionalizante em enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, 2011. (Dissertação de mestrado).
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VALENTE, G. S. C; VIANA, L. O. Da formação por competências à prática docente reflexiva. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- VALENTE, G. S. C. **A formação do enfermeiro para o ensino médio em enfermagem: uma questão de competências**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Dissertação de mestrado).
- VALENTE, G. S. C; VIANA, L. O. **A reflexividade na prática docente da graduação em enfermagem: nexos com a formação permanente do Enfermeiro Professor**. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artimed, 2004. 239 P.
- ZANCHET, B. M. B. A; Feldkecher, N. **Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidades de espaços de discussão pedagógica**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 38, n. 1, p. 93-102, 2016.

SOBRE OS AUTORES

JEFERSON CESAR MORETTI AGNELLI: Bacharelado em Enfermagem pela Universidade Paulista (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba. Especialista em Nefrologia e Gestão de Enfermagem. Trabalhou como docente de enfermagem em escola técnica e Ensino Superior. Pós Graduando em Cuidados Paliativos, tem desenvolvido trabalhos na área de implementação de equipe de Cuidados Paliativos na Unimed Sorocaba. Coordenador de Enfermagem do Hospital Unimed Sorocaba.

BÁRBARA C.M. SICARDI NAKAYAMA: Pós-doutoranda - bolsista CNPq em Educação pela PUC-SP. Doutora em Educação (2008) pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação (2000) e Graduada em Pedagogia (1997) pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora na Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, ministrando aulas nos cursos de Licenciatura e Mestrado Acadêmico em Educação. Lidera o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho

RECEBIDO em: 04/03/2018

APROVADO em: 20/04/2018

PLANEJAMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DE UMA GESTÃO MUNICIPAL DEMOCRÁTICA

Gilne Gardesani Fernandez¹

gilne.fernandez@yahoo.com.br

Cristiane Machado²

crimacha@unicamp.br

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar e analisar resultados de pesquisa de mestrado que teve o propósito de conhecer e compreender as práticas docentes de planejamento escolar no âmbito de uma gestão democrática da educação, por meio de uma pesquisa de campo junto aos professores do ensino fundamental regular, da rede municipal de ensino de Santo André (SP). A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, foi baseada na aplicação de *Survey* enviado por e-mail, aos 699 professores da rede municipal no ano de 2016. Os resultados do estudo indicam que os professores consideram o planejamento como um processo de reflexão sobre a prática, que resulta em instrumentos para o trabalho pedagógico, um movimento que abre caminhos para a democratização do ensino, sendo capaz de colaborar com o acesso de todos os conhecimentos acumulados que são participativos, mas nem sempre coletivos; denotam que os instrumentos solicitados pelos gestores são os mesmos que os docentes utilizam para a organização de sua prática, parecendo não serem apenas executados para cumprirem função burocrática e que, segundo os professores, para o sucesso das aulas os planos devem ter uma organização que inicie com a definição de metas e objetivos até a previsão de critérios e instrumentos de avaliação, passando pelos conteúdos, estratégias diversas e organização do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: PLANEJAMENTO; GESTÃO DEMOCRÁTICA; ESCOLA PÚBLICA; *SURVEY*.

TEACHING PLANNING IN THE CONTEXT OF DEMOCRATIC LOCAL MANAGEMENT

ABSTRACT

This article aims to present and analyze results of a master's research, which had the purpose of knowing and understanding the teaching practices of school planning within the scope of a democratic management of education, through a field research with regular elementary school teachers of the municipality of Santo André local schools (SP). The qualitative approach field research was based on the application of a Survey sent by e-mail to 699 teachers of the municipality of local schools in 2016. The results of the study indicate that the teachers consider the planning as a process of

1 Secretaria de Educação da Rede municipal de Santo André SP

2 Universidade Estadual de Campinas

reflection on the practice, which results in instruments for pedagogical work, a movement that fosters the democratization of teaching, being able to collaborate with the access of all accumulated knowledge that is participatory, but not always collective. The results also denote that the instruments requested by the managers are the same that the teachers use for the organization of their practice, seeming not only to be implemented to fulfill a bureaucratic function and according to the teachers, for the success of the classes the plans must have an organization that begins with the definition of goals and objectives for the prediction of criteria and instruments of evaluation, addressing the contents, the various strategies and organization of the time.

KEY WORDS: PLANNING; DEMOCRATIC MANAGEMENT; PUBLIC SCHOOL; SURVEY.

PLANIFICACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE UNA GESTIÓN MUNICIPAL DEMOCRÁTICA

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de presentar y analizar resultados de investigación de maestría que tuvo el propósito de conocer y comprender las prácticas docentes de planificación escolar en el marco de una gestión democrática de la educación a través de una investigación de campo junto a los profesores de la enseñanza fundamental de la red municipal de enseñanza de Santo André (SP). La investigación de campo, de abordaje cualitativo, fue basada en la aplicación de Survey enviada por e-mail, a los 699 profesores de la red municipal en el año 2016. Los resultados del estudio indican que los profesores consideran la planificación como un proceso de reflexión sobre la práctica que resulta en instrumentos para el trabajo pedagógico, un movimiento que abre caminos para la democratización de la enseñanza, siendo capaz de colaborar con el acceso de todos a los conocimientos acumulados que son participativos, pero no siempre colectivos; y que los instrumentos solicitados por los gestores son los mismos que los docentes utilizan para la organización de su práctica, pareciendo no ser ejecutados para cumplir función burocrática y que, según los profesores, para el éxito de las clases los planos deben tener una organización que inicie con la definición de metas y objetivos hasta la previsión de criterios e instrumentos de evaluación, pasando por los contenidos, estrategias diversas y organización del tiempo.

PALABRAS CLAVE: PLANIFICACIÓN; GESTIÓN DEMOCRÁTICA; ESCUELA PÚBLICA; SURVEY.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar resultados de pesquisa de mestrado que teve o propósito de conhecer e compreender as práticas docentes de planejamento escolar no âmbito de uma gestão democrática da educação, por meio de uma pesquisa de campo junto aos professores do ensino fundamental regular, da rede municipal de ensino de Santo André (SP).

As questões que guiaram a investigação podem ser assim sintetizadas: qual a compreensão dos professores de ensino fundamental sobre o sentido do planejamento? Quais usos são feitos dos instrumentos de planejamento coletivos (da escola) e específicos (do professor)? Qual a contribuição destes instrumentos para as práticas de ensino e da aprendizagem?

Para a consecução do intento da pesquisa foi realizado um estudo qualitativo. Como indica

Stake (2011, p. 23), “todo pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo” e, ainda, que o pensamento qualitativo é bem mais do que a oferta de elemento para o pensamento quantitativo, mas está em todas as fases do trabalho científico. O estudo qualitativo se preocupa não com a representatividade numérica, “mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 1997, p. 14).

A pesquisa de campo foi baseada na aplicação de *Survey*. De acordo com Babbie (1999, p. 77-78), o método de pesquisa de *Survey* examina uma amostra de população por meio de um questionário elaborado para obter informações, cujas respostas são registradas de forma quantitativa. Uma análise dos dados fornece descrições e determina correlações entre diferentes respostas, gerando conclusões descritivas e explicativas. Participaram da pesquisa 699 professores da rede municipal no ano de 2016.

A escolha por compreender o que pensam e dizem e o que fazem os professores do ensino fundamental regular da rede municipal de Santo André – SP, se deu porque, ao longo dos últimos 28 anos – desde 1989, o município passou por 20 anos, não consecutivos, de administrações que, apresentando-se como progressistas, trouxeram a gestão democrática como um dos princípios norteadores da educação, com propostas e ações que buscaram trazer a democracia para as escolas por meio de práticas que impulsionaram a participação, como a construção do projeto político-pedagógico (PPP) e a constituição de conselhos de escola. Para a secretaria de educação “a gestão democrática da educação como uma das diretrizes da S.E.F.P.³ representa para a rede municipal uma mudança de cultura no sentido de compreender a escola como espaço de produção de conhecimento em que são considerados produtores todos os que se acercam a ela, os (as) alunos (as), os profissionais da educação e comunidade local” (SANTO ANDRÉ, 1999, p. 21). Nesse contexto, o planejamento escolar foi concebido como uma prática escolar que no âmbito coletivo e participativo estabelece metas e objetivos formalizados nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, que são embasados nos diagnósticos realizados sobre a escola e todos os segmentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários).

Este texto está organizado em três tópicos, além desta introdução. Inicialmente, são explorados os conceitos de planejamento e gestão democrática com base na literatura da área e, também, como abordados na gestão municipal de Santo André. Em seguida são apresentados os procedimentos e os resultados da pesquisa. Por fim, as considerações finais são tecidas com o objetivo de analisar o potencial que a pesquisa teve de compreender as práticas docentes sobre planejamento.

PLANEJAMENTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEITOS E CONTEXTO

O planejamento é parte essencial em diversas ações humanas. Em relação ao trabalho docente este se apresenta como uma prática inerente à profissão, sendo uma ação reflexiva sobre e para a prática. “Planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (MENGOLLA; SAN’TANNA, 2001, p.19).

3 S.E.F.P. refere-se à sigla utilizada de 1997 a 2008, por Santo André, para nomear Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional.

Por ser um ato presente em diversas ações humanas e ter seu ponto de partida nas necessidades humanas e no conhecimento da realidade, quando tratamos dele no ambiente escolar pensamos imediatamente nas ações educativas relacionadas ao trabalho docente e na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido,

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (LIBÂNEO, 1994, p.222).

Além disso, entendemos que o planejamento pedagógico compreende ações diversas que organizam as práticas escolares. Dessa forma,

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora de refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc. (NERY, 2007, p.111)

Fusari (1998, p. 45-46) explica que o planejamento não é uma tarefa meramente burocrática, mas um gesto crítico do educador diante do seu trabalho, “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão [...] Pode-se afirmar que o planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma ‘radical’, ‘rigorosa’ e ‘de conjunto’, os problemas da educação escolar, no processo de ensino aprendizagem”. Ele envolve todas as ações e situações do cotidiano pedagógico, inclusive as interações entre alunos e entre educadores. Luckesi (1992, p. 119) assim define esses mesmos princípios:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

Ultrapassando a sua dimensão técnica, o planejamento do ensino, conforme Lopes (2004, p. 56-57), tem o seu verdadeiro sentido no trabalho do professor, quando há “a organização da ação pedagógica intencional, de forma responsável e comprometida com a formação dos alunos”. Complementa dizendo que, numa visão crítica, o processo de planejamento vai além da elaboração de um plano de ensino bom tecnicamente:

[...] passa a demonstrar o cuidado e o compromisso do professor em dar à sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seus alunos (LOPES, 2004, p. 57).

Assim, o planejamento adquire um papel crucial na construção de escolas democráticas e participativas. O Brasil é um país democrático, como nos assegura o artigo primeiro da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e de acordo com Apple e Beane (2001), mesmo considerando que a democracia tenha uma significação dúbia, sendo usada para embasar a participação ativa, imparcial, ampla e baseada em informações completas e também servindo para favorecer causas econômicas, as escolas devem ser espaços democráticos, com a participação, nos processos de decisão, de todos os envolvidos, incluindo os jovens.

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens (APPLE; BEANE, 2001, p.18).

Nas escolas organizadas sob os princípios de ensino como: gestão democrática; igualdade de condições do acesso e da permanência; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), todos os sujeitos do processo educativo podem participar das decisões e compor o currículo da escola, que sustentarão as escolhas realizadas pelos professores para suas aulas.

A gestão democrática, segundo Veiga (1995), requer que os educadores retomem a direção do processo e do produto do trabalho e compreendam muito bem os problemas resultantes das práticas pedagógicas, partindo da divisão entre teoria e prática. Envolve rever as relações de poder de forma que propicie uma participação coletiva minimizando ou suprimindo o individualismo, a exploração, a opressão e buscando a autonomia. “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 1995, p.18).

Numa escola democrática, é verdade que todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm o direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. (APPLE; BEANE, 2001, p.20).

Segundo Fusari (1998), há uma estreita relação entre planejamento e gestão democrática. Para o autor, “na medida em que se concebe o planejamento como um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino, o seu conceito precisa ser revisto, reconsiderado e redirecionado” (FUSARI, 1998, p.45). Não pode mais ser uma atividade burocrática em que o professor preenche um formulário e entrega à secretaria, todavia “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão” (Idem, ibidem), considerado como procedimento de rever, repensar, analisar com cuidado e buscar significado.

Considerando o planejamento como uma prática docente resultante de um movimento de reflexão e que “a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho” conforme sustentam também Lesne e Mynvielle, apresentados por Canário (1998, p. 10), o planejamento pode ser ao mesmo tempo um instrumento de formação para os professores e uma forma de garantir a democratização do ensino.

A implementação de práticas reflexivas sobre o planejamento em Santo André teve início em 1989 quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu, pela primeira vez⁴, o governo municipal e promoveu a instalação da gestão democrática na educação municipal. De acordo com Silva (2011, p. 27), era uma administração preocupada “com a construção de uma política pedagógica voltada para o direito e a cidadania, pautada em princípios progressistas”.

Até meados da década de 1990 as escolas municipais de Santo André atendiam a educação infantil e a educação de jovens e adultos, a partir de 1997, teve início o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta para esse nível da educação básica era a construção de uma escola de qualidade, pautada em uma educação inclusiva, que buscava romper com os interesses do mercado, evitando no processo educacional a desqualificação e a exclusão que a homogeneização e padronização das concepções e dos currículos trazem. Conforme os documentos oficiais,

Na nossa concepção, o paradigma norteador da construção da qualidade deve ser o aperfeiçoamento da condição humana. Isso implica, em primeiro lugar, reconhecer como princípio o direito de que os educandos se apropriem dos conhecimentos mais avançados no campo das artes, da ciência e da filosofia, especialmente dos conceitos que lhe permitam desenvolver habilidades de pensamento em cada uma dessas áreas. O educando deve identificar sempre que o conhecimento é produto histórico, portanto, fruto de relações humanas situadas no tempo e no espaço. (SANTO ANDRÉ, 1998, p.12)

As escolas começaram, então, a produzir seus planos de trabalho, orientadas pela Secretaria de Educação para uma construção coletiva. Observando que,

Ela está amparada na concepção de que a unidade escolar deve construir sua autonomia, refletir sobre a política educacional, decidir em seu âmbito quanto às suas ações e ter uma conduta propositiva em relação às demais esferas de poder. Está, por sua vez, amparada também em uma visão de planejamento que, por valorizar a autonomia da escola e entender que a finalidade precípua da Secretaria é a educação dos educandos, parte da escola para implementar sua política educacional. (SANTO ANDRÉ, 1998, p. 9)

O rompimento com o tecnicismo e a educação tradicional foi e está sendo um longo processo permeado por formações e discussões nos espaços das escolas. A gestão democrática é uma prática ainda muito recente, visto que iniciamos um caminho democrático, no Brasil, somente no início da década de 1990, quando a participação como direito passa a ser valorizada e legitimada. Em Santo André,

No contexto educacional de 1997, o sentido de escola democrática não fazia parte das discussões na escola. A maioria dos professores atuantes não considerava a educação uma questão política, como também não discutia a temática da gestão em nenhum aspecto. Imersos em sua atuação puramente pedagógica e distanciados

4 O Partido dos Trabalhadores administraria a cidade, ainda, por mais quatro gestões, de 1997 a 2000; 2001 a 2004; 2005 a 2008 e 2013 a 2016.

do mundo que acontece fora dos muros da escola, os professores satisfaziam-se em preparar atividades para seus alunos, sem notar o quanto o seu potencial criador estava sendo violado. (SILVA, 2011, p.18).

O movimento de reorientação curricular no município, que se inicia em 1998, acontece a partir do questionamento aos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, que não respeitam as diversidades regionais, mantendo a educação atendendo às lógicas do mercado, sem considerar as características próprias do país. A Secretaria de Educação, nesta revista coloca ainda que:

Como decorrência, o conceito de currículo com o qual trabalhamos não se reduz à organização de um elenco de conteúdo. Ele significa o conjunto de ações educativas voltadas para a construção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam aprendizagem e construção de conhecimento (SANTO ANDRÉ, 1998, p.16).

As discussões e prioridades deviam ser debatidas nas escolas partindo dos conhecimentos dos educandos e das propostas dos educadores, formalizando uma proposição que faria parte do plano escolar, constante do projeto político-pedagógico da unidade e que seria acompanhado e avaliado ao longo do processo.

Como resultado, a coleta de dados levantados das discussões realizadas em diversos espaços – reuniões pedagógicas semanais e mensais, conselho de escola, formações – foram definindo ações e prioridades em cada escola, que se juntaram às de outras escolas em planos regionais e depois do município (SANTO ANDRÉ, 1999, p.9-10).

Em 2008, a Secretaria de Educação e Formação profissional publicou uma coleção de cadernos com o título “Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares”, como resultado do movimento de reorientação curricular da Rede, entendendo que esse movimento deve ser constante, visto que a educação é dinâmica e diversa. Eles traziam a sistematização e ampliação das discussões e ações realizadas no período de 1997 a 2008.

Até 2016 a política educacional de Santo André tinha como compromisso central uma educação pública de qualidade social e democrática, tendo como princípios norteadores as diretrizes: qualidade social da educação, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e democratização do acesso e condições de permanência. Pretendia uma educação integral e inclusiva através da qual os sujeitos sejam “capazes de construir conhecimentos no campo das ciências, das artes, da filosofia, da tecnologia, da educação física, a partir de valores como a cooperação e a solidariedade” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 5). Por meio de sua política educacional considerava a escola como um espaço de construção e não de reprodução da cultura e de valores e leva em consideração um currículo mais amplo do que um “rol de conteúdos e estratégias didáticas”, “entendido como uma síntese dos fundamentos teóricos e metodológicos das noções, conceitos e conteúdo que se pretende desenvolver em cada área do conhecimento” (SANTO ANDRÉ, 2015, p.21).

As unidades educacionais deveriam desenvolver ações para que os sujeitos “aprendam a aprender, a perguntar, a criar e a desenvolver consciência e pensamento crítico”, sendo que a secretaria de educação busca a

Promoção do pleno desenvolvimento das crianças, jovens e adultos com vistas

a assegurar o direito ao brincar, ao conhecimento, às diferentes tecnologias, às ciências, às artes e à filosofia, respeitando cada pessoa: crianças, jovens e adultos, bem como as diferentes experiências culturais e características cognitivas, biológicas, afetivas e sociais. (SANTO ANDRÉ, 2015, p.5)

Com a garantia do direito de todos a uma educação de qualidade, que respeite as diferenças e ritmos de aprendizagem e considere o educando e seu contexto, o planejamento das ações educativas é um instrumento necessário à concretização dessa diretriz, por meio das escolhas realizadas pelas escolas e pelos professores.

A escola é os lócus dessa construção multidisciplinar em que uma educação integral e inclusiva tem como objetivo reconhecer as possibilidades, e não apenas as dificuldades de cada educando. Reconhecer e investir nas potencialidades de cada um constitui-se hoje uma das maiores possibilidades de superação da condição social e cultural de cada aluno. (SANTO ANDRÉ, 2015, p.7)

O município previa, ainda, que o Projeto Político-Pedagógico de cada escola considerasse as especificidades de cada etapa escolar, mas sem fragmentar, respeitando o processo e se comprometendo com “a formação humana e integral da criança visando seu desenvolvimento pleno” (SANTO ANDRÉ, 2015, p.15). Os espaços escolares deveriam propiciar o diálogo e a participação da comunidade, sendo acolhedores e democráticos. A escola deveria ser um espaço que propicie o diálogo e a participação da comunidade, sendo acolhedora e democrática, se constituindo em um local de investigação, por meio da prática docente nos processos de observação, registro e sínteses e constituindo-se em referências para as discussões e decisões sobre as escolhas curriculares. É nesse contexto, e em razão das especificidades da política educacional pautada na gestão democrática, que a pesquisa foi desenvolvida.

A PESQUISAS E OS SEUS RESULTADOS

A escolha por coletar dados por meio de questionário teve a intenção de possibilitar que o instrumento fosse oferecido a todos os professores, sendo que em 2016, esta rede possuía 699 turmas, o que justifica a escolha por um conjunto de questões fechadas, levando em consideração o que aponta Goldenberg (1997), que os questionários com perguntas fechadas são facilmente aplicáveis e analisáveis, assim como podem ser encaminhados em mãos ou pelo correio, mas tendo a desvantagem de limitar as respostas às alternativas apresentadas.

Para validar o questionário foram realizadas aplicações iniciais, pois como afirma Severino (2007, p. 126),

De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes da sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo.

A primeira versão do questionário foi encaminhada a cerca de dez profissionais que atuavam na área da educação, mas não como professores no momento. Eles trouxeram algumas

considerações, que levaram a uma revisão do instrumento. Feitos os ajustes, o questionário final ficou com 25 questões organizadas dentro das seguintes categorias: 1) Conceitos de planejamento escolar e planejamento do ensino; 2) Práticas de planejamento nas escolas e pelos professores; 3) O planejamento na sala de aula e 4) Perfil do professor respondente. O documento foi enviado aos professores por *e-mail* utilizando-se a ferramenta *Google Docs*.

O *link* para o questionário, com instruções iniciais foi encaminhado após contato telefônico com um representante da equipe gestora de cada escola, no qual foram esclarecidos os pontos principais da pesquisa. Todos concordaram em colaborar e consideraram adequado o prazo de 17 dias para a devolutiva. À mensagem foi anexada a autorização de pesquisa emitida pela Secretaria de Educação e a solicitação de que três professores, a princípio, que se disponibilizassem, respondessem ao instrumento. Mais adiante, foi estabelecido diálogo telefônico com os gestores das 17 escolas que ainda não haviam sido contatadas e o *link* com as instruções seguiram para os e-mails dos gestores, a fim de que compartilhassem com os professores do ensino fundamental. Também foram mandadas mensagens para as 32 escolas iniciais, solicitando compartilhar com os professores que não haviam respondido inicialmente. Nesse momento, o prazo para o envio das respostas foi de aproximadamente 18 dias. No final houve a devolutiva de um total de 35 respostas, aproximadamente 5% do total de professores (699).

