O Não-Formal e o Informal
em Educação: Centralidades e Periferias

José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso [organização]

volume | 3

ATAS do I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO
III ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Ciências Sociais da Educação [DCSE] - Universidade do Minho
Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia [APS]
Asociación de Sociologia de la Educación [ASE] - Espanha

Universidade do Minho
Instituto de Educação

apoio

O Não-Formal e o Informal em Educação

Título: O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes)

Organização: José Augusto Palhares | Almerindo Janela Afonso

Comissão Organizadora

Almerindo Janela Afonso (Coord.)
Carlos Alberto Gomes
Esmeraldina Veloso
José Augusto Palhares
Maria Custódia Rocha
Emília Vilarinho
Fernanda Martins
Natália Fernandes
Cristina Fernandes
Carla Soares

Comissão Científica

Almerindo Janela Afonso
Ana Diogo
Alan Rogers
Alcides Monteiro
António Fragoso
António Neto-Mendes
Armando Loureiro
Carmen Cavaco
Fernando Ilídio Ferreira
Isabel Baptista
José Alberto Correia
José Augusto Palhares
Licínio C. Lima
Manuel Sarmento
Maria da Glória Gohn
Mariano Fernández Enguita
Paula Cristina Guimarães
Pedro Abrantes
Rui Canário
Sofia Marques da Silva
Xavier Bonal

Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação
Universidade do Minho
Braga - Portugal

Composição e arranjo gráfico: Carla Soares, José Augusto Palhares

Capa e design: João Catalão

Formato: Livro Eletrónico, 3 Volumes, 2110 Páginas
Volume I: [pp. 1 – 680] | Volume II: [pp. 681 – 1292] | **Volume III: [pp. 1293 – 2110]**

ISBN: 978-989-8525-27-7

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

© CIEd, Dezembro 2013

ÍNDICE

VOLUME III

Culturas de Infância, Contextos e Quotidianos

Uma experiência desenhada na educação não-formal | Juliana Aico Moraes Fujishiro, Natasha Caramaschi Del Galo 1302

Os amigos do *facebook*: Espaços lúdicos e relações sociais da infância contemporânea | Alessandra Alcântara, Anónio José Osório 1312

Desafios e perspectivas do brincar entre adultos e crianças: Relato de uma experiência sobre o brincar no Brasil | Lucelina Rosa, Anne Binder, Jaqueline Fernandes, Sandra. Siqueira 1321

Projetos de ocupação de tempos livres na infância em contextos não-formais | Carla Lacerda, Henrique Ramalho 1330

Infância e ludicidade: A forma e o formato | Alberto Nídio Silva 1338

Cotidiano de meninas e meninos: Modos de ver da infância em desenhos e fotografias | Marcia Aparecida Gobbi 1347

A educação não-escolar no quotidiano das crianças: O contributo da atividade lúdica | Ilda Freire-Ribeiro, Maria José Rodrigues, Luís Pinto Castanheira 1355

Infância Indígena: As crianças Sateré-Mawé como produtoras de culturas | Roberto Sanches Mubarac Sobrinho 1365

Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar | Fábio Hoffmann Pereira 1374

O contexto educativo das crianças em acolhimento familiar: Evidências do quotidiano, reptos para o futuro | Vânia S. Pinto, Paulo Delgado 1382

PACC - Produção afro-cultural para a criança: A construção da identidade da criança negra brasileira | Leunice Martins Oliveira, Sátira Pereira Machado, Maria Elisabete Machado, Germana Nery Machado 1391

A escolarização no cotidiano de crianças em situação de trabalho, em zona rural | Indira Caldas Cunha Oliveira, Rosângela Francischini 1399

Práticas de cuidado e educação desde o ponto de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas | Ana Cristina Coll Delgado, Marta Nörnberg, Francine Almeida Porciúncula Barbosa 1405

A fotografia pinhole e a vivência de um processo | Maria Cristina Stello Leite 1413

Partilha de boas práticas: Música e poesia- Para uma participação efetiva, responsável e autónoma na vida escolar | Joana Nogueira, Regina Pires 1420

Práticas de atendimento à criança pequena em Francisco Beltrão/PR: Um olhar sobre alternativas não institucionais | Caroline Machado Cortelini Conceição 1429

Ambiguidades e tensões na relação pedagógica entre crianças e adultos | Marta Nörnberg, Ana Cristina Coll Delgado, Patrícia Pereira Cava, Francine de Vargas Silva 1437

Música e crianças em diálogo: Contribuições da sociologia da infância | Sandra Mara Cunha 1445

Envolvimento parental e suporte social em contextos inclusivos | Sara Alexandre Felizardo, Esperança Jales Ribeiro 1453

Educação de infância e família: Desafios para uma ação educativa integrada | Maria Angelina Sanches, Idália Sá-Chaves 1459

As impressões e representações criadas por crianças no Parque do Ibirapuera na cidade de São Paulo | Nailze Neves Figueiredo 1468

Autoria infantil: Direito, legitimidade e encantamento | Flavia Lopes Lobão 1479

Brincadeira, educação e psicologia: Percurso histórico e interrelações | Carmem Virgínia Moraes Silva, Rosângela Francischini 1488

Crianças de Abril. Uma abordagem às questões da educação popular em jardim de infância | Ana Levy Aires 1496

Tecnologias e Redes de Aprendizagem

Educação compartilhada: Apontamentos de uma formação estética on-line | Julio Pancracio Valim 1505

Currículo e tecnologia: Perspectivas de integração no cotidiano escolar a partir de projetos governamentais | Marília Beatriz F. Abdulmassih, Dinamara P. Machado 1513

Na intersecção da educação não-formal e informal, uma experiência piloto de e-learning em organização e animação de bibliotecas, com animadores/as socioculturais | Ana Silva 1524

Juventude e cultura digital: A zona leste de Uberlândia em questão | João Augusto Neves, Arlindo José Sousa Jr 1536

A centralidade da atenção no ensino e aprendizagem na escola global: Entre quadros normativos e estratégias de informalidade | Nuno Ferreira 1547

Midiatização: Modos de ser jovem e ser aluno no contexto da cultura contemporânea | Cirlene Cristina de Sousa, Geraldo Magela Pereira Leão 1558

Educação escolar, uso das TIC pelas crianças e mediação familiar | Pedro Silva, Ana Diogo, Carlos Gomes, Conceição Coelho, Conceição Fernandes, Joana Viana 1568

Inter-relações entre espaços-tempos não-formais e formais de aprendizagem na educação superior: Limites e possibilidades dos recursos da *World Wide Web* | Marcos de Abreu Nery 1580

O processo de formação de mediadores em EAD no Centro Paula Souza e na Univesp | Dilermando Piva Jr, Elizabete Briani M. Gara, Marcio L. Andrade Netto, Waldomiro P. D. de C. Loyolla 1590

Potencialidades do *software* educativo na promoção da interação social das crianças com autismo: Contributos de um estudo qualitativo | Vanessa Benigno, Belmiro Rego, Sara Felizardo 1601

Processo de produção de materiais didáticos: O modelo da Univesp e Centro Paula Souza | Dilermando Piva Jr, Marcio L. Andrade Netto, Waldomiro P. D. de C. Loyolla, Elizabete Briani M. Gara 1610

Evasão no ensino à distância – Um estudo de caso no curso de segurança do trabalho no campus São Gonçalo do Amarante – RN | André Luiz Ferreira de Oliveira 1620

Aprendizagem informal online | Joana Viana 1636

Entraves na integração curricular das tecnologias e redes de aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental | Andréa Patricia Lins Silva 1644

@prender Web comunicação, simulação, MDV3Ds e comunidades de aprendizagem como novas práticas educomunicacionais | Malizia Pierfranco 1652

Outros Espaços e Tempos de Aprendizagens

Experiências brasileiras de Educação Integral: Os diferentes usos dos espaços e dos tempos de aprendizagem e suas implicações | Lúcia Helena Alvarez Leite, Bárbara Ramalho 1663

Tempo escolar fora da escola: O caso das explicações em Seoul, Brasília e Lisboa | António Neto Mendes, Alexandre Ventura, Jorge Adelino Costa, Andreia Gouveia 1671

Classe hospitalar: Educação formal fora dos muros da escola | Maria Alice de Moura Ramos 1682

Experiências e aprendizagens de egressas do sistema penitenciário paraibano | Helen Halinne Rodrigues Lucena, Timothy Denis Ireland 1692

Racionalidades e informalidades no *ensino doméstico* em Portugal | Álvaro Ribeiro 1700

Situações de hospitalização, aprendizagem e escolarização: Diálogos entre o não-formal e o formal no processo de ensino e aprendizagem da criança deficiente | Marco Antonio Melo Franco, Leonor Bezerra Guerra, Alysson Massote Carvalho 1709

Duplicação curricular ou emergência de outra escola? Uma análise com base em centros de explicações de Lisboa | Catarina Rodrigues, Jorge Adelino Costa 1719

Pedagogia expressiva criativa: Uma formação transversal para professores, construída a partir da criatividade, do movimento, e do uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) | Max Günther, Haetinger, Rui Trindade, Ariana Cosme 1728

Os conhecimentos da Educação Física no exame nacional do ensino médio – ENEM | José Arlen Beltrão, Leopoldo Katsuki Hirama, Paulo César Montagner 1736

A sala de aula como um lugar de diálogo de saberes | Ana Lúcia Souza Freitas 1743

Ter em conta a primeira língua para a aprendizagem do francês pelos alunos emigrantes: O caso dos alunos portugueses no sistema escolar francês ou a posição do professor não detentor do saber | Elisabeth Faupin 1751

Cidade, educação e políticas públicas: Qual o espaço da educação não formal e informal nas políticas educacionais? | Reinaldo Pacheco 1760

O trabalho em rede e sucesso escolar: Uma estratégia para a "melhoria" das escolas | Marisa Silva, Helena Costa Araújo, Sofia Marques Silva 1766

Conselho de escola (ce): Espaço de educação não-formal na escola | Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella 1771

A capoeira na escola: Caminhos possíveis de seu ensino | Paula Cristina da Costa Silva 1779

Da relação com a formação à formação como relação. Vivências, experiências e (re)significações em processos de "formação para a inclusão" | Patrícia de Oliveira Ribeiro 1787

Do que falamos quando falamos de abandono escolar | Maria Álvares, Pedro Estêvão 1794

A retórica do "não-formal" e a expansão da "forma escolar" na política de escola a tempo inteiro | Carlos Pires 1802

A relação pedagógica: O que existe para lá da palavra? | Joana Manarte, Amélia Lopes, Fátima Pereira 1809

As relações de poder na escola pública: Entre o formal, o não-formal e o informal | Amália Cândida Gonçalves Fernandes, M. Custódia J. Rocha 1815

Diálogos em roda: Uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não-formal | Maria Elisabete Machado, Leunice de Oliveira Martins 1826

Os espaços e tempos de aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS): Uma análise do desenvolvimento de crianças surdas | Simone D`Avila Almeida, Márcia Denise Pletsch 1834

A evasão em projetos socioeducativos esportivos: Inadequação de propostas ou liberdade de escolha? | Leopoldo Katsuki Hirama, José Arlen Beltrão Matos, Cássia dos Santos Joaquim, Jilvania dos Santos Santana, Natally Oliveira Santos, Paulo Cesar Montagner 1844

Experiências escolares significativas: Encontros e desencontros entre perspetivas de alunos e de professores | Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral 1850

Olhar a diferença na igualdade da presença | Zélia Maria Gonçalves, Maria Rosário Ferreira 1859

Jovens, experiências e aprendizagens na educação do campo: Desafios e perspectivas de estudantes do ensino médio integrado no IFRN/Brasil | Márcio Adriano Azevedo, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Sônia Cristina Ferreira Maia 1868

O não-formal e o formal no ensino superior: Valorização das aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho e de vida | Ana Luisa de Oliveira Pires 1876

O diálogo entre educação formal e não-formal como alternativa para uma educação de qualidade | Joelma Marçal 1886

A experimentação no caminho da Educação não-formal e informal. A Educação Física/Desporto como um bom exemplo | António Camilo Cunha 1892

O marketing escolar numa era de modernidade liquida | Isabel Farinha 1898

Educação, moral e pós-modernidade. As perspectivas da teoria sociológica de Durkheim frente aos desafios da educação contemporânea | Marcelo Augusto Totti 1908

Alguns aspectos sociológicos do entrecruzamento de educação formal e não-formal | Stefan Klein 1915

Cotas raciais e mercado de trabalho: O caso dos egressos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | Marluce de Souza Oliveira Lima, Joanna de Ângelis Lima Roberto 1921

Cesteiro que faz um cesto, faz um cento: Da importância do não formal na construção da Escola como espaço público do conhecimento | Joaquim Almeida Santos 1929

Articulações entre a educação formal e a não-formal: Possibilidades à escola pública brasileira em tempos de avaliação em larga escala | Elton Luiz Nardi, Marilda Pasqual Schneider 1940

Além da forma escolar: Problemas e soluções no processo de interação escolar de crianças brasileiras imigrantes em Londres | Denise Hosana de Sousa Moreira 1948

Sedução, autonomia e poder: Experimentações socioeducativas nas escolas | Alexandra Leandro 1956

A contribuição da teorização foucaultiana para a análise dos processos de educação não-formal | Julio Groppa Aquino 1962

A educação como um *dever* e uma *filosofia de vida*: Trajetórias educativas atípicas no contexto de emigração | Paula Guimarães, Clarisse Faria-Fortecöef 1970

Assembleia de delegados: Ecos de uma direção autónoma e democrática? | Elisabete Ferreira, Paulo França 1978

Projeto jornal escola e comunidade. A Tribuna: Uma experiência de educação | Arminda Tereza dos Santos Costa 1985

Conselheiros de escola e aprendizagens necessárias à prática democrática | Cileda dos Santos Sant'AnnaPerrella 1993

A educação não formal e informal na escola através de programas de assistência estudantil: O caso do Instituto Federal do RN Brasil | Monica Araújo da Costa Nunes Dantas, Eduardo Janser de Azevedo Dantas 2001

A educação formal e não-formal no mesmo espaço | Jorge Alberto Lago Fonseca 2011

Relação com o saber em espaços não formais de educação e suas potencialidades na melhoria da qualidade em escolas da periferia do Rio de Janeiro | Wania Gonzalez, Laélia Portela Moreira 2018

Transição de ciclos, agrupamentos de escolas e inovação educacional: Contributos da investigação multimétodo | Maria Margarida da Rocha Barbosa, Rosa Maria Silva Sá, João Paulo da Silva Miguel 2026

A relevância das atividades de enriquecimento curricular para a aprendizagem da música: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico | Márcia Ribeiro, Ana Paula Cardoso 2033

As atividades de enriquecimento curricular na área de música: Desmistificando o caráter "lúdico e informal" proposto nos documentos orientadores a partir de um estudo de caso | Sónia Rio Ferreira, M. Helena Vieira 2039

Afetos ambientais na educação escolar Guarani | Rosemary modernel-Madeira, Malvina do Amaral Dorneles 2048

A educação social nas interfaces do sistema educativo: Um estudo de caso de integração escolar a partir do empowerment comunitário | Joana Faria 2061

Propósito de um programa de lazer no IFRN Câmpus Pau dos Ferros: Analisando a participação dos servidores/atores | Amilde Martins da Fonseca, Rosalva Alves Nunes, Maria Custódia Jorge da Rocha 2069

Desenvolvimento de competências pessoais e sociais através do desporto em contexto escolar: Uma realidade, um exemplo,… | Alexandra Jesus, Maria João Rodrigues, Anabela Vitorino, Carla Chicau Borrego 2079

A gestão dos tempos educativos não-formais e as atividades de enriquecimento curricular | Paula Maria Sequeira Farinho 2092

Novos espaços e formas de aprendizagem: Contributos da mediação | Márcia Aguiar, Ana Maria Silva 2102

CULTURAS DE INFÂNCIA, CONTEXTOS E QUOTIDIANOS

Uma experiência desenhada na educação não-formal

Juliana Aico Moraes Fujishiro
Universidade de São Paulo
juliana.fujishiro@gmail.com

Natasha Caramaschi Del Galo
Universidade de São Paulo
natashadelgalo@gmail.com

Este trabalho apresenta um estudo com as crianças da Ciranda Infantil de um assentamento do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Franco da Rocha, região metropolitana de São Paulo. A ciranda infantil é um espaço de educação não-formal dentro dos assentamentos, cujo objetivo é organizar as crianças sem-terrinhas em coletividade e desenvolver o trabalho educativo, buscando a emancipação humana. O presente estudo teve o intuito de compreender os espaços do desenho neste contexto, sobretudo reafirmando que os desenhos são fontes documentais, chave para diálogos fecundos a serem estabelecidos entre crianças e estas com adultos e adultas. Um dos desafios desta pesquisa com as crianças sem-terrinhas foi assumir uma metodologia que explicitasse as percepções das crianças e ao mesmo tempo garantisse o papel de coautoras no processo de investigação. Partindo dessa premissa, o procedimento de coleta de dados foi realizado a partir dos desenhos feitos pelas crianças ao longo das nossas experiências na Ciranda. Realizados em determinados contextos sociais, culturais e históricos, os desenhos são riquíssimos artefatos culturais, uma alternativa metodológica nas pesquisas com crianças, abrindo um leque de possibilidades que apresentam o desenho como interlocutor, "não para encontrar uma explicação para as formas e para as cores de suas obras, mas para experimentar mergulhar no mundo invisível de seu pensamento que, através da imagem gráfica, tornou-se visível e que pode ajudar-nos a entrar na complexidade da mente do autor." (Staccioli, 2011) Observou-se que o desenho se apresenta nas paredes, nos cadernos, mas é sempre a mesma casa, o mesmo sol, a mesma árvore, as mesmas linhas. São desenhos estereotipados, invisíveis. Esses desenhos "enrijecidos", como afirma Derdyk, são fruto da supremacia do olho sobre a mão e o corpo, da perda do sentido lúdico e original que carrega a palavra desenho. Ainda assim, desvelam através de suas "metáforas visuais" (Staccioli, 2011), aspectos da infância de meninos e meninas sem-terrinhas que se desdobram em múltiplas análises dos mais diferentes elementos constituintes destes desenhos. Entretanto, cabe a nós discutir a importância do desenho como artefato cultural e ferramenta metodológica. Por fim, reafirma-se a relevância dos estudos da imagem, neste caso do desenho, para se conhecer, bem como lançar novos olhares para essa infância sem-terrinha, que se apresenta para todos que queiram olhá-las.

Palavras-chave: movimento social, ciranda infantil, desenho.

Introdução

Como pesquisadoras do grupo de estudos Sociologia da Imagem, Artes e Infâncias, buscamos nos desenhos das crianças pequenas uma ferramenta metodológica de análise, compreensão e acesso às culturas produzidas por elas. As pesquisas com diferentes linguagens permitem considerar uma perspectiva não centrada no adulto ou

adulta, desta maneira as crianças assumem o papel de co-participantes dos procedimentos de pesquisa.

No desafio de desenvolver pesquisas acadêmicas que reflitam sobre metodologias que realmente tenham como foco meninas e meninos em suas distintas formas de expressão considerando então seus modos de ver, suas experiências e seus pontos de vista, objetivando confluir tais conhecimentos àqueles construídos pelos adultos (as) que pesquisam, estudam ou trabalham diretamente com as crianças, optou-se por eleger o desenho como nossa fonte documental. Não se trata de complementaridade meramente instrumental aos dados coletados, mas de garantia de presença desta manifestação infantil e busca pela compreensão da mesma além das análises já empreendidas, que têm nas etapas do desenvolvimento do desenho o foco central.

Durante parte do ano de 2012 concentramos nossos olhares para as crianças de um assentamento do MST na região da Grande São Paulo. O que ora se apresenta é a pesquisa que buscou compreender os modos de ver, as experiências, os pontos de vistas destas crianças sem-terrinhas frequentadoras das cirandas infantis.

O desenho representa olhares, percepções e ideias dos pequeninos e pequeninas sobre este mundo anunciado. É a manifestação dos medos e anseios de uma criança, somados e realizados em determinados contextos sociais, culturais e históricos. Ao desenhar eles se projetam para o mundo, documentam seus mundos no desenho. Uma entre tantas linguagens e manifestações expressivas essenciais para a criança pequena, o desenho como ferramenta metodológica é uma fecunda fonte de informação e diálogo entre crianças e estas com adultos e adultas. Partindo dessa premissa, qual o espaço do desenho nas cirandas infantis? O que os desenhos das crianças sem-terrinhas nos mostram, que mundo anunciam?

O movimento dos trabalhadores sem terra e suas crianças

Antes de se pensar e compreender aspectos da infância de meninos e meninas sem-terrinhas diante das suas “metáforas visuais” é necessário que se contextualize de que grupo de crianças se pretende falar, crianças estas inseridas num movimento social.

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, conhecido por MST, surge no Brasil no início da década de 1980 como movimento social de resistência à repressão sofrida por trabalhadores rurais e urbanos durante o regime militar no país.

Em sua primeira organização, em Cascavel, no estado do Paraná, os trabalhadores rurais coordenaram diversas ações de ocupação de terras que culminaram no estabelecimento de acampamentos que posteriormente eram legalizados e divididos em lotes para as famílias então chamadas de assentadas.

Desde o início da formação dos acampamentos uma grande preocupação dos trabalhadores do movimento é a manutenção da vida em comunidade, disseminando os valores socialistas na educação dos mais jovens, perpetuando o espírito revolucionário de luta que leva a mobilizações.

Nesse universo surgem as cirandas, espaços educativos onde as crianças sem-terrinhas “constroem as relações entre si, com as pessoas adultas e com a comunidade. Aprendem a viver coletivamente, aprendem a respeitar o seu companheiro e fazer amizade com as outras crianças” (Rosseto,2011, p. 91,). Ainda segundo Rosseto (2011), as cirandas são espaços de vivência das crianças, que possuem uma cultura infantil e

que deve ser pensada levando em conta a condição social de ser criança neste lugar, um movimento social de luta pela terra.

As cirandas infantis são espaços de educação não formal, isto é, sem vínculo com o sistema educacional do país, mantidas por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, que têm por objetivo desenvolver o trabalho educativo, cuja perspectiva é da emancipação humana. A principio a ciranda infantil era uma opção para aquelas famílias que o homem e a mulher trabalhavam para o sustento da casa. Com o tempo as cirandas passaram a ser pensadas como parte do processo educativo das crianças sem-terrinhas.

Nas cirandas ficam crianças de 0 a 12 anos no período que não estão na escola. Com forte dimensão de coletividade, as cirandas unem num mesmo espaço e tempo crianças de diferentes faixas etárias.

Com valores cultivados pelo MST a ciranda é um espaço educativo com o objetivo de "trabalhar as várias dimensões de ser criança sem-terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia". (Rossetto, 2011, p. 84-85)

A pesquisa apresentada ao longo deste texto foi realizada na Comuna da Terra Dom Tomás Balduino, assentamento do MST localizado em Franco da Rocha. Lugar este que frequentamos e estivemos. As visitas foram poucas, mas as experiências intensas.

Desenho como objeto de estudos e ferramenta metodológica

Construir olhares metodológicos para investigar as infâncias das crianças sem terrinha que frequentavam aquela ciranda foi um grande desafio. Como contemplar uma realidade tão diversa distanciando-se da naturalização perpetuada pelo senso comum? Como falar de meninos e meninas que, de forma tão rica e plural, empreendem seus processos de significação do mundo e de criação de culturas?

Perguntas como essas se estruturam a partir de uma concepção muito particular de crianças e infâncias, bem distante das verdades apregoadas pelo senso comum. Na expectativa de construir práticas de pesquisa que enaltecessem a voz da criança nos deparamos com uma dificuldade:

> o paradoxo maior da expressão "ouvir a voz das crianças" reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa "voz" se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se "ouvir" nas múltiplas outras linguagens que as crianças comunicam. (Sarmento, 2011, p.28)

As crianças sem-terrinha são, a partir desse olhar, sujeitos de direitos, cidadãos completos que pertencem a uma estrutura social desigual e que apesar do cenário de marginalização criam e recriam culturas através de suas inúmeras linguagens expressivas.

Em virtude de nosso particular apreço pela linguagem do desenho – ambas pesquisamos o desenho das crianças em contextos diferentes do Assentamento – o

elegemos como linguagem expressiva a ser privilegiada, procurando suas manifestações e diferentes momentos da experiência em campo.

Os desenhos das crianças têm sido objetos de estudo de diferentes ciências que construíram, ao longo do tempo, diferentes correntes teóricas que investigam, fundamentam e analisam as linhas e traços que crianças fazem. Talvez pelo desenho ser um raro gesto autônomo da criança, sem a tutela de adultos, haja essa atmosfera misteriosa de que o desenho é capaz de desvendar os mistérios infantis.

Essa perspectiva, de certa forma, inaugura os estudos do desenho. Traços, linhas e cores vistos como manifestações expressivas do inconsciente, desvelando os conflitos e angústias do indivíduo. As relações entre o desenho e a psicologia do desenvolvimento são bastante estreitas. Apesar desta não ser a perspectiva adotada em nossa pesquisa cabe ressaltar a importância e atualidade das pesquisas que ainda servem de interlocutoras e fundamentadoras a diferentes estudos na área de educação atualmente.

Um dos teóricos pioneiros e relevantes da área é Luquet (1969), que centrava seus esforços na busca pelos traços "espontâneos" das crianças, dividindo sua produção gráfica em diferentes estágios (realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual, realismo visual) influenciando contemporâneos como Lowenfeld (1977). Essa perspectiva "etapista" de ambos congrega a concepção de infância como sucessão de etapas de desenvolvimento até que se atinja o ápice do aperfeiçoamento, encarando a criança como uma promessa, um futuro sujeito e não como os meninos e meninas criadores de cultura com os quais nossa pesquisa dialoga.

Outra importante pesquisadora é Rhoda Kellogg (1979) que pesquisou 300.000 desenhos de crianças do mundo todo, classificando e analisando os traços que encontrava. Para além das perspectivas etapistas, ela classificou e registrou 20 rabiscos básicos presentes nos desenhos infantis e 6 diagramas da forma como esses desenhos se distribuem. Apesar de considerar todos esses movimentos como produtos da espontaneidade infantil ela não descarta o papel relevante e constitutivo da cultura na organização destes esquemas básicos, apresentando os desenhos catalogados como rica amostra da pluralidade de formas infantis de rabiscar ao redor do mundo.

Já no campo das artes plásticas vem Edith Derdyk (2010). Para além das sugestões de etapas pré definidas ela reitera que o ato de "desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir" (idem, ibidem:63). A criança é guiada pela sugestão de seu gesto e se vale da experiência do desenho para expressar suas representações da realidade, para "agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar" (idem, ibidem:48).