Neste artigo, inicialmente são apresentados os dados sobre o perfil dos professores respondentes e, em seguida, serão analisadas as respostas dadas às três primeiras categorias que compuseram o documento: conceitos de planejamento escolar e planejamento do ensino; práticas de planejamento nas escolas e pelos professores e o planejamento na sala de aula.

Os professores respondentes têm na maioria entre 40 e 49 anos de idade (19 respondentes, sendo 54%) e prevalece entre eles o sexo feminino, sendo que houve somente uma resposta para o masculino, reiterando o que se observa na educação sobre a predominância do gênero feminino. A maior parte se declarou branco (77%) e o restante pardo (23%), não havendo declarações para as demais opções.

Com relação à última formação acadêmica, 26 professores (74%) possuem pós-graduação *Lato Sensu*, o que possibilita pensar que os docentes buscam formação profissional continuada, que é valorizada financeiramente pelo município como se observa no artigo 37, inciso I da Lei 6833 de 15 de novembro de 1991, de Santo André, que dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal (estatuto do magistério municipal).

As informações relacionadas ao ano de conclusão da última formação realizada pelos professores mostram que 74% terminaram o curso acadêmico entre 2010 e 2015, dentre estes dez terminaram em 2015.

Observando as respostas dos professores, pode-se verificar que 60% trabalham na rede do município de Santo André há mais de 6 anos e 43% entre 1 e 5 anos. Uma parcela significativa, então, participou de discussões curriculares realizadas no município as quais, conforme descrito no capítulo 3, tiveram início em 1998.

Comparando o tempo total de trabalho no ensino fundamental com o tempo na rede de Santo

André, entende-se que há professores com experiências no segmento em outras redes de ensino, pois possuem mais de 20 anos de trabalho no segmento e a implantação do ensino fundamental regular, na rede municipal de Santo André, ocorreu em 1998.

Considerando que as ações humanas não são neutras, o ato de planejar implica escolhas que subsidiam o encaminhamento de ações e a busca de resultados desejados; ele é, então, ideologicamente comprometido (LUCKESI, 1992). Ao indicar, como muito importante, que no planejamento escolar sejam consideradas as visões de sociedade, de educação e de homem e que ele deve facilitar e viabilizar a democratização do ensino, apontando caminhos para garantir o acesso de todos ao conhecimento, pode-se entender que 80% dos professores respondentes estejam alinhados conceitualmente na direção da construção de uma escola democrática.

A escola democrática, portanto, é aquela que possibilita a todas as crianças a assimilação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de modo a estarem preparadas para participar ativamente da vida social (na profissão, na política, na cultura) (LIBÂNEO, 1994, p. 227).

Na mesma proporção, os docentes consideraram muito importante que o planejamento de ensino discuta e preveja as propostas de desafios adequadas aos educandos e as intervenções do educador. Isso pode remeter a uma preocupação, que vai além do acesso à educação, mas que busca a permanência e a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, valorizam a importância das escolhas realizadas pelos profissionais e que podem garantir a democratização do ensino, pois, como é possível verificar em Freire, Gadotti e Guimarães (1995), a atividade do educador representa uma ação política, sendo impossível dissociar o político e o pedagógico.

Assim, é possível perceber que a priorização da democratização do acesso e da permanência, enquanto diretriz da educação em Santo André, desde 1997, aparece nas escolhas realizadas por muitos professores ao responder esta pesquisa, porém pode-se identificar algumas contradições que se referem a questões conceituais e a princípios.

Embora se observe, em diversas respostas dos docentes, uma inclinação para os princípios da construção de uma escola democrática, como a importância das concepções de sociedade, educação e de homem e o planejamento escolar como via da democratização do ensino e da garantia do acesso ao conhecimento, percebe-se ao mesmo tempo que um terço não considera muito importante a articulação da atividade escolar com a problemática do contexto social.

Se não é primordial que se planeje levando em conta a realidade, como atender ao compromisso de garantir uma educação pública de qualidade social e democrática, conforme determinação da Secretaria de Educação de Santo André como compromisso da política educacional (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 5)?

Reiterando a concepção de que “o objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 419) verifica-se que, em média, 93% dos docentes disseram que, para que as aulas tenham sucesso (ocorrendo a aprendizagem), os planos devem ter: objetivos e metas definidos, explicitação do conteúdo, organização do tempo, estratégias diversificadas, socialização dos saberes, atividades

desafiadoras, critérios e instrumentos de avaliação e tarefas de casa. É possível pensar que esses professores consideram a organização do ensino importante para que os alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens, compactuando com a seguinte característica organizacional das escolas: Que elas possuam:

Professores bem preparados, que tenham clareza de seus objetivos e conteúdo, que façam planos de aula, que consigam cativar os alunos, que utilizem metodologia e procedimentos adequados à matéria e às condições de aprendizagem dos alunos, que façam avaliação contínua, prestando muita atenção nas dificuldades de cada aluno ((LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 421)

Dois itens da mesma pergunta sobre o que não pode faltar no plano para o sucesso das aulas, dividiram a opinião dos respondentes: a utilização de modelos de exercício e de atividades ordenadas. Porém, para entender essas posições seria necessária uma questão mais aberta, possibilitando aos professores explicarem suas escolhas.

Quando questionados com relação à elaboração de documentos para entregar à gestão escolar, com itens como: objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, estratégias e avaliação, verifica-se que 54% dos respondentes consideraram de relevância média, 32% muito importante e 14% com pouca importância. Esta resposta pode remeter à diversidade nas relações e acompanhamentos realizados pelas equipes escolares, sendo que a Secretaria de Educação de Santo André apontou a valorização do planejamento como processo “que aperfeiçoe as dinâmicas e fluxos de gestão e acompanhamento das questões que emergem em cada sala de aula” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 7).

Nesse sentido, ao serem inquiridos sobre os tipos de instrumentos de planejamento solicitados pela gestão da escola e aqueles utilizados pelo professor para a organização do seu trabalho, os docentes apresentaram respostas semelhantes, ou seja, utilizam em sua prática cotidiana os mesmos instrumentos requeridos pelos gestores. Isso contraria o exposto por autores, como Fusari (1998) e Vasconcellos (2012), sobre o planejamento reduzir-se, para diversos professores, somente a planos burocráticos, documentos preestabelecidos que devem ser entregues à gestão. Ao contrário, pode-se demonstrar na prática a ideia de que planejamento não é isso.

Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão [...] O planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. (FUSARI, 1998, p.45).

Ainda com relação aos instrumentos de planejamento, é possível aferir que em todas ou quase todas as escolas dos respondentes os mais utilizados são: planejamentos bimestrais ou trimestrais, planos de aulas semanais, projetos didáticos e sequências de atividades. Algumas instituições realizaram planejamentos anuais e outras semestrais. Não é possível qualificar, através desta pesquisa, como se dá a dinâmica e as relações na elaboração e acompanhamento do planejamento, pelas equipes escolares.

Quando questionados sobre como é o planejamento na escola, observa-se que 89% dos professores responderam que em suas escolas o planejamento é sempre participativo e o restante diz que é participativo às vezes, sobre o que é possível entender que há atuação efetiva, mas sem a possibilidade de se determinar de quais segmentos: profissionais da educação e ou demais

membros da comunidade escolar, como pais e alunos.

Apesar dessa porcentagem de docentes considerar o planejamento nas suas escolas participativo, ao serem inquiridos sobre o que levam em consideração ao planejar suas aulas, cerca de 31% deles disseram que não consideram as expectativas dos pais e dos alunos. Pode-se inferir que uma parcela dos professores entende que a participação no planejamento se dá apenas pelos educadores, o que pode comprometer a gestão democrática.

Já quando perguntados sobre ser coletivo, 57% dizem que o planejamento é sempre coletivo, mas 40% consideram que somente às vezes há essa coletividade.

Entendendo que “coletivo” é o que pertence a várias pessoas, destaca-se mais um contraste, pois mais de 40% dos respondentes consideraram que nem sempre há esse pertencimento, embora seja sempre participativo.

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da Escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, **o que fazer e como fazer**. Na medida em que é o conjunto de profissionais da Escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu; portanto, coletivo. Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva (LUCKESI, 1992, p. 124).

Há que se cuidar para que, como indica Vasconcellos (2012), o planejamento não se torne instrumento de dominação separando o pensar e o fazer, o analisar e o decidir, indo na corrente contrária da gestão democrática, que seria uma diretriz da política educacional no município.

O processo participativo propicia o fortalecimento do diálogo de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar e contribui para o aprimoramento da democracia e da cidadania (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 29).

Outras questões trouxeram informações sobre a periodicidade da participação dos professores com relação ao projeto político-pedagógico (PPP) da sua escola e nos momentos coletivos de planejamento. Nota-se que os docentes participam tanto das discussões quanto da elaboração e avaliação do PPP, divergindo apenas com relação à frequência, sendo que por volta de 65% diz que o faz de 2 a 4 vezes ao ano.

Ao analisar a assiduidade da sua participação nos momentos coletivos de planejamento, 23 dos 35 professores indicaram que contribuem com o planejamento do currículo escolar semanalmente. Com isso, atenta-se ao fato de que o currículo está em construção constante e existe a viabilidade de que os docentes incorporem nele os saberes, experiências e necessidades dos educandos.

Quando analisam sua participação no planejamento conjunto com colegas do mesmo ano/ciclo, existem professores – aproximadamente 10% – que mesmo considerando, anteriormente, o planejamento na sua escola uma atividade participativa, apontam que nunca planejaram ou organizaram atividades conjuntas com outros colegas. De qualquer maneira, todas as respostas indicam que há troca de materiais didáticos entre os docentes, sendo que em cerca de 89% delas

isso acontece semanalmente e em 82% dos casos pode ocorrer durante o planejamento conjunto de aulas.

Tardif (2014, p. 52-53) aponta que, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.”. Diz que os saberes docentes experienciais, que são baseados nas práticas docentes e desenvolvem saberes que emergem e são validados pelas experiências, são estruturados nessas trocas com outros professores.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2014, p. 52).

Outro elemento importante e apontado por Imbernón (2011, p. 22) é o de reputar o professor como agente de transformação através da articulação da cultura e da convivência profissional entre os docentes e por ser “capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas”.

Com as informações coletadas não é possível entender se ocorre e como se dá a participação dos demais membros da comunidade escolar (funcionários, pais, alunos), nos processos de planejamento.

Ao serem questionados sobre a sua liberdade para realizar as escolhas curriculares, numa escala de 1 a 5, sendo 1 referente a nenhuma liberdade e 5 a completa liberdade, cerca de 89% dos professores disseram ter liberdade de escolha, tendo feito as opções 4 e 5. Dessa forma, é factível reafirmar o seu papel como mediador nos processos que constituem a cidadania dos alunos, através da participação nos processos de planejamento da escola e nos critérios que suportam suas escolhas para o ensino.

Quando questionados sobre as situações de sala de aula nas quais estão presentes escolhas, ou possíveis escolhas diretamente ligadas ao planejamento da aula, um pouco mais de dois terços dos respondentes disseram que optaram por modificar o seu planejamento e trabalhar, imediatamente, o assunto que os alunos trouxeram, mesmo sendo diferente do que estava planejado. Os outros professores aderiram à alternativa que propõe reservar parte da aula para o tema e rever planejamento para a próxima aula. Com isso, verifica-se que os professores consideram o que Libâneo (1994, p. 225) indica, dizendo que “o plano é um guia e não uma decisão inflexível [...] no decorrer das aulas, entretanto, o plano vai obrigatoriamente passando por adaptações em função das situações docentes específicas de cada classe”.

A questão que trouxe uma circunstância em que os professores precisaram colocar em evidência o que pensam sobre a participação dos alunos na construção de conhecimentos do grupo evidenciou que quase a totalidade do grupo (32), considerou a socialização de saberes como estratégia para discutir e colocar em jogo os conhecimentos dos alunos, possibilitando participação e troca de informações.

Essa é uma ação importante quando se leva em conta a gestão democrática, pois no âmbito da sala de aula é uma forma de modificar as relações aperfeiçoando a democracia “como uma estratégia de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 29).

Perguntados sobre como pensam a organização sequencial e objetiva do planejamento (no caso uma sequência didática) e o seu caráter flexível, nota-se que quase todos os professores (33) consideraram que o planejamento deve ter flexibilidade e que devem reorganizá-lo em função da realidade e das necessidades dos alunos, trazendo mais e diversificadas oportunidades de ensino e de aprendizagem. Já sobre o planejamento considerar a diversidade existente na sala de aula, no que se refere à utilização e organização de estratégias, verifica-se que cerca de 88% dos professores optaram pela alternativa que prevê que se levem em conta os conhecimentos dos alunos para que o professor possa escolher as estratégias mais adequadas para cada um, possibilitando que utilizem seus conhecimentos para resolver uma situação desafiadora e que possibilite aprendizagem.

Observando as respostas apresentadas, podemos indicar que a maioria dos professores, utiliza grande diversidade de materiais para compor e realizar seus planejamentos, que resultam em instrumentos flexíveis, utilizados nas práticas de sala de aula e que traduzem uma preocupação em considerar a diversidade e as necessidades dos educandos propondo ações que propiciam o aperfeiçoamento da gestão democrática.

CONCLUSÕES

Ao finalizar este artigo, cabe ressaltar alguns achados da pesquisa desenvolvida. Por meio dos dados obtidos foi possível entender que os professores consideraram o planejamento como um processo de reflexão sobre a prática, que resulta em instrumentos para o trabalho pedagógico. Como aponta Libâneo (1994, p. 223), esses instrumentos devem estabelecer diretrizes e meios para o trabalho docente, orientando a ação a partir das solicitações da própria prática, devendo ser flexível, “pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais”.

Com base nas respostas dos professores pode-se afirmar que, para eles, o planejamento, além de ser um movimento permanente de reflexão sobre a prática, abre caminhos para a democratização do ensino, sendo capaz de colaborar com o acesso de todos aos conhecimentos acumulados, o que encontra eco na concepção de que, em todos os âmbitos, o planejamento possui dimensões científicas, técnicas e político-sociais, como afirma Luckesi (1992). Há, então, um processo de rompimento com o tecnicismo que considerava o planejamento uma atividade neutra, apenas técnica e distante da prática.

Os professores declaram que nas escolas o processo de planejar é sempre participativo, mas nem sempre é coletivo, embora tenham dito que planejem e troquem materiais com os colegas semanalmente. Para eles, os instrumentos, oriundos do planejamento, solicitados pelos gestores, são os mesmos que os docentes utilizam para a organização de sua prática, parecendo não serem apenas executados para cumprir função burocrática.

Ao planejarem, discutem e preveem os desafios adequados aos educandos, assim como as suas intervenções, o que reiteram ao assinalarem a importância de considerar as necessidades e

interesses dos alunos nos movimentos de planejamento e durante as aulas e, além disso, acreditam que para o sucesso das aulas os planos devem ter uma organização que inicie com a definição de metas e objetivos até a previsão de critérios e instrumentos de avaliação, passando pelos conteúdos, estratégias diversas e organização do tempo. Quando perguntados sobre terem liberdade para realizar escolhas curriculares, afirmam que sim e que utilizam diferentes fontes de pesquisa para embasar tais decisões.

Os professores confirmam que participam de discussões, da elaboração e da avaliação dos PPP de suas escolas, o que pode favorecer a gestão democrática na escola e na rede.

Puderam ser percebidas, também, algumas contradições nas respostas dos docentes, levando a entender que há a possibilidade de alguns princípios e diretrizes necessitarem de acompanhamento. É o caso da gestão democrática, que prevê a participação como um meio de exercício e afirmação da democracia.

Ao mesmo tempo em que dizem que o planejamento é um movimento, que considera as necessidades e saberes dos alunos e a realidade contextual, além de ser participativo, muitos professores apontam não levarem em conta as expectativas dos pais e alunos ao planejarem. Aqui podem surgir outras questões: quem participa dos momentos de planejamento escolar? Como se dá essa participação?

Outro ponto a se destacar é que não é possível compreender se todos os professores se sentem pertencentes a uma rede de ensino, pois sabendo que as escolas seguem um documento enviado pela secretaria de educação, como roteiro para a elaboração e avaliação dos PPP, há professores que dizem não levarem em consideração documentos prontos de instâncias superiores ao realizarem seus planejamentos.

Ao trazer o pensamento dos professores sobre o tema e as análises realizadas a partir das bases teóricas, pretende-se contribuir para que profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas e as suas relações com a democratização do ensino, visando a construção de uma educação de qualidade, sempre tendo em vista seu principal foco: a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.; BEANE, J. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M.; BEANE, J. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Revista do Programa de estudos pós-graduados PUC/SP Psicologia da Educação**. São Paulo, 6, 1º semestre 1998, pp. 9-27.

FUSARI, J.C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: **Série Ideias no. 8**. São Paulo: FDE, 1998 p. 44-53. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014>. Acesso em: 07 de maio de 2016.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES S. **Pedagogia: diálogo e conflito**.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A.O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEI-GA, I.P.A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação na escola. In: **Série Ideias no. 15**. São Paulo: FDE, 1992 p. 115-125. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2016.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar?: Como planejar?: currículo, área, aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. Disponível em: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

SANTO ANDRÉ, Prefeitura de Santo André. A rede em roda: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André. Santo André, SP: 2015.

SANTO ANDRÉ, Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. Estação gente, Educação Inclusiva: Plano 1999. Santo André, SP: 1999.

SANTO ANDRÉ, Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. Estação gente, Educação Inclusiva: Plano 1998. Santo André, SP: 1998.

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

SILVA, D.O. **A construção do projeto político-pedagógico numa perspectiva democrática: uma experiência na rede municipal de Ensino em Santo André, SP**. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 9-35.

SOBRE AS AUTORAS

GILNE GARDESANI FERNANDEZ. Atua na Secretaria de Educação da Rede Municipal de Santo André (SP). Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (1993) e possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (1997) e Direito Educacional pela Faculdade de Educação São Luís (2005). Tem experiência na área de Educação como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, como gestora (direção e coordenação pedagógica), formadora e coordenadora de cursos para professores e gestores educacionais pela Fundação Lemann e Elos Educacional.

CRISTIANE MACHADO. Docente no DEPASE (Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais) na Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo (2003), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (1995) e Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas.

RECEBIDO em: 07/02/2018

APROVADO em: 05/03/2018

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O QUE PENSAM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Julio Gomes Almeida¹

gomes_almeida@uol.com.br

Cristiane Braga Ferreira²

crisbragaead@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa que discute repercussões da implantação do trabalho colaborativo de autoria na rede pública municipal de São Paulo como instrumento de avaliação das habilidades e competências adquiridas pelos alunos no percurso realizado durante o ensino fundamental. No desenvolvimento da pesquisa foi adotada abordagem qualitativa de caráter exploratório e os dados foram produzidos por meio de uma roda de conversa com oito alunos a partir de roteiro preestabelecido. Os dados produzidos junto aos alunos instigam a refletir sobre diferentes aspectos da relação educativa e, sobretudo, sobre formas de incluir sua voz nas discussões sobre a noção de qualidade da educação. Por isso ouvi-los nos parece um caminho promissor.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO; ALUNO; EDUCAÇÃO; ENSINO; QUALIDADE.

INSTITUTIONAL EVALUATION: WHAT DO STUDENTS THINK OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN QUALITY EDUCATION?

ABSTRACT

This article presents partial data of a research that discusses repercussions of the implantation of the collaborative work of authorship in the schools of the municipality of São Paulo. As an instrument of evaluation of the skills and competences acquired by the students throughout elementary school. In the development of the research, a qualitative exploratory approach was adopted and the data were produced through a conversation with eight students from a pre-established script. The data produced with the students instigate reflection on the different aspects of the educational relationship and about ways to include their voice in the discussions about the notion of quality of education. Thus, listening to what they have to say seems to be promising.

KEY WORDS: EVALUATION; STUDENT; EDUCATION; TEACHING; QUALITY.

1 Universidade Cidade de São Paulo

2 Rede Municipal de Educação de São Paulo.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: ¿QUÉ LOS ALUMNOS PENSAN DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN DE CALIDAD?

RESUMEN

Este artículo presenta datos parciales de una investigación que discute repercusiones de la implementación del trabajo colaborativo de autoría en la red pública municipal de São Paulo como instrumento de evaluación de las habilidades y competencias adquiridas por los alumnos en el recorrido realizado durante la enseñanza fundamental. En el desarrollo de la investigación se adoptó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y los datos fueron producidos por medio de una rueda de charla con ocho alumnos a partir de un itinerario preestablecido. Los datos producidos junto a los alumnos instigan a reflexionar sobre diferentes aspectos de la relación educativa y sobre todo sobre formas de incluir su voz en las discusiones sobre la noción de calidad de la educación. Por eso oírlos nos parece un camino prometedor.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN; ESTUDIANTE; LA EVALUACIÓN; LA ENSEÑANZA; LA CALIDAD

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa que buscou discutir as repercussões do Trabalho Colaborativo de Autoria nas relações de ensino e de aprendizagem em uma escola da rede pública municipal de São Paulo a partir da visão de alunos e professores.

A realização da pesquisa se deu em função da elaboração de uma dissertação de mestrado para o Programa de Mestrado em Educação de uma universidade privada situada na Zona Leste da cidade e está articulada com pesquisa mais ampla que investiga a percepção de alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade. Foi desenvolvida mediante parceria entre esse Programa de Mestrado e quatro escolas das redes municipal e estadual, todas situadas no município de São Paulo.

O Trabalho Colaborativo de Autoria foi instituído como exigência para conclusão do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo pela Portaria 5.930/13 que regulamenta o Decreto nº54.452 de 10/10/13 e que institui o Programa de Reorientação Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – “Mais Educação São Paulo”.

A pesquisa aborda diversas questões relacionadas à repercussão do trabalho colaborativo de autoria nas relações de ensino e de aprendizagem na visão de alunos e professores, entre elas a relação deste trabalho com a qualidade da educação oferecida pela escola pública. Neste trabalho fizemos um recorte e apresentaremos apenas as percepções dos alunos sobre educação de qualidade.

ENSINO PÚBLICO: QUALIDADE E MEDIDA DE QUALIDADE

A qualidade de ensino oferecida na escola pública de educação básica tem sido muito questionada. As responsabilidades por essa situação têm sido buscadas de diversas formas e

em diversas situações. Há alguns que consideram o desempenho insuficiente dos alunos uma responsabilidade dos próprios alunos que não estariam mais valorizando a escola como espaço onde vão adquirir conhecimento; outros que consideram que a responsabilidade é dos professores que precisam ser capacitados para lidar com gerações de estudantes marcadas pelos avanços tecnológicos e outros ainda, que colocam a responsabilidade nos sistemas educacionais, cuja organização e funcionamento vêm perpetuando fragilidades que impossibilitam o desenvolvimento integral dos alunos, sobretudo daqueles que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social.