Essa perspectiva dialoga intensamente com os questionamentos metodológicos iniciais e auxiliou na fundamentação e estruturação de diferentes pesquisas posteriores que lançaram olhares sobre os desenhos como artefatos culturais e documentos históricos capazes de tecer narrativas que o silêncio dos meninos e meninas ocultava. Alicerçadas nas proposições da Sociologia da Infância estruturamos diferentes momentos desenhantes no assentamento para, através deles, termos algumas pistas de quem são, o que fazem, o que pensam e principalmente o que desenham as crianças de uma Ciranda do MST.

Sem terrinhas desenhantes

Os desenhos coletados foram feitos pelas crianças sem-terrinhas em dois diferentes momentos de nossas visitas ao assentamento. O primeiro grupo de desenhos foi realizado durante uma atividade que buscava captar os olhares e percepções das crianças em uma brincadeira chamada “Máquina ou Fotógrafo”.

A brincadeira coloca a criança em diferentes posições, ora máquina, ora fotógrafo. Os fotógrafos saem em busca de uma imagem que queiram registrar e retornam para narrar suas escolhas. As máquinas desenham aquilo que os fotógrafos narram, dando vida à imagem mental do fotógrafo.

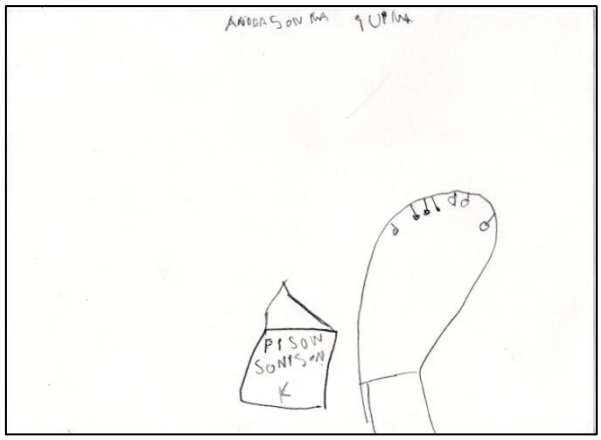
Essa brincadeira foi feita de modo que todas as crianças foram máquinas e fotógrafos. No dia desta atividade haviam 11 crianças na ciranda, com idades entre 4 e 10 anos. Elas mesmas se organizaram em duplas, e estabeleceram um critério de agrupamento de crianças maiores com crianças menores, opção esta feita pelas próprias crianças.

Uma parcela dos desenhos coletados nesta atividade pode ser a seguir.

Imagem 1 - Desenho produzido na brincadeira máquina ou fotógrafo

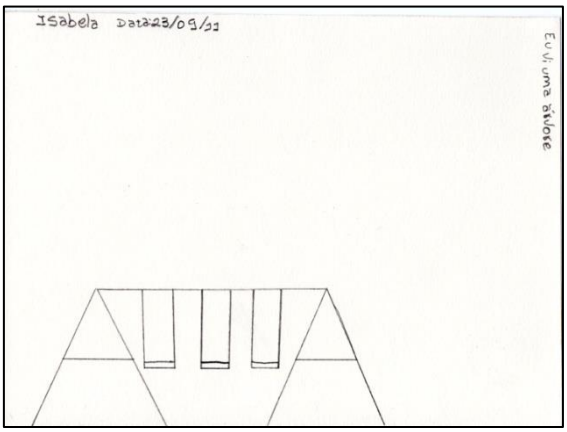
Fonte: Desenho - Antonio

Imagem 2 - Desenho produzido na brincadeira máquina ou fotógrafo



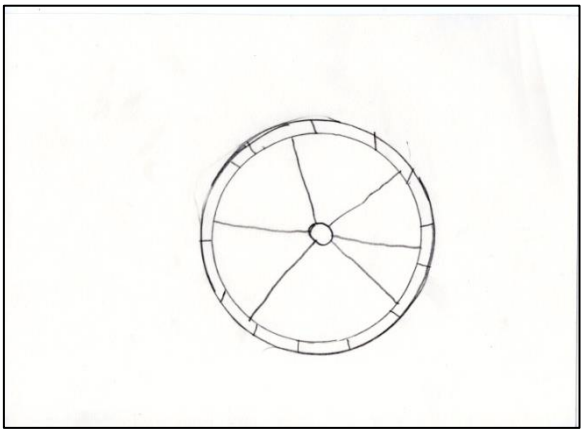
Fonte: Desenho - Anderson

Imagem 3 - Desenho produzido na brincadeira máquina ou fotógrafo



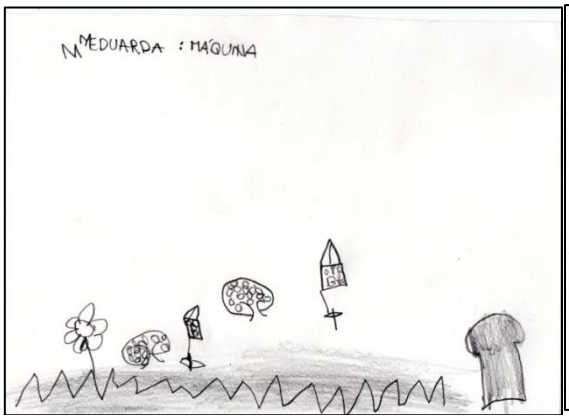
Fonte: Desenho - Isabela

Figura 4 - Desenho produzido na brincadeira máquina ou fotógrafo



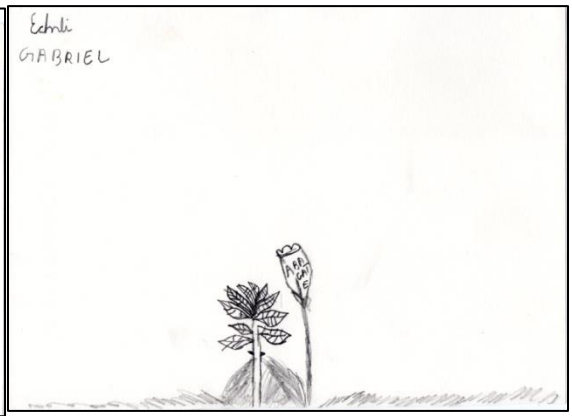
Fonte: Desenho - Isabela

Imagem 5 - Desenho produzido na brincadeira máquina ou fotógrafo



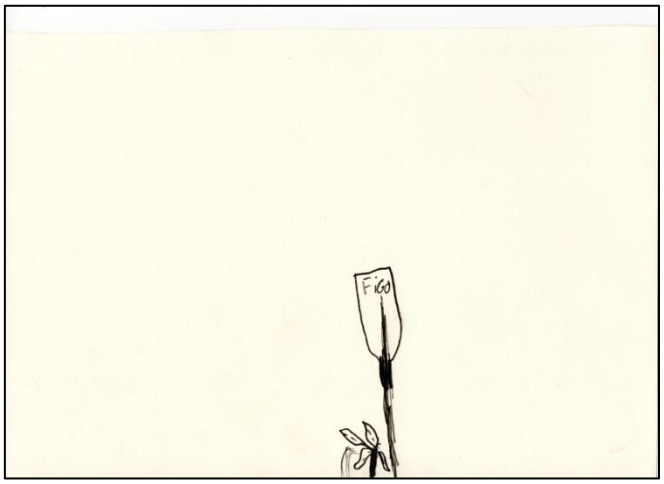
Fonte: Desenho – Maria Eduarda

Imagem 6 - Desenho produzido na brincadeira máquina ou fotógrafo



Fonte: Desenho - Gabriel

Imagem 7 - Desenho produzido na brincadeira máquina ou fotógrafo



Fonte: Desenho - Ednei

Outro momento de coleta dos desenhos foi durante as oficinas “Viagem das Percepções” e “Desenhando no Tecidão”. Estas oficinas aconteceram no último dia de visita ao assentamento. A oficina “Viagem das Percepções” consiste na disponibilização de diversos materiais, dentre eles: tintas guache, cola, papéis de todos os tamanhos, cores, texturas, barbantes, botões, fitas, fita adesiva, adesivos, pó de café, açúcar, sal grosso, sementes, etc. Esta variedade de materiais tem o propósito de oferecer possibilidades para que as crianças explorem as texturas, os cheiros, os sons, a coleta de objetos, segundo seus desejos e vontades. Nada era pedido, os materiais estavam ali caso quisessem inventar, explorar, criar. Essa oficina aconteceu no pátio da ciranda, um ambiente com música, luz do dia e suportes materiais diversos. Um exercício lúdico de criação e fruição. Já na oficina “Desenhando no Tecidão” propusemos que as crianças primeiramente desenhassem o que quisessem em uma transparência. Após cada desenho elas, em grupo, escolheriam os desenhos que mais gostassem para compor um desenho no tecidão. O retroprojetor projetava cada parte escolhida no tecidão. Então, as crianças com a tinta preta contornavam os traços projetados. E finalmente, pintavam o desenho. Esta oficina aconteceu em duas salas da ciranda. Em uma sala as crianças faziam os desenhos nas transparências e na outra estava o retroprojetor e o tecidão.

Imagem 8 - Desenho produzido na oficina “Viagem das Percepções”

Fonte: Fotografia captada por Juliana Fujishiro

Imagem 9 - Desenho produzido na oficina “Viagem das Percepções”

Fonte: Fotografia captada por Juliana Fujishiro

Imagem 10 - Desenho produzido na oficina "Desenhando no Tecidão"

Fonte: Fotografia captada por Juliana Fujishiro

Imagem 11 - Desenho produzido na oficina "Desenhando no Tecidão"

Fonte: Fotografia captada por Juliana Fujishiro

Nos primeiros desenhos coletados temos suportes materiais clássicos (lápis e papel) convidando os meninos e meninas a expressarem aquilo que a máquina fotográfica havia captado. São diferentes representações que buscam alcançar a perfeição de formas, o desenho figurativo clássico, aquilo que Derdyk chama de "herança da missão francesa". A preocupação com a representação fidedigna se exalta em dois casos: primeiramente nos desenhos da balança e do gira gira, onde as linhas geométricas, endurecidas e friamente controladas oferecem a falsa segurança da representação do real. Uma segunda tentativa de garantir o caráter figurativo do desenho aparece nos desenhos que nomeiam, tal qual as professoras da pré-escola, os objetos desenhados. Como se a compreensão da figura fosse comprometida caso não ficasse bem claro que aqueles eram um "figo" e um "abacate", e não uma laranja ou qualquer outra fruta.

Essas inquietações, discutidas pertinentemente por Silvio Dworecki em seu livro "Em busca do traço perdido", situam o desenhar em um porto de passagem. Uma linguagem que praticamente se extingue com a chegada da escrita. Traços antes tão empoderados e potentes que se perdem nas perigosas curvas dos estereótipos. O desenho estereotipado aparece, quase que automaticamente. Junto com a paixão pelos estereótipos as crianças, aos poucos, perdem seus traços, esquecem-se da expressão individual e própria, deixam de confiar nas mãos que desenham.

Os desenhos vistos nas fotografias captadas durante as outras oficinas também deixam evidente a presença de estereótipos. Linhas estéreis que formam aquilo que se popularizou como a forma de uma casa. Diferentes suportes (tecido, isopor, açúcar) servindo de espaço para a reprodução daquilo que é tido como aceitável deixando pouco ou nenhum espaço para a experimentação e toda a potência da expressividade. A oferta de diferentes meios materiais para a execução dos desenhos foi pensada de forma a ampliar o campo de experiências das crianças sem terrinha com o desenho, carregando a ideia que "o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens" (Mario de Andrade citado por Derdyk, 2010, p.25).

Em um cenário tão devastado pelas práticas do desenho escolarizado, estereotipado, fragmentado e rotulado felizmente ainda encontramos marcas das histórias e das vivências destes meninos e meninas que, durante a oficina de desenho no tecidão, escolheram nomear a casa como "Casa do Che Guevara". Uma escolha que não

poderia passar incólume em meio a tantas linhas impessoais: a escolha de um líder revolucionário para nomear a casa que era desenhada ali, dentro de um assentamento sem-terra, permeada pela educação e formação ideológica que o MST tanto preza que aconteça em suas Cirandas.

As escolhas metodológicas se provam acertadas em situações como estas. É na expressão das diferentes linguagens que reside o silêncio que os discursos ocultam. É através de casinhas como essas, tão estereotipadas e impessoais e ao mesmo tempo tão peculiares e significativas, que podemos enxergar narrativas de meninos e meninas enraizados em um tempo e um espaço. Sem terrinhas que partilham conosco suas vidas através de desenhos.

Referências bibliográficas

Abrao, Carolina; Del Galo, Natasha; Figueiredo, Nailze; Finco, Daniela; Fujishiro, Juliana; Gobbi, Márcia; Leite, Maria Cristina; Viudes, Anita & Silva, Rosa (2012). Sociologia da imagem, artes e infância: Fotografias e desenhos e seus desafios na pesquisa com crianças na primeira infância. In *III Seminário de grupos de pesquisas sobre crianças e infâncias. GRUPECI 2012* (pp. 38-50). Aracaju. Anais do III GRUPECI.

Alves, Bruna Pereira (s/d). *Infância e descoberta: Conhecendo a linguagem da arte, indo de encontro aos estereótipos*. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br /pesquise_artigos_texto. php?id_m=87.

Demartini, Zeila de B.F (2011). Diferentes infâncias, diferentes questões para pesquisa. In Filho, Altino J. Martins & Prado, Patricia Dias (Orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 11-26). Campinas: Autores Associados.

Derdyk, Edith (1989). *Formas de pensar o desenho: Série pensamento*. São Paulo: Scipione.

Gobbi, Márcia A. & Leite, Maria Isabel (s/d). *O desenho da criança pequena: Distintas abordagens na produção acadêmica em diálogos com a educação*. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf.

Gobbi, Márcia A. (s/d). *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_content&view =article&id=15860&Itemid=1096.

Gobbi, Márcia A. (2007). Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In Ana Lúcia Goulart Faria (Org.), *O coletivo infantil em creches e pré-escolas* (pp. 29-54). São Paulo: Editora Cortez.

Gobbi, Márcia A. (2002). Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In Zeila de Brito Demartini Fabri; Ana Lúcia Faria & Patrícia Dias Prado (Orgs.), *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças* (pp. 69-93). São Paulo: Autores Associados.

Gobbi, Márcia A. (2012). Meninas e meninos das cirandas infantis: Alteridade e diferença em jogos de fotografar. In *Educação e diversidade cultural: Desafios para os estudos da infância e da formação docente* (pp. 20-44). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa. & Guerra, Maria Terezinha Telles (1998). *A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte.* São Paulo: FTD.

Moreira, Ana Angélica (s/d). *O espaço do desenho: A educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola**.**

Rossetto, Edna (2011). A educação das crianças sem-terrinha nas cirandas infantis. A construção de uma alternativa em movimento. In Ana Lucia Goulart Faria & Daniela Finco (orgs), *Sociologia da infância no Brasil* (pp. 81-104). Campinas: Autores Associados.

Rossetto, Edna (2008). *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós*: *A educação das crianças sem terrinha no MST*. Dissertação Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Sarmento, Manuel Jacinto (2011). Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Filho, Altino J. Martins & Prado, Patricia Dias (Orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 27-60). Campinas: Autores Associados.

Staccioli, Giranfranco (2011). Libertá va cercando ... un bambino che disegna. *Scuola Dell' Infanzia* (10.ª ed.). Firenze: Giunti Scuola.

Staccioli, Gianfranco (2011, Agosto). As di-versões visíveis das imagens infantis. *Pro-Posições*, Campinas, *2*(22), s/p.

Vianna, Maria Leticia Rauen (s/d). *Desenhos estereotipados: Um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?*. Disponível em http://www.artenaescola.org .br/pesquise_artigos.php.

Os amigos do *facebook*: Espaços lúdicos e relações sociais da infância contemporânea

Alessandra Alcântara
Instituto de Educação, Universidade do Minho
Universidade de Fortaleza
alessandra@unifor.br

António José Osório
Instituto de Educação, Universidade do Minho
ajosorio@ie.uminho.pt

De acordo com a Sociologia da Infância, as culturas da infância exprimem a cultura da sociedade na qual as crianças se inserem, porém representando essa realidade de forma distinta, a partir das relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos, expressando as formas especificamente infantis de simbolização do mundo. A criança atua ativamente no seu contexto social e a partir dessa atuação constrói saberes, estabelece vínculos e produz representações e práticas culturais. A expressão cultural produzida pela criança é gerada também nas relações estabelecidas entre as crianças e as produções culturais dos adultos para elas, e as produções culturais geradas entre elas próprias. Assim, além da cultura escolar, existe uma gama de produtos pensados para as crianças, ou partilhadas por elas. Entre as formas culturais produzidas pelas crianças, às brincadeiras e jogos infantis ocupam um espaço privilegiado, partilhado com seus pares, no qual a criança se apropria, reinventa e reproduz o mundo que a rodeia. Para as crianças contemporâneas o espaço do lúdico vem sendo ampliado pela possibilidade de interação e diversão oferecida pela internet e suas redes sociais, que se apresentam como proponentes de novas maneiras de formar vínculos. Neste contexto, consideramos a brincadeira um fator essencial do desenvolvimento infantil e que, tal como a infância, ela também se constrói histórica e socialmente. Assim, buscamos a partir de uma investigação qualitativa, fazendo uso de entrevistas e da observação participante e nos guiando pelo discurso da própria criança, identificar qual o papel das redes sociais online nas práticas lúdicas infantis e no estabelecimento dos vínculos sociais das crianças contemporâneas. Nesta fase da pesquisa apresentamos a participação de quatro crianças que conhecem e utilizam pelo menos uma rede social online. Essas crianças nos mostram como resultado que esse tipo de ferramenta se tornou uma possibilidade lúdica e de produção de conteúdo; que os vínculos sociais, assim reconhecidos pelas crianças, são geralmente trazidos de contextos sociais vivenciados no cotidiano da criança, tais como a família e a escola.

Palavras Chave: infância, ludicidade, redes sociais.

Introdução

O presente texto foi elaborado no quadro da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa e se propõe a apresentar as discussões e resultados parciais de uma investigação que tem como preocupação compreender a função que a internet desempenha nas atividades lúdicas infantis. A discussão aqui traçada enfatiza a brincadeira como uma forma de construção cultural partilhada entre a

criança e seus pares, na qual a internet e suas redes sociais ganham espaço como artefato lúdico.

1. No contexto da infância

As múltiplas representações que a sociedade constrói da infância compartilham os mesmos espaços culturais: é possível discutirmos a existência de uma infância inocente que precisa ser protegida, assim com discutirmos a infância e suas relações com as várias facetas da violência e exploração infantil. É possível falar de uma infância contemporânea, versada nas tecnologias digitais, mas também apresentar várias manifestações culturais e produtos infantis que se mantêm associados a uma percepção do modelo de infância construído na modernidade (Postman, 1999).

Independente do discurso assumido, a infância não deixa de ser o lugar e o espaço da criança. Este lugar está desenhado na sociedade globalizada, construído ao longo de sua história, em parte pela relação estabelecida desse mundo com o mundo adulto, doutra parte pela produção de uma cultura infantil com identidade própria. Esta construção é expressa a partir da sociedade na qual as crianças se inserem, porém representando a realidade social de forma distinta, nas relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos, manifestando as formas especificamente infantis de simbolização do mundo. Portanto falamos de várias infâncias, com contextos sociais e vivências diferentes, deste modo com culturas infantis diversas. Segundo Sarmento (2002, p. 3), "a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre a criança, de estruturação de seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças." Esta construção não acontece de maneira isolada, mas decorrente de vários acontecimentos sociais, sendo a escola, a família e os meios de comunicação instâncias que estão intrinsecamente relacionadas a este fenômeno.

Responsável pela construção de sua cultura, a criança é o ator social, sujeito concreto que dá sentido e movimento a categoria social conhecida como infância (Sarmento, 2002) e que se define como tal a partir das etapas de desenvolvimento humano, seja ele psíquico, cognitivo e/ou motor. Por isso não é possível considerar hoje a criança como um ser passivo, nem pensar na infância apenas como um período de preparação para a fase adulta. Por sua atuação no contexto social a criança constrói saberes, estabelece vínculos e produz representações e práticas culturais.

A infância contemporânea, como em outras épocas, se transforma e assume novas feições. Esse processo de transformação é em parte sustentado pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, mas também pelas mudanças que ocorrem marcadamente em seus cotidianos, pois as instâncias socializadoras são redefinidas, a escola passa por transformações que a coloca em crise entre duas posições: disciplina e autonomia; a dinâmica familiar também sofre transformações, tanto no seu papel, como em sua constituição, a criança passa a ocupar um lugar central da atenção e cuidados familiares (Barra, 2004; Sarmento, 2004).

As crianças participam ativamente da sociedade de consumo, inclusive no que se refere ao consumo de artefatos tecnológicos, na busca de visibilidade e pertencimento a uma sociedade que visa não só a aquisição de bens materiais, mas também a aquisição de significados e representações que permitem a busca da satisfação de desejos, tanto quanto a busca de uma identidade (Momo, 2008). Na contemporaneidade, as crianças também são apresentadas como desbravadores que sem medo das novidades enfrentam

com ousadia e criatividade o desconhecido (M. Barra, 2004), buscam autonomia, estão motivadas para desenvolver sua própria forma de aprender e de interagir com o mundo adulto, acrescentando elementos novos à cultura (Corsaro, 2011).

A proposta de representação da infância como desbravadores de novas formas de conhecimento em parte deriva da perspectiva de que as tecnologias digitais possibilitam novas formas de cultura e comunicação interativas. Os computadores e mais fortemente a internet teriam um enorme potencial para a educação, pois oferecem à criança oportunidades diferenciadas de comunicação, criatividade, e de socialização.

Assim, se por um lado as crianças passaram a ter mais acesso ao mundo adulto e a uma série de riscos percebidos por meio da interação com as mídias eletrônicas, por outro, a forma com as quais elas se apropriam desses conteúdos e se relacionam com essas mídias, influencia novos saberes, formas de relacionamento, percepções de mundo e reconhecimento que dependem dos processos de significação das próprias crianças e num outro contexto, dos adultos que constroem um discurso sobre e para elas.

Muitos desses discursos apresentam posições claramente otimistas sobre o uso das tecnologias pelas crianças e jovens, nos quais as crianças deixam os papeis de vítimas dos poderes negativos das mídias e passam a serem manipuladores de mídia, assumindo os papeis de agentes de transformação da sociedade. Alguns pontos são colocados como fundamentais para que essa inversão de papeis tenha acontecido. A internet é apresentada como ativa, democrática e interativa, permitindo a construção de novas redes sociais e comunidades, portanto seus usuários estariam "se tornando" criativos, independentes, confiantes, colaborativos, tolerantes e estariam construindo uma nova cultura totalmente diferente daquela da geração anterior (Tapscott, 2009).

Por outro lado, apesar de banir a ideia da criança como consumidora passiva de mídia, esse otimismo exagerado pode esconder questões mais desconfortáveis que passam pelo entendimento de como as tecnologias são concebidas, produzidas e comercializadas e como são usadas de fato pelas crianças.

A interação da criança com a internet e suas ferramentas vem sendo sujeito de intenso debate. A internet como um "poderoso veículo de comunicação interativo" (Barra, 2004, p. 62), presente no dia-a-dia das crianças contemporâneas protagoniza uma série de inquietações acerca do acesso aos seus conteúdos, usos, exposição e riscos que acaba por provocar as mais diversas necessidades de investigação, ora com o objetivo de proteção à infância, ora por necessidade de controle e manutenção da infância dentro de padrões morais e relacionais estabelecidos, ou ainda como forma de conhecer a realidade infantil e de preparar o adulto para intervir e se relacionar de forma produtiva com a nova geração e a permanente perspectiva de mudanças. Neste sentido devemos deixar de lado as certezas do mundo adulto, nos aproximar da realidade construída pela criança, seu cotidiano, e formas de apropriação das tecnologias, mesmo que não tenhamos ainda um quadro bem definido de como isso acontece. Devemos buscar identificar as competências que as crianças têm ou devem desenvolver para tratar com a tecnologia. Por ser um processo histórico e cultural, a ideia de infância avança, nesse contexto afirma Buckingham (2007, p. 295),

> Não podemos trazer as crianças de volta ao jardim secreto da infância ou encontrar a chave mágica que as manterá para sempre presas entre seus muros. As crianças estão escapando para o grande mundo adulto – um mundo de perigos e oportunidades onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante. Está acabando a era em que podíamos esperar proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreende-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio.

As crianças apreendem de forma criativa aquilo que vem do mundo adulto, reinventando-o, reproduzindo-o e se apropriando de significados e representações que são partilhados entre elas e seus pares num espaço privilegiado que muitas vezes escapam a intervenção do adulto. É nesse mesmo espaço e tempo que é produzida a *cultura de pares*, um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham (M. Barra, 2004; Corsaro, 2011; Montandon, 2001). Nesse espaço de partilha as crianças aprendem com outras crianças, na relação que se estabelece entre elas. Os pares são aquelas crianças que fazem parte de um grupo com as quais habitualmente se partilham os mesmos espaços (Corsaro, 2011). A convivência entre os pares é fundamental na construção das relações da criança com o outro e com o mundo que a rodeia, contribuindo, juntamente com as demais instâncias sociais como a família, a escola e outras, para que ela entre em contato com várias realidades e construa seus próprios valores e atitudes.

2. Brincadeiras de hoje

A brincadeira é um dos espaços privilegiados onde as formas culturais produzidas pelas crianças são transmitidas e se desenvolvem. Como espaços sociais as brincadeiras não são inatas, as crianças aprendem a brincar e esse aprendizado se dá a partir dos elementos presentes na cultura, que definem as atividades lúdicas. Portanto a criança brinca de acordo com a educação e as referências que recebe. É a partir dessas referências que a criança assimila, representa e significa sua cultura (Brougère, 1998). Essa possibilidade simbólica converge para a brincadeira um apanhado de recursos que permitem à criança viver a cultura que a cerca e integrar-se a ela, ao mesmo tempo em que possibilita seu desenvolvimento nos aspectos motores, afetivos, psíquicos, moral e social. Por ser de natureza essencialmente interativa, o brincar se constitui como peça fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, mas também da construção das relações sociais; além de aprender a brincar, a criança aprende a se relacionar com o outro, com seus pares.

Mesmo sendo um espaço reconhecidamente infantil, as brincadeiras não estão desvinculadas da cultura adulta. Faz parte do processo de assimilação do acervo cultural da criança o acesso e a manipulação das construções culturais que os adultos operam sobre e para ela, a partir de sua compreensão e representação do universo infantil. Essa intervenção se configura em elementos característicos das culturas infantis, tais como os brinquedos (Barra & Sarmento, 2006; Brougère, 1998). O brinquedo, assim como a brincadeira, não são elementos independentes de um contexto histórico e social determinado. Esses objetos carregam significados e representações da infância. A cultura fornece muitas fontes de apropriação dessas representações e o brinquedo é uma delas, pois "se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados" (Brougère, 1997, p. 40-41).

Neste contexto, as tecnologias de informação e comunicação vêm tomando espaço no cotidiano e nas brincadeiras da infância contemporânea, compondo o seu universo lúdico. Desse universo são representantes os videogames, os computadores, e a internet. Estes dispositivos, tais como as brincadeiras infantis, estão impregnados de valores, modelos de estilos de vida e ideologias que representam a cultura em que se inserem e que os tornam também agentes socializadores. Na interação com esses

brinquedos eletrônicos as crianças desenvolvem novas formas de conhecimento e de interação com o outro (Alves, 2005), tendo como referência uma variedade de formatos que possibilitam vivências lúdicas e a construção de representações sociais partilhadas (Aranha, 2004).

As novas tecnologias vêm exercendo grande atração nas crianças, transformando-se em fonte de experiências lúdicas prazerosas. A possibilidade de utilização de recursos como: sons, imagens, textos e interatividade contribuem para cativar a criança que manipula esses dispositivos a partir de seus interesses, necessidades e ritmo; dentre eles destaca-se a internet, considerada uma poderosa fonte de cultura e socialização (Barra & Sarmento, 2006), pois permite às crianças se relacionar com uma gama imensa de informações e conhecimentos, se comunicar com pessoas de qualquer lugar do mundo, conhecer outras culturas e construir sua própria ideia de mundo.

As possibilidades que a internet traz para o cotidiano infantil não estão isentas de riscos, muitas vezes associados à exposição da criança na rede, como a conteúdos considerados inadequados, uso indevido de dados pessoais ou negligenciar as outras esferas de seus contextos sociais, como a escola ou os amigos. Mesmo que esses riscos sejam de alguma maneira conhecidos ainda há a possibilidade do desconhecimento das formas de proteção que podem ser adotadas, ou mesmo conhecidas, que elas não sejam praticadas (Monteiro, 2011).

3. Brincando com os amigos do *facebook*

As discussões apresentadas alimentam questões acerca da vivência lúdica da criança na internet, foco do estudo que aqui expomos parcialmente. Deste modo, propomos uma investigação cuja problemática é identificar o lugar ocupado pela internet na ludicidade infantil, dando voz às próprias crianças para discutirmos como a internet é representada por ela no dia a dia e qual a função que a internet desempenha nas suas brincadeiras, com destaque para o uso das redes sociais e as possibilidades de construção de vínculos sociais. Consideramos a criança um participante ativo no processo de investigação, portanto partimos do ponto de vista da própria criança para estabelecer as relações entre os vários aspectos levantados neste percurso.

Optamos por uma metodologia de caráter qualitativo, pois o que estudamos resulta de uma interseção de situações e práticas que devem ser estudadas em seu contexto diário, respeitando a sua diversidade. Assim, a pesquisa qualitativa atenderia essa expectativa por apresentar, segundo Bogdan & Biklen (1994), as seguintes características: preocupação com o contexto, o interesse maior é pelo processo e não simplesmente pelo resultado, os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; o significado que as pessoas atribuem às suas experiências tem grande importância na análise dos dados. Utilizamos a observação participante e a entrevista como ferramentas metodológicas na compreensão das relações e cotidianos infantis. Optamos por privilegiar a interação e a espontaneidade dos encontros, sem determinar as atividades antecipadamente. Os dados foram recolhidos em diário de campo, permitindo um exercício analítico e de interpretação. Participaram deste momento 04 crianças, sendo três meninos com idades de 7, 8 e 11 anos e uma menina com idade de 12 anos. Em todos os encontros as crianças estavam acompanhadas por um adulto responsável. As quatro crianças possuem páginas pessoais na rede social *facebook*.

3.1 Sobre as possibilidades lúdicas das redes sociais:

As crianças participantes deste grupo usam a internet todos os dias. As maiores (11 e 12 anos) realizam pesquisas para a escola, utilizam ferramentas de busca para ajudar nas tarefas escolares, buscam informações e imagens com destreza e rapidez. Uma vez as tarefas terminadas e as obrigações cotidianas (como aulas de línguas, ou esporte) concluídas, a internet possibilita momentos de descontração e divertimento, quando utilizada para brincar com os jogos *online* preferidos ou atualizar as páginas do *facebook*, que mantêm há mais de um ano. O uso das redes sociais é considerado para essas crianças como uma possibilidade de atividade lúdica na internet.

> Eu estou sempre atualizando meu *facebook*. Descobrindo coisas e postando na minha página.
> Eu acho isso muito divertido.
> (Menino, 11 anos)

> Quando eu acho uma coisa legal e divertida, eu coloco logo no meu *facebook*.
> (Menina, 12 anos)

Para as crianças menores (7 e 8 anos), a internet é rapidamente associada a diversão e a possibilidade de brincar com jogos online. Apesar de exibirem um perfil na rede social há mais de três meses, as crianças deste grupo a utilizam para acessar a determinados jogos.

> Tem uns jogos bem legais no *facebook*.
> (Menino, 7 anos)

> Eu tenho *facebook*, mas o que eu gosto é de jogar.
> (Menino, 8 anos)

3.2 O que é dito e mostrado nas redes sociais:

As crianças mais velhas utilizam o *facebook* como uma forma de partilhar com os amigos um pouco do que gostam, as suas descobertas e seus interesses. Constroem seu perfil a partir de atividades que fazem e que "curtem", muitas vezes produzindo o seu próprio conteúdo, tais como fotos, imagens e textos, outras vezes compartilhando conteúdos que consideram divertidos, ou que traduzem atitudes sociais consideradas por eles como positivas, para isso divulgam fotos, cartazes ou citações de livros.

> Todo mundo sabe que eu torço por esse time e que eu gosto de jogar futebol!
> É só olhar no meu *facebook*. Tá lá!
> (Menino, 11 anos)

> Eu vivo postando fotos da minha banda preferida. Quando tem alguma novidade, eu compartilho no meu *facebook*.

> Quando eu vejo alguma coisa legal, assim... que traz uma mensagem para as pessoas, eu gosto de compartilhar.
> (Menina, 12 anos)

3.3 Os amigos do *facebook*:

As crianças entrevistadas não percebem o *facebook* como uma maneira de fazer novos amigos, mas uma maneira de manter contato com pessoas que conhecem, como familiares, amigos e colegas da escola. Os pais estão sempre presentes nas páginas destas crianças, o que significa que eles também possuem perfil na rede social. Em todas as páginas das crianças entrevistadas foram encontradas postagens dos pais, como fotos e comentários. Para as crianças menores, os pais também são aqueles que postam os conteúdos nas páginas das crianças. Quando perguntados sobre a razão de ter um perfil no *facebook*, além dos jogos, os pais foram uma fonte de influência.

> Meu pai tem e minha mãe também, aí eu queria ter um *facebook*.
> Então eu pedi pro meu pai e ele fez o meu.
> (Menino, 8 anos)

> Foi minha mãe que fez o meu. A minha irmã já tinha e eu não.
> (Menino, 7 anos)

As crianças mais velhas percebem a utilização das redes sociais como uma forma de pertença a um grupo. Nestes casos, os amigos, que já tinham perfil no *facebook*, servem de modelo.

> A minha amiga queria me adicionar no *facebook*, e eu não tinha o meu.
> Às vezes ela queria me mostrar alguma coisa e eu não tinha como acessar.
> (Menina, 12 anos)

> Todos os meus amigos da escola tem *facebook*.
> (Menino, 11 anos)

Vale salientar que essas crianças possuem certa noção de que o uso das redes sociais pode trazer algum tipo de risco. Mesmo as crianças menores parecem ter sido orientadas quanto ao uso da rede. Essa orientação vem em grande parte dos pais, provavelmente por serem também usuários desta ferramenta conhecem suas possibilidades e riscos. A presença dos pais e familiares como *amigos* nas páginas das crianças pode ser interpretada como uma autorização para que elas façam usos das redes sociais, mesmo que a idade mínima recomendada pelo próprio *facebook* seja a partir de treze anos.

> No começo minha mãe não gostou muito da ideia,
> ela pediu para pensar no assunto, mas ela acabou deixando.
> Meu irmão não pode ter uma conta no *facebook*,
> a minha mãe disse que ele ainda não é muito responsável para isso.
> (Menino, 11 anos)

> Eu não sou louco de ir aceitando todo mundo no meu *facebook*.
> (Menino, 8 anos)

> Uma vez o *facebook* saiu disparando uma mensagem para todos os meus amigos,
> com uma pergunta muito chata, e o pior é que era como se fosse eu.
> Aí eu tive que passar uma mensagem para todos os meus amigos do *facebook*,

> pedindo desculpa.
> (Menina, 12 anos)

Cabe ainda como uma noção de segurança, o fato que, as crianças entrevistadas não adicionam como amigos pessoas que são completamente desconhecidas. A maioria dos amigos do *facebook* das crianças pequenas são membros da família ou colegas de classe na escola. As crianças maiores possuem uma rede mais extensa de amizades na rede, porém mesmos aqueles que não são considerados amigos próximos, foram adicionados por serem pessoas que conhecem de algum outro lugar, como filhos de amigos dos pais, ou alunos da mesma escola. Quando perguntadas sobre os tipos de amizade, encontramos respostas como,

> Tem os amigos de verdade, e os conhecidos.
> No *facebook* tenho muitos amigos, mas nem todo mundo é amigo de verdade.
> (Menina, 12 anos)

Considerações finais

Não há como negar que as crianças estão investindo no uso das tecnologias como espaços possíveis de atuação. A internet pode ser utilizada como espaço de brincadeira e diversão, assim como espaço de convivência social e produção de conteúdo. As crianças estão utilizando espaços que foram pensados e protagonizados pelos e para os adultos de forma criativa, pois como sujeitos ativos de suas experiências, elas vivenciam, interpretam, representam e modificam a sua cultura, num movimento contínuo de integração daquilo que a sociedade oferece e aquilo que é considerado próprio da infância e vivenciado entre seus pares, como os jogos e brincadeiras.

As crianças entrevistadas nos mostraram que as redes sociais pensadas para os adultos como possibilidade de estabelecer e construir vínculos sociais, estão sendo utilizadas pelas crianças de forma significativamente lúdica, trazendo para este espaço as marcas das culturas infantis e daquilo que é partilhado como interesse entre seus pares. Interesses estes que, à medida que a criança cresce, vão trazendo traços mais nítidos da cultura adulta. Entretanto vale salientar que, o que aqui apresentamos são resultados parciais e que deixamos muitas questões ainda em aberto: sabemos da importância de debatermos outros contextos infantis, onde talvez encontremos uma diversidade de experiências.

O uso das redes sociais pelas crianças pode ser considerado um exemplo desta coexistência entre as duas culturas: adulta e infantil. Não se trata de optar por um estilo de vida ou outro, ou deixar de viver suas próprias experiências, mas trazer para a cultura infantil, transformar e adaptar criativamente os elementos que a sociedade disponibiliza. Porém, não sem correr riscos. Buscar o perfeito equilíbrio entre as vivências reais e virtuais, as experiências vividas e simuladas, é um grande desafio. Esse desafio é ainda maior para os pais, adultos responsáveis, quando percebemos a importância que tem o acompanhamento e a orientação das crianças na vivência destes contextos diversificados.

Referências Bibliográficas

Alves, Lynn (2005). *Game over: Jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Editora Futura.

Aranha, Gláucio (2004). O processo de consolidação dos jogos eletrônicos como instrumento de comunicação e de construção de conhecimento. *Ciências & Cognição, 3*, 21-62. Disponível em http://www.cienciasecognicao.org/

Barra, Sandra Marlene (2004). *Infância e internet. Interações na rede*. Azeitão: Autonomia 27.

Barra, Sandra Marlene & Sarmento, Manoel Jacinto (2006). Os saberes das crianças e as interacções na rede. *Zero a Seis*, *14*, 1-20. Disponível em http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776/1539

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação : Uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brougère, Gilles (1997). *Brinquedo e cultura* (2.ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.

Brougère, Gilles (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, *24*(2), 103-116. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007007%20%20 doi:10.1590/S0102-25551998000200007

Buckingham, David (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.

Corsaro, William (2011). *Sociologia da infância* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Momo, Mariângela (2008). *Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4726

Montandon, Cléopâtre (2001). Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, *112*, 33–60.

Monteiro, Ana (2011). Geração digital: Ouvindo as crianças falar de oportunidades e riscos online. In *Challengers 2011* (pp. 1379-1388*).* Braga: Universidade do Minho.

Postman, Neil (1999). *O desaparecimento da infância* (1.ª ed.). Rio de Janeiro: Graphia Editora.

Sarmento, Manuel Jacinto (2002). *Imaginário e culturas da infância*. *As marcas dos tempo: A interculturalidade nas culturas da infância*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf

Sarmento, Manuel Jacinto (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

Tapscott, Don (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill Professional.

Desafios e perspectivas do brincar entre adultos e crianças: Relato de uma experiência sobre o brincar no Brasil

Lucelina Rosa
Serviço Social do Comércio/Sesc, São Paulo, Brasil
lucelina@campinas.sescsp.org.br

Anne Binder
Serviço Social do Comércio/Sesc, São Paulo, Brasil
anne@campinas.sescsp.org.br

Jaqueline Fernandes
Serviço Social do Comércio/Sesc, São Paulo, Brasil
jaquelinef@campinas.sescsp.org.br

Sandra Siqueira
Serviço Social do Comércio/Sesc, São Paulo, Brasil.
sandrasiqueira@campinas.sescsp.org.br

Este trabalho objetiva compartilhar as reflexões feitas a partir de experiências e práticas vivenciadas pela equipe do Espaço de Brincar, um programa criado pelo Serviço Social do Comércio, Sesc, SP, Brasil. Direcionado às crianças de até 6 anos, o Programa Espaço de Brincar é desenvolvido em diversas unidades do Sesc no Estado de São Paulo, uma instituição privada, sem fins lucrativos, que atua na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, especialmente dos trabalhadores do comércio, por meio de um conjunto de ações realizadas no âmbito da educação não-formal. Este Programa tem como principal diretriz a valorização do ato de brincar, que é reconhecido pela instituição como um direito cultural da criança, e foi criado especificamente para a realização e garantia do livre brincar. As ações desenvolvidas fundamentam-se em referenciais teórico-metodológicos que tratam da pluralidade das infâncias, da valorização do brincar, da perspectiva de que as crianças são produtoras de cultura, dos quais se destacam Kishimoto (1998), Friedmann (1996), Sarmento (2003), Kramer (2003), entre outros. A partir das práticas desenvolvidas, verificou-se que a presença e o envolvimento dos adultos nas brincadeiras é algo que precisa ser revisto e reelaborado no âmbito do programa. Observou-se que o adulto "participante" complexifica, incrementa, ressignifica as experiências, fortalecendo uma relação de troca que amadurece os vínculos afetivos das crianças. E, por fortalecer os laços entre os adultos e as crianças por meio do brincar é que as ações educativas têm sido cada vez mais reconhecidas pela comunidade.

Palavras-chave: brincar, infância, adulto.

1. Apresentação

O Serviço Social do Comércio – Sesc[1] é uma organização privada, sem fins lucrativos, mantida pelos empresários do comércio de bens e serviços e que possui como principal objetivo proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos cidadãos, especialmente aos trabalhadores do comércio, serviço, turismo e suas famílias. Localizado em todos os Estados do Brasil, o Sesc tem como valor principal a responsabilidade social e como principais diretrizes: a realização de processos educativos de qualidade, a valorização da diversidade local e a promoção do aprendizado permanente.

As ações e projetos desenvolvidos pela instituição são executados pelo Departamento Nacional e por Departamentos Regionais em áreas de atuação como Educação Não-Formal, Saúde e Ação Comunitária, Esportes, Recreação, Cultura e Lazer. Por meio delas, o público tem acesso às atividades artísticas e culturais, físico-esportivas, tem atendimento na área de saúde e alimentação, participa de deslocamentos turísticos e de diversas programações que contribuem para a fruição cultural, a formação e ampliação dos conhecimentos. Para o Sesc, a educação está presente em todas as ações, já que é compreendida como uma ferramenta de transformação social e exercício da cidadania.

Tendo em vista a extensão territorial e a multiplicidade de culturas presentes nas regiões brasileiras, todas as atividades e projetos desenvolvidos têm especificidades que buscam valorizar as identidades locais, atender o perfil do público e considerar o contexto sociocultural em que ele se insere.

O Sesc do Estado de São Paulo está localizado na região Sudeste do Brasil, onde encontram-se, hoje, as maiores cidades do país em estrutura urbana e densidade populacional. Nesta região também se concentram importantes redes de infraestrutura, transporte, comércio, agropecuária e instituições de ensino e pesquisa. Apenas neste Estado, o Sesc possui mais de 32 centros culturais e desportivos. As ações socioeducativas realizadas pela instituição valorizam a importância dos diferentes agentes no processo educacional das pessoas: as famílias, as escolas, as comunidades.

Os Programas Socioeducativos do Sesc São Paulo atendem pessoas idosas, jovens e crianças. As crianças são contempladas tanto em programações eventuais, quanto nas propostas processuais. Programas contextualizados para as crianças (de 0 até 12 anos) são desenvolvidos, tendo como objetivos centrais: ampliar o repertório e o universo sociocultural; garantir espaços e tempos para o brincar; estimular a interação e a convivência; potencializar o respeito mútuo e o exercício da autonomia.

Nesta perspectiva a criança é compreendida como cidadã, como um sujeito de direitos, "agente" produtor de cultura, que deve ser pensada em sua pluralidade e que possui no ato de brincar sua principal forma de expressão, comunicação, aprendizado e significação do mundo.

2. O programa Espaço de Brincar: Um olhar sobre a cultura da infância

O Espaço de Brincar é um Programa relativamente recente, oficialmente implementado em 2010 pelo Sesc de São Paulo e surge a partir da preocupação com a

[1] O Serviço Social do Comércio foi criado no Brasil por iniciativa do empresariado do comércio e serviços em 1946. Ao longo dos anos a instituição ampliou e diversificou suas ações, tornando-se uma das principais referências na realização de projetos socioculturais no País.

garantia do ato de brincar enquanto direito da criança[2], assim como da necessidade de se proporcionar espaços e tempos para a convivência lúdica.

Neste aspecto vale salientar que, no Brasil, se explicitam fortemente os reflexos de processos sociais que acontecem mundialmente. Transformações históricas, socioeconômicas, políticas; reestruturação constante dos processos produtivos; fluidez do papel do Estado; multiplicação de um modo de vida caracterizado pelo consumo; aumento das inter-relações virtuais, da conectividade e das articulações em rede; reconfiguração das famílias; aumento da insegurança, das incertezas e da globalização dos riscos[3]. Estes e diversos outros aspectos têm impactos importantes sobre a educação e a cultura da infância. A diminuição do tempo de convivência entre adultos e crianças, a "terceirização[4]" do processo educacional e a redução da experiência do brincar são impactos que merecem ser refletidos e problematizados. Nestes atuais contextos sociais em que a possibilidade de contato se amplia e as informações circulam em larga escala revela-se, ao mesmo tempo, a perda de valores humanísticos e a necessidade de fortalecer processos de educação para a cidadania.

É frente a este contexto que surge o Espaço de Brincar como Programa direcionado às crianças de até 6 anos. Mais do que o espaço físico, sua criação diz respeito a um olhar específico sobre a cultura da infância. Uma das ideias centrais é desenvolver ações não somente *para* mas, sobretudo, *com* as crianças. Entre as características principais deste Programa, destacam-se que:

- crianças e adultos responsáveis devem ser acolhidos e incluídos em sua diversidade, independentemente das diferenças étnicas, de gênero, posição social;
- as ações lúdicas devem ser planejadas de modo a garantir a convivência e interação entre as crianças e seus pares, e delas com os adultos;
- o foco não deve estar nos objetos, mas no ato do brincar, dando às crianças a oportunidade para que elas organizem sua realidade a partir do repertório que possuem;
- a equipe de educadores deve ser formada, interessada na cultura do brincar, na faixa etária em questão e possuir condições de gerir o espaço em toda a sua extensão.

3. O espaço de Brincar no Sesc Campinas

Caracterizado pela existência de um espaço físico gratuito e aberto a qualquer interessado, o Programa Espaço de Brincar foi implementado em 2012 na unidade do Sesc Campinas[5]. A perspectiva da criança em relação ao espaço foi o ponto central de todo o projeto. Por destinar-se também aos adultos, o projeto foi composto por elementos em diferentes escalas, como um convite aos pequenos e aos grandes brincantes. O mobiliário e os adereços são móveis, o que permite grande flexibilidade na composição de nichos e ambientações, sendo possível o manuseio destes itens pelas

[2] No Brasil, a garantia dos direitos das crianças é regulamentada, principalmente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), que estabelece em seu artigo 4º: "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária".

[3] Giddens, 1991.

[4] No sentido de que a educação tem sido, de maneira progressiva, uma atribuição exclusiva de agentes externos às famílias: escolas, instituições de ensino, entre outras.

[5] A cidade de Campinas é uma das maiores e mais importantes cidades do Estado de São Paulo. O Espaço de Brincar do Sesc Campinas localiza-se em um Galpão Multicultural e foi projetado pela arquiteta Adriana Freyberger (http://oficinadebrincar.com.br/).

próprias crianças, de modo a potencializar a criação, invenção, reinvenção. O local é dividido em quatro ambientes integrados: a sala faz-de-conta, o quintal, a área expandida e o jardim lúdico.

Na sala faz-de-conta crianças e adultos são convidados a sentir, explorar, criar e reinventar suas próprias brincadeiras. A imaginação e a fantasia são estimuladas a partir de cenários e elementos inspirados em temas criteriosamente escolhidos, tais como: fauna e flora brasileiras, expressões artísticas, cidade e urbano, alimentação. O quintal desta sala possui uma área aberta com plantas nativas da flora brasileira.

Imagem 2: Sala Faz-de-Conta

Fonte: Sesc Campinas

A área de transição entre a sala e o jardim torna-se um ambiente bastante confortável, composto por mobiliários e almofadas de vários formatos e tamanhos. Já o Jardim Lúdico é uma área externa que conta com diferentes cores, texturas, formatos e aromas de plantas como lavanda, alecrim, hortelã, entre outras.

Para a criação das propostas de ambientação, existe um rico acervo de materiais lúdicos, divididos em duas grandes categorias: brinquedos estruturados e objetos não estruturados ou de longo alcance. Os brinquedos estruturados remetem às temáticas previamente escolhidas e são compostos por materiais macios, confortáveis e seguros, tais como: pelúcias, fantoches, dedoches, livros de tecido, bonecas e bonecos étnicos, entre outros. Já os objetos de longo alcance mais utilizados são tecidos, fitas, elásticos, túneis, entre outros.

4. Observar, mediar, estimular: Ser educador é se educar

No âmbito do Espaço de Brincar, a equipe de educadoras tem como principais atribuições orientar, observar as relações, mediar, problematizar, estudar, preparar situações que estimulam o universo lúdico das crianças.

Para o planejamento e desenvolvimento das programações, assim como para as mediações que as educadoras realizam na prática, parte-se da concepção de que existem várias infâncias. Porém, acredita-se que em todas elas é comum um conjunto de características que as tornam sujeitos ativos na construção permanente das culturas infantis, pelo fato de "construírem em suas interações 'ordens sociais instituintes' (Ferreira, 2002) que regem as relações de conflito e de cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra" (Sarmento, 2003). Ainda nesta perspectiva, levam-se em consideração quatro eixos estruturadores das culturas da infância: ludicidade, interatividade, fantasia do real e reiteração, eixos que no âmbito do Programa, fruem por meio do livre brincar, entre seus pares e com os adultos.

Vale salientar que, especificamente com relação à primeira infância, compartilha-se da concepção de que as crianças de até 3 anos, a despeito de não

saberem falar, dispõem de complexas e sofisticadas formas de comunicação, de modo que acionam constantemente suas redes de vínculos afetivos (Faria, 1994). Isso aponta para "a importância do olhar, da escuta, da observação, da alfabetização dos adultos" (Prado, 1999, p.110).

Neste contexto, o planejamento das ações educativas pela equipe de educadoras passa pelo estudo e pesquisa constantes, seleção de objetos, preparação de materiais, organização e preparação do espaço. Há, ainda, toda a perspectiva pedagógica de mediação das relações, dos conflitos e de diversas situações que ocorrem no cotidiano do espaço, assim como de registro e avaliação dos usos e apropriações que nele são feitos.

Ao escolher e disponibilizar os materiais lúdicos nos ambientes, há um direcionamento por parte das educadoras e uma proposta lúdica sugestiva que pode ser de movimento, de faz-de-conta, de jogo. De forma singela, e não necessariamente dirigida, a equipe de profissionais sugere possibilidades de como brincar no espaço.

Dentro desse conjunto de possibilidades de montagem e ambientação, as educadoras criam distintas propostas temáticas. Inúmeros projetos já foram postos em prática, dentre os quais, destacam-se:

O Circo Chegou: proposta de aproximar as crianças do universo circense e das expressões artísticas;

Luz e Sombra: jogo de luz e sombra a partir de brincadeiras com diversas lanternas;

Fitas e Tecidos: o desafio foi brincar sem brinquedos estruturados, potencializando a imaginação e a criação;

Recriar: as crianças e familiares puderam experimentar e brincar com tinta, argila, giz-de-cera e outros materiais que fazem parte do universo artístico;

Além do estímulo ao livre brincar, diversas programações conduzidas por especialistas convidados são oferecidas ao público, tais como: dança para gestantes, dança materna, shantala para bebês, yoga para crianças, entre outras.

Esses são apenas alguns exemplos de ações educativas realizadas no Programa, pois, as propostas e atividades estão em constante estudo e o ambiente em permanente movimento. Sempre que possível, procura-se dialogar com outras áreas, enriquecer e agregar ao público frequentador o conhecimento de outros profissionais.

5. A ludicidade em movimento: Os usos e apropriações do espaço

As apropriações do espaço e dos objetos são dinâmicas e variadas. A presença do adulto amplia as formas de exploração e criação das brincadeiras e incrementa o repertório das crianças.

No processo de amadurecimento das propostas oferecidas, as educadoras constataram a necessidade de, cada vez mais, pensar no adulto como um brincante. Isso fez com que o olhar da equipe para o espaço e os objetos se transformasse. Hoje, no planejamento das propostas, as seguintes perguntas são consideradas: Que transformação é possível fazer no ambiente para que surja o desejo de brincar? Que objetos podem ser dispostos, de forma a instigar a criatividade e a imaginação?