Com a definição pela Constituição de 1988 da educação como direito de todos e dever do Estado, as iniciativas voltadas para a garantia de acesso e permanência, iniciadas com os movimentos pela democratização, foram intensificadas nas diferentes esferas da educação nacional. Em 1996, em consonância com a Constituição Federal, a Lei 9.394/96 ratifica a educação como direito de todos e também o princípio constitucional segundo o qual era preciso garantir padrão de qualidade para a educação oferecida pelos sistemas e unidades escolares. Com relação à garantia de acesso, dados apresentados por Oliveira (2007) dão conta de que ele está praticamente garantido, embora ainda se verifiquem a desigualdade e a exclusão em alguns locais e grupos sociais específicos.

Embora a desigualdade e a exclusão permaneçam, evidenciando que o ensino fundamental não deixou de ser uma etapa produtora de injustiça, percebe-se que as políticas voltadas para a universalização do acesso com qualidade, vêm produzindo resultados, como evidencia o trecho seguinte:

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! (OLIVEIRA, 2007, p. 682).

Como vemos, é certo que as crianças vindas dos setores mais pobres continuam sendo as que mais reprovam e as que mais são excluídas da escola se comparadas com as crianças de famílias mais abastadas, mas essas mesmas crianças hoje permanecem mais na escola e concluem mais o ensino fundamental do que concluíam tempos atrás. Essa situação tem colocado em pauta um novo desafio: garantir educação de qualidade àqueles que não apenas chegaram na escola, mas estão conseguindo realizar o percurso escolar.

Com relação ao acesso e permanência, há instrumentos claros de verificação e de responsabilização dos agentes públicos que negligenciam essa tarefa. Além dos recursos tecnológicos, há grande divulgação nos meios de comunicação sobre o dever do estado de garantir esse direito de modo que o cidadão tenha ao alcance das mãos os instrumentos legais para acionar aquela instituição que deve garanti-lo.

No que se refere à qualidade, a questão se apresenta mais complexa, uma vez que é nesse campo que os diversos interesses buscam ser contemplados. Assim, o governo federal, os governos

estaduais e municipais passaram a implementar iniciativas com vistas a definir e garantir padrão de qualidade para a educação pública. A definição desse padrão de qualidade se apresenta como condição para a construção de uma agenda nacional para a educação; contudo, os debates que têm se travado no campo da avaliação educacional têm evidenciado ser este um tema de grande complexidade, sobretudo em decorrência de concepções e interesses políticos nele envolvidos. Embora muito se discuta sobre essa questão, parece não ser fácil chegar a um acordo sobre a noção de qualidade para a educação pública, como evidenciado a seguir:

É muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino. A análise aqui apresentada está fundamentada na percepção de que, no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira a qualidade determinada pela oferta de insuficiente; na segunda a qualidade percebida como disfunção no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira por meio da a generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados” (OLIVEIRA, 2003.p.6).

Segundo Oliveira (2003), a garantia de padrão de qualidade passa a ser um dos princípios segundo os quais se estruturarão os sistemas de ensino. Nesse sentido o autor destaca a necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público subjetivo à educação fundamental. Houve, segundo ele, notáveis ganhos no acesso das crianças e jovens à escola no Brasil, mas a esses ganhos correspondem desafios não menos significativos. Tais desafios se tornam mais evidentes quando se comparam os dados de matrículas no ensino fundamental e os resultados obtidos pelos alunos em processos avaliativos da qualidade de ensino.

Realmente o resultado obtido pelos alunos nos processos avaliativos externos são dados importantes na avaliação da qualidade da educação oferecida por uma unidade ou sistema de ensino, porém o debate que se tem travado no mundo acadêmico, conforme sistematização em Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) tem evidenciado, entre outros aspectos, que eles não são suficientes para avaliar a qualidade da educação oferecida pela escola pública. Pesquisadores, gestores de políticas públicas, professores e mesmo os meios de comunicação têm se manifestado constantemente sobre essa questão e em todos os discursos a sua complexidade tem sido evidenciada.

Com objetivo de contribuir com a discussão sobre a noção de qualidade de educação pública, por meio desta pesquisa, buscamos incluir neste debate a palavra dos alunos da escola pública, um sujeito importante e que parece não vir recebendo a devida atenção.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa foi qualitativa de cunho exploratório e os dados aqui apresentados foram produzidos por meio de uma roda de conversa, gravada em áudio, com duração de uma hora e trinta e dois minutos, com 8 alunos do 9º ano, portanto, alunos que estão concluindo o ensino fundamental. O critério de inclusão dos alunos na pesquisa foi primeiro o próprio consentimento e, segundo, o consentimento do responsável.

A Roda de Conversa ocorreu a partir de roteiro preestabelecido e destacamos neste trabalho a percepção dos alunos sobre educação de qualidade, o que consideramos que uma escola precisa ter para oferecer educação de qualidade e que fatores interferem para que a qualidade do ensino

de uma escola seja considerada ruim. Nesse contexto, por se tratar da participação de jovens em um ambiente escolar, manter a descontração e informalidade foi um procedimento importante para permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto.

No trecho a seguir, Melo e Cruz (2014: p.32) falam da utilização da roda de conversa em pesquisa com alunos do Ensino Médio:

No contexto da pesquisa a escolha dessa técnica – Roda de Conversa – ocorreu principalmente por sua característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo. Para que a atmosfera de informalidade e descontração pudesse ser mantida, utilizou-se o termo Roda de Conversa para referir-se aos encontros, pois se entende que esse termo é adequado, tanto ao ambiente escolar, quanto ao grupo dos alunos (MELO & CRUZ, 2014: p.32).

Na conversa com os alunos prevaleceu o clima de descontração e informalidade, em grande medida em função da atuação desta pesquisadora como professora na unidade e muitos deles terem sido meus alunos. O roteiro visava identificar percepções dos alunos sobre a relação entre o Trabalho Colaborativo de Autoria e a qualidade da educação oferecida pela escola onde estudam, mas, neste trabalho, apresentamos um recorte, isto é, o entendimento deles sobre educação de qualidade.

A produção dos dados junto aos alunos se deu em duas etapas: inicialmente foram explicados os objetivos da pesquisa, esclarecidos de que não se tratava de avaliação e que a participação era voluntária e todos tinham plena liberdade para não participar. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para colherem assinaturas dos responsáveis e marcamos o encontro para o dia seguinte. No dia seguinte, oito alunos retornaram com os termos assinados e puderam participar da roda de conversa. Foram retomados os objetivos da pesquisa e informados de que o encontro seria gravado, com o que todos concordaram.

ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE: A PALAVRA DOS ALUNOS

A escola onde a pesquisa foi realizada atende cerca de 950 alunos em dois turnos diurnos e um noturno e está situada na periferia Leste da cidade, mais especificamente, na região de Itaquera. Atende crianças e jovens de um assentamento próximo e também de moradias erguidas às margens de um córrego. Além da situação de vulnerabilidade decorrente da situação de moradia, a condição de vida dos alunos é também fragilizada em função da pobreza e violência às quais estão submetidos.

Parte da população está sujeita a constantes enchentes e, por diversas vezes, a escola contribui com famílias que perdem tudo, por meio de arrecadações. O córrego também serve, em muitos momentos, como uma extensão do quintal de casa para algumas crianças que costumam brincar em seu leito. Esse contato com a água poluída provoca um índice elevado de doenças na região, que conta com apenas uma unidade básica de saúde.

Embora esteja situada em uma região de alta vulnerabilidade social, as falas revelam que a palavra dos alunos é considerada pelos responsáveis por sua gestão. Em vários momentos da

conversa, como veremos no decorrer deste trabalho, eles se referem à escola como democrática, como um lugar onde são ouvidos. Ao responderem sobre o que consideram educação de qualidade os alunos recorrem à própria experiência na sala de aula e evidenciam fragilidades da escola.

Muito se tem discutido sobre qualidade de educação, inclusive hoje se coloca como o grande desafio para o sistema educacional brasileiro a criação de um padrão de qualidade para o ensino público. Várias falas convergem para uma ideia aparentemente óbvia, mas que não deixa dúvidas sobre o que consideram o papel essencial da escola: para eles uma educação de qualidade é aquela em que o professor explica de uma maneira que o aluno aprende:

Eu acho que a educação de qualidade é quando você, tipo, ensina para a pessoa e ela entende bem, tipo, não tipo você explica de um jeito que ela não vai entender. Tem que explicar de um jeito que ela vai entender, sabe? Tipo, senão ela você vai explicar até ela entender, mas se você explicar de um jeito que ela entende, aí ela vai entender. Então, mas essa é a questão das aulas porque nem todo mundo entende. Porque uma pessoa entende, mas outra não. Aí precisa repetir. Para entrar nesse assunto de qualidade, eu tenho que entrar nesse assunto das aulas também, porque é tipo assim: o que chamamos de qualidade? (DANIEL)

Outro critério utilizado pelos alunos para definir educação de qualidade é a participação dos alunos nas atividades propostas. Na fala seguinte o aluno critica a prática de passar exercício na lousa e mandar o aluno responder, o que, segundo ele, não leva à aquisição de conhecimento, como podemos verificar:

Educação de qualidade pra mim é quando todos os alunos participam, eles aprendem, tem aquela coisa de que você vai na aula, você tem gosto, você vai, você aprende. Não é o professor passar o texto na lousa e você responder, como o professor faz com nós. Ele fala assim: traduz tal texto aí na Internet. Isso não é Educação. Isso você não está aprendendo. Isso você está copiando e colando. Isso é a mesma coisa de você olhar e copiar para a folha. Você não está adquirindo conhecimento. Então, por isso que a Educação de qualidade tem que ser investido. Num país onde a Educação é pouca, o país é um lixo, porque a Educação é a única arma que pode mudar o mundo. (ISRAEL).

Além de colocar a participação de todos como critério de qualidade é importante notar que o aluno também relaciona a qualidade com o valor do país e manifesta convicção de que é preciso investimento em educação. Na mesma direção da fala anterior, na fala seguinte o aluno defende a interatividade do professor com o aluno como critério de qualidade e condena a cópia como recurso pedagógico, como podemos vislumbrar na seguinte fala:

Educação de qualidade é quando o professor tem interatividade com os alunos. Passa atividades produtivas para que os alunos aprendam, tipo, não como Isaque falou só passar um texto, mandar o aluno copiar, escrever no caderno e dar. Se não fazer vai ficar sem nota. Isso o aluno não desfruta nada. Ele não aprende nada. Tipo, o professor de Inglês faz isso (EDUARDO).

Embora tanto se fale de que vivemos uma era digital, que a escola lida com gerações acostumadas com as facilidades das tecnologias, ainda vemos que a cópia, no velho estilo tradicional, é um recurso bem utilizado e que incomoda os alunos, que questionam a relação entre fazer cópia

e a formação para a autonomia proclamada na legislação educacional e repetida nos discursos da escola e sobre a escola:

É bem interativo porque quando a gente só tá copiando, a gente não tá aprendendo a ser autônomo, a gente está aprendendo a ser copiadores, a gente só copia a lição da lousa. Num tô falando que o professor não deve passar lição na lousa. O que o professor tem que fazer? Passar lição na lousa e explicar, igual a professora Maria Luíza faz. Ela passa a lição na lousa e depois ela explica, mas tem muito professor que só manda copiar. O que a gente vai aprender com isso. O que a gente vai aprender com copiar? Porque isso tá no livro. A gente pode ler no livro. A gente num tá aprendendo nada, copiando. (LEONARDO).

Tem essa questão de estar sempre explicando, mas tem que estar sempre com as rédeas lá, com a Disciplina, tipo não aquela bagunça que tem na sala. Tipo, passou certinho ensinou. Também, a professora explicou “trocentas” vezes, e o aluno viajando lá. Também tem que saber que tem essa (GUILHERME).

É importante destacar que, ao definirem educação de qualidade, os alunos incluem também a atitude adequada do aluno como um fator que contribui para que a educação tenha qualidade. Em suas falas os alunos manifestam claramente o que entendem por educação de qualidade e revelam consciência de que esse é um processo que, para ter qualidade, precisa que cada um cumpra sua parte.

POR UMA EDUCAÇÃO DE BOA QUALIDADE

Foi solicitado aos alunos que se manifestassem sobre do que uma escola precisava para oferecer educação de boa qualidade e também sobre que fatores podem interferir para que a qualidade da educação oferecida por uma escola tenha qualidade ruim. No caso da oferta de educação de boa qualidade destacamos a seguinte fala:

Professores excelentes, claro, alunos cooperativos, isso não é só o professor, cada um tem que fazer a sua parte. Também os coordenadores, quem dirige a escola, para não virar bagunça. Resumindo aqui, professores cooperativos, alunos cooperativos, todos tem que ter educação, claro, tem que ter diretor, toda a secretaria para estar te ajudando, estar te dando informação (PAULO).

Além de professores e alunos interessados, a fala também destaca o papel dos coordenadores, isto é, “de quem dirige a escola”. Destaca ainda o papel da cooperação, como um requisito de todos que frequentam o ambiente escolar. As falas reproduzem em certo sentido o discurso segundo o qual quem faz a escola oferecer uma educação de melhor ou de pior qualidade são os alunos e os profissionais que ali convivem e nesta convivência constroem um clima favorável às relações de ensino e de aprendizagem fundadas no respeito mútuo.

Precisa de ter interação, entre todos, aluno, professores, diretores, coordenação, os inspetores, inspetoras. Precisa de interação entre todos, porque a escola não vai rodar só com professores, a escola não vai rodar só com diretores, a escola vai rodar com os alunos, com os diretores, com os inspetores. Isso sim é uma escola, não é formada só por professores onde você não têm a opinião do aluno. Você precisa ter uma opinião do aluno, para você ter a interação, o professor e o aluno (LEONARDO).

A ideia de que uma escola se faz com a participação de todos apontada na fala anterior é ampliada na fala seguinte, quando Suellen apresenta a escola como de perfil democrático:

Fazemos parte de um todo, a nossa escola, é uma escola democrática, sempre escuta a opinião dos alunos. Então eu acho assim, que cada parte da escola depende de uma parte, então, se juntarmos tudo, formamos uma escola melhor, porque do mesmo jeito que os alunos dependem do professor, os professores dependem dos alunos para ensinar. Então eu acho que para ter uma escola melhor, com qualidade de educação devemos todos se juntar numa sintonia. A escola tem que oferecer um bom estudo, os alunos têm que cooperar também, tem que ter uma ótima qualidade de estudo, de ensino, no caso. Um bom desenvolvimento do aprendizado do aluno.[...] (SUELLEN).

A fala permite inferir que a escola pesquisada é gerida segundo princípio constitucional, reiterado na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de que a gestão da escola pública tem que ser democrática e coloca o fato de os alunos serem ouvidos como indicadores do que entendem por escola democrática. Reitera ainda que a escola precisa oferecer bom estudo e precisa de alunos cooperativos e relaciona qualidade da educação com essa interface em função da aprendizagem.

Na fala seguinte, essa ideia é completada e ampliada, destacando o papel da amizade nesse processo:

Primeiramente, tem que ter interatividade com todo mundo, os professores tem que ter interatividade com os alunos, a mesma coisa com os alunos com os professores, a escola inteira. Porque tipo assim, se não tiver esse tipo de parceria, esse tipo até de amizade, não flui nada, não vai se aprender nada, tem que ter amizade. Se você olha aquele professor, ele é chato, eu não vou nem prestar atenção nele, você não vai aprender nada. Um professor legal, nossa, gostei daquele professor, vou prestar atenção, o aluno aprende, ele consegue discutir, ele consegue responder as perguntas, flui bem melhor. Tem que ter amizade. Tem que ser uma escola unida (EDUARDO).

Essa fala retoma uma questão importante e que tem sido negligenciada pela escola que é a questão da amizade entre aqueles que frequentam a escola como facilitadora da aprendizagem. Por um lado, os alunos destacam o caráter democrático da escola como um facilitador da convivência e, por outro lado, apontam o vandalismo e as brigas entre os alunos como fator que interfere negativamente na qualidade da educação:

Várias brigas...é...vandalismo, aí prejudica bastante essas coisas. Porque aí o professor vai ficar focado. Tipo...ontem a sala foi pichada. Picharam a sala de ciências e aí a professora perguntou se foi na aula dela. Aí a gente falou que não. Que quando a gente chegou já estava lá, na hora que a professora chegou, a gente estava de vaga naquela sala. Pediram para a gente ficar dentro da sala mesmo. Aí ela perguntou se foi a nossa sala e a gente falou que não. Aí ela falou: ainda bem, porque se fosse a sala de vocês, ia ficar ruim, porque é uma das melhores. Aí a gente falou: não professora, não foi a gente, graças a Deus. Aí essas coisas prejudicam, porque ficam caçando quem foi, que fez e aí acaba prejudicando o ensino, porque até o professor ficar procurando quem foi, já passou a aula toda (SUELLEN).

Bom, as brigas, elas podem atrapalhar bastante as aulas e também o local onde fica a escola. Tipo, fica numa comunidade, num morro, num beco e aí pode acontecer intrigas entre pessoas e aí, coincidentemente, elas podem estudar nesta escola. Podem levar brigas para a escola, que nem a Suellen falou que isso atrapalha a aula, ficar procurando quem fez isso, aquilo. Pode levar o turno inteiro, procurando quem foi e não ter aula (EDUARDO).

Nas falas verifica-se certo consenso entre os alunos no sentido de entender as brigas que ocorrem na escola como um fator que interfere na qualidade da educação. Um dos indicativos dessa interferência é o fato de o professor ocupar o tempo que seria de aula para resolver questões relacionadas a essas brigas. Os alunos apontam que as brigas que ocorrem na escola geralmente não começam na escola, contudo, a escola é o espaço onde eclode tensões geradas na comunidade onde vivem.

Neste sentido considera que as brigas são trazidas para a escola por alunos que não pensam no que é bom ou ruim para si, que vão para a escola bagunçar. Na fala seguinte, além de concordar com os colegas que as brigas são levadas para a escola pelos alunos, ele também aponta que quando “um monte” de alunos faz isso, a situação acaba “ocasionando num defeito que a escola tem” e a partir do qual se classifica a escola como de qualidade ruim.

Outra questão que os alunos acreditam interferir no seu rendimento da sala é a chegada de pessoas vindas de outras salas ou de outras escolas. Os alunos acreditam que estudar com os colegas ajuda na aprendizagem e que a entrada de alunos vindos de outras salas atrapalha. Leonardo considera que estudava em uma sala boa, mas “chegou gente, mas tipo... mas da pesada...” Israel completa a frase: “Chegou gente que tem um poder muito forte de influência. E eles influenciaram os outros”:

Mas isso acontece quando a gente passa de ano, tipo, eles colocam outras pessoas nas nossas salas. Aí eles pegam uma pessoa, tipo, a que não estuda e coloca numa sala boa, pensando que a pessoa vai estudar, mas só que isso influencia nós (DANIEL).

A gente não tá influenciando o aluno. O aluno é que tá influenciando a gente. A gente puxa... e isso não é culpa nossa. Às vezes isso é culpa até da Diretoria (LEONARDO). E quantas vezes tem atrito e sai briga com nós. Quanto mais a gente briga, mais as outras pessoas a gente começa a virar (DANIEL).

A relação entre os alunos é enfatizada pelos participantes da pesquisa como fator que interfere na qualidade da educação oferecida pela escola. Na opinião deles quando a escola coloca alunos considerados “ruins” nas salas consideradas “boas”, pensando que os bons vão mudar aquele aluno, acontece justamente o contrário. Aquele aluno ruim é que muda a sala. Na fala seguinte Leonardo explica o que aconteceu com a sala dele com a entrada desses alunos:

Mudou pra pior. Porque os professores falavam que a nossa sala era a melhor. Porque tem a professora de arte, a Sílvana...ela mesmo fala...todo mundo fala do 9º ano A, mas para mim, vocês não são os melhores. Tem o 9º B, ela tá fazendo um trabalho e a nossa sala que se diz ser a melhor, se encheu de orgulho...Na verdade, é que a nossa sala se encheu de orgulho. Se encheu de orgulho. Nos outros anos, o 9º B, 9º C já estão terminando o trabalho que ela está passando e a gente tá no começo a gente tá na primeira fase e a gente começou junto. (Leonardo)

Na próxima fala o aluno questiona uma prática pedagógica muito utilizada na escola que é colocar como representante aquele aluno considerado uma “liderança negativa”, acreditando que o mesmo se tornará, em uma sala considerada boa, liderança positiva. Embora esse tipo de atitude encontre respaldo na tradição escolar, a fala sugere um certo cuidado. Não dá para, como diz o aluno, ficar “pensando só nos alunos ruins daquela sala”, parece necessário um tipo de interação que não deixe ninguém de fora:

O professor podia pegar qualquer um, mas ele pega aquele aluno que tá bagunçando e coloca ele como representante, só um exemplo, como representante da sala. Eu acho que isso influenciou na qualidade de educação da sala. Influenciar, influenciou...não muito assim...mas, olha...eu acho que o orgulho também....piorou muito. Eu acho que...tava normal....tava a qualidade que era no início, mas aí.... como todo ano quando a gente começa, os professores ficam escolhendo aquele aluno, aquele copia a lição e aquele não....então eu acho que, tipo....eles tão pensando só nos alunos ruins daquela sala. Eles sabem quais são os bons, mas eles pensam só nos ruins. Aí eles pensam no ruim como representante da sala e aí acontece isso. (DANIEL).

Com relação a essa prática, em certo sentido comum na escola, há duas ponderações importantes: a primeira é considerar que são todos crianças e adolescentes e que a colocação de um em destaque pode provocar ciúmes nos demais, sobretudo, se o professor não estiver atento à relação daquele ao qual se dá um papel de liderança, com relação à sala. Parece não ser aconselhável o professor usar sua autoridade para impor um líder ao grupo; o segundo ponto é entender qual a verdadeira intenção do professor ao colocar certo aluno em papel de destaque. Trata-se de uma medida pedagógica que será acompanhada e avaliada ou trata-se de transferir para a classe uma responsabilidade que não é dela?