Desta forma, o espaço passa a ser convidativo a todos. Ao perceberem uma estrutura física que acolhe não só a criança, mas também ao adulto, amplia-se a disposição para o brincar. Ainda que haja uma preparação prévia na organização do

espaço com os objetos, ao longo das brincadeiras, só a partir delas, esta organização sofre alterações.

Nestas transformações do espaço e dos objetos feitas por quem nele brinca, observam-se, inúmeras ressignificações: um mesmo objeto como uma caixa vazia, pode transformar-se em um carrinho, em uma cama ou um avião. Constatam-se, ainda, maneiras de brincar que não partem do brinquedo, por exemplo: adultos e crianças que juntos desenrolam uma história sem usar objetos ou a composição proposta no ambiente. Em outras situações, o brincar está em seus próprios corpos e neles constroem enredos lúdicos.

Estas variações têm em comum a presença da imaginação, condutora do brincar dos adultos *e* das crianças, bem como dos adultos *com* as crianças. Aqui, este imaginário se revela como capacidade humana e não como uma característica exclusiva da infância.

6. O brincar entre as crianças e os adultos

Ao considerarmos o brincar como a principal forma que as crianças têm para se expressar, se comunicar e aprender, compreende-se que é relevante a presença e participação dos adultos nas brincadeiras.

Os adultos dos quais falamos aqui são, em sua maioria, pessoas que fazem parte do círculo afetivo e de confiança das crianças[6]. Acredita-se que, por meio do brincar, os responsáveis pelas crianças poderão conhecê-los melhor e participar ativamente de seus processos de formação cultural, como um "outro" que complexifica, incrementa, ressignifica as experiências (Salgado, 2008). Além deste aspecto, existe a possibilidade de estreitar esta relação através da brincadeira, não como o adulto que direciona o brincar da criança, mas como participante de sua construção.

É possível observar que existem "tempos" diferentes dentro do período em que as pessoas permanecem no espaço. O tempo da criança de perceber e se apropriar dele; o tempo do adulto e o tempo em que juntos se relacionam. Percebe-se que entre os adultos difere a compreensão sobre a proposta do livre brincar e da convivência lúdica sem objetivos pré-estabelecidos e da possibilidade de que ele, como um integrante, pode trazer suas contribuições. Para alguns é bem difícil entregar-se a este propósito, embora a maioria, após algum estranhamento, logo se dispõe.

Imagem 3: Adultos e Crianças no Espaço de Brincar

Fonte: Sesc Campinas

Por meio do brincar, interações sociais variam em intensidade e complexidade e implicam em lidar com diferentes situações: a decisão de brincar sozinho ou em grupo; a participação de cada um; os possíveis grupos que podem ser constituídos; os

[6] Ou seja, não necessariamente que possuem vínculos consanguíneos.

princípios e valores de cada grupo familiar. Vale salientar que são estas situações que orientam a equipe de educadoras quanto às possibilidades de abordagens e mediações.

No entanto, é importante mencionar que a ideia de convívio e interação nem sempre é facilmente aceita pelos adultos. A despeito de o número de pessoas que procuram as ações realizadas no Programa ser cada maior, alguns revelam resistência. Frequentemente, o que os adultos buscam é um local de entretenimento seguro, onde possam deixar suas crianças e se voltar para outros afazeres sem, necessariamente, envolvê-la nisso. Para Debertoli (2006),

> Essa separação adulto-criança faz ambos ficarem sem significado na história. Se é verdade que a criança precisa do adulto, é verdade também que o adulto precisa da criança. Somos todos seres humanos incompletos, com fragilidades e em permanente processo de desenvolvimento (p. 80).

Neste contexto, quando são frustradas as expectativas destes adultos, algumas barreiras surgem, especialmente com relação ao diálogo e entrosamento. Nestas situações, a abordagem das educadoras é sempre para com o adulto e prioriza dar o tempo de assimilação da proposta. Num primeiro momento, são compartilhadas as regras de funcionamento e, em seguida, é feito o convite ao brincar. Se este não for um desejo imediato do responsável, ele pode apenas observar e auxiliar. Comumente, após um tempo, a criança acaba por estimular o adulto a brincar. Sempre que necessário, as educadoras atuam no sentido de salientar importância da participação deste adulto nas brincadeiras das crianças[7].

7. Considerações finais

Diante de estudos que apontam para o empobrecimento das relações humanas e sociais, especificamente nas relações adulto-criança, criança-criança,[8]constata-se que o Programa Espaço de Brincar promove a socialização, o estreitamento dos vínculos e a afetividade fazendo com que, juntos, adultos e crianças construam saberes, fazeres e aprendizados.

Em relação aos papéis das educadoras responsáveis pelo espaço e às ações educativas propostas, há muito que se dizer. Um dos principais aspectos é o contínuo aprendizado, de maneira a considerar sempre a perspectiva da criança, fato que leva a olhar para o detalhe, a explorar o simples, o singelo. Durante o brincar, as educadoras se colocam como observadoras atentas das relações que se estabelecem. Esta observação cuidadosa é fundamental, tanto para a atuação imediata, quanto para o registro, avaliação e planejamento de ações futuras. O aporte teórico estudado, discutido e pensado em relação aos registros e ao cotidiano no Espaço, traz segurança às propostas e abordagens.

Assim, se considerarmos que "*o isolamento dos sujeitos constitui uma das primeiras formas de renúncia à autonomia"* (Todorov, 1999, p.25), as ações desenvolvidas no Espaço de Brincar se apresentam como uma alternativa aos modelos de educação e lazer que perpetuam a ideia de isolar e institucionalizar as crianças, em

[7] Abordagens específicas são realizadas, quando o adulto utiliza-se de outras distrações tais como falar em celulares por longos períodos e/ou utilizar equipamentos eletrônicos.
[8] Friedmann (1992), Sarmento (2003).

nome de sua proteção e educação, e que acabam por restringir suas relações[9] e afastá-las da convivência lúdica com seus familiares.

A proposta do Programa é um trabalho processual, lento e permanente, onde se busca deixar o espaço ainda mais convidativo para o adulto, para que se sinta realmente confortável. O adulto precisa superar a vergonha e seus preconceitos em relação ao brincar, que é visto pejorativamente pelo senso comum como "coisa de criança". Porém, os que compreendem a proposta, veem nela o quanto pode ser enriquecedor e prazeroso compartilhar o brincar com sua criança, e fazem do Espaço um campo de descobertas.

Avalia-se, assim, que as ações educativas propostas diferem dos modelos estabelecidos e, neste aspecto, os desafios são muitos. Estes desafios apontam para a necessidade de se investir fortemente no estreitamento da relação adulto-criança, de forma a reconhecer e valorizar a ludicidade como característica fundamental ao desenvolvimento humano.

Referências Bibliográficas

Arendt, Hannah (1972). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bauman, Zygmunt (2001). *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Benjamin, Walter (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.

Brougère, Gilles (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Cohn, Clarice (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Debortoli, José Alfredo Oliveira (2006). As crianças e a brincadeira. In A. Carvalho, F. Salles & Marília Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 77-88). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Debortoli, José Alfredo Oliveira (2008). Imagens contraditórias da infância: Crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In J. A. O. Debortoli; M. F. A. Martins & S. Martins (Orgs.), *Infâncias na metrópole* (pp. 71-80). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Faria, Ana Lúcia Goulart (1994). Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. In F. Rosemberg & M. M. Campos, (Orgs.), *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte* (pp. 211-33). São Paulo: Cortez & FCC.

Ferreira, Maria Manuela (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos. As Crianças como actores sociais e a (Re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim da infância*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, Porto, Portugal.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Friedmann, Adriana (1996). *Brincar, crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Ed. Moderna.

[9] Debortolli (2008).

Giddens, Antony (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.

Huizinga, Johan (1999). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva S.A.

Kishimoto, Tizuko (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

Klisys, Adriana (2010). *Quer jogar?* São Paulo: Edições SESC.

Kramer, Sônia (2003). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez.

Morin, Edgar (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO.

Prado, Patrícia D. (1999). As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições, 10*(1) (28), 110-118.

Salgado, Raquel G. (2009). Entre a ficção e a realidade: As facetas do poder infantil na cultura contemporânea. In L. M. A Rodrigues, *Criança e o brincar* (p. 105). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sarmento, Manuel J. & Cerisara Ana B. (2004). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores.

Sarmento, Manuel Jacinto (2001). *Imaginário e culturas da infância*. Disponível em http://www. cce.udesc.br.

Sirota, Régine (2001). Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa, 112*, 7-32.

Todorov, Tzvetan (1999). *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record.

Projetos de ocupação de tempos livres na infância em contextos não formais

Carla Lacerda
Escola Superior de Educação de Viseu
cmarques@esev.ipv.pt

Henrique Ramalho
Escola Superior de Educação de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt

O presente estudo pretende trazer à análise a relação entre as práticas de lazer e a ocupação dos tempos livres e a aprendizagem na infância nos contextos de educação não formal.
A ocupação dos tempos livres dirigida para a prática do lazer tem suscitado nos últimos tempos a preocupação de alguns investigadores em compreender como as crianças ocupam os seus tempos livres. Neste quadro, reveste-se de alguma importância estabelecer algumas relações entre o lazer e o modo como podem ser propostas atividades em contextos de educação não formal.
Partindo deste objeto de estudo analisámos projetos sócio educativos que tenham por objetivo proporcionar às crianças, nos seus tempos livres, práticas de lazer, e pese embora o facto de os contextos físicos se apresentarem como não formais, os mesmos podem contextualizar o que pode constar da concetualização da educação formal.
As discussões que se levantam, entre educação não formal e educação informal e a fronteira que se estabelece entre a realidade destas duas tipologias de educação, leva-nos a considerar o quanto as práticas de lazer existem sem que se tenha a preocupação de propor, na ocupação dos tempos livres na infância, projetos educativos e formativos.
Na continuidade da experiência de formação da Escola Superior de Educação de Viseu, pretende-se refletir sobre projetos sócio educativos de ocupação dos tempos livres na infância e compreender a abrangência de aprendizagens propostas nos contextos de educação não formal, em que as propostas de educação formal nos permitem tecer um conjunto de considerações sobre a ligação destes conceitos.

Palavras-chave: lazer, infância, educação formal e não formal.

Nota introdutória

A presente comunicação pretende trazer à análise a relação entre a educação formal e não formal proporcionada por um contexto formativo de apresentação de projetos de intervenção sócio educativos de lazer para a infância. Embora a apresentação de um conjunto de atividades, a realizar em contextos não formais para a infância, fosse a primeira preocupação, cedo se percebeu que dessa apresentação resultou uma discussão que quisemos aqui partilhar convosco. Um dos projetos apresentados ao contemplar para um contexto não formal, um conjunto de atividades relacionadas com a educação formal, levou-nos para uma reflexão em torno do campo concetual de educação formal e não formal.

Estas discussões em torno da educação formal e não formal, associadas aos contextos formais e não formais despertaram-nos o duplo interesse de por um lado partilhar propostas de lazer na infância em contextos não formais e por outro lado indagar sobre a concetualização de educação formal e não formal.

A ocupação dos tempos na infância torna-se uma preocupação cada vez mais crescente, fruto da sociedade atual em que as famílias, para se auto sustentarem, necessitam de trabalhar e dessa forma deixar os seus filhos à guarda de terceiros. Nos últimos anos tem aumentado o número de instituições cujo objetivo é o recolhimento das crianças e a sua guarda. A par deste recolhimento/abrigo tem crescido as preocupações com a forma de cuidar destas crianças. Sabe-se que o seu desenvolvimento é importante e a exploração das atividades, sob o potencial de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor e estético, tem preocupado os que nestes contextos trabalham e/ou investigam. A educação pré-escolar e o ensino básico, enquanto níveis de ensino institucionalizados para promover aprendizagens formais, têm vindo a corresponder a estes propósitos. No entanto, é cada vez mais necessário os pais requererem os serviços de terceiros para a ocupação dos tempos livres dos seus filhos. Esta realidade faz mover outro tipo de ofertas, outro tipo de serviços, pois que mesmo não estando estes a trabalhar e em pleno período de férias, a existência de ofertas para o entretenimento das crianças tem vindo a ser um nicho de mercado cada vez mais presente nas instâncias hoteleiras.

A aprendizagem e todos os benefícios que ela representa para quem a adquire ou desenvolve permite-nos perceber que quanto maior for a preocupação em a alcançar nas mais variantes formas, mais benefícios socais, económicos, culturais podemos retirar.

A escola, enquanto instituição formal e enquanto portadora de um currículo manifesto, foi ao longo de várias décadas a única responsável por dirigir aprendizagens formais pré-estabelecidas. As mudanças dos hábitos, dos costumes, do trabalho das famílias têm conduzido a mudanças estruturais na forma como a escola deve atuar, como deve estar à altura das atuais exigências sociais. Não há prática didática ou pedagógica que se preze, que não tenha em conta os interesses da criança, as suas motivações e nesse prisma a exploração por parte do que pode ser importante para as famílias, face a uma necessidade emergente das sociedades atuais. Esta realidade tem de ser acompanhada, quer pela escola, quer pelas instituições que complementarmente à escola têm responsabilidades educativas para com as crianças que as frequentam.

As mudanças são de tal ordem que a exploração dos espaços e dos tempos requeridos para as práticas de lazer têm conduzido à sua exploração do ponto de vista económico. As ofertas são cada vez mais apelativas e considerando que o nosso país apresenta um clima propício para as práticas ao ar livre estas parecem cada vez mais reduzidas pelas ofertas organizadas por instituições ou associações.

A partir de um estudo de Ferraz e Pereira (2009) é possível perceber que as crianças ocupam grande parte do seu tempo livre a ver televisão, a ouvir música, a conversar com os amigos e ao computador. Estas práticas de lazer são contudo as que os jovens podem concretizar no espaço social mais próximo e fazem-no de livre vontade.

A escola que ao longo de décadas se caracterizou como uma instituição formal que a todos, que são diferentes, trata como se todos fossem iguais e cujo currículo se revela como uniforme e pronto-a-vestir de tamanho único, como tão bem o soube caracterizar Formosinho (1991), é hoje uma instituição quase obrigatória para a maioria, mas cuja maioria não consegue, a partir dela, aquela que seria a sua grande finalidade - a da integração social.

Não se pretende neste alinhamento contrapor nenhuma outra forma de se organizar aprendizagens e propor experiências, no contexto do que aqui se pode considerar como educação não formal. Pois que estamos convencidos que a escola a partir do seu currículo informal já tem proporcionado experiências/aprendizagens que não são explicitadas no seu currículo formal. Doravante esta linha que poderá separar a educação formal da educação não formal deve, no nosso ponto de vista, ser encarada pela natureza de experiências que proporciona e não pelo espaço físico de quem as proporciona.

Salgado (1990) considera que em Portugal foi promovido um outro olhar sobre a educação, essencialmente nas associações populares, contribuindo estas para práticas hoje apelidadas de educação não formal. A autora faz referência a um conjunto de atividades sócio educativas passíveis de se implementar em espaços não formais e que têm objetivos firmados no desenvolvimento moral, na elaboração de regras de conduta, da criação de instituições internas de funcionamento, de práticas de trabalho em equipa e de solidariedade. A profusão de atividades deste género deve-se, em grande parte, à complexificação do trabalho e ao desajustamento do horário dos alunos ao das famílias.

Esta rede de atividades como as ludotecas, as atividades ao ar livre, bibliotecas infantis às organizadas em centros hospitalares, centros de atividades e tempos livres, em instituições religiosas têm vindo a ser reconhecidas como relevantes no combate ao insucesso escolar (Salgado, 1990).

A questão que aqui se coloca é então, que espécie de atividades são propostas nestes contextos que possam imprimir nos mesmos o que em termos práticos podemos considerar como exemplos de educação não formal. Ora isto requer antes de mais uma análise sobre o que considerar como educação formal e não formal.

Educação formal e não formal: Conceitos relacionados ou relacionáveis?

A maioria dos autores que se preocuparam em definir educação formal e não formal, e muitos até associaram esta última à educação informal, colocam-nas como distintas, têm a tendência de estabelecer uma fronteira entre elas, dando conta que a educação formal é a educação ministrada no espaço escolar, que tem finalidades determinadas e que segue um currículo formal definido centralmente, cuja responsabilidade de o definir e pôr em prática está sob o controlo do Estado, ou de uma delegação sua representante como no caso português o é o Ministério da Educação. Por sua vez a educação não formal segue uma sequência, uma intencionalidade mas essa pode ser definida por qualquer instituição não escolar e pode ser também ministrada por qualquer profissional.

Nas palavras de Gadotti (2005) podemos perceber que:

> A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (p.2)

Por estas definições podemos perceber que a educação formal e não formal têm em comum o fato de serem intencionais, a intencionalidade da ação existe em ambas as tipologias de educação. Começam a distinguir-se no espaço e no tempo e no proponente da ação. Enquanto a educação formal segue uma sequência, uma temporalidade e um contexto formal orientado e certificado por uma entidade governamental, a educação não formal é marcada pela informalidade, pela flexibilidade, pela descontinuidade, pela eventualidade.

Se analisarmos as formas como os autores vêm definindo e qualificando estas tipologias conseguimos perceber que a educação não formal está associada a qualidades que a educação formal reclama para si há muitos anos. Os discursos de territorialização, de autonomia, de flexibilização, de adequação, de construção e reconstrução, de integração mais não representam do que a escola consegui ir ao encontro das especificidades e características de cada aluno. Para que a escola faça sentido para todos, e seja por excelência o local onde mais aprendizagens se desenvolvem, é importante investir na sua melhoria e não na sua eventual concorrência. Contrapor uma tipologia distinta da educação formal é colocar o que porventura de mais positivo poderá ter essa educação e representar aquilo que a educação formal não consegue. Ora, se nos situarmos neste ponto de vista, conseguimos perceber que podemos estar a contribuir para uma tentativa da destituição da escola pública e esse é o cenário que não queremos assistir. Por sua vez, podemos compreender em que media a educação formal e não formal podem ser aliadas e em que contextos e tempos devem ser consideradas.

"O direito à educação é, sobretudo, o direito de aprender. Não basta estar matriculado numa escola. É preciso conseguir aprender na escola" (Gadotti, 2005, p1). Se esta afirmação de Gadotti coloca a ênfase da aprendizagem na escola o mesmo reconhece que o tempo da aprendizagem é o aqui e agora, em qualquer lugar e sempre.

Vivemos numa sociedade em que o conhecimento prolifera à distância de um clique. Menosprezar esta realidade é contribuir para uma dissolução do valor da escola, que neste contexto assume novos papeis e novos protagonistas. Não é só o professor que transmite o conhecimento, que ensina o aluno. Outras fontes de informação, como as novas tecnologias também o fazem. Se esta é uma realidade presente e crescente na escola, o professor e tudo o que demais representa a educação formal tem de ser capaz de se associar às potencialidades que a educação não formal representa.

Nos espaços formais ou informais, o importante é que consigamos perceber que o tempo da escola deve ser um tempo de lazer, de satisfação e que o tempo e o espaço deixado pela educação formal é também prazeroso e relevante na contribuição para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Os espaços em que as crianças se movem são cada vez mais distintos e variados reconhecer esses espaços como espaços educativos é ou deve ser um compromisso social, um compromisso de cada um de nós.

Metodologia

De entre um conjunto de projetos de intervenção sócio educativos apresentados e discutidos numa sessão de trabalho, sobre um conjunto de práticas de lazer com objetivos firmados para crianças dos três aos doze anos de idade, a reflexão surgiu no contexto dessas propostas. Um dos projetos apresentados fez-nos refletir em torno do conceito de educação formal e não formal.

Esse projeto tinha por finalidade intervir com crianças hospitalizadas em contextos escolares, propondo um conjunto de atividades enquadradas no currículo formal do ano de escolaridade em que a criança porventura pudesse estar matriculada. O projeto apresentado, como uma prática de educação não formal, levou-nos a uma reflexão sobre a tipologia deste projeto: Estaremos nós perante um projeto de educação não formal pelo facto de o espaço e o tempo requeridos serem distintos dos da escola? Ou estaremos perante uma prática diferenciada da escola mas por si só não distante do que a educação formal proporciona ao se pretender desenvolver competências formais?

Estas questões permitiram-nos trilhar um caminho de pesquisa, de análise e de reflexão em torno do que poderia ser então considerado de educação formal e não formal. O que têm em comum estas práticas? O que as diferencia? Se a escola hoje promove experiências de educação formal e não formal, aquilo a que habitualmente designámos de currículo formal/manifesto e currículo informal, coloca-se a questão sobre o que pode rentabilizar, agregar a educação não formal na sua legitimação como relevante a pôr em prática para as crianças dos três aos doze anos de idade?

A partir do estudo de Salgado (1990), num contexto de educação de adultos, é possível perceber a necessidade de qualquer projeto de educação formal ter como condição necessária os destinatários, produzindo e operacionalizando o conceito de condicionantes de intervenção. Por outro conceber estratégias educativas integradas, que respondendo às necessidades específicas das populações, passassem pela sua valorização cultural e criassem campos educativos não formais.

Esta perspetiva reporta-nos para uma consideração que em termos curriculares sempre se considerou como relevante na escola atual. Se a escola não consegue, não permite que todos os que a frequentam tenham sucesso é por sua vez uma análise que se deve colocar na escola e não fora dela.

As causas do insucesso estiveram ao longo de muitas décadas associadas a *handicaps* sociais e culturais dos alunos e só muito recentemente se tem colocado a tónica no próprio currículo, na forma como este pode promover sucesso e insucesso ao privilegiar um determinado conhecimento (Silva, 2000).

As intervenções fora da escola, que porventura se coloquem, podem conduzir-nos a um certo desinvestimento por esta. A instituição escola, que tem anos de existência, foi uma das principais conquistas sociais e culturais dos tempos modernos e esta sempre estivera ligada ao desenvolvimento social. Deste modo, a perspetiva que aqui se adota não é de forma alguma desprestigiar as aprendizagens formais ou contrapor uma outra tipologia de educação como sendo consequente, mas antes permitir-nos pensar nas fronteiras (se é que elas existem) entre educação formal e não formal.

Dos doze projetos apresentados, onze propostas circunscreviam-se a intervenções em espaços não escolares, com objetivos claramente definidos, no sentido de desenvolverem na criança um variado conjunto de competências/experiências. Desde propostas de jornadas a desenvolver ao ar livre, a ações de sensibilização sobre o uso das tecnologias e os seus benefícios/malefícios, a workshops, ateliers, exposições, atividades de dança, teatro, expressão plástica a desenvolver em Centros de Atividades e Tempos Livres, a atividades a realizar ao ar livre nos períodos de férias das crianças, como jogos tradicionais e jogos pré-definidos e determinados sob o respetivo potencial de desenvolvimento da criança e claramente identificados como práticas de educação não formal, foram amplas as propostas que pela delimitação do espaço aqui não podemos descrever. O único que suscitou de imediato a nossa reflexão, por se identificar como uma proposta de educação não formal, mas que apenas apresentava o

contexto hospitalar como não formal, foi o que se desenvolvia, como já referido, em torno de atividades formais e propostas pelos documentos oficiais, orientações curriculares e programas de ensino.

Esta proposta foi a desencadeadora da reflexão feita em torno da tipologia de educação aqui presente e que após uma análise mais cuidada, permitiu-nos perceber, que uma prática só porque é desenvolvida fora do contexto escolar, pode ser considerada de educação não formal. O mesmo acontece de uma prática ser desenvolvida dentro do espaço escolar ser uma prática de educação formal. Esta realidade permitiu-nos perceber que os fundamentos teóricos de delimitação dos conceitos não faz senão sentido se integrados nos princípios da educação, e pese embora o facto de educação formal e não formal se complementarem enquanto educação ao longo da vida, e serem verdadeiramente importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, são sempre encaradas como tipologias importantes cuja orientação de análise se deve centrar no que se entende por educação.

É nesta perspetiva que consideramos estar-se a desviar as nossas atenções para contextos formais e não formais, onde os alunos desenvolvem as suas aprendizagens, quando o importante não é determinar os limites ou as fronteiras, mas antes preocuparmo-nos com o que de comum o formal e o não formal têm e que é a educação.

Notas finais

Ao revisitar um texto de Ghon (2006), que tínhamos a noção de que terminava com a relevância de se congregar a educação formal com a educação não formal, apeteceu-nos também aqui partir desse pressuposto neste trecho final. As fronteiras que se estabelecem entre estas duas tipologias de educação não nos parecem requerer uma análise na sua separação mas antes na sua complementaridade. A análise que entre as questões de educação formal e não formal estabelecem, nomeadamente para as crianças, é remetida para os espaços escolares e não escolares. Se os espaços escolares se associam imediatamente à educação formal é importante que nestes espaços se criem também oportunidades, como aliás tem sido visível nas escolas, de educação não formal.

Delimitar estes conceitos aos espaços físicos onde poderão ser desenvolvidas práticas de educação formal ou não formal é co relacionar com o local onde se implementam práticas, a natureza da educação e isso é desprestigiar cada uma delas. A abrangência, a amplitude e a relevância que as mesmas representam no desenvolvimento da criança e por sua vez no desenvolvimento da sociedade, permite-nos olhar criticamente sobre o que cada um delas pode oferecer e se têm como ponto em comum - a delimitação do objeto pretendido - este pode estar circunscrito a um plano macro, do conjunto de pessoas, ou a um plano micro o do indivíduo.

Generalizar, consensualizar, proporcionar de forma idêntica para que se garanta uma passagem de um conjunto de aprendizagens a todos, tendo como sentido de Estado o que poderá ser relevante fazer passar numa determinada época e contexto, devem ser as preocupações da educação formal, por sua vez ao querer ir ao encontro dos interesses do indivíduo, que pela sua necessidade e motivação procura e insere-se em outras formas e contextos de educação é aqui considerada, independentemente dos espaços que ocupa, de educação não formal.

Da mesma forma que devemos e podemos encontrar educação formal e não formal em espaços escolares, o contrário também deve ser considerado. Há espaços não

formais onde se desenvolvem práticas de educação formal e não formal. Importa por isso compreender que estas tipologias fazem sentido numa investigação que coloca a ótica, não no formal ou no não formal, mas no que se entende por educação e se temos desviado as nossas atenções para os termos a que se tem associado, a sua ontologia fica esquecida no que verdadeiramente significa, no que verdadeiramente a mesma deve representar numa sociedade em que o conhecimento está por todo o lado e a sua relação com a educação parece cada vez mais distante.