Os alunos consideram que a atitude do professor diante das dificuldades de comportamento na sala interfere na qualidade da educação oferecida. Em suas falas são destacados dois tipos de comportamento diante dos quais o professor costuma ter atitudes inadequadas. O primeiro é com relação aos alunos cujos comportamentos negativos estão relacionados à dificuldade de aprendizagem; o segundo é com relação ao aluno que quer ser “famosinho” que quer “mitar” na escola: “Aí chega a parte da adolescência...tipo, eu sou adolescente e eu posso fazer o que eu quero. Eu sou pai....Eu quero ser! Tipo...você quer mitar na escola”. (LEONARDO).

Se o aluno quer “mitar na escola”, “ser famosinho”, quer “ser marcado nessa escola”, ele pode não ser o tipo de líder que a sala gostaria de ter e a atitude de dar a ele uma condição de líder, pode não agradar ao grupo. Colocar esse aluno em destaque parece não contribuir para a convivência produtiva no ambiente. A fala seguinte permite refletir sobre a situação:

Não é querer, tipo assim...ser o famosinho. Ah...eu quero ser marcado nessa escola. Eu quero mitar. Aí você começa, ao invés de melhorar, pra você mitar no seu comportamento com uma coisa boa, você começa a piorar para as pessoas lembrarem de você. Aí você pensa que tá fazendo uma coisa boa, que você tá mitando....Ah eu fui o mais famosinho da escola....Não! Você foi o mais famosinho da escola, mas você foi o pior de todos. Quando a escola coloca aquele aluno que quer ser “famosinho” em papel de destaque na classe, pode estar praticando uma intervenção indevida na dinâmica de funcionamento do grupo. Outro tipo

de comportamento apontado pelos alunos e que, segundo eles, as atitudes da escola não têm sido adequadas está relacionada aos alunos com problemas de aprendizagem. Na fala seguinte o aluno defende que ele tenha maior atenção, mas que ele não pode perceber que está recebendo tratamento especial. Tipo, esses alunos que tem mais dificuldade de comportamento, eles tem que ter uma atenção maior e não ser, tipo...não que.. que eles não venham a perceber isso. Tipo assim....Ah...os professores tão me dando uma atenção maior porque eu não sou capaz.....eles pensam que sou o pior de todos. Então eu vou piorar mesmo, pra ter atenção. Ele tem que ter uma atenção maior, só que ele não pode perceber isso. Ele tem que ter uma atenção maior, só que ele tem que estar envolvido na sala. Tipo, o Caique....o Caique não tá envolvido na sala. (LEONARDO).

Nessa fala o aluno toca, de forma bem clara, em uma das grandes dificuldades da escola: envolver o aluno com dificuldades de comportamento (mas também de aprendizagem) com a sala. Os alunos se manifestam sobre a maneira como os professores tratam o colega com dificuldades. Os alunos citam um colega de sala para o qual os professores passam atividades de primeira série:

E ele é um pouco mais velho que a gente e ele tem que se envolver com a gente e os professores não tão envolvendo ele com a gente. Passam uma folhetinha lá, uma continha, caça- palavra...ele não tá se envolvendo com a gente (LEONARDO). Ele tem dificuldade no aprendizado, mas não é porque ele tem dificuldade, que ele não pode aprender. Só que o que a maioria dos professores fazem, é como se ele fosse um coitadinho, uma pessoa com uma pequena dificuldade, apenas (SUELLEN).

As falas mostram a dificuldade que é lidar com pessoas com dificuldade de comportamento e de aprendizagem, como é o caso do colega por eles citado. Embora em alguns casos repitam clichês do senso comum que organizam os discursos da escola, muitas vezes apresentam novidades e mesmo coisas velhas de um ponto de vista novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado, buscamos neste trabalho discutir a noção de educação de qualidade a partir da percepção de alunos que estão concluindo o ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de São Paulo. Como critério para inclusão dos alunos na pesquisa, além do seu consentimento em participar, precisavam estar envolvidos na elaboração do Trabalho Colaborativo de Aatoria, exigência do sistema municipal de São Paulo para conclusão do ensino fundamental.

A pesquisa permitiu destacar critérios claros que, na opinião dos alunos, definem educação de boa qualidade: primeiro educação de boa qualidade é aquela em que o professor explica de uma maneira que o aluno entende; segundo, educação de qualidade é aquela em que todos podem participar das atividades propostas.

A ideia de educação de qualidade na opinião dos participantes da pesquisa parece não se contrapor à ideia de bom desempenho em diferentes tipos de avaliação ou mesmo à ideia também corrente de que educação de qualidade é aquela que garante condições institucionais para que as atividades educacionais se realizem. A ideia que os alunos têm de qualidade configura-se como requisito básico para que se possa alcançar o desempenho desejado.

Vale destacar ainda que os alunos colocam como indicador de qualidade o respeito entre professores e alunos e também dos alunos entre si e apontam as brigas entre os alunos como uma interferência negativa na qualidade da educação.

A partir dos dados levantados, é possível perceber que a palavra dos alunos instiga a refletir sobre diferentes aspectos da relação educativa e, sobretudo, sobre formas de incluir sua voz nas discussões sobre a noção de qualidade da educação. Por isso, ouvi-los nos parece um caminho promissor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.G. **Como se faz escola aberta?** São Paulo. Paulus. 2005.

ARAÚJO, G.C. OLIVEIRA, R.P. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

BAUER, A. ALAVARSE, O.M. OLIVEIRA, R.P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, p.1367 – 1382, 2015.

BONAMINO, A. e SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun. 2012.

JACOMINI, M.A. A escola e os educadores em tempo de ciclo e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.401-418, set./dez.2004.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661 - 690, out. 2007.

SOUSA, S.Z. OLIVEIRA, R.P. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set/dez.2010.

SOBRE OS AUTORES

JULIO GOMES ALMEIDA. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP - FEUSP, licenciado em língua e literatura portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, supervisor escolar aposentado na rede municipal de ensino de São Paulo e professor dos Programas de Mestrado em Educação e Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo - Unicid.

CRISTIANE BRAGA FERREIRA. Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo - Unicid, professora de ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

RECEBIDO em: 05/02/2018

APROVADO: 26/03/2018

ESCOLARIZAÇÃO DOS TALENTOS ESPORTIVOS: BUSCA PELO SUCESSO NO ESPORTE, DISTANCIAMENTO DA ESCOLA E CONFLITOS LEGAIS

Celia Maria Haas¹

celia.haas@unicid.edu.br

Ricardo Antonio Torrado de Carvalho ²

ricardo.carvalho@scorinthians.com.br

RESUMO

Este artigo tem o objetivo apresentar os resultados da pesquisa “Atleta não estuda? Investigando a evasão escolar dos alunos-atletas na educação superior”¹ que verificou se a legislação educacional e esportiva brasileira assegura a permanência e conclusão da educação superior dos jovens desportistas, bem como desvelou a difícil escolha que fazem entre a escolarização, em nível superior, e possibilidades de ascensão social de talentos esportivos. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, do tipo exploratório, baseada em análise documental e bibliográfica, complementada com entrevista de dez alunos evadidos e dez alunos que prosseguiram nos estudos, de uma população de 25 alunos-atletas bolsistas matriculados em Educação Física, em 2012, em uma Instituição Privada de Educação Superior, com tradição no programa “Bolsa-Atleta”. Identificou-se uma contradição entre a legislação esportiva e a legislação educacional, no que se refere ao controle de frequência dos alunos-atletas, matriculados em cursos presenciais e, ainda, observou-se que o esporte, para esse grupo de alunos ouvidos, representa uma alternativa de ascensão social e econômica, às vezes, mais atraente do que a educação universitária, contribuindo para o abandono dos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: ASCENSÃO SOCIAL; POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR; LEGISLAÇÃO ESPORTIVA; ESCOLARIZAÇÃO DE ATLETAS; FORMAÇÃO DE TALENTOS ESPORTIVOS.

EDUCATION FOR THE SPORTIVE GIFTED STUDENTS: QUEST FOR SUCCESS IN SPORTS, SCHOOL ESTRANGEMENT AND LEGAL CONFLICTS

ABSTRACT

This article aims to present the results of the research “Do not athletes study? An investigation about the school drop out of the athlete-students during Graduation” which checked whether the Brazilian legislations for education and sports ensure attendance in the school and graduation of young sportsmen, besides unveiling the difficulties of making a choice between the enrollment in

¹ Carvalho, R.A.T. Atleta não estuda? Investigando a evasão escolar de alunos-atletas na educação Superior. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Trechos da pesquisa foram apresentados no XIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia e publicado nos anais “Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación”.

Graduation courses and social ascension possibilities as sportsmen. This is a research of a qualitative nature, exploratory, based on documentary and bibliographical analysis, reinforced by interviews of ten students who dropped out their Graduation courses and ten students who kept on doing their Graduation courses, from a population of 25 scholarship student-athletes enrolled in Physical Education course in 2012, in Private Universities, that keeps the tradition in the "Athletes Financial Support" program. It was identified a paradox between the sports legislation and the educational legislation, regarding the frequency control of student-athletes, enrolled in on-site courses and, also, it was observed that Sports for this interviewed students group represents an alternative of social and economic rising that, sometimes, is more attractive than University education, contributing to the abandonment of their courses.

KEY WORDS: SOCIAL ASCENSION; EDUCATIONAL POLICIES FOR GRADUATION COURSES; SPORTS LEGISLATION; EDUCATION FOR ATHLETES; SPORTIVE GIFTED STUDENTS GRADUATION.

ESCOLARIZACIÓN DE LOS TALENTOS DEPORTIVOS: BÚSQUEDA POR EL ÉXITO EN EL DEPORTE, DISTANCIAMIENTO DE LA ESCUELA Y CONF

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de presentar los resultados de la investigación "Atleta no estudia? Investigando la evasión escolar de los alumnos-atletas en la educación superior" que verificó si la legislación educativa y deportiva brasileña asegura la permanencia y conclusión de la educación superior de los jóvenes deportistas, así como desveló la difícil elección que hacen entre la escolarización, a nivel superior, y posibilidades de ascenso social de talentos deportivos. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, del tipo exploratorio, basada en análisis documental y bibliográfico, complementada con entrevista de diez alumnos evadidos y diez alumnos que prosiguieron en los estudios, de una población de 25 alumnos-atletas becados matriculados en Educación Física, en una Institución Privada de Educación Superior, con tradición en el programa "Bolsa-Atleta". Se identificó una contradicción entre la legislación deportiva y la legislación educativa, en lo que se refiere al control de frecuencia de los alumnos-atletas, matriculados en cursos presenciales y, aún, se observó que el deporte para este grupo de alumnos oídos, representa una alternativa de ascenso social y económico, a veces, más atractiva que la educación universitaria, contribuyendo al abandono de los estudios.

PALABRAS CLAVE: ASCENSIÓN SOCIAL; POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR; LEGISLACIÓN DEPORTIVA; ESCOLARIZACIÓN DE ATLETAS; FORMACIÓN DE TALENTOS DEPORTIVOS.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre escolarização e formação de jovens atletas indicam que conciliar as obrigações escolares e as exigências esportivas torna-se uma grande dificuldade para os jovens talentos esportivos brasileiros, como lembra Damo (2007), pois os esportistas tendem a uma aposentadoria precoce, dada a intensidade dos treinos a que são submetidos. A rotina com treinamentos físicos e jogos, desde muito cedo, é, como apontara Soares (2009), uma rotina de treinos, causando cansaço físico e impedindo o cumprimento dos horários escolares; além da falta

de tempo para estudar, surgem obstáculos para o processo de escolarização de atletas e, como identificado por Correia (2014), os atletas federados iniciam suas carreiras muito jovens, com cerca de doze anos de idade, empenhados em jogos e treinos, comprometendo a vida escolar.

O desafio de conciliar a carreira esportiva e a vida escolar também é tratado nos estudos de Melo (2010), ao constatar que os atletas, empenhados em consolidar a carreira, tendem a se descuidar dos estudos, o que se agrava ainda mais ao se levar em consideração que sua agenda de atleta vai de encontro a sua rotina escolar. O futebol é o esporte no qual a dificuldade de adequar a carreira com a formação é fortemente identificada, pois, segundo Correia (2014, p. 4), “desde os quatro anos os atletas têm de realizar esta empreitada de conciliar treinos, jogos e escola”. O fato de o esporte ter-se tornado uma atividade econômica, não apenas de entretenimento e lazer, também altera o modo de a sociedade valorizar o segmento, no que concorda Epiphânio (2002), ao afirmar que, devido a essa valorização do esporte e, mais especificamente, do futebol no Brasil,

muitos jovens decidem ingressar desde a mais tenra idade nas mais variadas modalidades esportivas com o fim de praticar uma atividade física, mas principalmente de se profissionalizar e alcançar a posição de destaque de seus ídolos, evidenciando que no Brasil o esporte é muitas vezes encarado como uma promessa profissional (EPIPHÂNIO, 2002, p. 16).

Correia (2014) e Bueno (2008) veem esse avanço econômico no esporte como espetacularização do setor. Segundo os autores, a percepção da possibilidade de auferir capital econômico e social atrai, rapidamente, muitos jovens para o esporte na tentativa de profissionalização. Assinalando, ainda, o distanciamento entre educação escolarizada e esporte, Soares *et al.* (2009, p. 13) dizem:

existe no Brasil uma série de fatores favoráveis que levam os jovens de baixa renda a apostarem na profissão de jogador de futebol: a precariedade da escola pública brasileira, o mercado de trabalho para as novas gerações, somada às poucas oportunidades de ascensão social. (SOARES *et al.*, 2009, p. 13)

Cabe destacar que a permanência do atleta na escola é altamente impactada pela busca constante de rendimento esportivo e, conseqüentemente, de ascensão profissional. A permanência na escola dos jovens atletas futebolistas vem diminuindo cada vez mais no decorrer dos anos, pois, muitos meninos sonham em ter um futuro brilhante no futebol e, com este, ascensão financeira, de acordo com Balzano (2012). Contudo, após ingressarem em uma equipe de futebol, visando uma oportunidade de crescimento, muitas vezes acabam abandonando os estudos e não chegam a concluir o ensino médio.

A concorrência do tempo esportivo e do escolar é muito comum no processo de formação de algumas modalidades esportivas no Brasil. Segundo Damo (2007, p. 23), “a busca pela profissionalização pode começar antes mesmo dos 12 anos de idade e implica aproximadamente cinco mil horas de prática de atividades corporais específicas ao longo de 10 anos”. Romão, Costa e Soares (2011) ponderam que a dedicação aos estudos até permite maior possibilidade de ocupação na vida adulta, mas sua recompensa está longe do imediatismo de muitos jovens.

Os estudos sobre escolarização dos atletas apresentam as dificuldades que estes encontram em conciliar as obrigações esportivas e escolares, sugerindo que clubes e escolas estejam mais próximos, flexibilizando e harmonizando as duas atividades, permitindo que seus jovens talentos

esportivos permaneçam nos estudos, além de valorizá-los diante do aspecto financeiro percebido por meio do futebol.

Além dessas dificuldades, outro problema, por consequência, acaba surgindo, ou seja, a baixa frequência escolar desses alunos atletas. Portanto, há que se explorarem os limites legais impostos pela legislação esportiva à educação brasileira, aos clubes e instituições de educação superior, quanto ao controle de presença desses alunos, bem como a opção pela ascensão social buscada pelos jovens talentos esportistas.

Nesse sentido, destaca-se o objetivo de compreender os fatores que contribuem para a evasão dos alunos-atletas, mesmo sendo beneficiários do programa Bolsa-Atleta do governo federal, instituído pela Lei Federal n.º 10.891, de 09 de julho de 2004. Sendo a pesquisa de natureza qualitativa, segundo observações de Bogdan e Birklen (1999), exploratória, baseada em análise documental e bibliográfica, complementada com entrevista de dez alunos bolsistas evadidos e, para melhor compreender os motivos que levam ao abandono dos estudos e conhecer os fatores que incentivam a permanência, foram entrevistados dez alunos bolsistas regularmente matriculados, de um total de 25 entre alunos bolsistas matriculados e evadidos, em 2012, todos do curso de Educação Física, ministrado em uma Instituição Privada de Educação Superior que, tradicionalmente, atende jovens desportistas.

A entrevista, semiestruturada com os alunos-atletas bolsistas que concordaram em participar do estudo e declararam estar cientes, consoante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. De acordo com Gil (2002), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Essa técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. A entrevista foi elaborada especificamente para cada grupo - permanentes e evadidos -, contendo temas relacionados com as experiências escolares, sociais e esportivas desses alunos. As orientações gerais em relação à metodologia do trabalho científico proposto nesta pesquisa tiveram por base as contribuições de Gil (2002), Luna (1996), Triviños (1987), Martins (1994) e Severino (2007). Em pronta colaboração com esta pesquisa, a direção da Instituição de Educação Superior selecionada autorizou a entrevista com os alunos-atletas bolsistas, bem como disponibilizou os contatos dos alunos evadidos.

Os alunos-atletas bolsistas foram previamente convidados a participar do estudo. Dos 37 alunos-atletas ingressantes em 2012, 25 haviam se matriculado no curso superior de Licenciatura em Educação Física, exclusivamente na modalidade presencial. A amostragem compôs-se de 20 alunos que aceitaram o convite em participar da pesquisa. Os indivíduos foram divididos em dois grupos: o primeiro, Grupo A - alunos permanentes (N=10), são eles CL, LI, CM, SE, MA, AS, LB, TA, AP e MC; e o segundo, Grupo B – alunos evadidos (N=10), são eles TC, NN, DF, JB, JÁ, LP, NF, TS, DV e CS. Visando entender os motivos não só da evasão, mas também da permanência, os alunos permanentes foram incorporados à pesquisa. Usaram-se as iniciais dos nomes dos alunos-atletas entrevistados para preservar as respectivas identidades.

Chamou a atenção o conflito vivido por esses jovens atletas entre o desejo da ascensão social que o esporte poderia proporcionar, a crença na necessidade do estudo em nível superior e as dificuldades vividas na tentativa de conciliar estudo e carreira desportista.

CONFLITO ENTRE AS LEGISLAÇÕES DO ESPORTE E DA EDUCAÇÃO

No que se refere à legislação esportiva, foram consultadas leis que versam sobre a responsabilidade dos clubes na escolarização dos atletas: a Lei Estadual - São Paulo - n.º 13.748, de 8 de outubro de 2009, que determina aos clubes de futebol que assegurem matrícula em instituição de ensino aos jogadores menores de 18 (dezoito) anos a eles vinculados; a Lei Federal n.º 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto; a Lei Federal n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta e cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; Lei Federal n.º 12.395, de 16 de março de 2011, que altera as Leis n.ºs 9.615/1998 e 10.891/2004 e revoga a Lei Federal n.º 6.354/1976. Quanto à legislação educacional, foi consultada a Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que versa sobre a frequência escolar, abonos de faltas e exercícios domiciliares na educação básica e superior.

No campo social e político brasileiro, o esporte está presente, equivalendo a uma cópia resumida, mas fiel, dos dilemas e conflitos existentes em nossa sociedade, ou seja, muito dos problemas políticos, econômicos e sociais que nos circundam representam-se por meio do esporte. Segundo Correia (2014, p. 11), “o esporte é uma instituição social que permite que observemos parte dos conflitos e dilemas de nossa sociedade de forma condensada”. Essa condição observada por Correia faz do esporte uma vitrine para finalidades políticas ou promoção de ideologias, bem como torna inevitável o envolvimento dos Estados na regulação, promoção e mesmo a exploração dos recursos e diversos tipos de dividendos do setor esportivo, como pode ser observado em campeonatos mundiais, dentre outros. Bueno (2008, p. 2), por sua vez, destaca que “devido à importância e influência do esporte na sociedade, a partir dos anos de 1960, diversos países centrais passaram a constituir secretarias e ministérios destinados especificamente ao desenvolvimento do esporte e de suas subdivisões”.

Diante das dificuldades observadas em relação à conciliação entre as obrigações esportivas e escolares, convém examinar o que a legislação esportiva brasileira diz sobre a escolarização dos atletas.

Dentre as leis esportivas, destaca-se a Lei Federal n.º 9.615, de 1998, conhecida como Lei Pelé, que institui normas gerais sobre o desporto brasileiro e dá outras providências, entretanto, apesar de não penalizar a ausência de atletas-funcionários públicos de suas obrigações trabalhistas, quando o servidor público for convocado para integrar representação nacional em treinamento ou competição desportiva - texto alterado pela Lei Federal n.º 9.981/2000 - não menciona a frequência/ausência escolar.

Será considerado como efetivo exercício, para todos os efeitos legais, o período em que o atleta servidor público civil ou militar, da Administração Pública direta, indireta, autárquica ou fundacional, estiver convocado para integrar representação nacional em treinamento ou competição desportiva no País ou no exterior (BRASIL, 2000).

Este artigo complementa-se pelo parágrafo 1.º com referência ao período de convocação, tanto dos atletas como dos dirigentes, que será estabelecido pela entidade nacional responsável por aquela modalidade ou ainda pelos Comitês, Olímpico ou Paraolímpicos Nacionais, cabendo

a palavra final ao Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), e pelo parágrafo 2.º amplia seu alcance quando permite o mesmo benefício aos “profissionais especializados e dirigentes, quando indispensáveis à composição da delegação.” (BRASIL, 2000).

Não há, portanto, no art. 84, a previsão de abono de faltas ou exercícios domiciliares para o estudante-atleta. Entretanto, o art. 29 da referida lei estabelece que cabe às instituições esportivas formadoras a responsabilidade de garantir a matrícula do jovem na escola, ajustar o tempo de treinamento aos horários do currículo escolar e exigir sua frequência e aproveitamento satisfatório, enquanto o art. 85 da mesma norma indica que os sistemas de ensino, em suas diferentes esferas, definirão regras específicas para verificação do rendimento e o controle de frequência dos estudantes que integrarem representação desportiva nacional, de forma a harmonizar a atividade desportiva com os interesses relacionados ao aproveitamento e à promoção escolar (BRASIL, 1998).