A educação como diz Gadotti (2005) "é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade." (p.1). E se isto não merece reparo, já o mesmo não podemos dizer sobre a proliferação de discussões entre o formal e não formal em educação. Estas preocupações, que canonizam para a educação não formal tudo o que de bom pode ter a educação e o formal o que pode ter de mau, têm de ser perspetivadas com o cuidado que os discursos de mercado na educação nos colocam. Não queremos com toda a certeza acreditar que poderá estar em causa uma certa comparação sobre o que melhor pode corresponder às expectativas sociais e individuais - se a educação formal ou não formal - pois que se for esta última que ganhe esta batalha coloca-se novamente a questão de Paulo Freire (1991): a favor do quê e de quem? Contra o quê e contra quem se prática o ato de educação? Pois que independentemente de ser formal ou não a educação é sempre um ato político, estando apenas distante o sujeito, que não se sabendo bem quem é e podendo ser cada um de nós, fica deslegitimado o Estado como único portador de competências para garantir o acesso e o sucesso na educação e isto com toda a certeza não queremos assistir num Estado de direito, que ainda se diz democrático.

Referências bibliográficas

Cooldardyn, Danielle & Bjornnavold, Jens (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices. In EU member states". *European Journal of Education*, *39*(1), 69-104.

Formosinho, João (1991). Currículo uniforme. Pronto-a-vestir de tamanho único. In Fernando Machado & Maria Fernanda Gonçalves (Eds.), *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições Asa.

Ferraz, Fátima & Pereira, Beatriz (2009). Práticas de lazer na ocupação dos tempos livres. Estudo com jovens, de ambos os sexos, em diferentes contextos sociais. In Rodrigues, Luís, Saraiva, Linda, Barreiros, João & Olga Vasconcelos (Orgs.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança II* (pp. 257-267). Viana de Castelo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não-formal. In *Institut Internacional des Droits de L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: Solution à tous les problèmes ou problème sans solution*? (pp.1-11). Sion (Suisse). Disponível em http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf

Ghon, Maria da Glória (2006, Janeiro/Março). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegialidades nas escolas. *Ensaio: Avaliação, Políticas*

Públicas e Educação, 14(50), 27-38. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf

Pereira, Beatriz & Neto, Carlos (1997). A Infância e as práticas lúdicas. Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In Manuel Pinto & Manuel Jacinto Sarmento (Coords.), *As crianças, contextos e identidades* (pp. 219-264). Braga: Universidade do Minho. Colecção Infans, Centro de Estudos da Criança.

Salgado, Lucília (1990, Fevereiro). O outro lado da educação. Para além do instituído. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, *29*, 105-119. Disponível em http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/Lucilia_Salgado_pp.105-119.pdf

Silva, Tomaz T. (2000). *Teorias do currículo*. Porto: Porto Editora.

Infância e ludicidade: A forma e o formato

Alberto Nídio Silva
Universidade do Minho-Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança
albertonidio@hotmail.com

Há na vida de todas as crianças um tempo e um espaço vividos de modo próprio face à restante vida societária, onde uma cultura outra, que nenhum dos demais grupos geracionais detém, emerge como produtora e produto das suas vivências quotidianas, transformando-se, nessa sua dupla função, num elemento primordial dos seus processos formativos (Corsaro, 2003; Delalande, 2001; Ferreira, 2004).
Dentro das culturas da infância, a cultura lúdica emerge como a afirmação própria da cultura infantil (James, Jenks e Prout, 1998, p. 99), assumindo, na sua complexidade e valor, uma dimensão de construção processual multidimensional nos seus aspectos estruturantes incontornável ao seu processo de socialização.
Os tempos de hoje contrastam-nos quotidianos da vida das crianças em que o formato que socialmente lhes é imposto tem corrido ao arrepio das vivências interpares por onde, historicamente, se expressou com particular acuidade o mundo lúdico que povoa a infância. Ao formal, cumprido em contexto escolar institucionalizado, curricular, gradual, certificado e normativizado, tem acrescido o não-formal que se espraia por uma panóplia de atividades que, embora fora do âmbito que caracteriza o sistema formal de ensino, se pauta por processos educacionais organizados e sistemáticos onde os trabalhos desenvolvidos pelos *ateliers* de tempos livres, grupos escutistas, catequese, escolas de música e ginásios, constituem alguns exemplos, dentre tantos outros desenvolvidos por organismos não oficiais, encaixáveis no espírito deste conceito, com prejuízo crescente para a educação informal feita na escola da vida, sem qualquer movida institucional, espontaneamente, onde, como sustenta Brougère (2005,p. 154), a intenção de aprender não está presente, a aprendizagem está implícita e ocorre de uma forma fortuita, ao contrário da que se realiza na educação formal e na educação não formal onde há uma intencionalidade declarada da acção educativa.
Num detalhe de um estudo qualitativo mais abrangente (Silva, 2012), construído a partir do material empírico que recolhemos junto de famílias com quatro gerações vivas no decurso de entrevistas coletivas com cada uma delas feitas, podemos perceber como esse lado informal da vida das crianças foi perecendo nos seus quotidianos.
Por agora, às crianças não sobeja muito tempo para ocupar uma agenda diária esmagada por uma institucionalização sufocante, onde a formalidade das atividades letivas e a saga paraescolar das que a elas estão agarradas não permite que possam também viverem, conjuntamente, o lado próprio das suas vidas.

Palavras-chave: infância, ludicidade, informal.

1. A Forma

1.1. Cultura(s) da infância: Numa cultura outra...

Há na vida de todas as crianças um tempo e um espaço vividos de modo próprio face à restante vida societária, onde uma cultura outra, que nenhum dos demais grupos geracionais detém, emerge como produtora e produto das suas vivências

quotidianas, transformando-se, nessa sua dupla função, num elemento primordial dos seus processos formativos.

Dentro desse campo habitado e vivificado pelas crianças é produzido pela sua interação recíproca um conjunto de conhecimentos, práticas e sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir intencionalmente sobre e dentro dele, enformadores de um *habitus* infantil distinto dos modos adultos de significação e ação, quando não mesmo por eles tidos como inconsequentes e, como tal, sem valor que lhe outorgue qualquer reconhecimento. Nesta cultura que as crianças "aprendem a fazer" (Moreira, 2000, p. 265) através da apropriação à sua maneira e de uma forma não-formal e compartilhada da cultura adulta, que avocam e transpõem reinterpretada (Corsaro, 2003) para o seu espaço-tempo societário, está refletida, constataram-no Delalande (2009) e Danic (2008), uma heterogeneidade que lhe advém da condição social, étnica, de género, rácica ou de nacionalidade dos atores sociais, que, se não lhe esborrata o traço que geracionalmente a distingue das demais através dos seus elementos simbólicos e materiais, a pluraliza nas suas formas e conteúdos. Outrossim, as culturas da infância são indissociáveis da corrente histórica e do processo que a enforma, com as suas grandezas e vicissitudes, "transportando as marcas dos tempos e exprimindo a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade" (Sarmento, 2006).

Aprendidas no seio do grupo de idade (coetâneos) graças a uma cumplicidade permissiva à iniciação (Delalande, 2003), as culturas da infância encontram no grupo de pares o contexto social em que se estruturam e em que se funda o processo de aprendizagem e transmissão que as vão refazendo continuamente no tempo. Como lembra Fernandes (1979), quando uma criança diz 'aprendi na rua', é o mesmo que dizer 'aprendi no grupo infantil', porque só nele encontra o *locus* apropriado para colher os saberes específicos com que aprende a fazer à sua maneira as coisas que os adultos fazem doutra no quotidiano do mundo em que se insere. Apesar de, como lembra Sarmento (2004), uma parte dos mundos culturais da infância também se constituir por culturas "geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças", as que são por elas produzidas e fruídas constituem uma outra parte que nenhuma daquelas pode substituir nem ninguém ignorar sob qualquer pretexto, porque tal representaria a amputação de uma componente formativa de importância transcendente para o crescimento sustentado de todas as crianças. É no "mútuo reflexo" (Sarmento, 2004) de uma sobre a outra que as culturas da infância se constituem, mas segundo e seguindo sempre os sentidos que o grupo lhes consigne através das interações produzidas no seu interior.

Dentro da sua peculiaridade, ninguém consegue pensar o mundo das crianças despido do seu mundo outro dos brinquedos e das brincadeiras, tal é a dimensão da sua presença determinante nas diversas fases da construção das suas relações sociais, da recriação dos contextos societários onde vivem e na produção das fantasias que alimentam os seus riquíssimos imaginários que emolduram as brincadeiras hilariantes de um quotidiano impossível de pensar sem a sua existência. O saber lúdico, recorda Delalande, "aparece como a parte mais evidente e, sem dúvida, igualmente, como a que os adultos melhor reconhecem do saber infantil" (2006, p. 269), como, aliás, todo o adulto lembra sem qualquer esforço mental, até porque todos nós já fomos um dia crianças, brincamos e desse tempo guardamos memórias vivas que nos falam dessa realidade, que por tudo quanto de particular valor encerra na e para a vida das crianças que um dia hão de chegar à adultez, justifica que nela nos detenhamos agora com detalhe.

1.2. ...A cultura lúdica como eixo cultural predominante

Brincar faz, todos o sabemos, parte da natureza das crianças e todas elas em tudo conseguem encontrar uma fórmula que lhes satisfaça o desejo indómito de o fazer. Mesmo nas condições mais adversas, sobretudo nas em que as ocupações mais degradantes de trabalho árduo e prolongado na jornada lhes matam o espaço e o tempo para o fazer, as crianças resistem ludicamente, mostrando que o jogo constitui a centralidade da sua vida e que, consequentemente, "estão sempre prontas para qualquer tipo de brincadeira, qualquer tipo de confabulação lúdica, estão sempre preparadas para inventar e reinventar a roda do mundo, a vida quotidiana" (Silva, 2003, p. 339).

Infância e ludicidade constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança face à dimensão que a presença do jogo e da brincadeira consubstanciam em todo o processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí e desde o dealbar da vida se caracteriza toda a presença da atividade lúdica (Foulquié, 1952) que se (con)funde de uma forma incontornável e permanente com as vivências que enformam a vida societária de todas as crianças, com particular enfoque na que se desenvolve no interior do próprio grupo. Nesta relação de cumplicidade tácita floresce uma cultura que, como nos seus trabalhos de campo constatou Delalande (2006), tem um papel absolutamente central dentro da cultura infantil, permitindo a abertura de corredores por onde passa a sociabilidade de atores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interações grupais que lhes enriquecem o quotidiano e a consequente preparação para a vida[1].

A cultura lúdica emerge, nesta conformidade, como a afirmação própria da cultura infantil (James, Jenks e Prout, 1998), assumindo, na sua complexidade e valor, uma dimensão de construção processual multidimensional nos seus aspetos estruturantes. Na cultura lúdica cruzam-se, como anota Brougère (1998), o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogéneos provenientes de fontes diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais complexas competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo[2] e a sua vida de todos os dias[3].

Até há tempos não muitos idos a cultura lúdica foi marcada por uma quase imutabilidade do seu quadro configurador, com um processo de aquisição em contexto real, vivendo de uma experiência aí exercitada e acumulada pelas crianças desde o berço até à adolescência, predominantemente em grupo e interação informais cara a cara com irmãos, vizinhos, amigos e companheiros de escola e, maioritariamente, fora de casa. A

[1] "No centro da cultura infantil encontra-se a cultura lúdica […] que permite às crianças que não se conhecem e se encontrem num jardim público, por exemplo, poder jogar em conjunto ao gato e ao rato, pé-coxinho, escondidinho, acordando rapidamente as regras, porque possuem um mesmo património lúdico" (Delalande, 2006: 270).

[2] O brinquedo olhado aqui na sua dupla aceção: enquanto brinco e artefacto da brincadeira.

[3] No entendimento de Brougère (2005: 106), "dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de marcas de referência que permitam interpretar como jogo atividades que poderiam não parecer tal a outras pessoas. Assim, raras são as crianças que se enganam quando se trata de descriminar num recreio escolar uma bulha verdadeira e uma brincadeira 'jogo de bulha', o que um adulto, sobretudo que não lide com crianças, não consegue fazer. Não dispor desta marca de referência, é não poder brincar".

cultura lúdica contemporânea, como no-lo refere Brougère (2005), vestiu-se de outras especificidades, nomeadamente as que comportam formas solitárias de jogo, com interações diferidas com os objetos portadores de ações e significações, sobretudo as que têm particular expressão nos jogos de vídeo portadores de novas técnicas criadoras de experiências lúdicas inovadoras que transformam a cultura lúdica de inúmeras crianças.

2. Formal, não formal e informal

Malgrado todo o protagonismo que a escola foi adquirindo na socialização do indivíduo (Afonso, 1989), na, como acentua António Sérgio (1920), emergência do ser social e, simultaneamente, na construção da sua individualidade[4], o último meio século tem assistido a uma crescente (re)valorização de outros contextos de socialização, que, sem envolver qualquer discussão teórica suscetível de os colocar como sobreponentes ou saídos sincronicamente da crise da instituição escolar (Afonso, 2002), mas, todavia, não a ignorando (Faure, 1972: 10), podendo mesmo contribuir até para o seu agravamento (Afonso, 2002) os colocam como imprescindíveis à formação integral do indivíduo (Delors et al.; Werthein e Cunha, 2005).

O mapeamento das geografias por onde se espraiam as realidades educativas consonantes com o postulado antecedente[5] ao permitirem desenhar uma taxonomia dos diferentes espaços de socialização, também sustentam a sua imbricação num mesmo objetivo e, consequentemente, a negação de qualquer tentativa excludente do seu papel na formação integral do indivíduo. Coombs et al. (1973) postulam que o campo educacional e os sistemas de aprendizagem que lhe subjazem devem ser estruturados e, concomitantemente, delimitados burocraticamente em torno de três conceitos que formulam da forma que segue:

> Formal education: the hierarchically structured, chronologically graded 'education system', running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialized programmes and institutions for full-time technical and professional training; Non-formal education: any organized educational activity outside the established formal system - whether operating separately or as an important feature of some broader activity - that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives". Informal education: the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment - from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media[6]. (pp. 11-12)

[4] "Através de atividades típicas a escola visará a dois efeitos, que são solidários e complementares: socializar cada vez mais o indivíduo; individualizar o indivíduo cada vez mais" (António Sérgio, Ensaios, I, pág. 153, apud Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Tomo 29. Lisboa e Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Lda., pág. 455).

[5] A educação não-formal começou a fazer parte do discurso internacional de política educativa em finais dos anos 60, princípios dos anos 70 (cf. "The Encyclopedia of Informal Education, consultada em 5 de março de 2009 em http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm).

[6] "Educação formal: sistema educativo estruturado hierarquicamente e cronologicamente graduado, desde a escola primária até à universidade, incluindo, relacionado com os estudos académicos, uma variedade de programas e instituições especializadas para uma preparação técnica e profissional a tempo inteiro; Educação não-formal: qualquer atividade educacional organizada fora do sistema formal estabelecido – quer funcione separadamente ou como vertente importante de alguma atividade mais ampla – que visa

Esta taxonomia[7] populariza-se e as três categorias que a enformam passam a constituir um ponto de partida para outras abordagens que lhe subjazem, visando sobretudo, a definição das suas fronteiras[8].

A conjugação dos olhares que diferentes autores têm lançado sobre esta matéria (Afonso, 1992; Trilla-Bernet, 1998, 2003; Bianconi e Caruso, 2005; Brougère, 2005; Gadotti, 2005; Gohn, 2006) permitem traçar um conjunto de critérios balizadores da tridimensionalidade onde se encerram os múltiplos processos que enformam o processo socializador: o formal cumpre-se em contexto escolar institucionalizado, obedece a um currículo, cronologicamente gradual, certificado, hierarquicamente estruturado e normativizado; o não-formal encerra os espaços-tempos em que ocorrem processos educacionais organizados e sistemáticos, mas fora dos quadros do sistema formal de ensino, onde os trabalhos desenvolvidos pelos *ateliers* de tempos livres, grupos escutistas, catequese, escolas de música, ginásios, constituem alguns exemplos, dentre tantos outros desenvolvidos por organismos não oficiais, encaixáveis no espírito deste conceito; a educação informal faz-se na escola da vida, sem qualquer movida institucional, espontaneamente, onde, como sustenta Brougère (2005), a intenção de aprender não está presente, a aprendizagem está implícita e ocorre de uma forma fortuita, ao contrário da que se realiza na educação formal e na educação não formal onde há uma intencionalidade declarada da ação educativa. A dimensão institucional está praticamente ausente da educação informal. O usufruto do espaço e do tempo de uma forma livre e arbitrária, com particular destaque para as atividades do jogo e da brincadeira, constituem um bom e apropriado exemplo desta importante vertente do processo de socialização do indivíduo.

3. O formato

Os dados contidos no estudo empírico qualitativo em que se sustenta este artigo e que agora se apresentam e analisam[9] ressaltam do que nos ficou relatado em entrevistas coletivas feitas junto de dez famílias com quatro gerações vivas localizadas em meios urbano, rural e destes intermédio, envolvendo oito dezenas de participantes dos seis aos cem anos.

Por muito tempo as crianças brincaram na informalidade com que, das mais variadas maneiras, se juntavam para dar expressão à cultura lúdica onde se consubstancia o essencial das suas culturas infantis, num quadro global que se apresenta consentâneo com as evoluções que anteriormente conhecemos no que aos espaços da brincadeira concerne, sobretudo pelos desequilíbrios que bem no fim dos trajetos

uma clientela identificável e objetivos de aprendizagem; Educação Informal: o verdadeiro processo que dura toda a vida, pelo qual todos os indivíduos adquirem atitudes, valores, competências e conhecimentos a partir de experiências quotidianas, influências educativas e fontes do seu meio – desde a família aos vizinhos, do trabalho ao jogo, no supermercado, na biblioteca e através dos *mass media*. (Tradução nossa).

[7] Coombs faz uma primeira abordagem desta temática por ocasião da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizada em 1968 pela UNESCO.

[8] Esta temática volta a merecer a atenção do autor em trabalhos subsequentes (Coombs e Ahmed, 1974; Coombs, 1989), com o intuito de reforçar a validade e pertinência de uma educação fora da escola, quer a de cariz não-formal obtida no decurso de atividades extracurriculares, quer também a que se adquire noutros espaços informais de lazer, de convívio com os amigos, na biblioteca, na rádio, no cinema, na televisão, etc.

[9] Saídos do detalhe de um estudo qualitativo mais abrangente (Silva, 2012).

conhecidos abanam e derrubam a constância com que perduraram durante todo o outro tempo (tabela 1).

Tabela 1: Redes de brincantes – configurações grupais

Divisão Etária		Configurações Grupais		
		Cidade	Vila	Campo
Bisavós		Grupos informais G. formais: família, escola, catequese	Grupos informais G. formais: família e catequese	Grupos informais G. formal: família e catequese
Avós		Grupos informais G. formais: família, escola, catequese, escuteiros	Grupos informais G. formais: família, escola, catequese	Grupos informais G. formal: família, escola, catequese
Pais		Grupos informais G. formais: escola, família, catequese	Grupos informais G. formais: escola, família, catequese, escuteiros	Grupos informais G. formais: escola, família, catequese
Filhos	Metade Mais Velha	G. formais: escola e família Grupos informais	Grupos informais G. formais: escola, catequese	Grupos informais G. formais: escola, catequese
	Metade Mais Nova	G. formais: escola	G. formais: escola, família. Grupos informais	G. formais: família, escola, catequese Grupos informais

Grupo predominante - Fonte: Silva, 2012.

Nos meios urbanos ou no campo, o estrato geracional dos bisavós do universo de informantes deste estudo teve nos grupos informais de brincadeira o essencial do espaço social em que se desenvolviam as suas inteirações lúdicas, com o contexto familiar, sobretudo para o espaço feminino, a emergir como o meio de envolvimento das crianças nos seus brincos que encima os quadros que tinham como protagonistas os grupos formais de brincantes na cidade, na vila e no quotidiano rural, a par dos que se formavam na catequese e na escola, neste último caso presença muito residual na vida dessas crianças do primeiro quarteirão do século passado.

Por todo o terceiro estrato geracional de todos os lugares que estudamos os resultados quase que não diferem. Não fora a presença generalizada da escola na vida da geração de avós e a sua concomitante influência na construção dos grupos formais de brincadeira que esse espaço de ensino e aprendizagem propiciou às crianças que nele obrigatoriamente se tiveram de integrar e um caso ou outro de presença esporádica do escutismo e dir-se-ia que tudo por aí estava conforme com o panorama antecedente, até mesmo a marca feminina que emerge da presença marcante do grupo familiar na formatação dos espaços de brincadeira formais.

Olhados os dados que recolhemos do estrato geracional dos pais, a diferença mais latente prende-se com a presença da escola em lugar de destaque na emergência dos grupos formais de brincadeira, num fenómeno que perpassa todo este estrato de informantes.

Das *nuances* que caracterizam a confrontação dos resultados apresentados pela metade superior do estrato geracional dos filhos com os que até aí configuram a vida que enformou as redes sociais brincantes dos que lhe antecedem, é marcante a que na

cidade promove a inversão do lugar cimeiro que os grupos formais tiveram, desde sempre, na vida lúdica das crianças até então.

Entretanto, no meio urbano da vila de Vila Verde vive-se, também, um tempo crepuscular dos grupos informais de brincadeira similar ao que na urbe se desintegrou da agenda quotidiana das crianças. Por esta altura, a escola pesa cada vez mais na vida das crianças e nela a formalidade das suas brincadeiras.

Depois, veio outro tempo que nunca antes houvera. Na vida das crianças que constituem a ponta mais recente do universo dos informantes, a informalidade dos grupos brincantes deambula entre a mera recordação dos antigos quando crianças e que, todas, enternecidas, ouviram os seus mais velhos contar-nos, e um ou outro pequeno arremedo da informalidade com que esses grupos de ontem se formavam e, principalmente, (con)viviam.

4. Conclusão

Foi no cruzamento informal das vivências intergrupais que as crianças puderam, historicamente, transportar entre si a cultura lúdica onde se afirma muito do que se subsume nas culturas da infância, realidade que pelos dias de hoje vai conhecendo tempos apagados que nos avisam para realidades outras que, no formato em que se desenvolvem, vão castrando tudo quanto de proveitoso na infância também pode emergir para além do espartilho formal em que se vai metendo o quotidiano da geração mais nova.

Por agora, às crianças não sobeja muito tempo para ocupar uma agenda diária esmagada por uma institucionalização sufocante, onde a formalidade das atividades letivas e a saga paraescolar das que a elas estão agarradas não permitem que possam viver, conjuntamente, o lado próprio das suas vidas.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (1989). *A função socializadora da educação escolar. Perspetivas teóricas e atitudes docentes. Um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).

Afonso, Almerindo Janela (1992). *A sociologia da educação não-escolar e a formação de animadores-agentes de desenvolvimento local*. Porto: Afrontamento.

Afonso, Almerindo Janela (2002). A crise da escola e a educação não-escolar. *A Página da Educação, 110*, 27.

Bianconi, M. Lúcia & Caruso, Francisco (2005). Educação não-formal. *Ciência e Cultura, 57*(4), 20-21.

Brougère, Gilles (1998). A criança e a cultura lúdica. In Tizuko Kishimoto (Org.), *Brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira.

Brougère, Gilles (2005). *Jouer/apprendre*. Paris: Economica Anthropos.

Coombs, Philip H.; Prosser, C. & Ahmed, Manzoor (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Education Development.

Coombs, Philip H. (1989). *La crise mondial de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Coombs, Philip H. & Ahmed, Manzoor (1974). *Attacking rural poverty: How non informal education can help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Corsaro, William (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.

Danic, Isabelle (2008). La production des cultures enfantines. Ou la culture enfantine comme realité dynamique et plurielle. *Interações*, *10*, 6-13.

Delalande, Julie (2003). Culture enfantine et régles de vie. jeux e enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, *40*, 99-114.

Delalande, Julie (2006). Le concept heuristique de culture enfantine. In Regine Sirora (Org.), *Elements pour une sociologie de l'enfance* (pp. 267-274). Rennes: Presses Iniversitaires de Rennes.

Delalande, Julie (2009). *Les lieux des enfants*. Braga: IEC, Universidade do Minho (documento policopiado).

Delors, Jacques et al. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.

Faure, Edgar (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.

Fernandes, Florestan (1979). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes.

Foulquié, Paul (1952). *As escolas novas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não-Formal. Comunicação apresentada no Seminário *"Droit à l'éducation: Solution à tous les problemes ou probléme sans solution?*". Institut International des Droits de L'Enfance (IDE), Sion (Suisse), de 18 a 22 de outubro. Disponível em http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação políticas públicas de Educação*, *40*(50), 27-38.

James, Allison, Jenks, Chris and Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Moreira, Amélia Frazão (2000). Saberes e aprendizagens de crianças em Meio rural. In VV.AA Atas do Congresso Internacional *Os mundos sociais e culturais da infância* (pp. 262-267). Braga: Universidade do Minho.

Sarmento, Manuel Jacinto (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. In M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância* (pp. 9-34). Porto: ASA.

Sarmento, Manuel Jacinto (2006). Imaginário e culturas da infância. In Manuel Jacinto Sarmento, *Sociologia da infância. Relatório da disciplina* (pp. 157-171). Braga: Universidade do Minho.

Silva, Maurício Roberto (2003). *Trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: HUCITEC/Unijuí.

Silva, Alberto Nídio (2012). *Jogos, brinquedos e brincadeiras. Trajetos intergeracionais*. Barbudo-Vila Verde: ATAHCA-Associação das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave.

Trilla-Bernet, Jaume (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, *13*, 17-41.

Werthein, Jorge & Cunha, Célio (2005). Fundamentos da nova educação. *Cadernos UNESCO*, *5* (Série Educação), 11-29. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf.

Cotidiano de meninas e meninos: Modos de ver da infância em desenhos e fotografias

Marcia Aparecida Gobbi
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
mgobbi@usp.br

Fotografias e desenhos como formas de compreender e mostrar mundos. Nesta proposta de trabalho, procura-se apresentar olhares de crianças, tantas vezes desconsiderados, e, portanto, pouco conhecidos pelos adultos. Encontra-se aqui resultados de pesquisa realizada em assentamento do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Regional Grande São Paulo, com crianças desde 4 até 12 anos de idade que ao longo de vários meses fotografaram aspectos de seu cotidiano experimentado e construído também por elas. Acreditando tratar-se de manifestações expressivas e fontes documentais, às fotografias foram conjugadas práticas com desenhos, de modo mais eventual. Como artefatos culturais e manifestações expressivas, desenhos e fotografias instigam-nos a observar a construção de diferentes realidades pelas crianças. Na pesquisa que ora é apresentada, temos como resultado da interação e do cultivo de olhares, variadas experiências, processos de seleção e criação de meninos e meninas, concebidos como autores e não apenas protagonistas num cenário construído somente por adultos/as. Observam-se imagens cuja concepção resulta de acurada percepção das ocorrências visuais, ao mesmo tempo em que a câmera torna-se extensão do olho, da mão. Percebe-se a foto e a utilização da câmera fotográfica como algo que foi feito com todos os sentidos, algo semelhante ocorre com o desenho, embora considerados como linguagens distintas. As crianças, compreendidas em sua plena capacidade de escolha, corte, composição de imagens, mostram em suas fotografias e desenhos, parte de suas experiências e formulam ideias, desvendando horizontes, imaginando, criando, organizando e desorganizando mundos numa perspectiva que permite conhecer aspectos não verbais da cultura e problematizarmos a predominância de certa razão gráfica. As imagens presentes, tanto nos desenhos quanto nas fotografias, demonstram-se "boas para pensar" e conhecer as imagens criadas pelas crianças, algo pouco conhecido, sobretudo nos campos teóricos das ciências sociais. Procura-se instigar debates sobre as infâncias e o cotidiano de meninas e meninos em um movimento social, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, bem como discutir sobre desenhos e fotografias como artefatos que permitem pensar culturas infantis a partir de pesquisa com crianças.