No âmbito estadual, por sua vez, mais especificamente em São Paulo, a Lei Estadual n.º 13.748, de 8 de outubro de 2009, atribui aos clubes de futebol oficiais do Estado a responsabilidade pela escolarização de seus atletas, conforme dispõe o art. 1.º:

Os clubes de futebol oficiais do Estado devem assegurar que estejam matriculados em instituição de ensino, pública ou particular, todos os jogadores menores de 18 (dezoito) anos com os quais possuam qualquer forma de vínculo, zelando pela sua frequência e aproveitamento escolar (SÃO PAULO, 2009).

Acrescente-se que, consoante prescreve o parágrafo único, as associações reconhecidas pela Federação Paulista de Futebol são consideradas clubes oficiais.

No art. 2.º, fica determinada a aplicação de multas e a proibição da participação em eventos esportivos, caso se descumpra o constante do art. 1.º, ou seja, a comprovação, documentando-se a matrícula e a frequência escolar dos jogadores menores de 18 (dezoito anos).

Os clubes, portanto, são responsáveis por assegurar a matrícula escolar de seus atletas, bem como por zelar pela sua frequência e rendimento satisfatório dos mesmos.

O projeto de lei 2.993/2011 propôs dar nova redação aos arts. 84 e 85 da Lei 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desportos, assegurando a empregados de empresas estatais abono de faltas remunerado durante o período em que estiverem convocados para integrar delegação desportiva, definindo limite de carga horária para computar efetivos de frequência e de trabalhos escolares para estudantes integrantes de representação desportiva nacional. Em 06 de outubro de 2014, Parecer da Relatora, Dep. Flávia Moraes (PDT-GO), foi de rejeição ao projeto de lei citado, culminando com seu arquivamento em 31 de janeiro de 2015.

Além da questão de regular a frequência e rendimento escolar dos atletas, há também o benefício financeiro assegurado por programas do governo federal como o Bolsa-Atleta, conforme reza a Lei n.º 10.891/2004. Uma das categorias apresentadas no programa Bolsa-Atleta é a Estudantil, destinada aos atletas que participam de eventos nacionais estudantis, reconhecidos pelo Ministério do Esporte e obtêm até a 3ª (terceira) colocação nas modalidades individuais ou que são selecionados entre os 24 (vinte quatro) melhores atletas das modalidades coletivas dos referidos eventos e que continuem a treinar para futuras competições nacionais. Para pleitear a concessão da bolsa-atleta estudantil, precisa

o atleta estar regularmente matriculado em uma instituição pública ou privada de educação e o valor do benefício é de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais. A bolsa é automaticamente renovada para os alunos-atletas que recebem o benefício caso conquistem medalhas nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos. A renovação automática é exclusiva para atletas paraolímpicos e a exigência da comprovação da matrícula também se mantém.

Neste programa o incentivo é financeiro, mas as exigências para obter tal benefício tendem a afastar o atleta de outros compromissos, incluindo os educacionais. Participar de eventos esportivos e ficar entre os primeiros exige do jovem atleta uma dedicação quase exclusiva a treinamentos e jogos, que o afasta da Instituição de Ensino ou compromete totalmente seu rendimento escolar. Destaca-se tal contradição pelo fato de ser um benefício federal e de cunho educacional.

A Lei 12.395, de 16 de março de 2011, cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva, que, igualmente, procuram apoiar a educação dos atletas vinculando o clube formador a prestar-lhes assistência educacional. De acordo com o inciso I do art. 29, será considerada formadora de atleta a entidade de prática desportiva que:

- a) forneça aos atletas programas de treinamento nas categorias de base e complementação educacional;
- b) garanta assistência educacional, psicológica, médica e odontológica, assim como alimentação, transporte e convivência familiar;
- c) ajuste o tempo destinado à efetiva atividade de formação do atleta, não superior a 4 (quatro) horas por dia, aos horários do currículo escolar ou de curso profissionalizante, além de propiciar-lhe a matrícula escolar, com exigência de frequência e satisfatório aproveitamento; e
- d) garantir que o período de seleção não coincida com os horários escolares (BRASIL, 2011)

Observa-se nesse programa a intencionalidade de atribuir ao clube a responsabilidade de garantir o acesso à educação, bem como a de acompanhar o rendimento escolar de seus atletas. Entretanto, esse apoio aplica-se para a fase escolar do atleta, até aos 16 anos de idade, que, segundo a organização da educação nacional, refere-se ao período da Educação Básica, não alcançando, portanto, a Educação Superior.

Em relação à categoria Bolsa-Atleta Pódio e a Bolsa-Atleta Estudantil, Calonio (2011) critica-as no sentido de que as bolsas sejam concedidas sem acompanhamento de estudos e frequência escolar, o que, no seu entendimento, é ruim do ponto de vista educacional, pois, nas categorias de base, cabe ao esporte formar cidadãos e não atletas semiprofissionais.

Ressalta-se a definição dada pela Lei Federal n.º 9.615 em relação às manifestações do desporto no Brasil.

Art. 3o O desporto pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações:

- I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do

indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente; e

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações (BRASIL, 1998).

Já no âmbito das políticas educacionais que influenciam a formação do aluno-atleta, Calonio (2011, p. 5) afirma que

o esporte encontra-se entre as diretrizes educacionais brasileiras em um único artigo da LDB, em meio a orientações sobre valores morais, infraestrutura escolar e orientação para o mercado de trabalho. A operacionalização desse artigo legal seria possível, mas o fato é que historicamente a promoção do desporto como elemento curricular nunca teve a mesma força dos outros elementos presentes na LDB tal como, por exemplo, a formação de jovens para o mercado de trabalho. (CALONIO, 2011, p. 5)

De acordo com o Parecer CNE/CES 224/2006, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 20/9/2006, e o art. 47, § 3.º, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância, que se regem por outras disposições. Não existe legalmente abono de faltas na educação superior.

É admitida, para a aprovação, a frequência mínima de 75% do total às aulas e demais atividades escolares, em conformidade com o disposto na Resolução 4, de 16/9/86, do extinto Conselho Federal de Educação. Cabe destacar que a LDB, art. 24, inciso VI, assinala dois pontos importantes que compete aos sistemas de ensino observar. Primeiro, que o controle de frequência deve ficar a cargo da escola e estar consignado no seu regimento escolar, bem como no do respectivo sistema de ensino. Em segundo lugar, estabelece que a frequência mínima exigida para a aprovação dos estudantes é de setenta e cinco por cento do total de horas letivas.

O Parecer CNE/CEB n.º 5, de 1997 determina que o controle da frequência contabilize a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar em pelo menos 75% do total da carga horária prevista. Desse modo, a insuficiência revelada na aprendizagem pode ser objeto de correção, pelos processos de recuperação a serem previstos no regimento escolar. As faltas, não. A lei fixa a exigência de um mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, considerando o “total de horas letivas para aprovação”. O aluno tem direito a faltar até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do referido total. Se ultrapassar esse limite, estará reprovado no período letivo correspondente. A frequência de que trata a lei é apurada sobre o total da carga horária do período letivo. Não há tampouco na educação superior abono de faltas, exceto nos seguintes casos: Decreto-Lei 715/69 (BRASIL, 1998):

- alunos reservistas: o Decreto-Lei nº 715/69 assegura o abono de faltas para todo convocado matriculado em órgão de formação de reserva ou reservista que seja

obrigado a faltar às atividades civis por força de exercício ou manobra, exercício de apresentação das reservas ou cerimônias cívicas, e o Decreto nº 85.587/80 estende essa justificativa para o oficial ou aspirante a oficial da reserva, convocado para o serviço ativo, desde que apresente o devido comprovante (a lei não ampara o militar de carreira; portanto suas faltas, mesmo que independentes de sua vontade, não terão direito a abono);

- aluno com representação na CONAES: de acordo com a lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as instituições de educação superior devem abonar as faltas do estudante que tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas (BRASIL, 1969).

As situações em que a falta às aulas pode ser preenchida por exercícios domiciliares são regulamentadas pelo Decreto-Lei Federal n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969. Nos casos citados, o interessado deve protocolar requerimento junto à instituição, apresentando os documentos comprobatórios - laudo médico com indicação do período previsto e outros - para avaliação da instituição. Sua aplicação deverá ser considerada institucionalmente, caso a caso, de modo que qualquer distorção, por parte do aluno ou da instituição de ensino, possa ser corrigida com a adoção de medidas judiciais pertinentes. Estudantes grávidas são amparadas pela Lei 6.202/1975, cujo art. 1º dispõe que, a partir do oitavo mês de gestação, e durante três meses, a estudante grávida ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares.

Observou-se, portanto, que não há na legislação educacional qualquer dispositivo que abone a ausência dos atletas em suas atividades escolares devido aos compromissos esportivos e, tampouco, a previsão de exercícios domiciliares pelos mesmos motivos. Percebe-se, portanto, um conflito legislativo ao tratar das condições dos atletas para cumprirem suas atividades escolares, dificultando a resolução do problema por parte das Instituições Educacionais.

Tratadas as condições de frequência e cumprimento das atividades escolares por parte dos atletas, a legislação impõe determinadas condições de difícil observância por parte dos atletas, no que se refere à obtenção dos benefícios financeiros do programa Bolsa-Atleta, categoria estudantil.

Entre as imposições que, muitas vezes, inviabilizam a obtenção do referido benefício pode-se destacar a participação em competições esportivas e, conseqüentemente, a conquista de resultados expressivos nesses eventos. Outra dificuldade identificada diz respeito à dificuldade que os atletas-alunos enfrentam na tentativa de conciliação entre as competições esportivas e o calendário escolar, pois, para a aprovação, é necessário, além dos resultados positivos nas avaliações do desempenho acadêmico, a confirmação de 75% de frequência às aulas.

DESAFIOS IMPOSTOS PELA LEGISLAÇÃO E PELA BUSCA DO SUCESSO: O QUE DIZEM OS ATLETAS-ALUNOS BOLSISTAS

Os estudos dos autores Di Piero (2015), Correa (2014) e Costa (2012) demonstram as dificuldades que os alunos-atletas encontram em organizar suas obrigações esportivas e escolares, uma vez que a frequência escolar e seu respectivo controle, por parte de clubes e instituições educacionais, têm sido apontados como uma das dificuldades vivenciadas pelos atletas. Sugestões feitas pelos autores indicam a necessidade de se alongar o tempo de formação que parte do princípio

de que as demandas do esporte não permitem ao atleta acompanhar e dedicar-se aos estudos com a mesma intensidade que os não atletas. Os autores também mencionam que alguns países, como Portugal, Estados Unidos, Suécia e Finlândia, têm contribuído, com envolvimento das federações ligadas aos esportes, para assegurar a relação mais adequada entre o esporte e a escolarização, indicando alternativas para equacionar o conflito que a legislação educacional brasileira impõe ao aluno-atleta, uma vez que, pela legislação educacional, as Instituições Educacionais não podem justificar ausência escolar por motivos esportivos, tampouco prescrever atividades domiciliares aos alunos-atletas.

Ao ouvir os alunos-atletas, no que se refere ao treinamento esportivo de alto rendimento, 60% dos entrevistados, que deram continuidade aos estudos, informaram ter iniciado as atividades esportivas entre 10 e 12 anos de idade. Entre os evadidos, porém, 60% dos atletas afirmaram ter iniciado as atividades entre 8 e 10 anos, portanto, mais cedo que os permanentes. No que se refere à priorização do esporte na fase escolar, tanto os alunos que permaneceram nos estudos (70%) quanto os evadidos (90%) responderam que o esporte era prioridade.

Tais afirmações relacionam-se com as discussões apresentadas por Damo (2007), Correia (2014) e Epiphanyo (2002) ao tratarem do grau de importância dada às atividades esportivas em relação aos compromissos escolares.

Destacam-se, na fala de três dos alunos entrevistados, aspectos que ilustram fortemente a exigência para os atletas iniciarem suas atividades esportivas precocemente. O aluno LI afirma:

Comecei a jogar bola com 8 anos no 'futsal', na Praia Grande, e com 13 anos já estava competindo na Federação Paulista na categoria sub-15. Com 18 anos, minha vontade era jogar em algum time de São Paulo, pois a estrutura era melhor do que a do litoral. Eu sabia que se eu jogasse em algum time de São Paulo eu teria chances de bolsas de estudos e a oportunidade de estudar.

O aluno CM afirma que iniciou a rotina de treinos ainda mais cedo ao destacar: "Futebol, comecei desde criança: aos 5, 6 anos, fazia escolinha de futebol, brincando, e acabou, dessa brincadeira, virando profissão pra mim".

Confirmando a exigência que os mesmos enfrentavam no que se refere à precocidade dos treinos, também destaca o aluno CL:

Comecei a jogar futebol com oito anos, na rua, com os meninos e depois em uma escolinha perto da minha casa. Depois comecei a disputar jogos escolares. Com 14 anos, meu professor me convidou para fazer um teste no Juventus.

De acordo com Romão, Costa e Soares. (2011), a necessidade de conciliação entre o esporte e a educação começa mais cedo entre os atletas do futebol e atletismo, comparando-se com os atletas de voleibol, que apresentam uma baixa taxa de repetência escolar e os horários de competições e treinamento dificilmente conflitam com as atividades escolares.

No futebol, segundo Correia (2014, p. 4), "desde os quatro anos os atletas têm de realizar esta empreitada de conciliar treinos, jogos e escola". O fato de o esporte ter-se tornado uma atividade econômica, não apenas de entretenimento e lazer, também altera o modo de a sociedade valorizar o segmento.

No que se refere à priorização dos estudos na fase escolar, os dados da pesquisa mostram que 60% dos alunos permanentes disseram que privilegiavam a escola, enquanto 80% dos evadidos afirmaram que não o faziam. Destaca-se, pois, o papel da família, amplamente citado pelos alunos permanentes, como influência positiva na valorização dos estudos. O depoimento de CM mostra a importância atribuída à escolarização quando afirma:

Eu tento, até hoje, não priorizar tanto o futebol. Os meus pais sempre falaram... primeiro o estudo, depois, o futebol. Em nenhum momento eu larguei os estudos. Sempre tentei conciliar o estudo com o futebol.

Esta condição foi corroborada na fala de MA que relembra:

Uma coisa que minha mãe sempre frisou é que para eu continuar jogando futebol eu tinha que ir bem nos estudos. Então, eu fazia dos estudos uma maneira de continuar jogando. Minha mãe me apoiava nas decisões, desde que eu nunca parasse de estudar.

Em relação ao acesso à educação superior, 90% dos atletas pertencentes a ambos os grupos - permanentes e evadidos - afirmam ter ingressado na educação superior por conta da bolsa de estudos oferecida aos atletas da faculdade. Dado expressivo que pode ser relacionado com as discussões trazidas por Sarkis (2004), Pacheco e Ristoff (2004) e Cavalcante (2008) no que se refere à importância de políticas de acesso à educação superior como forma de contribuir e ampliar o ingresso ao terceiro grau da educação brasileira. A questão da bolsa de estudos como fator importante de ingresso na educação superior é citada por cinco dos alunos-atletas entrevistados.

Ingressar em uma faculdade nunca é fácil... Sempre terá uma dificuldade. Eu tive a sorte de conhecer o coordenador da faculdade e expliquei meus objetivos e dificuldades. Ele me orientou a prestar o vestibular e que verificaria um desconto integral, com a direção, que me cedeu a bolsa. Eu estava bem enrolada financeiramente: meu salário não é muito, estou pagando prestações, então a bolsa integral foi essencial para eu retomar os estudos (MA).

Na verdade eu já saí da Praia Grande com este pensamento. Vou jogar em São Paulo para ter bolsas de estudos...as atletas do litoral têm esta visão. Então quando eu cheguei em São Caetano do Sul e eles ofereceram bolsas para faculdade... Eu queria cursar fisioterapia, mas acabei fazendo Educação Física. Enfim, eu sempre tive a intenção de cursar ensino superior e por ser atleta poderia ter bolsa (LI).

Seria difícil estudar sem a bolsa integral, pois não tenho condições financeiras de pagar mensalidades (LB).

Além da bolsa de estudos, seria difícil estudar se, também eu fosse para um time que não tivesse parceria ou para uma outra cidade (TA).

A bolsa de estudos é muito importante, pois a maioria dos atletas não tem condições de pagar mensalidades, pois não ganham muito (AP).

Segnini (2000, p. 24) afirma que “a escola está longe de ser o caminho de ascensão social para a maioria dos que completam o Ensino Fundamental”. Pode-se destacar que a permanência do atleta na escola é altamente impactada pela busca constante de rendimento esportivo e, conseqüentemente, de ascensão profissional.

E, como afirma SE, um aluno-atleta:

Olha... é através do esporte eu conheci bons profissionais que me fizeram sonhar com a educação física. Eu me formei na área da saúde por insistência de minha família, mas eu queria estar dentro do esporte

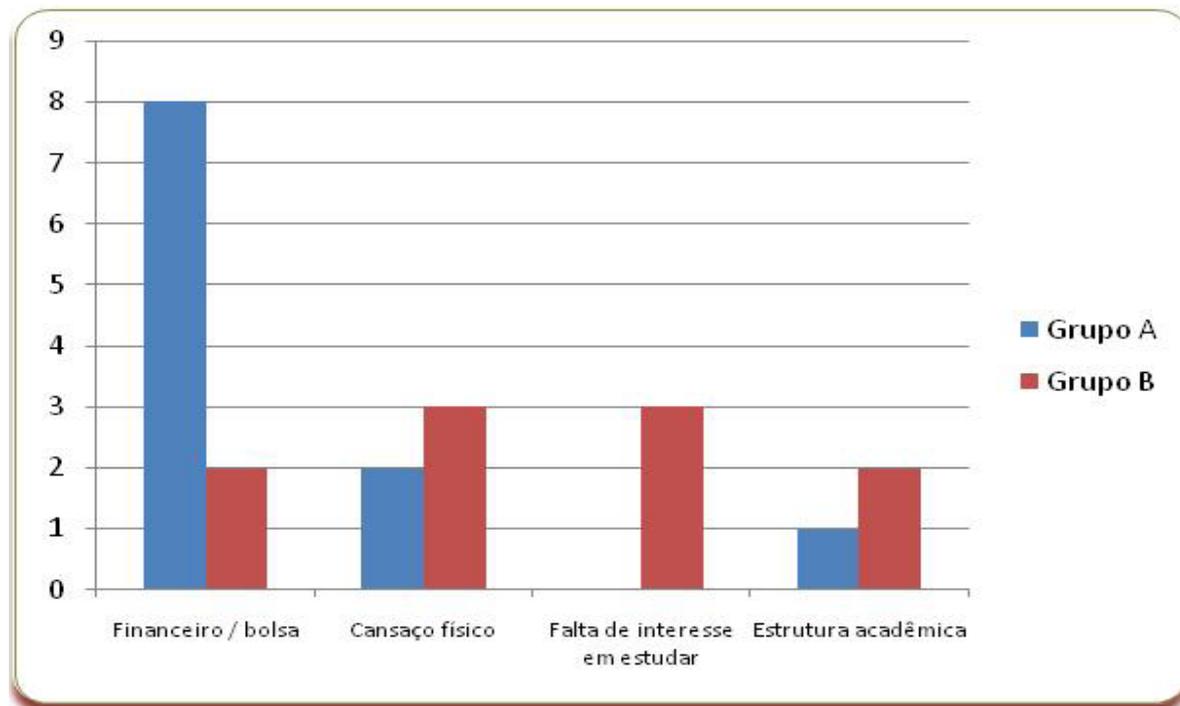
FATORES CONTRIBUINTE PARA A EVASÃO ESCOLAR DOS ALUNOS-ATLETAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sobre o aproveitamento acadêmico, 80% dos atletas pertencentes ao **Grupo A (permanentes)** afirmam não ter reprovação em nenhuma disciplina. Já no **Grupo B (evadidos)**, 70% dos atletas carregaram reprovação em alguma matéria, sendo *as faltas* o motivo mais comentado.

Quanto ao treinamento esportivo de alto rendimento, 60% dos atletas pertencentes ao Grupo A (permanentes) afirmam ter iniciado as atividades entre 10 e 12 anos de idade. Já no Grupo B (evadidos), 60% dos atletas afirmam ter iniciado entre 8 e 10 anos. Quanto ao aspecto priorização do esporte na fase escolar, tanto o Grupo A (permanentes) (70%) quanto o B (evadidos) (90%) responderam que o esporte era prioridade.

Como razões alegadas para a evasão (Gráfico 1), 80% dos respondentes do Grupo A (permanentes) declararam que teriam de desistir dos estudos se perdessem a bolsa de estudos oferecida pela faculdade. Do Grupo B (evadidos), 30% admitiram a falta de interesse pelos estudos e outros 30% disseram que o cansaço dos treinos e os deslocamentos foram os motivos principais da evasão.

Gráfico 1 – motivos de evasão escolar na educação superior



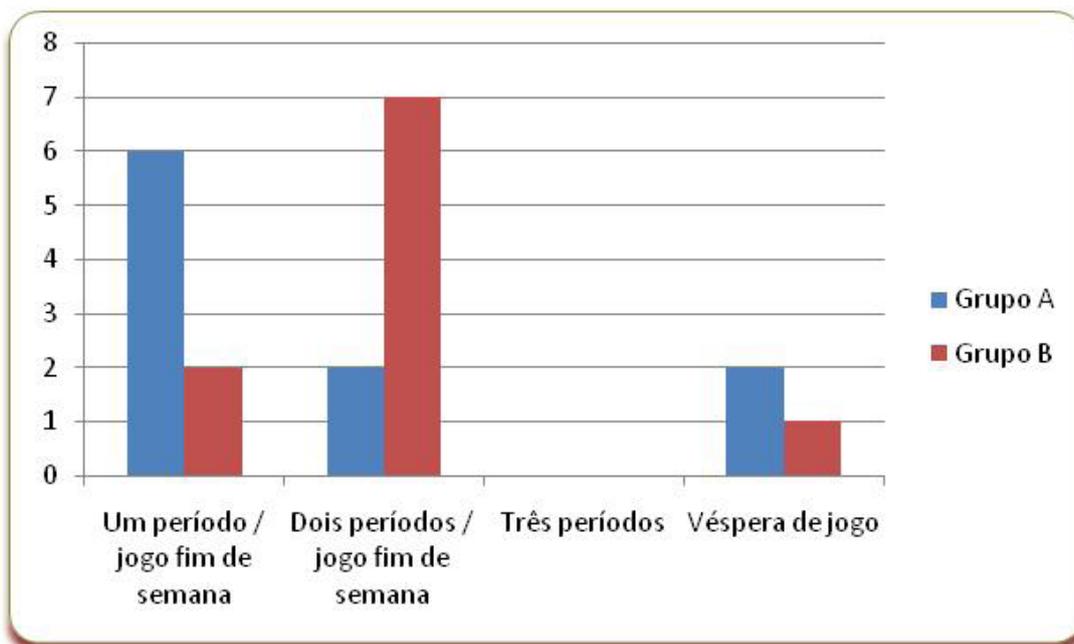
Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Os resultados obtidos acompanham os das pesquisas realizadas por Gaioso (2005), Gisi (2004), Zago (2006) e Cavalcante (2008) em relação aos motivos que levam os alunos a abandonarem os estudos e evadirem-se da educação superior. Contribui para tais afirmações o depoimento da atleta AS, ao considerar que

Muitas pessoas não entendem essa relação esporte e estudo. Pensam que a vida de um atleta profissional é fácil, mas não, tem suas dificuldades como, por exemplo, a carga horária de treinos. Têm dias que nós treinamos 2 períodos de físicos intensos, treinos longe da faculdade, jogos distantes ou em outras cidades, viagens, lesões graves, várias situações que atrapalham nossos rendimentos de estudos. Por esses motivos estou muito feliz e realizada por ter me formado antes mesmo de parar de jogar conseguir com um pouco de dificuldade terminar (AS).