Palavras chave: fotografia, desenho, infância.

Por tempos negligenciada como campo de conhecimento, a infância deixou de ser reconhecida como fenômeno a ser estudado. Sendo assim, meninas e meninos, desde que nascem pouco foram observados em sua inteireza e, sobretudo, como seres dotados de ampla, rigorosa e criativa capacidade de ser e estar no mundo. Recriando e contribuindo com a construção cultural, social e histórica da humanidade, as crianças, desde que nascem contribuem e apresentam seus modos de ver e compreender o outro e a si mesmas.

Coloca-nos hoje algumas pulguinhas atrás da orelha: ao pensarmos sobre a infância surgem-nos questões sobre quem são as crianças. Grande desafio se encontra em saber, não apenas quem são, mas sobretudo: Como observar as crianças? Como

relacionam-se entre si? As afirmações que identificam meninas e meninos como construtores de culturas infantis, desde que nascem, apresentam-nos as formas como as culturas são construídas? Afinal, existem artefatos culturais da infância? Necessárias, esses e outros questionamento se impõem quando queremos conhecer o que meninas e meninos têm feito diariamente em creches, pré-escolas e movimentos sociais brasileiros no tocante às manifestações expressivas, em destaque fotografias e desenhos compreendidos aqui como artefatos culturais da infância, evidencias de aspectos de suas culturas e jeitos de ser e estar no mundo.

Sabe-se há muitas décadas, afirmaria a bem um século, que as crianças inventivas que são criam desenhos e os deixam como marcas em vários dos locais por elas visitados ou construídos. Imaginação e diferentes processos de criação se unem a seus corpos que produzem formas e gestos nas relações com outras crianças e os mesmos, por vezes, são absolutamente incompreensíveis pelos adultos, que adultocentrados, perdem a oportunidade de decifrá-los e, com isso, conhecer mais e melhor a própria infância e as crianças como construtoras de culturas que são e sujeitos de direitos, sendo um deles a expressar artisticamente e mais, a conhecer e relacionar-se com distintas formas de expressões e manifestações sociais. As fotografias, por sua vez, apenas bem mais recentemente começaram a ser pesquisadas, principalmente, quando temos crianças pequenas captando imagens fotográficas em diferentes processos.

Algo semelhante, quanto a desconsideração, ocorre quando as crianças manifestam o desejo de desenhar, dançar, encenar, fotografar. Vale observar que tudo aquilo que é criado pelas meninas e meninos bem pequenos recebe denominações que conotam o ato de modo diminutivo: desenho é desenhinho, música é musiquinha, professora é professorinha e dai para espaços e relações, tais como, salinha, parquinho, lanchinho. Não se trata somente de algo comum ao povo brasileiro, numa maneira carinhosa de referir-se ao outro. Essas formas de tratamento permitem compreender e preocupar-se. Certas denominações e palavras não simples atos de nomeação, guardam sentidos e representações e podem revelar concepções que precisam ser problematizadas. Nos campos da educação essas formas de tratamento tornam-se mais frequentes quando o assunto e o lugar estão voltados à educação infantil e a todos que a envolvem. Precisamos estranhar esses modos de olhar e nos relacionar com isso, já que as mesmas reduzem aquilo que as crianças fazem e destituem desses atos a riqueza que neles encontra-se engendrada do ponto de vista cultural, social e da criação infantil.

Nesses espaços e enquanto essas e outras manifestações artísticas e culturais acontecem entre as crianças e entre essas e adultos e adultas que com elas estão, muitos gestos, formas de ver e estar no mundo são construídas de jeitos complexos, elaboradas segundo lógicas, às vezes, incompreensíveis ao universo adulto. Chamando o poeta Drummond para contribuir com nossas reflexões, apresento um excerto do poema *Procura da Poesia:*

> *Chega mais perto e contempla as palavras.*
> *Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra*
> *e te pergunta, sem interesse pela resposta,*
> *pobre ou terrível, que lhe deres:*
> *Trouxeste a chave?*

Mas, que chave é essa? Há o que abrir? O que temos a descobrir, caso consigamos abrir o estranho e desconhecido que habita por trás de segredos escondidos pelas palavras, e, tomarei liberdade aqui de acrescentar: encontram-se escondidos entre traçados, entre olhares, entre imagens captadas pelas crianças? O que meninas e

meninos fazem diante de nossos olhos e não vemos? O que está guardado entre seus traços, suas histórias, suas diferentes manifestações expressivas?

Este texto elaborado para o I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação - dentro de seus limites, procura abordar a infância encontrando seus modos de ver em desenhos e fotografias. Apresenta-se aqui alguns dos resultados de pesquisa realizada em assentamento do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra de região próxima à cidade de São Paulo, com crianças das chamadas Cirandas Infantis. Trouxeste a chave? Por enquanto, vamos procurar abrir uma conversa.

Crianças e seus desenhos: Bons elementos para pensar sobre culturas infantis

A relação entre crianças e desenhos foi sempre conhecida, afinal, meninas e meninos desenham em diferentes suportes e com diversos materiais chamando a atenção de muitos que estão à sua volta, ao mesmo tempo em que sabemos que muitas são as pesquisas que têm nos desenhos infantis suas fontes de estudos. Merece destaque os campos teóricos da psicologia para os quais o desenvolvimento dos desenhos relacionados às crianças e suas faixas etárias foram e ainda são muito pesquisados e divulgados, principalmente na educação. As ciências sociais, contudo, demoraram em considerar a infância como fenômeno a ser investigado, ainda mais, para reconhecer as crianças como construtoras de culturas infantis. No Brasil, com o sociólogo Florestan Fernandes tivemos passos fecundos em direção à percepção da cultura infantil. Já nos idos 1940 Florestan em sua pesquisa Trocinhas do Bom Retiro deixa claro a capacidade infantil em constituir grupos a partir de brincadeiras, em que pares de idades iguais ou diferentes constroem e manifestam formas complexas de elaborar brincadeiras e relações com o outro.

Recente e fecunda é a descoberta da criança como ativa e construtora de culturas, assim como, a compreensão de que meninas e meninos elaboram e expressam modos de ver em gramáticas peculiares à infância, guardando suas especificidades de classe, gênero, étnicas, religiosas, etárias e entre essas se misturando. Mobilizadora de olhares e relações que, até então, enrijecidas, pouco se davam conta de que meninas e meninos possuíam a capacidade de elaborar traços próprios, modos expressivos característicos e inventivos. Essas manifestações, tão presentes em seus desenhos e outras expressões, são de forma concomitante, linguagens e marcas históricas que podem ser compreendidas evidenciando seus modos de ver e imaginar determinados contextos sociais, culturais, históricos e econômicos, constituindo-se como campo social a ser explorado, investigado rigorosamente.

É importante considerarmos que a valorização das criações infantis ganha peso entre artistas modernistas logo no inicio do século XX, sofrendo, portanto, transformações históricas até sua entrada e permanência nos campos educacionais, quando ai também encontra distintos questionamentos, intervenções e formas de materializar tais pensamentos e proposições.

Ainda que de modo breve, ao lembrarmo-nos da formação de mentalidade preocupada com arte e infância no Brasil merece destaque inequívoco Mário Pedrosa. O critico de arte surpreende-se com a percepção da riqueza de pinturas e desenhos infantis ao ter contato com criações infantis no ateliê do amigo e artista plástico Ivan Serpa, no Rio de Janeiro. Em seus escritos aborda com entusiasmo as expressões plásticas das crianças e provoca a pensar, sobretudo, quando sabemos que as criações eram expostas em exposições infantis no Museu de Arte Moderna da mesma cidade. O critico tem

diante de si exposições que englobam produções infantis já em 1952. Pedrosa denomina o que vê de arte infantil e sugere coloca-la em relevo expondo-as obras e sendo sustentadas como base influenciadora da produção de alguns artistas. Essa observação sugere-nos a importância do olhar atento para aquilo que as crianças produziam.

Antes disso, na década de 1930, Mário de Andrade entusiasta, colecionador e estudioso dos desenhos das crianças, conforme apresento em meu doutoramento, Gobbi (2004/2012), é o prenuncio de estudos valorosos segundo os quais os desenhos das crianças engendram situações e imaginário de classe, gênero e étnicas podendo ser apontados como fontes documentais e promissoras fontes de estudos sobre diferentes infâncias brasileiras. Como se sabe nosso olhar, por vezes, deixa passar ao largo certas criações, sobretudo quando oriundas de meninas e meninos bastante pequenos. Tornam-se rabiscos sem intenção, menores diante de outros com formas mais facilmente decifráveis. Para muitos, o importante é reconhecermos algo, ainda que sejam formas repetidas ao longo de décadas, como nos mostrou Viana (1999), as casinhas com chaminés, ou os patinhos que seguram guarda-chuvas, elefantinhos que mostram apenas a parte traseira de seus corpos com sua imensa tromba. Muitos deles com aparência infantilizada e infantilizadora da própria criança merecendo que reflitamos sobre quais as experiências estéticas promovidas às crianças e, ainda mais, às adultas e adultos que com elas convivem na cidade, nas escolas, nas creches, assunto esse bastante extenso, exigindo que nos debrucemos em outro momento.

Trata-se de refletirmos sobre o fato de que alguns artistas encontram e se encontram com as criações de meninas e meninos pequenos. Nós em muitos dos campos educacionais dedicados aos estudos da primeira infância e às práticas pedagógicas com crianças pequenas, ainda resistimos, sob certos aspectos, a observarmos em sua inteireza e riqueza aquilo que elas, de modo complexo, elaboram. Enfim, hierarquizamos as criações assim como fazemos com a própria infância, em que ser bebê com suas características próprias, passa a ser visto como inferior a ser criança grande, já falante, com capacidade de escrita.

As reflexões apresentadas aqui filiam-se à compreensão de que se trata de exercício de vida e não organização em grade curricular que fragmenta em disciplinas escolares certos conteúdos tidos como mais corretos a cada composição etária, de gênero ou de classe social. Pensar em artes todos os dias implica planejar de forma que elas estejam contempladas misturadas ao cotidiano, compondo-o. Quando pensamos nos desenhos criados pelas crianças isso exige que compreendamos que os mesmos não podem servir a meras formas de registro de acontecimentos, efemérides pouco significativas. Resultam de amplos e intensos processos de elaboração e criação. Escolhas são feitas. Experiências são vividas e marcam a todos. Experiências que transformam lápis, giz, caneta, tijolo, carvão em formas de jogos de descobertas entre todos, coletiva ou individualmente.

Experiências que fazem com que dancem ao mesmo tempo em que desenham, que cantem enquanto conversam, que riam enquanto discutem, que escolham e negociem materiais que serão utilizados, suportes explorados, resultados obtidos, como e se serão expostos. Portanto, repito à exaustão: arte no currículo da educação infantil merece reflexão especial, pois, não é componente curricular apenas como penduricalho ou a “cereja do bolo” a enriquecer ingredientes tidos como mais importantes. As crianças, em suas práticas cotidianas, com seus jeitos de ser e estar no mundo, demonstram que tudo isso encontra-se imbricado, não dá para separar.

Gostaria ainda de “engrossar esse caldo” aproximando essas breves reflexões da compreensão dos desenhos e das fotografias no cotidiano da pequena infância

concebendo-os como manifestação expressiva, como já mencionado, e artefatos culturais produzido pelas crianças. As pesquisas realizadas partem do pressuposto de que a construção social da infância aponta um novo paradigma de estudos: a compreensão sobre o papel ativo da criança possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos. Temos aqui referencias à pesquisa realizada no assentamento Dom Tomaz Balduino com crianças frequentadoras das Cirandas Infantis. Vejamos a definição dada por Rossetto (2012):

> Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil. (p. 125)

Nesse contexto e dele que retiramos algumas dos elementos que se constituíram como fontes para pensarmos sobre desenhos como artefatos culturais que podem ser somados às fotografias como fontes documentais, representações, manifestações expressivas e provocar que conheçamos mais e melhor a infância.

Desenhos de meninas e meninos: Artefatos culturais

O estudo dos desenhos das crianças constitui-se sempre num grande desafio já que certamente encontre-se entre as expressões humanas mais conhecidas. Os desenhos para boa parte das pessoas são percebidos de diferentes maneiras: como rabiscos incompreensíveis, expressão da figura humana, as já famosas casinhas com chaminés, representações de heróis de desenhos animados, ou situam-se entre aqueles que devem apenas ser coloridos, resultados de composições adultas feitas para crianças, com conteúdos infantilizados. Ainda, quando os traçados apresentam formas mais rebuscadas, são compreendidos como frutos da criação de uma criança singular, genial. Essas premissas convivem conosco, e vêm sendo sedimentadas no imaginário social. São expressões de processos de criação, artefatos culturais realizados por pessoas de pouca idade que devem ser garantidos e observados e não desrespeitados ou infantilizados em função da faixa etária a qual pertencem os desenhistas. Trata-se de propor aqui um contínuo exercício de pensar a imagem – os desenhos infantis – tendo como referências diversos interlocutores e pesquisadores oriundos de campos teóricos distintos, em destaque sua percepção como artefato cultural.

De modo simplificado, artefatos podem ser compreendidos, não apenas como produtos da cultura material, mas também como produções dos sujeitos que compreendem modos de ver, ser e construir o mundo. É importante afirmar que assim são compreendidos desde quando se pensa em adultos como seres construtores de culturas, ganhando em diferentes perspectivas formas e modos diversos de se entender e conhecer o que é ou foi produzido, assim sendo, obtinham status diverso: como produto e obra adulta, reconhecidos como tal em sua ampla maioria.

Contudo, vale observar que, quando discutimos e pretendemos conhecer as crianças, desde que nascem, como construtoras de culturas infantis, além de suas brincadeiras e o modo como se relacionam ao brincar, podem existir outras manifestações culturais que apresentem aspectos do modo de ver e ser criança. Entre

eles temos os desenhos. Os desenhos são aqui compreendidos como artefatos culturais em que manifestações expressivas elaboradas de modo complexo evidenciam diferentes infâncias. Vale sublinhar: não como cópias, mas como representações, sendo válidos para investigação e promissores quanto à constituição de modos de compreender a infância. Como artefatos e fontes documentais implicam o diálogo com a História e as Ciências Sociais que oferecem oportunidades de construirmos concepções mais amplas e aprofundadas sobre as relações travadas na sociedade e no que as mesmas contribuem com os desenhos realizados pelas crianças. Nesta abordagem encontram-se a perspectiva de relações de gênero, étnica, de classe social como elementos também definidores e reveladores daqueles que desenham.

A prática do desenho, seja em casa ou na escola, e nesta última, em todos os níveis de ensino, é considerada uma prática social, portanto, suporte de representações sociais que podemos conhecer, não as considerando como retratos da realidade e sim, observando-os como representações, individuais ou coletivas, da mesma. Pode-se concluir inicialmente aqui que o desenho é uma representação do mundo, ao mesmo tempo em que se constitui como objeto do mundo da representação, revelando-se, nas relações com o universo adulto. Como instrumento, isto lhe permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como, à própria criança saber mais sobre os outros de idades iguais e diferentes que com ela se relacionam, de perto e de longe descobrindo a si mesmas e ao mundo conjuntamente.

Esta perspectiva poderá proporcionar aos pesquisadores e professores de crianças de todas as idades que as compreendam melhor e mais profundamente, segundo referenciais teóricos constituídos a partir de observações de diferentes dinâmicas do social. Aquilo que é fugaz – o desenho e seus suportes – e que, como tal, pode se perder rapidamente no tempo, pode ser também duradouro, dependendo da maneira como é organizado, ou mesmo, registrado por seus organizadores ou coletadores. Estas maneiras de nos relacionarmos com estes objetos-desenhos revelam, por sua vez, qual a concepção que se tem daquele que o criou, bem como, da própria criação. Favorece e exige a constituição de outros modos de ver e compreender essa produção infantil, logo uma formação que coadune diferentes áreas e campos teóricos do conhecimento em constante diálogo.

Para tanto, é imprescindível observar, investigar, promover situações em que estejam presentes diversas formas de criar. No que se refere à criação de desenhos, quando nossas preocupações se voltam para uma perspectiva social, na busca pela compreensão do que é produzido como artefato que implica conhecer culturas infantis, muitas perguntas podem ser feitas: de maneira geral, há diferença na escolha dos temas dos desenhos pelos meninos e pelas meninas? Há motivos artísticos mais predominantemente encontrados nos desenhos de um ou de outro? Há elementos que evidenciam cenas de um cotidiano vivido pelos meninos ou pelas meninas? Os riscos modificam-se ao longo do tempo? Ao serem conjugados à fala das crianças desenhistas outros desenhos ou outras formas de compreendê-los são revelados? Como os mesmos podem se oferecer de modo a percebermos narrativas do cotidiano e da imaginação próprias dessas crianças? Há diferenças étnicas perceptíveis? Formas de ocupação do espaço do suporte oferecido para desenhar? Quais as cores mais frequentemente utilizadas para expressar pessoas brancas ou negras? Há o já famoso pedido do “lápis cor de pele” para pintar pessoas, indiferentemente, como se todos nós tivéssemos a mesma cor de pele, denunciando um padrão de beleza a ser seguido?

Para estas imagens se revelarem também o olho deve entreter-se, divertir-se, deixar-se levar. Detalhes que aparecem, cores que se sobressaem, o todo e as partes que

ganham maior ou menor relevância. A imagem artefato cultura/desenho/documento também se completa pela leitura do outro. Isso exige estar junto, não em forma policialesca a vigiar a criação, mas como companheiro aprendiz do que está sendo criado e seu criador.

Fotografias e crianças: Modos de ver

No assentamento as crianças estão imersas a modos variados de representar os contextos social, cultural, histórico em que vivem. Diferentes relações materiais e simbólicas permeiam seus modos de ver e estar no mundo. Não seria diferente quanto ao uso de câmeras fotográficas, sobretudo, digitais e ainda mais, em celulares. Interessante, pois com isso, recriam e reelaboram relações e contextos a seu modo, organizando-os, ainda mais, elaboram seu pensamento e formas de representar o mundo, criar significados a partir das imagens. As fotografias captam o que nenhum texto escrito pode transmitir: certos rostos, gestos, situações, movimentos. Fotografias, assim como desenhos, sobre os quais falamos, são concebidas também como chave de conversa, ou melhor, a abrir diálogos sobre mil faces, entre elas, algumas que permanecem secretas, sabidas somente pelos pequenos e pequenas. Auxiliares e plenas de significados. Chegar mais perto e contempla-las apenas, já é em si, um deleite e instigante a encher nossos olhos e mentes curiosos por saber mais, por perscrutar assuntos e formas, cores e escolhas das crianças.

As fotografias não podem ser reduzidas apenas a instrumento de coleta de dados em que se privilegiam outras informações, sendo elas apenas apêndices que legitimam hipóteses iniciais. Constituem-se como fontes documentais, mas também como manifestações expressivas, representações e artefatos culturais que exigem formas elaboradas de compreensão por parte de quem as olham. Promovem o pensamento através das imagens. E, nesse caso, pensar sobre a infância do campo.

Luta e conquista, cotidiano vivido e experienciado com seus animais, plantas e flores, aparecem diante de nossos olhos. Ao mesmo tempo em que as fotografias no ajudam a conhecer as relações de vizinhança e amizades existentes entre as crianças e suas famílias.

Sem acabar a conversa, na busca por conhecer modos de ver

Temos, nas fotografias tiradas pelas meninas e meninos, assim como em seus desenhos, os resultados de rigoroso e elaborado processo de busca e descoberta dos usos do desenho e da fotografia como linguagens. Revelam para todos a complexa forma de ver o mundo e o recriar. Traduzido em outra forma, as fotografias e os desenhos das crianças do Movimento Sem Terra educam aos adultos/as no que tange as imagens, sobre formas de ver das crianças pequenas, ao mesmo tempo, em que implicam construir e problematizar olhares a partir das formas de olhar e registrar das crianças. Essas imagens provocam a atenção, colocando-os na obrigação de revolver-se saindo do lugar em que se encontram, buscando novas formas de ver.

Como linguagens que permitem expressar múltiplos significados, as imagens fotográficas e os desenhos das crianças no assentamento exigem constantes negociações e construções de sentido, que transcendem a própria imagem e que se realizam no contexto das culturas infantis.

Procurou-se nesse texto apenas provocar conversas futuras sobre modos de ver em suas culturas e nos artefatos culturais elaborados pelas crianças, entre tantos espaços e nas Cirandas Infantis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, configurações de resistência contra a desumanidade de ordens sociais que impõem modos desiguais de organização e relações. Há esperança – que não espera – e que sugere aos leitores que participemos destas resistências, ainda que pela leitura e escrita, pelas observações do que meninas e meninos nos mostram em suas linguagens. Infância, cotidiano, resistência, imaginação presentes em suas manifestações expressivas. Trouxeste a chave?

Referências bibliográficas

Andrade, Carlos Drummond (2012). Procura da poesia. In *A rosa do povo* (p. 21). São Paulo: Editora Companhia das Letras.

Andrade, Mário (1967). *Aspectos das artes plásticas no Brasil.* São Paulo: Martins Fontes.

Andrade, Mário (1991). Do desenho. In *O desenho de lasar Segall* (pp. 68-77). São Paulo: Museu Lasar Segall.

Fernandes, Florestan (1961). As trocinhas do bom retiro. In *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo* (p.127). São Paulo: Anhembi.

Gobbi, Marcia A. (2007). Ver com olhos livres. In Ana Lúcia Goulart Faria (Org.), *O coletivo infantil em creches e pré-escolas* (pp. 53-75). São Paulo: Editora Cortez.

Gobbi, Marcia A. (2012). *Desenhos de outrora, desenhos de agora: Mario de Andrade colecionador de desenhos e desenhista*. São Paulo: Editora Annablume.

Rossetto, Edna R. Araujo & Silva, Flávia Tereza (2012). Ciranda infantil. In Roseli Caldart; Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano & Gaudencio Frigotto (Orgs.), Verbete do *Dicionário da educação do campo* (p. 90). Rio de Janeiro: Expressão Popular.

A educação não-escolar no quotidiano das crianças: O contributo da atividade lúdica

Ilda Freire-Ribeiro
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação
ilda@ipb.pt

Maria José Rodrigues
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação
mrodrigues@ipb.pt

Luís Pinto Castanheira
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação
luiscastanheira@ipb.pt

A escola e a educação que nela se faz, considerada formal, tem revelado grande protagonismo na socialização do indivíduo. Malgrado este cenário assiste-se a uma necessidade de encontrar outros espaços e contextos que favoreçam o processo de aprendizagem social bem como a construção plena da individualidade de cada um.
Pretende-se abordar a educação não-escolar, incidindo-se o olhar na educação informal, que se concretiza na escola da vida e cujos processos educativos acontecem espontaneamente. Procura-se entender a problemática que envolve a construção de aprendizagens informais em crianças analisando com particular destaque a sua atividade lúdica diária. Parte-se do pressuposto que durante a interação lúdica com os outros, as crianças desenvolvem a atenção, a memória, a imaginação, a perceção, a linguagem, a reflexão, exploram aspetos da realidade sociocultural e étnica, questionam papéis sociais e regras, reinventam situações reais.
Mobiliza-se para a discussão dados recolhidos num estudo de cariz qualitativo, onde, e tendo em consideração os objetivos do mesmo, se recorre ao questionário composto por questões simples e compostas. Convocaram-se crianças com idades entre os 8 e os 10 anos de idade para colaborarem diretamente nesta investigação.

Palavras-chave: educação informal, socialização, lúdico

Introdução

A tradição da educação escolar, dita formal, tem revelado grande protagonismo na educação e socialização do indivíduo. No entanto, e face às caraterísticas da sociedade atual, a escola deixa de conseguir dar resposta a todas as solicitações do indivíduo e reclamam-se novos contextos e espaços de formação e educação. A inovação constante, a importância da comunicação e das tecnologias de informação, a busca incessante de informação, a valorização da informática e cibernética; a socialização feita através da internet e da televisão, as mutações no perfil dos públicos escolares, são alguns dos reptos contemporâneos que fazem com que o papel da escola da educação e socialização do indivíduo só por si não seja suficiente. Perante tais reptos a resposta educativa deverá ser rápida e ajustada permitindo desenvolver nos indivíduos

novas competências de índole social e pessoal desenvolvidas através da educação em contextos múltiplos e variados que se situam entre as aprendizagens formais e informais.

Como sublinha Casas (1998) "os contextos de socialização não só mudaram, como se lhes acrescentaram outros distintos" (p. 53). Desta forma conceitos como a educação não formal e informal adquirem cada vez uma maior relevância (Afonso, 2002) e com recurso a diversas metodologias contribuem para o desenvolvimento holístico, global e integral do individuo.

Durante muito tempo a hegemonia da educação feita na escola foi central, ora vejamos, "A sala de aula, mais do que a escola na sua globalidade, impôs-se como o contexto educativo de referência, o *sítio* onde se constroem e reconstroem as identidades, se atribuem os papéis institucionais e se exercem os respectivos *ofícios* escolares" (Palhares, 2009, p. 68). Ora o grande desafio que se coloca é repensar a escola a partir das interações exteriores e procurar dar sentido à aprendizagem significativa que se entrecruza com o quotidiano do indivíduo. De forma que os diversos contextos de socialização seriam ampliados, os processos de experiência social valorizados, o conhecimento seria, também, construído nas interações com o mundo que rodeia o sujeito na apropriação de práticas múltiplas de reconhecido valor educativo.

Neste artigo propomo-nos refletir sobre a questão de educação não escolar, mais propriamente sobre a educação informal. Quisemos saber de que forma as interações lúdicas entre crianças com idades de 9 e 10 anos, do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, poderão proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas. Reconhecemos para tal a relevância que o jogo e a brincadeira têm no desenvolvimento psicossocial da criança, bem como o valor que este desempenha no quotidiano da pequenada. Para recolha de dados recorremos ao inquérito por questionário. Utilizamos o instrumento construído por Nídio (2007) com algumas adaptações de acordo com os objetivos previamente definidos para este estudo.

Desta forma, pensamos que todos os espaços sociais que possam contribuir para desenvolver competências no indivíduo, quer em articulação quer em complementaridade, fossem reconhecidos como espaços de educação e aprendizagem, seriam uma mais-valia para enriquecer o processo de socialização do sujeito e fazer frente aos demais desafios contemporâneos. Entendemos ainda, que "A educação formal, a não-formal ou a informal de maneira nenhuma hão-de ser entendidas ou utilizadas como se se tratasse de cânones metodológicos ou de compartimentos estanques" (Trilla-Bernet, 1988, p. 41).

1.Educação informal e educação não-formal

Para tentarmos procurar entender que aprendizagens se fazem ou poderão fazer para além da escola, certamente são inúmeras as ofertas educativas que poderemos enumerar. Coombs et al. (1993) postulam que o espectro educacional bem como os sistemas de aprendizagem devem ser sectorizados em torno de três conceitos: educação formal, não formal e informal.

Se no passado as aprendizagens escolares estavam no centro de todas as aprendizagens, nos dias de hoje é cada vez mais recorrente ouvir-se falar da educação não escolar, ainda que por vezes associada à ideia de *lifelong learning* (Rogers, 2004). O seu conceito ainda se encontra envolto em alguma incerteza o que levanta algumas dúvidas quanto à sua pertinência e valor na educação e socialização do indivíduo.

Enquanto para uns a educação não escolar é encarada como uma mais-valia na formação do indivíduo ampliando o conceito de educação para fora dos muros da escola, para outros é considerada como uma oferta alternativa que pouco poderá acrescentar à escolarização do sujeito. Reconhecer que as aprendizagens decorrentes da experiência de vida são essenciais para atender a todas as dimensões da complexa sociedade contemporânea tornou-se pedra angular para reconhecer a relevância da educação não-formal e informal tornando-as como complementares à educação formal escolar (Sarramona et al., 1998).

Segundo Palhares (2009) a educação "não-formal emerge associada à incapacidade da escola em cumprir as *promessas da modernidade* (…) [e], hoje ressurge com uma aura renovada capaz de ajudar a resolver os problemas de educação e formação nos países ocidentais" (p. 57). Acrescenta ainda o autor que a educação não-escolar surge ou redescobriu-se como uma ferramenta necessária à promoção da cidadania participativa e como um apoio ao crescimento económico.

O contexto informal remete-nos para a vida quotidiana onde se insere a aprendizagem entre os colegas e a família, as relações afetivas, a vida social e familiar; e os meios de comunicação onde a imitação de ídolos, os estereótipos, os mitos, a publicidade e a atuação política que constituiu meios de reprodução e aprendizagem. Em colaboração com a escola, pode ser feito através da implementação do projeto educativo e em consonância com os responsáveis institucionais quer da escola, quer da comunidade (Bolívar, 2007). A aprendizagem está implícita embora a intenção de aprender não esteja declaradamente presente e ocorre de uma forma casual. O uso do espaço e do tempo de uma forma livre e espontânea, com particular realce para as atividades do jogo e da brincadeira, constituem um bom exemplo deste setor do processo de socialização do sujeito (Brougère, 1997; Nídio, 2007).

2. A aprendizagem informal nas interações lúdicas das crianças

A atividade lúdica potencia o são e harmonioso desenvolvimento da criança. Compreende diferentes capacidades: físico-motoras, criativas, intelectuais, afetivas, emocionais, de imitação, que proporcionam intensos momentos de aprendizagem. Durante a brincadeira desenvolve-se a atenção, a memória, a imaginação, a perceção, a linguagem e a reflexão. Exploram-se aspetos da realidade sociocultural e étnica, questionam-se papéis sociais e regras, reinventam-se situações reais. Estimula-se a curiosidade, a autonomia, a concentração.

Desde sempre as crianças ocuparam grande parte do seu tempo com brincadeiras e jogos. Todavia, a modernidade trouxe mudanças e o mundo digital e a internet oferecem novas formas de brincar e jogar, com outros recursos, diferentes dos moldes de outrora. Pode mesmo afirmar-se que se recriou a forma de brincar. As crianças brincam por diversão, por prazer, para passar o tempo, para compreender a realidade. Brincam sempre que podem recorrendo aos mais diversos objetos, ou apenas recorrendo à sua imaginação. Ou seja, só se brinca o que se tem e a imaginação e criatividade conseguem ultrapassar todos os limites impostos pela não existência de brinquedos. Ao brincar a criança deixa-se "levar" pela atividade e pelos objetos, inventando situações vividas ou não. Na verdade a criança, o brinquedo (ou objeto) e a brincadeira envolvem-se de uma forma harmoniosa, na procura de novos saberes.

É através da brincadeira, afirma Brougère (1997) que as crianças se adaptam às regras e situações da vida em sociedade. A brincadeira proporciona experiências

diversificadas, a satisfação da curiosidade e a oportunidade de invenção, independentemente dos meios disponibilizados. Durante o ato de brincar a criança constrói e reconstrói simbolicamente a realidade, recria o que vive e observa, aprende, compreende, domina e produz novos entendimentos. Segundo o autor as atividades lúdicas potenciam o desenvolvimento do ser humano uma vez que nela se concretizam interações significativas para o crescimento enquanto ser social. Promove-se a criatividade, a improvisação, recriação e invenção de brincadeiras.

As regras, estabelecidas durante o ato de brincar, determinam as fronteiras entre a realidade e a ficção e vão sendo construídas ou reconstruídas à medida que a brincadeira flui. Porém, e para que possa existir um espaço de brincadeira entre pares, segundo Brougère (1997) é necessário que haja um consentimento ou um acordo mútuo entre os participantes. Ninguém é obrigado a brincar ou a participar das mesmas brincadeiras, pois quem entra na brincadeira fá-lo porque quer e do mesmo modo espontâneo que entrou, assim pode sair.

Assim a brincadeira torna-se numa espécie de laboratório onde a criança poderá testar a realidade, ou seja, a criança brinca de acordo com o que vive e experiencia no seu quotidiano, na interação com as mais variadas pessoas e objetos.

3. Metodologia

Recorreu-se ao inquérito por questionário composto por questões simples e compostas cujo guião se encontrava dividido em três aspetos: (i) espaços e tempos para brincar; (ii) brincadeiras; e (iii) jogos e brinquedos. Neste estudo, analisaremos apenas as respostas que concernem aos primeiro e segundo pontos.

O grupo de inquiridos foi constituído por crianças de duas turmas do 4º Ano do 1º CEB, de um Agrupamento de Escolas de uma cidade do interior norte de Portugal. Das 30 crianças que compõem a amostra, 23 têm nove anos de idade, sendo 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, as restantes 7 crianças tem 10 anos, destas 5 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Partiu-se do pressuposto que a investigação com crianças obriga a uma perspicácia e sensibilidade que dotem o investigador de alguma capacidade para detetar as necessidades das crianças, acima das necessidades da investigação (Graue e Walsh, 2003). Assim, e na preparação deste trabalho procurou-se seguir os procedimentos indicados na literatura sobre os cuidados específicos e acrescidos a ter na pesquisa com crianças. Julgamos ter criado um ambiente onde o compromisso e a interação foram uma constante em todos os momentos. Quisemos pautar todo o processo pela ética, partilhando informações, trocando impressões, respeitando opiniões e atitudes valorizando o ser e o sentir dos interlocutores.

4. Descrição dos resultados

Uma das primeiras questões que se colocou às crianças dizia respeito às brincadeiras que estas costumam fazer em casa. Elas eram convidadas a enumerar 3 das suas brincadeiras preferidas. Apenas 1 criança respondeu que não brinca em casa, não explicando a razão de tal atitude. Às restantes colocamos uma série de perguntas e começamos por questioná-las sobre a que brincam quando estão em casa. As respostas são evidenciadas na tabela 1.

Tabela 1: Brincadeiras em casa

Tipos de jogos/Brincadeiras	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Jogos/brincadeiras de perseguir, procurar, tocar	1	3	4
Jogos/brincadeiras de correr, saltar e mover	1	1	2
Brincadeiras de faz-de-conta	2	12	14
Modalidades desportivas	8	0	8
Outros	7	0	7
Total	19	16	35

E casa, as crianças brincam ao faz de conta, de destacar, um maior número de respostas por parte das meninas comparativamente aos meninos. Ao contrário, os rapazes mencionam que realizam brincadeiras associadas a modalidades desportivas, e referem-se particularmente a "jogar à bola" ou "jogar futebol", o que nos parece um pouco insólito, porque os jogos apresentados são feitos em equipa e por norma num espaço amplo e ao ar livre. As raparigas nunca apresentaram respostas incluídas nesta opção, preferindo brincadeiras mais associadas à imaginação e à recriação. Pensamos que até nas brincadeiras que fazem em casa, perpetuam questões de género, onde meninos e meninas têm formas de interação lúdicas diferenciadas. Os rapazes indicam ainda na categoria "outros" brincadeiras como por exemplo a playstation e jogo do galo e legos.

Quando questionadas sobre as pessoas com quem, em casa, brincam as respostas variam incluindo várias pessoas como: pais, irmãos, outros familiares e amigos. Um elevado número de crianças (14) referem que, em casa brincam com os irmãos, também referem que brincam com outros familiares como por exemplo primos, tios, avós. Apenas 5 crianças referiram que brinca, com os pais, facto que nos coloca algumas questões uma vez que é com os pais que as crianças passam mais tempo, quando não estão na escola.

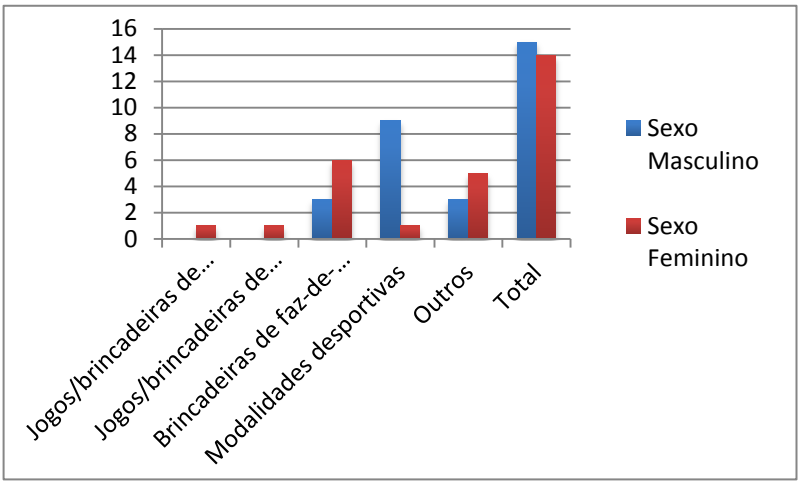
No que concerne ao local da casa onde costumam brincar algumas crianças (19) mencionam que brincam especificamente no quarto e na sala. Os dados categorizados como "outros" referem-se a respostas em que as crianças não especificam o local onde brincam, apresentam como por exemplo, "onde eu quiser", "em todo o lado", entre outras.

Quando questionadas sobre quantas vezes brincam por dia, a maior parte das crianças diz que brinca muitas vezes por dia, consideramos como "muitas vezes" 3 ou mais vezes. Apenas 4 crianças dizem que brincam 2 vezes e 6 uma vez. 2 crianças não souberam responder a esta questão.

No que concerne à escolha das brincadeiras verifica-se que 11 das crianças dizem que são elas que escolhem as brincadeiras que realizam. As restantes contam que quem escolhe as brincadeiras são elas e os outros ou apenas os outros, 13 e 5 crianças, respetivamente.

Relativamente às brincadeiras que mais gostam de realizar em casa, expõem-se os resultados, referentes às respostas das crianças, no gráfico 1.

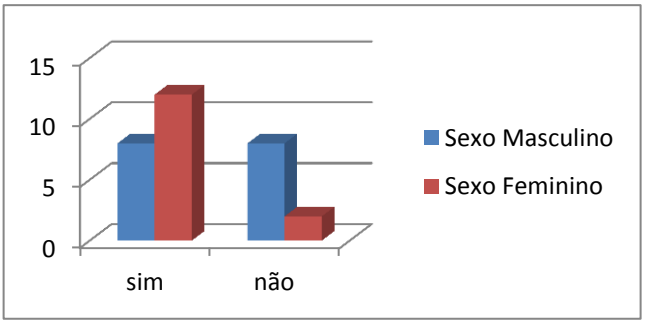
Gráfico 1 - Brincadeiras que as crianças mais gostam



Verificamos que as meninas gostam mais de brincar ao faz de conta enquanto os rapazes apreciam mais as modalidades desportivas (neste caso o futebol). 8 crianças (3 meninos e 5 meninas) referem "outras brincadeiras" como sejam os jogos de computador, ver televisão e fazer legos, que aprecem muito pouco referenciadas. Estas brincadeiras preferidas, pouco ou nada diferem das brincadeiras que as crianças elegeram como as que fazem em casa, o que nos leva a pensar que todas brincam realmente como querem e ao que querem.

Questionámos as crianças sobre se gostavam de brincar ao faz de conta. O gráfico 2 revela que as meninas afirmam que gostam mais de brincar ao faz de conta que os rapazes, tal como já se tinha verificado anteriormente na seleção das brincadeiras.

Gráfico 2 – Distribuição das crianças em função das brincadeiras de faz de conta e do sexo



Os meninos que dizem brincar ao faz de conta, interpretam personagens relacionadas com os heróis dos desenhos animados, como por ex., Homem Aranha e Super-Homem; 2 rapazes afirmam ainda gostar de ser os vilões, como ilustra a frase seguinte: "eu quero ser o mau", outros 2 recriam situações onde fazem de conta que são jogadores de futebol conhecido, como Cristiano Ronaldo e Messi. As meninas assumem papéis relacionados com os contos de encantar, ligados à fantasia, nomeadamente princesas e fadas, anotam ainda que gostem de representar papéis associados às profissões, como por exemplo, professora, médica, cabeleireira, etc.

Quando questionadas sobre os locais onde costumam brincar, apenas 4 crianças (3 meninos e 1 menina) responderam que não brincam noutros locais a não ser em casa.

Os restantes (26) indicaram outros locais onde costumam brincar, como se apresenta na tabela 2.

Tabela 2: Outros locais onde as crianças costumam brincar

Outros locais onde costumam brincar	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Parque	6	6	12
Casa dos amigos	0	3	3
Rua	2	3	5
Outros	5	1	6
Total	13	13	26

Os locais, para além de casa, onde as crianças também brincam são o parque e a rua, com 12 e 5 respostas, respectivamente. De salientar que três meninas referem que brincam na casa dos amigos, nenhum menino anotou esta opção de resposta. As restantes 6 respostas das crianças incluímo-las na opção "outros" por serem muito vagas, como por exemplo viagens, praia, aldeia.

Parece-nos que a rua enquanto local de brincadeira livre e autónomo, está a perder-se, sendo substituída por espaços mais limitados e vigiados, como por exemplo o parque. Salienta-se que a escola enquanto local de brincadeira não foi referido, pois o questionário assumia o recreio da escola como local privilegiado para brincar.

Relativamente à questão "Com quem aprendeste a brincar?" as crianças apresentaram as respostas expressas na tabela 3

Tabela 3: Com quem as crianças dizem que aprenderam a brincar

Com quem aprendeste a brincar	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Vendo outros meninos	5	6	11
Brincando com outros meninos	7	7	14
Com os teus pais	9	8	17
Com os teus irmãos	2	7	9
De outra forma	1	1	2
Total	24	29	53

A maior parte das crianças afirma que aprendeu a brincar com os pais ou brincando com outros meninos, com 17 e 14 número de respostas, respectivamente. 11 crianças confirmam que aprenderam a brincar vendo outros meninos e 9 com os irmãos. 2 referem que foi de outra forma e mencionaram concretamente a televisão. Não se verificam diferenças entre as respostas das meninas e dos meninos. Parece-nos que os discursos apresentados fazem sobressair a ideia que as crianças aprendem a brincar através da interação conjunta e também através da observação. Parece-nos ainda que os pais enquanto sujeitos de ensino/aprendizagem das brincadeiras, foram relegados para segundo plano, o que talvez se fique a dever ao dia a dia agitado e stressante dos pais, e dos filhos que não permite para um encontro descontraído onde se podem envolver a brincar.

Quando questionadas sobre se ao brincarem também aprendem, apenas 5 crianças referiram que não aprendem. Consideramos que estas crianças associam a aprendizagem ao estudo, à escola e portanto às aprendizagens formais, tal situação evidencia-se na justificação apresentada por duas crianças:

"Porque estou a brincar com as bonecas e não estou a pensar em nada de estudos" C16.

"Brincar divertimo-nos não aprendemos". C21

As restantes 25 crianças consideram que ao brincar também estão a aprender. Consideram que as brincadeiras desenvolvem a criatividade e a imaginação, como evidenciam os seguintes explicações:

"Porque aprendo que posso ter uma imaginação infinita e saudável" C10.
"Desenvolve a imaginação" C13
"Porque há jogos que são para educar e aprender e imaginar…"C18.
"Porque ganhamos imaginação, criatividade, podemos falar sozinhos" C19.

Outras crianças referem que ao brincar estão a aprender valores implícitos na sociedade, como a partilha, a amizade e o respeito pelo outro. Como mostram as próximas falas:

"Porque a brincar penso em coisas e aprendo a ser mais amiga, a respeitar" C3
"Porque posso aprender a partilhar" C6
"Mais jogos, as regras, sociedade, coisas novas…" C8

Outras, ainda, associam a brincadeira ao aprender sem especificar concretamente as aprendizagens realizadas. Como salienta o discurso a seguir apresentado:

"Porque às vezes ao olhar para os brinquedos descubro coisas" C20
"Porque é uma forma de aprender melhor" C25
"Eu aprendo com os outros quando brinco e eles comigo" C29

Da análise das respostas obtidas, podemos sublinhar que as crianças têm noção que ao estabelecer uma qualquer interação lúdica com os outros, ou com alguns objetos estão a aprender e a desenvolver competências e habilidades que lhes poderão ser uma mais-valia no futuro. Admitem estar a aprender de uma forma não escolarizada e "fora" dos muros da escola, recorrendo ao lúdico.

Considerações

Reconhecemos que a educação não é um processo exclusivo da escola, ela pode acontecer em locais diferentes e em diversas situações sociais que não correspondem ao modelo escolar formal. As interações lúdicas podem dar um contributo para que haja outras aprendizagens que acontecem, muitas das vezes, por mero acaso ou sem serem planeadas.

Brincar em conjunto, com os seus pares parece ser bastante valorizado pelos nossos interlocutores, principalmente pelos rapazes. Veja-se, a título de exemplo, o

brincar às escondidas, o futebol, a apanhada, atividades estas que refletem sempre o carácter coletivo do jogo. Estas brincadeiras preferidas não necessitam de grandes objetos para serem colocadas em prática, mas necessitam de mais do que um elemento para poderem ser concretizadas. O que parece revelador de uma aprendizagem que favorece a cooperação, o espírito de grupo, a partilha e sentido de pertença. Já as raparigas selecionam, no seu ímpeto, brincadeiras onde se apela à imaginação, à criatividade e à fantasia, ao desenrolar de situações reais onde o diálogo, a comunicação oral e o gesto se tornam essenciais ao bom desenvolvimento integral do indivíduo.

Todo o tempo livre da criança, sabemos de antemão, é ocupado pelas brincadeiras. E estas crianças dizem que brincam muito. Salienta-se que as brincadeiras se modificam com a idade, com a capacidade de inventar novas formas de brincar, e com o desenvolvimento de novas competências pessoais, sociais e motoras.

Nesta idade, poucas foram as que disseram que aprenderam a brincar com os pais, o que nos leva a pensar que apesar do tempo que estas crianças dizem que passam a brincar em casa, há uma ausência de procura dos mais velhos como parceiros de brincadeira. Pensamos que os pais devem interagir nas brincadeiras dos seus filhos, pois vai ajudar as crianças a diversificar as suas atividades, a ver o ponto de vista do adulto, a encontrar novas formas de brincar, a transformar a visão dos pais sobre os filhos, descobrindo-se e dando-se a conhecer como amigos e parceiros.

Brincar é sem dúvida um tempo para a criança ser quem é, aprender a descobrir-se e a descobrir quem são os outros, inventar, fantasiar, aprender e fazer tudo o mais gosta. Assim, pensamos que aproveitar a brincadeira como um recurso educativo é beneficiar da motivação interna que as crianças têm para tal comportamento. O ato de brincar favorece o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Promover a brincadeira é uma forma de proporcionar, às crianças, situações favoráveis à aprendizagem que se constituem como momentos e oportunidades ótimos de estimulação e desenvolvimento de competências e saberes.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (2003). A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Educação & Linguagem*, *8*, 35-44.

Bolívar, Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.

Brougère, Gilles (1997). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Casas, Ferran (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Coombs, Philip H., Prosser, Roy C. & Ahmed, Manzoor (1973). *New paths to learning for rural children and youth.* New York: International Council for Education Development.

Graue, Elizabeth, M. & Walsh, Daniel (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Palhares, José A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 53-84.

Nídio, Alberto (2007). *Recre(i)ar o espaço escolar contributos das crianças*. (documento policopiado).

Rogers, Alan (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.

Sarramona, Jaume, Vázquez, Gonzalo & Colom, Antoni J. (Eds.) (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel.

Trilla-Bernet, Jaume (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, *13*, 17-41.

Infância Indígena: As crianças Sateré-Mawé como produtoras de culturas

Roberto Sanches Mubarac Sobrinho
Universidade do Estado do Amazonas- Brasil
rmubarac@hotmail.com

O presente artigo consiste na apresentação dos resultados da pesquisa etnográfica realizada junto à comunidade indígena da etnia Sateré-Mawé que se localiza em uma área urbana na cidade de Manaus-Amazonas, tendo como sujeitos um grupo de 12 crianças entre 04 e 12 anos que durante 12 meses foram nossas interlocutoras e nos evidenciaram, através de diversas linguagens, como elas vivem e constroem suas culturas da infância, tendo tanto os elementos tradicionais da cultura de seu povo como as diversas influências do meio urbano, elencados nos seus jeitos de viver a infância. O texto reflete juntamente com as crianças a importância da valorização da cultura Sateré-Mawé, através das brincadeiras, dos rituais, das músicas tradicionais e da língua, e como neste "entre-lugar" – o espaço urbano – são construídas estratégias para garantir o jeito de ser criança, de ser Sateré-Mawé e ainda de se relacionar com o "mundo" e a escola do "branco".

Palavras-chave: infância, cultura Sateré-Mawé, crianças indígenas "urbanas.

Introdução:

O objetivo deste artigo é realizar uma incursão no espaço social das crianças da etnia indígena Sateré-Mawé, tendo como elemento central deste "contato" diversas atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças em seus espaços cotidianos, o que, em nosso entender, contribuiu para chegarmos mais próximos a elas, criando processos interativos através das inúmeras brincadeiras nas quais participávamos e desenvolvíamos juntos, é claro, com a permissão e o consentimentos do grupo.

O texto é parte da pesquisa de cunho etnográfico que realizamos na comunidade indígena Waykyhu[1] da etnia Sateré-Mawé, na qual vivem 64 moradores, entre adultos e crianças e que habitam uma "área verde"[2] na zona urbana da cidade de Manaus-Amazonas-Brasil e fez parte dos estudos de doutoramento em educação. Assim, para Cohn (2005), "usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo". (p. 10)

Os recursos metodológicos utilizados nesta abordagem etnográfica foram bastante diversificados: pesquisa de campo, observação participante, caderno de campo, gravadores, máquina fotográfica, filmadora, registro sistemático das situações e diversos desenhos que foram produzidos pelas crianças, no intuito de conhecermos melhor os modos de viver a infância desse grupo de crianças e as diversas formas utilizadas na

[1]Que significa em Sateré-Mawé Estrela.
[2]A área pertence à Prefeitura de Manaus e foi "invadida" pelos indígenas no final da década de 1980.

construção de suas culturas infantis nos contextos da cultura tradicional de seu povo e na relação "fronteiriça" com a cultura da comunidade circundante, ou seja, o espaço urbano.

Portanto, nossa tessitura foi organizada, como uma peça artesanalmente montada, fio a fio, pedaço a pedaço, como na tradição dos povos indígenas, que, sem muita sofisticação ou mistério, vão buscando na natureza elementos para compor os seus ambientes de vida, suas formas de compreender o mundo, sua cosmovisão[3] que vai desde o mais simples ato de apreciar a natureza a uma das mais sublimes ações entre eles, a de procriar e educar seus filhos. Para Bonin (1999)

> Analisar o modo como um povo indígena concebe e desenvolve a educação é puxar um dos fios de um tecido complexo e abrangente. Aspectos econômicos, religiosos, sociais, educacionais, culturais, identitários estão de tal maneira emaranhados que, ao puxar um fio, todo o tecido se movimenta. (p. 16)

Neste caminho, de recorrer a várias fontes e poder caminhar por diversas literaturas sobre os povos indígenas – uma vez que para cada etnia é preciso se realizar uma delongada incursão na sua realidade – é que o texto se organiza em duas partes nas quais buscaremos caracterizar alguns dos momentos lúdicos e discuti-los tendo por base, a escuta que fizemos das vozes das crianças e as escolhas que foram feitas, sempre, junto com elas, para que não enveredássemos num caminho onde o pesquisador acaba por definir sozinho o que tem que fazer. Neste sentido, as explicações de Ferreira (2002) são fundamentais, na composição deste processo em que;

> [...] relações e interacções sociais entre adulto e crianças e entre estas ultimas, onde poderes, racionalidades e subjectividades, aferindo-se em permanência, (re)constroem reflexivamente sentidos partilhados do que «ali se está a fazer», assim é preciso entrar cuidadosamente no terreno. (p. 150)

Essa postura de pesquisa ajuda o pesquisador a entrar, na visão de Caria (2002) "[...] dentro do contexto em análise, apesar de não se transformar em autóctone" (p. 12), o que se refletiu nas atitudes das crianças frente aos nossos objetivos e a forma como elas participaram cada dia mais efetivamente na condição de sujeitos.

Logo, viver a infância é uma atitude de plenitude que contribui para que pudéssemos conhecer melhor e adentrar nos mundos infantis deste grupo indígena, que ainda se apresenta bastante desconhecido a nós pesquisadores.

1. Brincadeiras infantis: Um reflexo do cotidiano e das culturas das crianças Sateré-Mawé

Durante os 12 meses da pesquisa etnográfica que realizamos com as crianças, foram vivenciadas muitas experiências entre nós e elas, nas quais, muitas vezes, fomos envolvidos diretamente na sua realização, é claro quando as crianças assim permitiam e aceitavam nossa participação.