Quanto a conciliar a vida esportiva com os compromissos acadêmicos, observa-se no Gráfico 2 que 60% dos atletas pertencentes ao **Grupo A (permanecentes)** afirmaram que treinam um período por dia, ao longo da semana, e jogam aos finais de semana. Por sua vez, 70% dos atletas pertencentes ao **Grupo B (evadidos)** afirmam que treinam dois períodos todos os dias e jogam aos finais de semana. Em relação à carga horária semanal na faculdade, 80% dos atletas pertencentes ao **Grupo A (permanecentes)** estudam no período noturno, enquanto 60% dos atletas do **Grupo B (evadidos)** frequentam as aulas à noite.

Gráfico 2 – Período de treinamento esportivo



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Dentre as dificuldades em conciliar os compromissos esportivos com os acadêmicos, o cansaço com treinos/deslocamento e horários incompatíveis (aulas, treinos, jogos) foram os aspectos mais citados, resultando em 70% das respostas, considerando-se os dois grupos. Os estudos realizados por Soares *et al.* (2009), Damo (2007) e Correia (2014) também apresentam os fatores de cansaço e incompatibilidade de horários como causa de

dificuldade em conciliar compromissos esportivos e escolares. O cansaço motivado pela rotina de treinamento pode influenciar no grau de concentração na sala de aula. Assim, a relação entre desempenho e permanência na escola talvez esteja associada ao tipo de contrato informal que a escola privada e as escolas públicas noturnas estabelecem com seus alunos (MELO; SOARES; ROCHA, 2014).

No depoimento de quatro alunos evidencia-se a dificuldade que muitos atletas enfrentam no decorrer da carreira esportiva.

Devido ao cansaço e, muitas vezes, ao trânsito, eu chegava às 20h e as aulas começavam às 19h30min (SE).

Muitas pessoas não entendem essa relação esporte e estudo e pensam que a vida de um atleta profissional é fácil. Tem suas dificuldades como, por exemplo, a carga horária de treinos; tem dias que nós treinamos dois períodos de exercícios físicos intensos; treinos longe da faculdade; jogos distantes ou em outras cidades; viagens; lesões graves; e várias situações que atrapalham nossos rendimentos de estudos. Por esses motivos estou muito feliz e realizada por ter me formado antes mesmo de parar de jogar; consegui, com um pouco de dificuldade, terminar (AS).

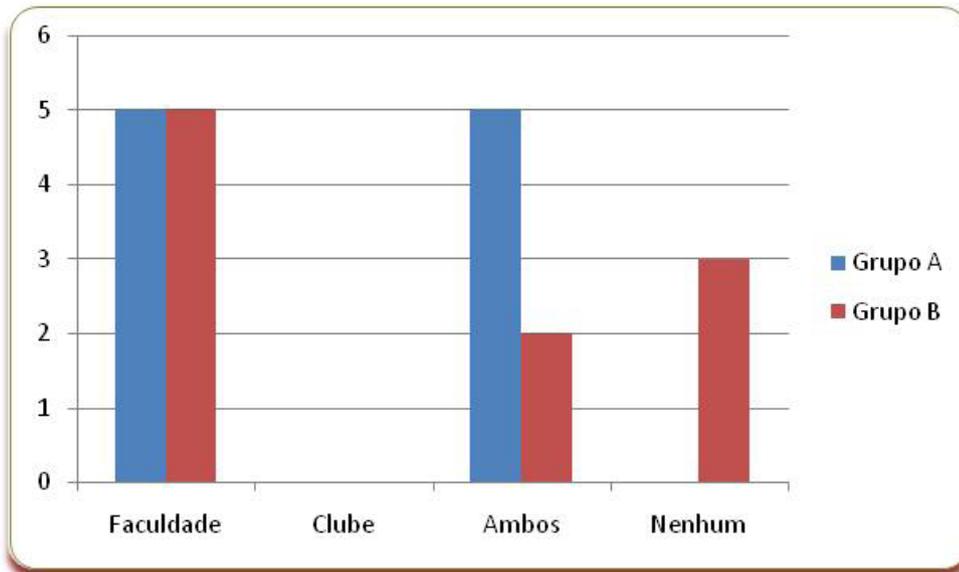
As aulas começavam as 19h30min e iam até às 23h, mas os treinos acabavam às 17h; nem dava para descansar um pouco, tinha que sair correndo, pegar ônibus lotado ou trem e ainda chegar atrasado (DF).

No meu caso, é o inverso. O cansaço pegava mais, pois tinha muito trabalho físico e, quando você sai, sai exausta. Aí, realmente, pegar trem e ônibus pra chegar na faculdade, é complicado, por conta da rotina desgastante que o atleta tem. E, também, o lado emocional, às vezes, perde um jogo e você não quer ir pra escola (LI).

APOIO DO CLUBE E DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL AOS ALUNOS

Uma vez ilustradas as dificuldades em conciliar os compromissos esportivos com os acadêmicos, procurou-se saber dos alunos-atletas qual a participação do clube e da faculdade no apoio aos seus estudos. Conforme se observa no Gráfico 3, 50% do Grupo A (permanentes) dizem que a faculdade ou ambos - faculdade e clube - deram o apoio devido para permanência nos estudos, enquanto no Grupo B (evadidos), 50% responderam que apenas a faculdade procurou dar o apoio desejado e 30% responderam que não receberam apoio da faculdade, tampouco do clube.

Gráfico 3 – apoio educacional aos alunos atletas



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

O depoimento de três alunos entrevistados demonstra o papel desempenhado pela faculdade e pelo clube em relação às condições de permanência nos estudos.

Na verdade, a faculdade ajudava muito mais, porque para o clube a prioridade é que o atleta seja atleta. Então, se o atleta vai estudar ou não, é problema dele. Ele tem que correr atrás. O que achei mais interessante é que a faculdade me deu uma bolsa de estudos por 3 anos, mesmo com o término da parceria com o clube. Normalmente, os clubes não ligam pra isso, o que eu acho errado, pois se o esporte deu a oportunidade para o atleta estudar gratuitamente, os clubes deveriam levar isso a sério. Então, o apoio que eu recebi foi da faculdade e não do clube (LI).

Tive apoio dos dois, pois quem me possibilitou a bolsa de estudos foi o clube; e a faculdade costuma entender nossos compromissos. Acho que o atleta tem que se esforçar se quiser jogar e estudar (AP).

O problema é o tempo em ter que sair de um lugar para ir para outro. A faculdade ajuda com a bolsa e o clube ajuda com a parceria, mas os dois não ajudam no tempo de estudar e de treinar, ou viajar. Acho que dar uma bolsa de estudos não é o suficiente, pois muitos atletas não têm dinheiro para ir para a faculdade; aí fica difícil (JB).

Vale ressaltar os comentários a seguir, das atletas MA, CL, e SE, em relação ao apoio dado pela faculdade para a continuidade de seus estudos. Na fala dessas atletas observa-se o uso de declarações, a fim de justificar faltas, bem como a prescrição de novas atividades substituindo avaliações perdidas. Destaca-se aqui uma ilegalidade, pois a Instituição Educacional não pode justificar ausência escolar por motivos esportivos, tampouco prescrever atividades domiciliares aos alunos-atletas justificados pela participação nesses eventos.

Na época escolar, foi mais tranquilo pois era a treinadora o elo de ligação com a escola. Então, ela entendia alguns atrasos no treino e os cansaços. Hoje, é mais profissional, eles - o clube - liberam declaração de faltas, mas também é mais

imparcial; exige nossos compromissos com o clube e não com a faculdade. Já a faculdade... eu falo diretamente com os professores. São muito compreensíveis, nem me reporto ao coordenador do curso. Algumas atividades foram adaptadas por conta dos meus compromissos (MA).

O clube não dava muito apoio, não, nem queria saber se você estava estudando. Tipo... eu já te dei a bolsa, agora você dá um jeito de estudar. A faculdade ajudava um pouco na questão de justificar a falta ou dar outra atividade, pois quando viajávamos perdíamos as avaliações (CL).

Do clube já comentei, mas a faculdade tem um papel importante também. Todos os professores foram superflexíveis, não tive nenhum problema, todos entenderam o meu problema. Se não tivesse o apoio dos professores e dos coordenadores, realmente ficaria difícil eu conciliar, pois tive que me ausentar algumas vezes. Todas elas com declarações do clube (SE).

BOLSA-ATLETA DO GOVERNO FEDERAL

Em relação ao conhecimento das políticas públicas de apoio ao atleta, representadas aqui pelo programa Bolsa-Atleta do governo federal, 50% dos atletas pertencentes ao **Grupo A (permanentes)** afirmam não conhecer o programa, enquanto 30% dizem conhecê-lo, mas sem gozar de seu benefício. Do **Grupo B (evadidos)**, 40% dos atletas afirmam que não o conhecem, ao passo que outros 40% afirmam conhecê-lo, mas não desfrutaram de seu benefício. A fala de duas atletas demonstra o desconhecimento sobre tal programa.

Ouvi falar no ano retrasado, quando eu fui jogar no campeonato em Goiânia. Mas eu não sei muito, sei que no meu caso a categoria da bolsa era estudantil. Na escola a treinadora nunca falou pra gente da existência dessa bolsa (CL).

Eu não tive esse privilégio. Eu sei que existe, pois algumas colegas minhas têm. Sei que você deve apresentar alguns resultados e a solicitação da bolsa é bem burocrática. Em relação a valores, não faço ideia (SE).

O dado aponta o desconhecimento dos atletas para com o incentivo financeiro que poderiam obter por meio do programa Bolsa-Atleta do Governo Federal. Convém que se faça mais divulgação acerca do programa, incentivando a adesão, uma vez que a falta de apoio financeiro constitui sério entrave ao bom desempenho escolar e fator determinante de evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das respostas obtidas pelos sujeitos desta pesquisa, pode-se reconhecer que os fatores que contribuíram para a evasão desses alunos-atletas bolsistas deram-se pelo cansaço físico, provocado pelos treinamentos esportivos e o pelo deslocamento entre os locais de treino, instituição de ensino e residência, além das dificuldades financeiras para custear os estudos. Quanto ao apoio dado pelo clube - ou prefeitura - e pela faculdade em que estavam matriculados, os sujeitos desta pesquisa, no que se refere ao acesso e continuidade dos estudos, observaram que, para os alunos atletas entrevistados, a Instituição de Educação Superior se fez mais presente neste sentido, principalmente quanto às condições de permanência, cabendo ao clube apenas o apoio em relação ao acesso à educação superior por conta da parceria existente - clube x faculdade.

Sobre o amparo legal no que se refere a conciliar obrigações esportivas e estudantis, evidenciou-se um conflito, já que as Instituições Educacionais não estão amparadas legalmente no que tange ao abono de ausências de alunos-atletas e/ou quanto à possibilidade de prescrever atividades assistidas aos mesmos, para compensação de ausência às aulas. Tal fato leva ao apoio informal e irregular da Instituição de Educação Superior para com seus alunos-atletas, fato que se constata pelas falas dos sujeitos desta pesquisa.

Os dados examinados indicam que o interesse do aluno-atleta pela escola ou por seus estudos diminui quando ele se vê obrigado a optar pelo esporte como atividade mais próxima da ascensão social e econômica, já que harmonizar estudos e esporte de maneira adequada mostrou-se um desafio, diante de tamanha demanda de compromissos escolares e esportivos.

No contexto desta pesquisa, que trata da escolarização de atletas, destaca-se o papel fundamental da família na construção de valores referentes à escola e ao processo educacional. Verificou-se que os alunos que permaneceram nos estudos possuem maior clareza quanto às expectativas de futuro pessoal e profissional, apontando a família como agente importante na valorização da educação e, conseqüentemente, na prevenção de interrupções ou desistência da vida acadêmica. Observou-se, portando, a importância de proporcionar maior integração da família do aluno-atleta com o clube e com a escola, desde a educação básica e das categorias de base do clube.

O estudo revelou também que, embora as políticas públicas implementadas no esporte nos últimos anos tenham buscado a massificação e democratização da atividade esportiva, o apoio educacional aos alunos-atletas ainda não se mostra suficiente, contribuindo, assim, para os conflitos existentes quanto à conciliação, flexibilização e harmonização do calendário esportivo com o calendário escolar.

No que se refere ao aspecto legislativo, detectou-se flagrante contradição entre a legislação que disciplina os critérios de aprovação na educação superior, quanto à exigência da presença dos alunos em sala de aula, e da legislação esportiva que orienta a conciliação entre as competições esportivas e o calendário escolar. Observou-se que as Instituições de Educação Superior não estão resguardadas legalmente para abonar eventuais ausências dos alunos-atletas, fazendo com que o controle de frequência citado pelas leis esportivas não tenha respaldo caso o aluno exceda a porcentagem mínima de presença escolar, que é de 75% do total de horas letivas para aprovação.

Com a expansão da oferta da educação superior na modalidade a distância, o conflito entre controle de frequência e esporte, aparentemente, tende a ser equacionado. Entretanto, ficam em aberto outras questões relacionadas ao investimento e incentivo dos atletas brasileiros, tais como patrocínio, qualificação, preparação para carreira de sucesso. A relação formação em nível superior e desempenho esportivo bem sucedido precisa de maiores estudos e, sem dúvida, de políticas nacionais que valorizem tanto a educação quanto o esporte nacional, pois, ambos constroem o orgulho e a identidade brasileira.

NOTAS

Carvalho, R.A.T. Atleta não estuda? Investigando a evasão escolar de alunos-atletas na educação Superior. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Cidade São Paulo, São Paulo, 2015. Trechos da pesquisa foram apresentados no XIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia e publicado nos anais "Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación".

REFERÊNCIAS

BALZANO, O.N. A formação do jogador de futebol e sua relação com a escola. **Revista Digital E. F. deportes**. Buenos Aires, a. 17, n. 172, 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/a-formacao-do-jogador-de-futebol.htm>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1999.

BRASIL. **Decreto-Lei Federal n.º 715, de 30 de julho de 1969**. (1969a). Altera dispositivo da Lei n.º 4.375, de 17 de Agosto de 1964 (Lei do Serviço Militar). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-715-30-julho-1969-374749-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Decreto-Lei Federal n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969**. (1969b). Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Lei Federal n.º 6.202, de 17 de abril de 1975**. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei n.º 1.044, de 1969, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6202.htm>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Resolução n.º 4, de 16 de setembro de 1986**. Dispõe sobre o mínimo de frequência obrigatória nos cursos superiores. Disponível em: <http://www.facsenac.edu.br/portal/images/documentos/legislacao/resolucao_cfe_04.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 5, de 7 de maio de 1997**. Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0291-0305_c.pdf>. Acesso em:

_____. **Lei Federal n.º 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Lei Federal nº 9.981, de 14 de julho de 2000**. Altera dispositivos da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9981.htm#art1>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Lei Federal n.º 10.891, de 9 de julho de 2004**. Institui a Bolsa-Atleta. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.891.htm>. Acesso em:

_____. **Parecer CNE/CES n.º 224, de 20 de setembro de 2006.** Consulta sobre abono de faltas a estudantes que se ausentem regularmente dos horários de aulas devido a convicções religiosas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces224_06.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Lei Federal n.º 12.395, de 16 de março de 2011.** Altera as Leis n.ºs 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei n.º 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12395.htm>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BUENO, L. **Políticas Públicas do esporte no Brasil:** razões para o predomínio do alto rendimento. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

CALONIO, C. A Lei 12.395 e a formação de atletas no Brasil. CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., Salvador/BA 2011. **Anais...** Disponível em: <<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307102757>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CAVALCANTE, M.C.L.P. **Políticas de educação superior:** acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CORREIA, C.A.J. **Entre a profissionalização e a escolarização: projetos e campo de possibilidades em jovens atletas do Colégio Vasco da Gama.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COSTA, F. R. A escola, o esporte e a concorrência entre estes mercados para jovens atletas mulheres no futsal de Santa Catarina. (Tese de Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

DAMO, A.S. **Do dom à profissão:** formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo e Rothschild: Anpocs, 2007.

DI PIERRO, C. Diálogos sobre Psicologia do esporte: Psicologia do esporte, práticas integrativas e complementares. Do que estamos falando? In: CICLO ESTADUAL DE DEBATES DO CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 2015, São Paulo. **Mesa Redonda.** São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 2015. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/2015_04_27-PSI-SPORTE/2015_04_27-PSI-ESPORTE.html>. Acesso em: 21 mar. 2018.

EPIPHANIO, E.H. Conflitos vivenciados por atletas quanto à manutenção da prática esportiva de alto rendimento. **Estudos em Psicologia**, a. 19, n. 1, p. 15-22, 2002.

GAIOSO, N.P.L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Universidade Católica de Brasília, 2005. Disponível em: <<http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5CDeserci%C3%B3n%5CInforme%20Deserci%C3%B3n%20Brasil%20-%20D%C3%A9bora%20Niquini.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, M.L. Políticas educacionais para a Educação Superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**. a. 4, n. 11, p. 43-52, jan./abr. 2004. [On-line]. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=547&dd99=view>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MARTINS, G. A. Manual para elaboração de monografias e dissertações. São Paulo: Atlas, 1994.

MELO, L.B.S. **Formação e escolarização de jogadores de futebol no estado do Rio de Janeiro**. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2010.

MELO, L.B.S.; SOARES, A.J.G.; ROCHA, H.P.A. **Perfil educacional de atletas em formação no futebol no Estado do Rio de Janeiro**. **Rev. bras. educ. fís. esporte** [on-line]. A 28, n. 4, p. 617-628, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092014000400617>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

PACHECO, E.; RISTOFF, D.I. (2004). **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Série Documental. Textos para discussão n. 12).

ROMÃO, M; COSTA, F.R; SOARES, A.J.G. Escolarização de equipes do voleibol no Rio de Janeiro. *In*: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: TRABALHO E GESTÃO INTEGRADA, 11., **Anais...** Vitória/ES, 2011.

SÃO PAULO. **Lei Estadual n.º 13.748, de 8 de outubro de 2009**. Determina aos clubes de futebol que assegurem matrícula em instituição de ensino aos jogadores menores de 18 (dezoito) anos a eles vinculado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2009/lei-13748-08.10.2009.html>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SARKIS, P. J. Equidade de acesso à educação superior: o caso da UFSC. *In*: PEIXOTO, M. do C. de L. (Org). **Universidade e Democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, a. 14, n. 2, p. 72-81, abr./jun. 2000.

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

SOARES, G. J. A. *et al.* Mercado, escola e a formação dos jogadores de futebol no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., **Anais...** Salvador/Bahia, set. 2009.

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

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, a. 11, n. 32, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/sciel.php?script=sci_arttext&pid=S1413>. Acesso em: 10 mar 2018.

SOBRE OS AUTORES

CELIA MARIA HAAS. Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da UNICID. Doutora em Educação – Currículo pela PUC-SP; Mestre em Educação – História, Política, Sociedade – pela PUC-SP; e Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Atuação nos seguintes temas: políticas públicas de educação; avaliação e gestão da educação superior; planejamento e desenvolvimento curricular; universidade privada; formação de professores e implantação de EaD em um curso de Pedagogia. Atualmente conta com financiamento FAPESP para a pesquisa “A avaliação da educação superior no Brasil: sistema implementado pelo governo federal e uso dos seus resultados na gestão institucional”.

RICARDO ANTONIO TORRADO DE CARVALHO. Mestre em Educação-UNICID. Especialista (Lato Sensu) em Comunicação e Mercado. Graduado em Gestão Desportiva e de Lazer. Atua como coordenador Administrativo no Sport Club Corinthians Paulista. Ministra curso e programas de extensão e coordena o programa Educa Atleta.

RECEBIDO em: 21/03/2018

APROVADO em: 18/04/2018

PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLA PÚBLICA SOBRE O DESTINO DO LIXO E O ABASTECIMENTO DE ÁGUA EM CIDADE DE PEQUENO PORTE

Alyson Bueno Francisco¹

alysonbueno@gmail.com

Carlos Henrique Albano²

chalbano@yahoo.com.br

RESUMO

Este relato de experiência apresenta os resultados de um estágio de prática de ensino em escola pública na cidade de Rancharia-SP. O estágio possuía como temática o destino dos resíduos sólidos num aterro controlado e as atuações da cooperativa de reciclagem, e os procedimentos adotados para o tratamento e o abastecimento de água da cidade realizados pela prefeitura municipal. Como referenciais teóricos foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e autores da Geografia que atuam na gestão ambiental. O público-alvo do estágio foram alunos do oitavo ano do ensino fundamental e foram aplicadas questões abertas (discursivas) e fechadas (alternativas) para os alunos apresentarem suas assimilações diante dos problemas ambientais e da importância da conservação da natureza na cidade onde moram.

PALAVRAS-CHAVE: ÁGUA; LIXO; GEOGRAFIA; CONSCIENTIZAÇÃO.

PRACTICE OF TEACHING-LEARNING IN PUBLIC SCHOOL REGARDING THE DESTINATION OF WASTE AND WATER SUPPLY IN A SMALL TOWN

ABSTRACT

The experience report introduces the results of a teaching practice at the public school in the city of Rancharia-SP. The practice had as its theme the destination of solid waste to a landfill and the activities of the recycling cooperative and the adopted procedures for the treatment and water supply of the city, performed by the municipality. The National Curricular Parameters for Elementary Education were considered as theoretical references as well as Geography authors that take part of the environmental management. The target audience for the program was eighth grade students and open-ended and multiple choice questions were asked in the practice for the students to present their assimilations in the face of environmental problems and the importance of nature conservation in the city where they live.

KEY WORDS: WATER; WASTE; GEOGRAPHY; AWARENESS.

1 Universidade Estadual Paulista. Campus de Presidente Prudente.

2 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESCUELA PÚBLICA SOBRE EL DESTINO DE LA BASURA Y EL ABASTECIMIENTO DE AGUA EN LA CIUDAD DE PEQUEÑO PORTE

RESUMEN

Este relato de experiencia presenta los resultados de una práctica de enseñanza en escuela pública en la ciudad de Rancharia-SP. La etapa poseía como temática el destino de los residuos sólidos en un relleno controlado y las actuaciones de la cooperativa de reciclaje, y los procedimientos adoptados para el tratamiento y el abastecimiento de agua de la ciudad realizados por la municipalidad. Como referenciales teóricos fueron utilizados los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental y algunos autores de la Geografía que actúan en la gestión ambiental. El público-objetivo de la etapa fueron alumnos del octavo año de la enseñanza fundamental y se aplicaron preguntas abiertas y de opción-múltiple para que los alumnos presenten sus asimilaciones ante los problemas ambientales y la importancia de la conservación de la naturaleza en la ciudad donde viven.

PALABRAS-CLAVE: AGUA; BASURA; GEOGRAFÍA; CONCIENCIA.

INTRODUÇÃO

O relato de experiência apresenta as experiências no estágio de Prática de Ensino de Geografia III: planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, realizado na escola estadual Professor Mário Fiorante na cidade de Rancharia-SP. Essa escola possui 510 alunos matriculados, 28 professores e 12 funcionários.

O estágio teve como enfoque principal abordar os assuntos referentes à degradação ambiental, especificamente a problemática do destino do lixo urbano e do abastecimento e tratamento da água potável na cidade de Rancharia, tendo como público alvo 180 alunos das sétimas e oitavas séries do ensino fundamental da respectiva escola.

Para execução das atividades, recorreremos a aulas expositivas com a utilização de trechos de vídeos educativos, transparências e reportagens que retratam os respectivos assuntos, além da atividade de avaliação aplicada aos alunos. Estas atividades possuem a finalidade de conscientizar os alunos, através dos exemplos da própria cidade onde vivem, e avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos estagiários.

O objetivo principal do estágio de prática de ensino de Geografia consiste em abordar o tema transversal Meio Ambiente, através das aulas de Geografia nas sétimas e oitavas séries do ensino fundamental, utilizando-se de assuntos sobre a degradação ambiental e restringindo-se à problemática do destino do lixo urbano e da escassez de água potável.

Através do tema proposto, temos como objetivos secundários: trazer para sala de aula assuntos da realidade local dos alunos, visando conscientizá-los da importância de preservação dos recursos naturais e da contribuição de seu papel na cidade onde vivem; e contribuir para a formação pedagógica dos estagiários, através das aulas expositivas que envolvem a problemática do Meio Ambiente, tendo como preocupação o processo de ensino-aprendizagem, através da assimilação

do conteúdo programado por parte dos alunos das sétimas e oitavas séries do ensino fundamental da escola estadual Professor Mário Fiorante.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Ao considerar o recorte dos objetivos para proposta de estágio, enfocando as aulas expositivas nas sétimas e oitavas séries e a problemática do destino do lixo e a escassez de água potável como assuntos abordados, apresentaremos as leituras prévias selecionadas para desenvolvimento do estágio.

A respeito da relação entre o tema do estágio e as propostas de ensino apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, destacamos a utilização do tema transversal Meio Ambiente e o eixo temático Modernização, modos de vida e a problemática ambiental, retratado para o quarto ciclo do ensino fundamental. No tema transversal Meio Ambiente, enfocando os assuntos retratados para o quarto ciclo, podemos destacar:

No quarto ciclo, propõe-se um trabalho mais detalhado com a modernização, modos de vida e a problemática ambiental. Ao cuidar dos temas desse eixo, o professor poderá dar um tratamento mais aprofundado, abordando o campo

Da ecologia política, discutindo temas tais como as mudanças ambientais globais, a questão do desenvolvimento sustentável ou das formas de ocorrência e **controle da poluição** [...] O estudo mais detalhado das grandes questões do Meio Ambiente (poluição, desmatamento, limites para uso dos recursos naturais, sustentabilidade, **desperdício**), permite o trabalho com a espacialização dos fenômenos geográficos por meio da cartografia. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 46, grifos nossos).

Como foi mencionado, nas séries finais do ensino fundamental deve-se aprimorar os conhecimentos sobre a problemática ambiental, destacando assuntos como a poluição, os limites para o uso dos recursos naturais e o desperdício.

Dentre os objetivos abordados no eixo Modernização, modos de vida e a problemática ambiental, é destacada a crescente necessidade de consumo que deve ser mencionada nas aulas das séries finais do ensino fundamental como demonstra em:

[...] A reflexão de alunos e professores sobre a globalização, que trouxe, entre outras coisas, um modo de vida baseado nas **crecentes necessidades de consumo, criou uma sociedade produtora do desperdício** [...] muitas pessoas sabem que tudo aquilo que consomem, na forma de plásticos, metais, madeiras, papéis, vem da natureza, portanto, deveria ter um valor especial e não descartável (Parâmetros Curriculares Nacionais, p. 114, 1998, grifo nosso).

Essa proposta do eixo abordado se relaciona com o objetivo secundário do estágio de conscientização dos alunos em prol da preservação dos recursos naturais, dentre eles, a água potável. A conscientização proposta pelas atividades em sala visa inserir o aluno no contexto de sua cidade, partindo dos problemas ambientais do local onde vive. Entre os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o quarto ciclo do ensino fundamental podemos destacar: “[...] identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em

diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitam uma participação propositiva e reativa nas questões sociais, culturais e ambientais” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 98), e ainda “criar condições para que o aluno possa começar, a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar, a construir sua ideia do mundo, valorizando inclusive o imaginário que tem dele” (idem, p. 100). Portanto, no estágio procuramos analisar a percepção de mundo do aluno partindo de sua realidade local, enfocando a problemática das questões ambientais.

Para execução das atividades em sala, nos utilizamos dos itens: ambiente urbano, água para todos; saneamento básico: água e esgoto; e reciclagem dos resíduos industriais, hospitalares e domésticos, sendo os três apresentados pelo tema Ambiente urbano, indústria e modo de vida, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental.

Sobre a problemática do destino e do tratamento do lixo, como demonstraremos na elaboração dos materiais didáticos, destacamos a diferença entre lixo e resíduo, a duração dos materiais na natureza e a produção de lixo pela sociedade de consumo, a diferença do tratamento dado ao lixo nos lixões, aterros controlados e aterros sanitários, e sobre a redução, reutilização e reciclagem dos resíduos sólidos. De acordo com Amadeu Logarezzi (LEAL *et al.*, 2004, p. 224) lixo é “aquilo que sobrou de uma atividade qualquer e é descartado sem que seus valores (sociais, econômicos e ambientais) potenciais sejam preservados, incluindo não somente resíduos inservíveis, mas também, incorretamente do ponto de vista ambiental, resíduos reutilizáveis e recicláveis”. Resíduo, segundo Logarezzi (LEAL *et al.*, 2004, p. 222), é:

Aquilo que sobra de uma atividade qualquer, natural ou cultural. [...] antes de ser gerado um resíduo pode ser evitado como consequência de revisão de alguns hábitos[...] primeiro R – redução; antes de ser descartado um resíduo pode deixar de ser resíduo se a ele for atribuída uma nova função[...] reutilização; ou se sua função original for cumprida por mais um tempo em um novo contexto[...] reciclagem; ao ser descartado um resíduo pode ter seu “status” de resíduo preservado, ao longo do que pode ser chamada de rota dos resíduos, a qual geralmente envolve descarte e coleta seletivos – terceiro R- reciclagem, caso contrário, um resíduo pode, por meio do descarte comum, virar lixo – nenhum dos 3R.

Ambos os fragmentos acima demonstram a diferença entre material descartado sem a preservação de seus valores (lixo) e o material que pode ter seus valores preservados através da redução, da reutilização e da reciclagem (resíduo).

Ao retratar sobre a diferença no destino e tratamento do lixo, Logarezzi (LEAL *et al.*, 2004, p. 225) destaca as três formas: disposição confinada em aterro sanitário, disposição confinada em aterro controlado e disposição segregada em lixão. A respeito da disposição em aterro sanitário, Logarezzi retrata como “procedimento de destinação de resíduos em forma de lixo a local específico para sua deposição e compactação do volume, com recobrimento diário de superfície, impermeabilização estrutural de base e drenagem e tratamento dos líquidos e dos gases”. Sobre a disposição confinada em aterro controlado, Logarezzi destaca apenas uma diferença em relação ao aterro sanitário: a ausência de impermeabilização estrutural da base e de drenagem para tratamento dos líquidos e dos gases. Já na disposição segregada em lixão, não ocorre a compactação do volume, não existe recobrimento superficial, nem impermeabilização da base.

No caso do município de Rancharia-SP, retratado por Leal *et al.* (2004) e Figueira e Correia (2002), o destino do lixo doméstico ocorre pela disposição confinada em aterro controlado. De acordo com Leal *et al.* (2004, p. 159) “[...] o aterro em valas da cidade é um local compartilhado de disposição de resíduos em que os municípios de Rancharia e João Ramalho se utilizam de valas separadas. No momento da visita, os resíduos não estavam cobertos com terra”. Nossos conhecimentos sobre a situação atual do aterro controlado do município de Rancharia, localizado a 8 km da cidade, foram mais detalhados com nossa pesquisa de campo.

DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO DE PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para o desenvolvimento das atividades de estágio de prática de ensino, realizamos, após a delimitação do tema e dos itens abordados, uma pesquisa de campo nos locais a serem retratados nas aulas expositivas. As pesquisas de campo foram realizadas na Cooperativa de Reciclagem de Lixo da cidade de Rancharia-SP, na estação de tratamento do esgoto cloacal da cidade e no aterro controlado do município.

Após as pesquisas de campo, organizamos os materiais didáticos necessários para as aulas expositivas nas sétimas e oitavas séries do ensino fundamental. Nas pesquisas de campo, tiramos algumas fotografias dos locais visitados e imprimimos em transparências, pois na primeira visita à escola perguntamos ao professor João Luiz se a escola dispunha de um retro-projetor. Depois, elaboramos apresentações sobre o destino do lixo e sobre o tratamento de água e esgoto da cidade de Rancharia-SP, que também foram impressas em transparências.

Na escola estadual Professor Mário Fiorante ministramos 18 aulas expositivas, três aulas para cada série, no período de 18 a 28 de setembro de 2017.

TRABALHOS DE CAMPO

Nossas visitas ao campo foram realizadas entre os dias 30 de agosto e 13 de setembro de 2006 e tiveram o objetivo principal de pontuar localmente como estava a realidade do tratamento de esgoto e lixo na cidade de Rancharia. Para isso sabíamos que a coleta de material era de suma importância para ilustração do que seria abordado em sala de aula. No campo foi utilizada somente máquina fotográfica, pois a ideia central era conseguir registrar imagens e depois convertê-las em transparências para demonstrar em retroprojetor disponível na escola.

Porém ao nos depararmos com os locais onde registraríamos as imagens (fotos), (Cooperativa de Reciclagem de Lixo, Aterro controlado, Estação de Tratamento de Esgoto, Reservatório de Distribuição de Água), notamos que nesses lugares existiam diversas pessoas que puderam, em seus depoimentos, completar mais o conteúdo demonstrado nas salas de aula. Por isso, as contribuições das pessoas que encontramos em campo nos auxiliaram na prática de sala de aula, pois todas as informações que colhemos, fruto da experiência cotidiana dos profissionais que encontramos, despertaram, sem dúvida alguma, a curiosidade dos alunos.

No dia 30 de agosto de 2006 visitamos três locais distintos. Primeiro visitamos os Reservatórios de Distribuição de Água, que estão divididos em três setores, o que se encontra na área urbana, próximo ao centro da cidade, que é o reservatório de distribuição (fotos 01 e 02, disponíveis em

anexo), onde o cloro e o flúor são misturados à água que, dali, chega a todas as casas da cidade. Em seguida, nos dirigimos para o outro setor, na zona rural, ainda muito próximo à cidade, onde funcionava uma espécie de “casa das máquinas”. Nesse local funcionam seis bombas que bombeiam a água, ainda não tratada, para o reservatório de distribuição.

O setor de captação da água foi o último, pois este se encontra no bairro Água da Lavadeira, na zona rural. Nesse setor estão os seis postos de abastecimento da cidade, postos estes provenientes do Aquífero Bauru. Nesse local encontramos o Sr. Luís, trabalhador nesse setor há oito anos; ele nos explicou como funciona a rede da captação e onde estavam os seis postos de abastecimento.

O que mais nos impressionou sobre o Sr. Luís é que, apesar de ele ter feito concurso público para vigilante, trabalhava naquele setor e era responsável pelo ligamento/desligamento das máquinas, ou seja, nos horários de pico, ele tinha que ligar as oito máquinas de bombeamento que mandava a água para o segundo setor. Além disso, apesar de o Sr. Luís ter cursado apenas até a 4ª série do ensino fundamental, ele, com todos os anos de vivência, acabou adquirindo vários conhecimentos de química e geologia, ao ponto de afirmar que Rancharia estava em cima de um “cavalete” (termo geológico para espigão divisor de águas), para explicar por que era tão fácil a captação de água no município de Rancharia.

Muito próximo ao setor de captação de água, ainda no bairro rural Água de Rancharia, estava a Estação de Tratamento de Esgoto. Nesse local, encontramos os dois servidores municipais que lá trabalham; além de explicarem como funciona o processo de tratamento de esgoto, são responsáveis pela limpeza do filtro de dejetos, ou seja, constantemente eles precisam fazer a limpeza desse filtro, senão os esgotos residenciais retornam; acima de tudo devem conviver com o forte odor do local e o preconceito.

Por último, fomos no mesmo dia à Cooperativa de Reciclagem, que fica na Rodovia Homero Severo Lins (SP-284), próximo à estação de tratamento do esgoto cloacal, onde encontramos três cooperados que nos explicaram como funciona a cooperativa e sobre a satisfação de fazerem parte da tal, pelo fato de serem ex-catadores. Eles trabalham na seleção dos resíduos, contudo disseram que boa parte dos cooperados trabalhou nas ruas recolhendo os materiais que podem ser reciclados. Por motivo de timidez, nenhum dos três quis tirar uma foto.

No dia 13 de setembro visitamos o aterro controlado da cidade. A data distante em relação à outra visita se explica pelo fato de que precisávamos que o caminhão de coleta do lixo nos levasse lá, primeiro pela distância (cerca de 8 km do centro da cidade) e também porque não estávamos certos da localização do aterro. Na hora em que chegamos, era escavada uma vala, onde seria depositado o lixo doméstico daquele dia. Porém os coletores de lixo e o motorista do caminhão não sabiam explicar por que aquilo acontecia, só comentavam que faziam aquilo há muito tempo. Com exceção do motorista da retroescavadeira, não foi encontrado nenhum outro funcionário no aterro controlado. Tiramos uma fotografia da vala sendo aberta pela retroescavadeira para explicarmos nas aulas a diferença de um lixão para um aterro controlado.

PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Após a primeira visita a escola, através da conversa com a diretora da escola Roseli Rodrigues de Oliveira e com o professor João Luiz de Oliveira Filho, optamos por um trabalho junto com um

projeto já desenvolvido pelo mesmo professor sobre a problemática da Educação Ambiental, nos restringindo a retratar sobre o destino do lixo e sobre a obtenção e tratamento da água na cidade de Rancharia-SP. Através das pesquisas de campo, tiramos algumas fotos da estação de tratamento de esgoto da cidade, do reservatório de água subterrânea, da cooperativa de reciclagem de lixo e do aterro controlado do município. Sabendo da existência de um retroprojeto na escola estadual Professor Mário Fiorante, optamos por elaborar transparência sobre nossa apresentação nas aulas expositivas. As fotos selecionadas da pesquisa de campo foram impressas nas transparências e elaboramos pequenos textos didáticos sobre os assuntos tratados. Dentre estes textos, disponíveis em anexo, retratamos sobre a diferença entre lixo e resíduo, os materiais que podem ou não ser reciclados, o tempo de decomposição dos materiais na natureza, a média de consumo de uma pessoa durante um ano, as características dos 3Rs: reutilização, reciclagem e redução; e a diferença do destino do lixo nos lixões, aterros controlados e aterros sanitários. Sobre a problemática do tratamento de água e esgoto, destacamos alguns dados sobre o desperdício de água potável.

Para ilustrar a problemática do destino do lixo e do tratamento da água potável, optamos por selecionar três fragmentos de uma fita VHS com os títulos: Tratamento da água com duração de 4min e 16s; Obtenção de água potável, com 3min e 20s; e Tratamento do lixo, com 3min e 18s, incluídos no vídeo 4 da Videopédia Ciência e Tecnologia produzida pela Barsa Consultoria Editorial, fornecida pela Biblioteca Municipal de Rancharia.

Além das transparências e do vídeo, selecionamos algumas reportagens dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de São Paulo sobre ambos os assuntos abordados. As reportagens foram xerocadas para não haver o risco de os alunos rasgarem o material original emprestado pela biblioteca da própria escola.

Através do vídeo apresentado, das transparências e das reportagens elaboramos um questionário com seis questões, quatro fechadas e duas abertas. Nas questões fechadas nos preocupamos com a assimilação do conteúdo passado aos alunos e nas questões abertas demos espaço para a conscientização.

Os materiais foram elaborados entre 03 e 15 de setembro de 2006. Primeiramente estávamos dispostos a aplicar apenas duas aulas expositivas para cada série, porém a necessidade de aplicação do questionário tornou necessário o uso de três aulas para cada série. Inicialmente, pensamos em nos utilizar das reportagens da Folha de S. Paulo e de O Estado de São Paulo para realizar uma atividade em grupo, porém a disponibilidade de tempo, juntamente com a falta de interesse de vários alunos (dos 180 que assistiram às aulas apenas 99 entregaram os questionários respondidos), resolvemos apenas apresentar em nossa aula expositiva as reportagens, para complementar com o nacional o que estávamos retratando em escala local.

ATIVIDADES NA ESCOLA: AULAS EXPOSITIVAS

Como mencionamos acima, as aulas expositivas foram realizadas entre os dias 18 e 28 de setembro de 2006, nas sétimas e oitavas séries dos períodos matutino e vespertino da escola estadual Professor Mário Fiorante na cidade de Rancharia-SP. Optamos por apresentar nossa exposição do vídeo, das transparências e das reportagens em aulas duplas, e na terceira aula aplicar o questionário aos alunos. Os horários foram propostos ao professor João Luiz que aceitou a execução das aulas. O fato de o professor já nos conhecer, pois já havíamos estudado no ensino

fundamental na respectiva escola, facilitou nosso contato; situação esta que seria diferente, do ponto de vista psicológico, em outras escolas de outras cidades.

No dia 18 de setembro expusemos quatro aulas, duas para a 8ª série B e duas para a 7ª série B. Na primeira aula não havíamos testado o retroprojeto que não funcionou e acabamos optando por escrever algumas características dos assuntos abordados na lousa. Depois da aula com a 8ª B, que de certo modo se demonstrou comportada mesmo com o problema ocorrido, abrimos o retroprojeto e percebemos que a lâmpada estava solta. Após consertarmos o aparelho, no período vespertino nos deparamos com uma sala de comportamento problemático, de acordo com os professores com quem tivemos contato, porém a sala tinha aproximadamente 20 alunos e conseguimos passar o conteúdo. Já no dia 19 de setembro fomos à 7ª série D, também uma sala de apenas 20 alunos no período vespertino, que apresentou bom comportamento, apesar de algumas interrupções e chamadas de atenção.

O problema foi considerável na 7ª série A, uma sala lotada com cerca de 50 alunos matriculados, única sala de sétima série do período matutino. De início, no dia 20, a sala se mostrou espantada com nossa presença; porém, com a chegada de “maus exemplos” da diretoria, tivemos dificuldade de terminar nossa apresentação. Além disso, nessa sala havia um deficiente visual, cuja apresentação não contava com nenhum texto em Braille. No questionário emprestamos uma cópia para o aluno especial levar para sua casa para responder. Infelizmente, notamos o baixo grau de conhecimento, não só do aluno especial, mas também da maioria dos alunos regulares. No período vespertino do dia 20, aplicamos o questionário para as sétimas B e D, sendo que, no final das aulas, apenas 4 alunos da 7ª B nos entregaram o questionário respondido, cujas questões foram copiadas da transparência pelos alunos. No caso da 7ª D a situação foi mais proveitosa com a participação de 11 dos 18 alunos.

Na quinta-feira, dia 21, apresentamos apenas uma aula dupla para a 8ªC. Nessa sala, o comportamento foi bom, isso porque a diretora Roseli, antes de apresentarmos nossa exposição, deu um recado para os alunos. Na sexta-feira, a situação foi bem diferente com a 8ª A, pois a sala, além de contar com mais de 40 alunos, alguns eram indisciplinados, porém nenhum nos agrediu fisicamente.

As aulas da próxima semana foram dedicadas à terceira aula e tinham como objetivo aplicar o questionário. Deixamos o questionário na transparência e os alunos copiaram e responderam em folhas de caderno. Na segunda-feira, dia 25 de setembro, aplicamos a aula na 8ª C, que apresentou um bom rendimento; dos 32 alunos presentes, 22 responderam ao questionário. Na terça-feira, nos deparamos com a 7ª A e 8ª A, duas salas lotadas. Dos 45 alunos, em média nas duas salas, apenas 26 da 7ª A e 19 da 8ª A responderam ao questionário. No caso da 8ª A, os poucos que responderam deram excelentes respostas, o que demonstra que cerca de 10 alunos realmente se interessaram pelo assunto e até fizeram perguntas durante a apresentação.

No dia 28 de setembro aplicamos o questionário para a 8ª B, sendo que 17 responderam, dos cerca de 30 alunos que estavam presentes.

Logo, nas aulas expositivas tivemos dificuldade em fazer com que os alunos respondessem ao questionário (55% copiaram e responderam), porém notamos que a grande maioria prestou atenção em nossa apresentação e até se conscientizou sobre os assuntos abordados. Notamos também a

predominância das aulas “conteudistas” por parte dos professores, pois os alunos tiveram dificuldade de entender o porquê de nossa exposição sobre o Meio Ambiente ser na aula de Geografia.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Além das observações do comportamento dos alunos, destacamos as respostas obtidas com o questionário aplicado, que teve como principais objetivos analisar a assimilação dos alunos perante o conteúdo passado em sala e a conscientização perante a questão ambiental. Os questionários respondidos tiveram os seguintes resultados:

1) Qual o destino dado ao lixo e aos resíduos na cidade de Rancharia?

a) Os resíduos são enviados para o aterro controlado, e o lixo é enviado para o lixão.	28%
b) O lixo vai para um aterro controlado onde é separado e enviado para a cooperativa de catadores, e os resíduos são coletados e enviados para o aterro sanitário.	32%
Os resíduos vão para a cooperativa de catadores, e o lixo vai para um aterro controlado.	40%

O que devemos fazer para reduzir a quantidade de lixo em nosso bairro?

a) Apenas jogar o lixo e exigir que não falte o serviço de coleta da Prefeitura	08%
b) Evitar o desperdício e contribuir com os programas de reciclagem	58%
c) Consumir racionalmente e jogar o lixo nos lugares próximos de nosso bairro, pois cabe a Prefeitura manter a cidade limpa.	01%
d) Jogar fora o desnecessário e separar os resíduos para a coleta seletiva	33%

Você separa o lixo seco do orgânico para a coleta seletiva? Qual seria o melhor caminho para se evitar a contaminação do meio ambiente pelo lixo? E o que você pode fazer para mudar esta contaminação em seu bairro?

Total de alunos que contribuem com a coleta seletiva	28%
Total de alunos que não contribuem com a coleta seletiva	72%

Assimilaram o conteúdo e se conscientizaram.	33%
Não assimilaram o conteúdo, porém se conscientizaram.	27%
Não assimilaram e não se conscientizaram.	18%
Assimilaram o conteúdo e não se conscientizaram.	22%

4) O esgoto de nossa cidade sofre algum tipo de tratamento? Qual?

a) Sim, através da fossa séptica, onde depois de tratado é despejado no Balneário.	05%
b) Não, nosso esgoto é jogado em um rio próximo da cidade.	03%
c) Sim, nosso esgoto é levado para uma estação de tratamento, onde depois é despejado no Ribeirão de Rancharia.	65%
d) Sim, ele é purificado em uma estação e depois retorna para nossas casas.	27%

5). Por que você acha que devemos diminuir o consumo de água em nossas casas?

a) Para que diminua o valor da conta e sobre dinheiro no orçamento doméstico.	01%
b) Devemos nos conscientizar, pois no futuro pode haver escassez de água potável.	82%
c) Não é preciso economizar água, podemos substituí-la por outras bebidas.	0%
d) A água é vital para a sobrevivência dos seres vivos, devemos diminuir o consumo para preservar as nascentes dos rios.	16%

6). Em sua opinião, qual atividade em sua casa que mais consome água? Como é possível diminuir a excessiva quantidade de água gasta nessa atividade?

Assimilaram o conteúdo e se conscientizaram.	50%
Não assimilaram o conteúdo, porém se conscientizaram.	10%
Não assimilaram e não se conscientizaram.	15%
Assimilaram o conteúdo e não se conscientizaram.	25%

Fonte: Autoral

As três primeiras questões enfocaram o assunto sobre o destino do lixo e as três últimas enfocaram o tratamento de água e esgoto na cidade de Rancharia. As questões 01 e 04 foram questões fechadas que tinham como objetivo analisar a assimilação dos alunos perante a exposição apresentada por nós. Em ambas as questões a maioria dos alunos acertaram, sendo que, na questão 01, tiveram grande dúvida para responder, pois confundiram a relação entre destino do lixo e destino dos resíduos separados pela coleta seletiva. Através de nossas pesquisas de campo percebemos que o destino do lixo domiciliar na cidade de Rancharia é o aterro controlado e o destino dos resíduos separados é a cooperativa de reciclagem, alternativa respondida por apenas 39 dos 99 alunos. Outros 32 responderam que os resíduos vão para um aterro sanitário e o lixo é separado no aterro controlado e enviado para a cooperativa; e os outros 28 responderam que o lixo vai para o lixão. No caso da questão 04, sobre o destino do esgoto da cidade de Rancharia, 64 alunos responderam corretamente dizendo que o esgoto é tratado em uma estação e depois é despejado no Ribeirão Rancharia; outros 27 responderam que o esgoto é purificado e volta para a cidade, 05 optaram pela alternativa que afirmava que o esgoto é enviado para a fossa séptica e depois despejado no Balneário Municipal e apenas 03 disseram que o esgoto é simplesmente lançado num rio próximo da cidade.

As questões 02 e 05 eram fechadas e tinham o objetivo de analisar a conscientização dos alunos perante o desperdício e a escassez dos recursos naturais, principalmente sobre a água potável. Na questão 02, 57 alunos acertaram dizendo que a melhor forma de se diminuir a produção de lixo é evitar o desperdício; o que nos preocupamos em passar nas aulas, considerando que os programas de reciclagem não solucionam o problema ambiental; colocação esta não assimilada por 33 alunos que optaram por apenas jogar fora o desnecessário e contribuir com os programas de reciclagem. Na questão 05, a grande maioria (82 alunos) optou pela alternativa correta, assimilando nossa colocação sobre a escassez de água potável.

As questões 03 e 06 eram abertas e buscavam interpretar as considerações dos alunos a respeito de sua conscientização, se preocupando não apenas com o conteúdo passado, mas principalmente com a relação entre o problema apresentado e seu cotidiano. Para analisar as

respostas subjetivas e pessoais, dividimos a análise em quatro grupos de resposta: assimilou o conteúdo e se conscientizou perante os problemas apresentados; não assimilou o conteúdo, porém se conscientizou; não assimilou nem se conscientizou; e assimilou, porém, não se conscientizou.

Na questão 03, antes de perguntarmos sobre a conscientização do aluno e seu papel na comunidade, perguntamos se ele separa o lixo para coleta seletiva. Dos 99 alunos, apenas 28 disseram que separam os resíduos para a coleta seletiva.

Sobre a conscientização, na questão 03, 32 alunos assimilaram o conteúdo e se conscientizaram, como podemos citar os exemplos: “O melhor caminho seria se todos contribuíssem com a coleta seletiva, tentando convencer as pessoas que não custa nada separar o lixo” (Yuka, 8ª C); “Primeiramente temos que evitar o desperdício de água, colaborar com a reciclagem para mantermos a cidade limpa, separando o lixo, coletando, e não desperdiçando o que um dia pode nos fazer falta” (Beatriz, 8ª A). Ainda na questão 03, 27 alunos não assimilaram porém se conscientizaram, como: “Não jogando lixo na natureza, separando o lixo para ficar mais fácil para reciclar, conscientizar as pessoas para não poluir o meio ambiente, e para separar o lixo” (Igor, 8ª B), “Não jogar lixo nos rios, separar os lixos de casa, fazer campanha, colaborar, separar os lixos orgânicos” (Jéssica, 7ª A); 18 alunos não assimilaram nem se conscientizaram, como “Seria necessário *ponhar* em todos os bairros caminhões de lixo” (Rodrigo, 7ª A), “O melhor caminho que evita a contaminação é jogar o lixo bem longe de nossa comunidade, pegar o lixo e não deixar juntar muito” (Ana Paula, 7ª A), “Não jogando lixo nas ruas, sozinha não vou dar conta” (Ana Caroline, 7ª D) “é bom separar o lixo para não poluir o mar” (Fábio, 7ª D); e 22 alunos assimilaram porém não se conscientizaram, como “O melhor caminho seria separar os lixos para cada tipo de lixo em um saco, para a compostagem, para a reciclagem de papéis, plásticos. A gente pode separar e os caminhões passam para coletar os sacos” (Vanessa, 8ª C), “Ter um aterro sanitário, ajudar o povo da coleta, não jogar o lixo nas ruas, separa o lixo orgânico do molhado” (Débora, 7ª A).

Na questão 06, nos utilizamos dos mesmos grupos de resposta da questão 03. Nesta questão a maioria dos alunos demonstrou que se conscientizou, principalmente em diminuir o tempo do banho diário. Dos 99 alunos, 50 assimilaram e se conscientizaram, como: “Quando lavar roupa, aproveitar o máximo de água quando torcer, torcer bem para não precisar passar em um monte de água” (Jéssica, 7ª A), “Na minha casa é tudo bem regulado, na hora do banho, de lavar a louça, escovar os dentes. Economizamos não só por causa do dinheiro, mas porque sabemos que um dia pode haver escassez de água. Se todos fizessem assim, *talves* um dia não faltasse” (Beatriz, 8ª A), “A atividade que consome mais água é o banho, é possível desligar a torneira quando faz sua atividade (ensaboar) depois liga novamente e se *enxagua*, depois desligar e se secar” (Yuka, 8ª C). Nove alunos não assimilaram, porém se conscientizaram, como “Não demorar muito no banho” (Igor, 8ª B). Quinze alunos não assimilaram nem se conscientizaram, como “Lavar o quintal, ao invés de varrer o quintal” (Douglas, 8ª C), “Lavar a *causada*” (Alexandre, 7ª D); e 25 alunos assimilaram o conteúdo com exemplos porém não se conscientizaram, como “Lavar roupa, ensaboar com o chuveiro ligado gasta 370 litros de água” (Tainam, 7ª A), “Regar as plantas, economizar mais, regar elas de manhã cedinho ou entardecer” (Rafaela, 8ª C).

Logo, através da amostra de 55% dos alunos das salas que assistiram a nossas aulas e de nossas observações perante o comportamento e participação dos alunos, podemos considerar que os alunos tiveram dificuldade em assimilar o conhecimento passado, principalmente em relacionar este

conteúdo com o ensino das aulas de Geografia. Notamos a ausência de criatividade nas respostas dos alunos, com forte apego aos exemplos citados, e inúmeros erros de língua portuguesa. Porém, a maioria prestou atenção em nossa exposição e assimilou os efeitos causados pelo desperdício de materiais e de água potável ao meio ambiente e à própria comunidade.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Através da experiência de estágio notamos o desafio de lidar com realidades distintas das demonstradas na universidade. A primeira dificuldade na escolha do tema foi nosso amplo conhecimento, cujas conversas com o professor João Luiz nos deixaram mais claras as propostas que poderíamos trabalhar. Ou seja, temos muito que aprender com os profissionais das escolas da educação básica, principalmente em lidar com o comportamento dos alunos.

Nossos conhecimentos acadêmicos tornaram fáceis a coleta e a organização dos materiais didáticos, e até mesmo a exposição para as sétimas e oitavas séries. Porém, notamos a dificuldade em tornar o conteúdo agradável e interessante aos alunos e de demonstrar a importância desse conteúdo para suas vidas. A problemática do Meio Ambiente é de importância para todos, porém percebemos o comodismo, não apenas por parte dos alunos, mas também nosso em se discutir e propor soluções para os problemas ambientais.

Logo, a respeito de nossa didática como futuros professores de Geografia, podemos destacar a falta de experiência e a reduzida carga horária de estágio que possuímos, por motivos da grade curricular e da disponibilidade das escolas públicas. Nas aulas da disciplina de Didática, foram apresentadas várias possibilidades de se trabalhar com os conceitos geográficos. Porém percebemos que a grande carga horária dos professores efetivos impede a elaboração desses materiais. Para nossa apresentação em apenas seis séries, foi considerável o tempo necessário para elaborarmos os materiais, tempo e recursos que não serão disponíveis ao exercermos nossa profissão.

Além disso, notamos que algumas questões apresentadas aos alunos foram de extrema facilidade e outras de considerável dificuldade. Logo, nas próximas experiências em sala devemos aprimorar ainda mais nossos métodos de avaliação, para não termos dificuldades em atingir nossos objetivos.

Portanto, procuramos expor de forma didática os assuntos através dos materiais organizados, e conscientizar os alunos da importância da preservação do Meio Ambiente. Esperamos que nossa tentativa seja concretizada.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, E. Falta de saneamento agrava saúde do País. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, K. Crise no abastecimento em Manaus deixa 1 milhão de pessoas sem água. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 abr. 2006.

CAVINATTO, V. M. **Saneamento básico**: fonte de saúde e bem-estar. 9.ed. São Paulo: Moderna, Coleção Desafios, 1992.

CUBA, T. Lições de cidadania. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 07 mar. 1998.

FIGUEIRA, I. S.; CORREIA, F. A. C. **O gerenciamento dos resíduos sólidos no município de Rancharia-SP**. Presidente Prudente, Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2002.

LEAL, A. C. *et al.* **Resíduos sólidos no Pontal do Paranapanema**. Presidente Prudente, Editor: Antonio Thomaz Junior, 2004, 280 p.

MORAIS, R. Contaminação da água cresceu 5% no país. **O Estado de São Paulo**, 22 set. 2004.

NEIMAN, Z.; MOTTA, C. P. **Educação Ambiental**: o ambiente construído. São Paulo: Atual, 1991.

RIBEIRO, C. M. O luxo do lixo. **Discutindo Geografia**. São Paulo, Escala Educacional, ano 02, n.7, p. 14-15, 2006.

RODRIGUES, K. Coleta seletiva abrange apenas 2% do lixo produzido no Brasil. **O Estado de São Paulo**, 05 nov. 2004.

SAMPAIO, L. Sem coleta, lixo se acumula em Carapicuíba. **Folha de São Paulo**, 08 ago. 2005.

VÍDEO:

VIDEOPÉDIA Ciência e Tecnologia. **Problemas do meio ambiente urbano**: Tratamento da água; Obtenção de água potável; Tratamento do lixo. Vídeo 4, Barsa Consultoria Editorial. 1 fita VHS, Duração: 11min 24s, 2000.

SOBRE OS AUTORES

ALYSON BUENO FRANCISCO. Atua como docente na Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. Doutor em Geografia (2017), Mestre em Geografia (2011), Bacharel e Licenciado (2008-2007) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. Atua em pesquisas sobre Geografia Física, erosão urbana, monitoramento de processos erosivos e lineares, filosofia da ciência e cartografia de detalhe. Possui 4 livros, 4 capítulos de livros e 10 artigos com autoria individual.

CARLOS HENRIQUE ALBANO. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (2007). Atua como Docente na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

RECEBIDO: 02/02/2018

APROVADO: 27/03/2018

O JOGO DAS PALAVRAS-SEMENTE E OUTROS JOGOS PARA JOGAR COM PALAVRAS, DE CARLOS RODRIGUES BRANDÃO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2015, P.167

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Livro: “O jogo das palavras-semente e outros jogos para jogar com palavras”, de Carlos Rodrigues Brandão, apresenta uma proposta bastante criativa para crianças, adolescentes e adultos. Como o próprio autor diz, trata-se de “Um começo de conversa escrito para crianças e jovens, mas que as pessoas grandes podem ler também” (p. 9). E por que conversa? Porque, no decorrer da obra, o autor vai dialogando com as crianças e com os jovens, explicando cada jogo e a teoria que os fundamenta.

O livro contém dez jogos cooperativos, pois segundo Brandão “o importante não é competir, mas compartilhar” (p. 12); são “jogos-de-criar-juntos”, como se refere o autor, cujos passos são descritos minuciosamente, portanto, não há como se equivocar. Para realizá-los bastam apenas folhas de papel e/ou cartolina, canetas coloridas, lápis e tesouras. São jogos de palavras, divididos em partes, que foram inspirados no “método de alfabetização” de Paulo Freire.

No início do livro, Brandão esclarece quem foi Paulo Freire e explica o “método de alfabetização” cunhado pelo educador pernambucano. Os jogos foram batizados com os seguintes nomes: o jogo das palavras-semente; o jogo da carta da terra; quem sou eu, quem é você, quem somos nós? Plante lá que eu colho cá!; jogando com poesia; quem é o homem? O jogo das três linhas; criando com letras novas palavras; vamos inventar um novo jogo com as palavras? E, por último, já que inventamos um, vamos criar outro?

No jogo das palavras-semente cada participante tem de elencar uma lista de palavras, escolher 20 das selecionadas, e criar as fichas de jardineiro, pois são com elas que irão semear palavras e frases. Com as novas palavras deverão formar frases. É um jogo que estimula o raciocínio lógico e a participação grupal.

No jogo da *Carta da Terra*, o autor desafia todos os participantes a escreverem uma nova Carta da Terra baseada no original que se encontra, na íntegra, no livro. Para isso, são dadas as explicações passo a passo de como construí-la.

No jogo *Quem sou eu, quem é você, quem somos nós?* Brandão ressalta que deve ser jogado para “brincar-de-aprender”, uma vez que trabalha a identidade dos participantes. Está dividido em quatro partes, a saber: construindo o jogo todos juntos, construindo quem sou eu, aprendendo quem eu sou através dos outros, somos iguais e somos diferentes. Nas diversas etapas do jogo, os participantes vão se deparar com suas identidades, comparar o que há de parecido nos demais e, principalmente, perceber que todos são diferentes entre si.

Plante lá que eu colho cá! Foi inspirado no jogo batalha naval, porém, nesse caso, ninguém destruirá ninguém. A ideia é que, após o jogo, os participantes construam um poema utilizando-se somente nomes de frutas. Para exemplificar, Brandão apresenta dois poemas de sua autoria, sendo um com nomes de árvores que ele denominou “Arvoredo” e outro com nomes de pássaros chamado “O povo do canto e do voo”.

No jogo *Jogando com poesia*, os participantes terão de criar poemas baseando-se em cinco poemas de autores portugueses e brasileiros, a saber: “Canção da primavera”, de Mário Quintana, “Anjo músico”, de Murilo Mendes, “História para a criança”, de Cassiano Ricardo, “O herói que matara o reizinho inimigo”, de Ricardo Couto e “Meio-dia”, de Olavo Bilac. Brandão esclarece que também é possível utilizar letras de músicas.

No jogo *Quem é o homem?* Brandão também recorre à poesia, especialmente, à “Especulações em torno da palavra homem”, de Carlos Drummond de Andrade, pois ela aborda o ser humano e foi escrita em forma de perguntas. Para iniciar o jogo, os participantes devem lê-la em voz alta e depois transformá-la em diferentes tercetos, ou seja, conjunto de três versos ou estrofes separadas por espaços, a fim de responder às perguntas do poema de Drummond. Por fim, os participantes terão de reler o poema original de Drummond com as respectivas respostas dadas às perguntas do poema.

O *Jogo das três linhas* permite que os participantes façam uma viagem do Ocidente, no caso o Brasil, ao Oriente, o Japão. Nele, Brandão explica e apresenta diferentes haicais, isto é, uma mínima poesia de origem oriental. O objetivo é fazer cada participante criar novas minipoesias para, por fim, apresentarem uma pequena antologia dos haicais criados.

Criando com letras novas palavras é um jogo parecido com o primeiro, porém, neste, Brandão desafia os participantes a escreverem palavras usadas no cotidiano para, em seguida, procurarem se ela existe no dicionário. Caso não existam, o participante terá de “dicionarizar” essas palavras.

Em *Vamos inventar um novo jogo com as palavras?* E *Já que inventamos um, vamos criar outro?* Brandão sugere que os participantes inventem um novo jogo com as palavras, mas deixa bem claro que eles devem ser “[...] cooperativos e não jogos competitivos. Que sejam momentos de criar-juntos e nunca jogos de jogar-para-vencer-os-outros. Que sejam solidários jogos com outras pessoas, mais que solitários jogos com outras pessoas” (p. 139).

Brandão termina o livro com um capítulo denominado “Conversa para depois dos jogos: jogar para competir ou jogar para compartilhar?”. Ele reafirma que é necessário “um esforço para aprendermos a passar da competição contra o outro à cooperação com o outro” (p. 143). Para tal, reporta-se às ideias de Quino, cartunista argentino; de Paul Singer, economista brasileiro; de Claude Lévi-Strauss, antropólogo francês e de Fábio Brotto, professor brasileiro, relatando e analisando situações de competição e de colaboração mútua descritas por esses quatro personagens. Finaliza com um relato de Flo Johansen, jornalista esportivo do *Wolf News*.

Trata-se de um livro no qual Brandão traz dez ideias de jogos de palavras que podem ser confeccionados em casa e/ou na escola e adaptados para diferentes situações. Sendo feito no espaço escolar promove, como nos ensinou Paulo Freire, uma educação problematizadora, pois os participantes, mediados pelos professores, têm de pesquisar e tirar as dúvidas para que possam finalizar os jogos.

Apresenta uma proposta que pode ser utilizada pelos docentes das diferentes disciplinas e dos diferentes níveis de ensino, uma vez que, por ser lúdica e desafiadora, poderá motivar as crianças e os adolescentes a realizarem as atividades escolares. Além disso, os jogos apresentados no livro instigam o gosto pela literatura, o trabalho em grupo e, portanto, cada participante tem de ajudar os demais, pois os jogos são pautados na construção coletiva e na cooperação mútua.



SOBRE A AUTORA

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI. Professora Universidade Nove de Julho (Uninove). Doutora e mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na mesma universidade.

RECEBIDO em 07/02/18

APROVADO 10/03/18

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Envio de colaborações

As colaborações devem ser encaminhados pelo correio eletrônico

ambiente.educacao@unicid.edu.br.

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e
5. a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo
6. termos;
7. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e
8. a 5 keywords com a formatação estabelecida;
9. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
10. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
11. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e
3. a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo
4. termos ;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e
6. a 5 keywords com a formatação estabelecida;

7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.
6. Análise e seleção das colaborações
7. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
8. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
9. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
10. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

Formatação

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10. 000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até
5. linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
6. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
7. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
8. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

Exemplos de referências

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. *et al.* Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. Psicologia da Educação, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <[http:// www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html](http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html)>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Imagens

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando á reprodução em gráfica, de- vendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).
3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.
4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

Tabelas

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