Não será possível descrevermos e analisarmos todas as situações devido à avolumada quantidade de "dados" principalmente pela especificidade e restrição colocada na escrita de um artigo. Desta maneira, escolhemos, juntamente com as

[3] Termo apropriado do texto de Nascimento (2005).

crianças, expor e explicar a brincadeira de casinha (Mêp iát) que é uma das mais comuns entre elas e que lhes parecia uma necessidade de realizarem constantemente, além de uma explanação sobre o ritual da tucandeira.

As descrições que procederemos aqui partiram de escolhas feitas em acordo com as crianças, diante daquilo que para elas era mais significante, neste universo de inúmeras possibilidades. Assim, também nossas análises estão ligadas diretamente com a participação das crianças em todo o processo. Tal opção é reforçada pela posição de Silva, Barbosa e Kramer (2005), Segundo estas autoras:

> É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]. Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais da infância. (p. 52).

As meninas se reuniam num espaço coberto**,** que é usado como uma oficina de artesanato, ou nas barracas de venda de artesanato ou em outros lugares onde houvesse possibilidade de brincarem, desde que os adultos não estivessem trabalhando. Então elas ocupavam o local disponível. Rapidamente iam chegando e já começavam a brincar. Arrumavam a "casa" com os vários objetos que dispunham ao seu redor. Tijolos e pedaços de madeira viravam bancos, mesas, camas, armários que eram adornados com folhas, pedrinhas, sementes e tudo que possibilitasse a elas compor o ambiente.

> "Essa aí é a minha casinha (apontando para o desenho que fez), tem um sol perto dela, e umas nuvens. Tem também um monte de árvores, pra nós podermos comer as frutas. (Talice, 09 anos).

> "Nós gostamos de brincar de um monte de coisa, mas casinha é mais legal" (Raquel, 09anos).

> "Eu e a Raquel nós brincamos assim**:** quando é só louça de cozinha**,** a gente bota na cozinha, aí quando é só coisa de banheiro**,** a gente bota no banheiro, quando é só coisa do quarto**,** a gente bota no quarto, a gente faz cadeira, faz caminha**,** né Raquel?" (Taíza, 12 anos).

> "Eu arrumo a casinha pra nós brincar de fazer comidinha com as folhas"(Nandria, 05 anos).

Começavam com a limpeza da casa, depois iam arrumando os cômodos (quase sempre dois ou três, assim como em suas moradias, muitas delas não possuem banheiro, que são socializados entre os poucos que existem no lugar) e, por fim, faziam as comidas para se alimentarem. As atividades eram sempre socializadas, não havendo, aparentemente, hierarquia entre elas, apesar de estarem brincando juntas crianças dos dois aos doze anos de idade. Um fato que nos chamou bastante atenção é que, na maioria das vezes, somente as meninas participavam da brincadeira, o que nos parece bastante familiar em nossa cultura. Nas poucas vezes em que os meninos estavam presentes, era para assumirem a função do pai.

Nunes (1997), em sua pesquisa com os A'uwé-Xavante, também observou a freqüência com a qual as crianças, na aldeia, brincavam de casinha e desenvolviam atividades extremamente importantes para serem incorporadas às suas culturas. Segundo a autora:

> A ‘brincadeira de casinha’ oferece imensas possibilidades de reflexão sobre a leitura que a criança faz da sua sociedade, desde o grupo doméstico até ao universo de todas as relações comunitárias, elaborando-as, reformulando-as e expressando-as, manifestando apreensão de traços culturais através de uma das práticas mais comuns entre as crianças de todas as culturas e de todas as épocas. (Nunes, 1997, p. 197)

Ainda associada a esta brincadeira, vivenciamos as crianças assumirem papéis diferenciados na organização da casa, mas as evidências indicam não haver uma forma determinada pois**,** nas várias vezes que as observamos**,** elas variavam constantemente as funções. Um desses papéis era o de cuidar das crianças, ou seja, a idéia da maternidade. Uma das meninas trazia a sua boneca (industrializada) para que pudessem cuidá-la e as demais**,** ao pegarem-na no colo, davam-lhe nomes diferentes, sem haver discordância entres as mesmas para tal situação. Para elas, mesmo a boneca tendo uma dona, no ato de brincar, cada uma assumia o lugar da mãe, ou seja, a reprodução ou a ressignificação do imaginário sobre a maternidade.

> *“*Minha filha é a Laíze” (Nandria, 05 anos).
>
> “A minha é a Taiana, eu dou mamadeira pra ela” (Talice, 09 anos).
>
> “Eu gosto da minha criança, ela tem o nome igual ao meu (Laiz, 08 anos)
>
> “A gente coloca outros nomes quando não quer botar igual ao nosso, a gente coloca outro nome de flor, natureza, passarinho” (Taíse, 12 anos).

De acordo com Silva, Macedo e Nunes (2002), as brincadeiras são momentos fundamentais para compreendermos o universo infantil, pois as crianças sabem coisas que muitas vezes se quer nos passariam pela cabeça. Reforçam as autoras que:

> Essas brincadeiras estabelecem entre si uma relação de complementaridade, refletindo momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e de expansão, de descoberta e de reafirmação, de vivências individuais e coletivas, por certo necessários a um desenvolvimento equilibrado e pleno. (Silva, Macedo e Nunes, 2002, p. 79)

Pensar esse espaço das brincadeiras como fundamental para a construção de uma cultura coletiva, sem dúvida, é uma tarefa de importância ímpar, pois as crianças parecem compreender de forma muito clara a constituição objetiva deste espaço. Brincar é uma “performance” que se remete diretamente às atividades diárias vividas pelos adultos e possibilita às crianças interferirem nessa realidade de forma dialógica e relacional, construindo papéis sociais onde as suas formas de interpretar a realidade, apresenta-se, inclusive, como expressão de seus questionamentos ao determinismo dos adultos frente às suas possibilidades de enfrentamento do mundo.

Entre os Sateré-Mawé, as crianças são membros ativos da sociedade. Apesar de estarem no espaço urbano – ou seja, fora de seu meio tradicional – eles compreendem a infância como uma etapa da vida que se sustenta no convívio coletivo e respeitoso, ou seja, a educação é um fator fundamental nesse processo, como nos afirma Melià (2000):

> Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. (p. 12)

2. A infância a partir das falas das crianças: As culturas da infância

O conceito de infância que adotaremos aqui não será determinado pelos preceitos estabelecidos nos campos disciplinares, nem pelas determinações jurídicas, apesar de fazermos referências a estes, pois, segundo Cohn (2005), "[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa, o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade". (p. 9)

Para os Sateré-Mawé, a infância é a fase da vida que vai do nascimento até o Ritual da Tucandeira ou Tocandira, quando o menino se torna homem. Ou seja, não há uma relação direta com o desenvolvimento feminino, mas o rito, para eles, é o balizador entre os dois mundos, o do adulto e o da criança, marcando definitivamente o status e as determinações das posições na sociedade.

Para compreendermos os processos que envolvem a construção da identidade e das culturas infantis, faz-se necessário adentrar ao modo como o ritual é tratado e sua força na estrutura desta sociedade. Apesar das crianças não participarem, elas convivem com o poder simbólico[4] que o mesmo possui para os Sateré-Mawé, o que as leva a indiretamente a estarem convivendo com os preparativos e com a importância que o Waumat possui para o seu povo.

Segundo Alvares (2005):

> WAUMAT, o ritual da tocandira, pode ser divido em três partes: a preparação; o ritual propriamente dito; a reintegração num novo status [...]. No caso do *waumat* o período de preparação para os que vão deixar-se ferroar estaria marcado por uma série de interditos alimentares, espaciais, e outros de caráter sexual. Durante o ritual propriamente dito, os jovens introduzem a mão numa luva de fibras onde são inseridas as formigas tocandiras (*paraponeraclavata sp*), com o ferrão voltado para o interior. (p. 5)

Sendo o ritual um marco balizador entre a infância e a fase adulta, ele representa para as crianças a transformação mais forte no seu processo de desenvolvimento. Para os meninos (Pian),[5] é o período de comprovar sua força às novas atribuições perante os mais velhos e, principalmente, demonstrar a sua família a capacidade de enfrentar a dor e superar os obstáculos da vida com saúde, coragem, honra e outros valores considerados fundamentais a esse povo. Já para as meninas (Pirin), é o período de esperar pelo marido, de ser escolhida por um dos guerreiros novos para continuar a tradição da maternidade. Entre elas a idade é mais relacionada à primeira menstruação, não havendo uma etapa determinada para poderem ser escolhidas. A partir do ritual começa a separação mais efetiva dos mesmos, que até então convivem diretamente nos diversos espaços da comunidade (Pereira, 2003). Elas assim relatavam o ritual:

> *"*A gente dança três passos pra frente e pra trás, nós só podemos fazer isso"(Laiz, 08 anos)

> "Eles, os meninos, botam as mãos na luva, tem que ferrar 200 vezes, eu acho que é assim né?" (Taíza, 12 anos).

[4] Apronfundamentos em Bourdieu, 2004.
[5] Todos os termos em Sateré foram extraídos do livro de Pereira (2003).

> "Só os meninos maiores podem pôr a mão na luva, a gente não pode por que ainda é pequeno" (Mateus, 07 anos).

> "Eu como sou menino vou fazer o ritual da tucandeira, mas só quando eu tiver maior, ainda sou pequeno então não posso participar, mas eu já vi os outros pondo as mãos nas luvas".(Gabriel, 06 anos)

Entre os Sateré-Mawé "urbanos", a manutenção desta tradição é condição fundamental para a preservação de sua cultura[6]. Eles são enfáticos em transmitir desde cedo para as crianças a importância deste "momento" para o seu povo e elas o fazem numa dimensão interpretativa[7] através do brincar. Viver no espaço urbano e conviver com as diversas formas de negação e adaptação aos valores da sociedade circundante, acaba levando os adultos, a construírem estratégias de mediação entre essas fronteiras.

> A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (Bahba, 1998, p. 20-21).

Nas palavras do Cacique Luiz, essa importância se torna bastante evidente.

> Nós sabemos separar a água do vinho, o branco tem o carnaval**,** as festas dele e nós temos o nosso ritual da tucandeira. Coloca 250 tucandeira no Saripé e aí nós colocamos a mão lá, aí mostrando que nós somos guerreiros, somos felizes, temos saúde e resistência. É só os homens que tem a condição de meter a mão no Saripé, a mulher é pra acompanhar o ritual, elas são as nossas parceiras. Pra nós aqui com 13 anos ele já é pescador, caçador**,** então ele já ta liberado pra enfrentar o ritual.(Fala do cacique).

Outro elemento da cultura que as crianças incorporam de forma bastante forte é a aprendizagem das músicas tradicionais**,** cantadas pelos adultos e transmitidas a elas pelas suas mães[8]. Na comunidade eram momentos constantes durante suas atividades, elas estarem cantando essas músicas. Como há um número significativo dessas canções que fazem parte do cotidiano das crianças, faremos a descrição de uma delas, escolhida pelas próprias crianças e procederemos nossas reflexões, compartilhando as representações que o grupo explicitou através das suas falas.

A música escolhida é chamada pelas crianças de "Fazer a farinhada". A letra que utilizaremos foi descrita por elas mesmas, ora escrevendo, ora cantando - quando não sabiam como se escrevia certas palavras. Desta maneira, preferimos transcrevê-la literalmente**,** a partir do entendimento e da representação delas, sem interferência nossa.

"Pra fazer a farinhada...
Muita gente eu vou chamar... (bis)
Só quem entende de farinha...
venha peneirar aqui...(bis)
Todo povo de Maués...

[6] Geertz, 1989.
[7] Corsaro, 2002.
[8] Laraia, 1986.

Venha peneirar aqui...(bis)
Só quem entende de farinha...
venha peneirar aqui...”(bis)

A ênfase nesta música se remete bastante à cultura dos Sateré-Mawé, na produção de farinha de mandioca (Mani), alimento importantíssimo para eles. São diversas as comidas (Miú) feitas com a farinha, mas, entre os Sateré “urbanos”, e logo, as crianças, o Chibé[9] é a mais comum de todas.

As duas primeiras estrofes da música mostram a importância da organização coletiva e o quanto é cultivado entre eles o trabalho em grupo, ou seja, o *puxirum*, o fazer, o preparar (Etonon). As crianças fazem questão de reforçar a idéia de que *“muita gente eu vou chamar...”,* não só através da própria música, mas dos gestos que faziam quando cantavam. Ao serem indagadas sobre a farinhada, elas prontamente nos explicavam:

> *“*Todo mundo fica ao redor do formo para que a farinhada fique boa, minha mãe conta pra nós que todo mundo ajuda por isso dá muita farinha”. (Laiz, 08 anos)
>
> “A gente faz a farinhada lá no interior, a vovó fazia a gente descascar e botamos no fogo, depois fazia a farinhada”(Taize 12 anos, a única das crianças que participou de fato da farinhada quando morava na aldeia).
>
> “A gente come peixe com farinha” (Mateus, 07 anos).
>
> “A gente compra a farinha por que não tem como fazer a farinhada aqui” (Késia, 10 anos).
>
> “A gente ta sempre junto cantando a música da farinhada, mas nós nunca fizemos. Mas pra cantar é bom com todas crianças, minha mãe disse que pra fazer também todo mundo ajuda” (Raquel, 09 anos).

As falas reforçam os versos da música e a idéia de que todos têm que participar, pois o resultado desse esforço coletivo é o alimento que será distribuído entre eles. No entanto, é importante deixar bem claro que para elas o “fazer a farinhada” está ligado ao imaginário, ou seja, uma construção simbólica, pois na comunidade elas não preparam a farinhada, lá não existe nem a matéria-prima e nem o local apropriado (forno). Mas é notória a vivacidade que as mesmas expõem quanto à vontade de participar desse importante “ato”. Elas, ao cantarem a música, demonstram, por seus gestos, como se corta, descasca, prepara e todos os demais processos envolvidos na farinhada.

Considerações finais

Cantar, brincar, reproduzir o cotidiano dos adultos ou ressignificá-lo, identificar os limites territoriais e sociais[10] que as diferenciam dos demais moradores do

[9] Comida feita em uma cuia, onde se mistura água com farinha d’água (Ui), ou a farinha de mandioca (Mani) grossa, para servir de alimento. Em sateré**,** chama-se Urgia.
[10] Hall (1997).

bairro ou alunos da escola que estudam, pintar a pele, querer falar a língua que seus pais falam e elas não sabem, mas querem aprender, dentre outras vivências observadas, são elementos presentes na cultura das crianças Sateré-Mawé, que caracterizam os seus jeitos de viver a infância. Jeitos esses talvez ainda pouco compreendidos ou incompreendidos, pela nossa cultura dominadora, mas que, para elas e seu povo, faz sentido e garante a condição de ser diferente.

As falas das crianças, seus desenhos e as diversas formas de se expressarem, representam um riquíssimo acervo para chegarmos à compreensão dos seus jeitos de viver a infância. Porém, há ainda um caminho muito longo a se seguir, sendo necessário ultrapassar determinações metodológicas cristalizadas[11] e compreender de fato que a criança produz um conhecimento sobre si própria e sobre o mundo. Neste sentido, afirma Sarmento (2002) que:

> Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. (p.16)

Quando estivermos efetivamente vivenciando essa possibilidade, nossos esforços e o de muitos outros pesquisadores citados neste texto, terão valido a pena. Aliás**,** já valem, pois nada mais gratificante do que ouvir o que elas têm a nos dizer. Nada mais rico do que aprender com elas a olhar o mundo. Nada mais fascinante do que caminhar pelos seus imaginários. Nada mais instigante do que ter a possibilidade de chegar a um destino onde o caminho não está dado, precisa ser construído num processo constante de interações. Aos que se encorajarem nessa "aventura", o caminho é sem volta, felizmente, pois ao escutarmos o que elas têm a nos dizer, jamais seremos os mesmos. O convite está lançado.

Referências bibliográficas

Alvares, Gabriel O. (2005). O ritual da tocandira entre os Sateré-Mawé: Aspectos simbólicos do waumat. *369*. Brasília. Série Antropologia: Liber Editores.

Bhabha, Homi K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Bonin, Iara Tatiana (1999). *Encontro das águas*: *Educação e escola no dinamismo da vida Kambeba*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Bourdieu, Pierre (2004). *A produção da crença*: *Contribuição para uma economia dos bens simbólicos* (2.ª ed.). São Paulo: Zouk.

Caria, Telmo H. (2002). A construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais: Reflexividade e fronteiras. In Telmo H. Caria, *Experiência etnográfica em ciências sociais* (pp. 9-20). Porto: Afrontamento.

Cohn,Clarice (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

[11] A esse respeito Graue & Walsh, 2003, trazem uma valiosa contribuição.

Corsaro, William A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "Faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, *17*, 113-133.

Faria, Ana Lúcia Goulart; Demartini, Zélia Brito Fabri & Prado, Patrícia Dias (Orgs.) (2002). *Por uma cultura da infância*: *Metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados.

Ferreira, Manuela (2002). Os estranhos «sabores» da perplexidade com crianças em jardim de infância. In Telmo H. Caria, *Experiência etnográfica em ciências sociais* (pp. 149-166). Porto: Afrontamento.

Geertz, Clifford (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Graue, M. Elizabeth & Walsh, J. Daniel (2003). *Investigação etnográfica com crianças*: Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian.

Hall, Stuart (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Laraia, Roque de Barros (1986*). Cultura. Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Melià, Bartomeu (2000). Educação indígena na escola. In *Cadernos Cedes*, *49*. Educação indígena e interculturalidade. São Paulo: Editora da UNICAMP.

Nascimento, Adir Casaro (2005). *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-guarani*: *O antes e o depois da escolarização*. Douratos-MS: Editora da Universidade do Mato Grosso do Sul.

Nunes, Ângela Maria (1997). *A sociedade das crianças A'uwé-xavante*: *Por uma antropologia da criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Pereira, Nunes (2003). *Os índios Maués* (2.ª ed.). Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas.

Sarmento, Manuel Jacinto (2002). *Imaginários e culturas da infância*. Porto: IEC.

Silva, Aracy Lopes & Ferreira, Mariana Kawall Leal (2001). *Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/Global.

Silva, Aracy Lopes; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva & Nunes, Ângela (Orgs.) (2002). *Crianças indígenas. Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global.

Silva, Juliana Pereira; Barbosa, Silvia Neli Falcão & Kramer, Sonia (2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, *23*, 41-64.

Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar

Fábio Hoffmann Pereira
Universidade de São Paulo
fhp@usp.br

Como crianças aprendem a serem alunos? A pesquisa de Pereira (2008) concluiu que meninos e meninas têm sido encaminhados para programas de recuperação paralela porque, para além daquilo que a escola tem intenção de ensinar, não aprenderam o "jogo" daquilo a que chamamos "ofício de aluno". A aprendizagem deste ofício escapa muitas vezes à intenção da professora, devendo as crianças elaborar estratégias de aprendizado por si próprias. Algumas recorrem às suas famílias, onde podem encontrar suporte de que necessitam para organizar seu material, seus horários e locais de estudo, etc. Outras, juntam-se aos pares e ajudam-se mutuamente, ora copiando a lição já feita pelo colega, ora pedindo explicações. Como alunos e alunas com bom desempenho elaboram estas estratégias? E aqueles com mau desempenho escolar? Como se organizam? Quem os ajuda e de que maneira? Como todos e todas se ajudam no momento da aula e das tarefas escolares? Ao investigar as estratégias que crianças elaboram para configurarem seu "ofício de aluno", o foco sai da educação formal, geralmente objeto de pesquisa em Educação, e se volta para os meandros informais das relações entre as crianças e delas com a professora e os adultos que dela cuidam fora da escola e que acabam por ensinar-lhes muito sobre seu trabalho de estudante, mesmo que não intencionalmente. Assim sendo, o trabalho ora proposto apresenta parte do levantamento bibliográfico da pesquisa provisoriamente intitulada "Ofícios de Aluno: Crianças e sua Relação com o Saber Escolar" enfocando em seus dois eixos principais, as relações de gênero e a sociologia da infância. Este trabalho mostra a evolução dos estudos sobre desempenho escolar que enfocam nas relações de gênero, que já é um campo de pesquisa constituído no Brasil, tendo inclusive autores nacionais que são referência para a produção acadêmica. Em contrapartida, os estudos sobre desempenho escolar que se dedicaram a incluir as crianças como principais informantes são ainda muito escassos, mostrando que a Sociologia da Infância ainda é um campo que ainda está em luta para se constituir teórico-medologicamente. Ao final, justifica-se a pesquisa em andamento que une as duas áreas, num estudo sem precedentes no Brasil.

Palavras-chave: desempenho escolar; relações de gênero; sociologia da infância.

Introdução

Vários estudos têm trazido resultados de investigações sobre as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas (Jones e Myhill,2004; Dal Igna, 2005; Carvalho, 2001, 2004; Brito, 2004; Silva, 1999, Pereira, 2008). Alguns (Cohen, 1998; Pereira 2008) apresentam que algumas causas de dificuldades de aprendizagem são mais percebidas em meninos pelas professoras enquanto outras eram mais percebidas em meninas. Muitas vezes a dificuldade de aprendizagem pode ser constituída a partir de desajustes do aluno ou aluna a um ideal de estudante ou a uma inadequação ao que alguns autores de língua francesa como Chamboredon e Prévot (1986), Sirota (1993), Perrenoud (1995) chamam de "ofício de aluno".

Pereira (2008) ouviu algumas professoras falando sobre as dificuldades de crianças encaminhadas a um programa de recuperação paralela. No entanto, a questão que se colocara, que é o porquê da maior presença de meninos em projetos ou programas de recuperação escolar, permaneceu em aberto. Este *paper* tem o objetivo de problematizar algumas das (in)conclusões desta pesquisa e propor questionamentos acerca de um novo objeto proposto. Para o autor,, "a maior dificuldade enfrentada pelas crianças que possuem defasagem em leitura e escrita, segundo as falas das professoras, refere-se ao não aprendizado dos rituais e não adaptação às regras e normas que se exigem quando é necessário estudar" (p. 94). Além disso, estas dificuldades eram percebidas de maneiras diferentes quando se tratava de meninos e de meninas. Algumas dificuldades são percebidas em meninos (e poderíamos supor que sejam consideradas "masculinas"), enquanto outras são mais percebidas em meninas (ou seja, "femininas").

O foco se deslocará, então, do encaminhamento de alunos e alunas para recuperação escolar para a busca da compreensão de como crianças conhecem e lidam com a cultura escolar. Em outras palavras, o que se procura é entender como crianças configuram seus "ofícios de aluno" através da cultura de pares.

Esta análise será possível levando-se em conta aportes teóricos no campo dos estudos das Relações de Gênero, emergente no Brasil desde meados dos anos 1990. A partir do início dos anos 2000, há um crescimento na produção de trabalhos que analisam desempenho escolar e consideram as relações de gênero em suas análises, de acordo com dados produzidos pela pesquisa coordenada por Marilia Carvalho (2008, 2011).

Gênero é pensado como um elemento estruturador da sociedade, um constructo social a partir da percepção de diferenças entre os corpos. O conceito de gênero, de acordo com Joan Scott, refere-se

> ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo o que constitui as relações sociais (...). Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade (Grossi, Heilborn, e Rial, 1998, p. 115).

A pesquisa no campo de estudos das relações de gênero já está constituído há algum tempo[1], o mesmo não acontece ainda com a Nova Sociologia da Infância, que tem buscado se constituir como campo empírico no Brasil. A seguir, apresentaremos o desenvolvimento dos dois campos na produção acadêmica brasileira.

Desempenho escolar e gênero no Brasil

Na literatura científica educacional brasileira, desde o começo dos anos 1970 tem se observado e questionado sobre o melhor desempenho escolar feminino. Rosemberg (1975) analisou as taxas de evasão e repetência escolar, levantando o questionamento se a escola e a sociedade não exigiriam padrões de comportamento de submissão e passividade, mais comumente presentes em meninas e moças, enquanto dos meninos seriam exigidos "comportamentos diversos, passivo e combativo" e por isso

[1] A força e o volume de pesquisas que usam aportes teóricos das relações de gênero são tamanhos no Brasil que o Seminário Internacional Fazendo Gênero, maior evento sobre a temática do mundo foi realizado bienalmente na Universidade Federal de Santa Catarina desde 1994. Atualmente, o evento tomou uma magnitude tão grande que a organização decidiu por realizá-lo a cada três anos.

eles acabariam vivendo em "desaprumo" (p. 84) entre o que a escola e a sociedade diferentemente lhes exigiriam. Este foi, senão o primeiro, um dos primeiros estudos a analisar o desempenho escolar (medido aqui com base em estatísticas de evasão e repetência escolar) a partir das relações de gênero no Brasil.

Dentre os trabalhos que investigaram empiricamente o desempenho escolar sob enfoque das relações de gênero, podemos citar um que foi pioneiro, de Gilda Olinto do Valle Silva (1993). Perguntando-se se "no ambiente escolar brasileiro, a relação entre a origem social e o desempenho seria mediado por fatores culturais" e se "existiriam diferenças culturais relacionadas a gênero favorecendo esse desempenho [melhor das moças] apesar das expectativas desfavoráveis com relação à realização profissional da mulher" (p 86), a autora faz uma investigação explorando primeiramente os resultados da PNAD de 1982, onde percebe que as meninas/moças têm taxas de aprovação escolar mais altas do que os meninos/rapazes, constatando uma combinação de indicadores sócio-econômicos que sugiriam resultados mais favoráveis às meninas no antigo primeiro grau. Já no antigo segundo grau o impacto dos fatores sócio-econômicos desapareceria e só o gênero seria significativo. Num segundo momento, a autora adentra num colégio público tradicional do Rio de Janeiro. Observando as notas, contatou-se superioridade significativa nas notas de Português e História das moças e igualdade em Matemática e Biologia.

Silva (1993) conclui que "o maior envolvimento das meninas com a cultura de prestígio é notório: pertencer ao gênero feminino favorece o gosto e o hábito de leitura, assim como a participação em aulas de línguas" (p. 108). Embora não haja diferenças nas disciplinas de ciências exatas, ela conclui que é pela cultura que as mulheres garantem suas médias de conjunto mais altas. Produzida dentro de um programa de pós-graduação em Comunicação, esta tese estava preocupada com o modo como rapazes e moças absorvem a cultura, reproduzindo padrões de classe social e produzindo padrões de gênero. Ainda assim, é um estudo bastante pioneiro na produção intelectual brasileira sobre desempenho escolar e relações de gênero.

Podemos destacar ainda o trabalho de Rozek (1996), que trouxe um problema de pesquisa que podemos considerar inovador, perguntando-se "como se mostra o processo de aprender e não-aprender em meninos cujo desempenho escolar foi considerado insatisfatório pela professora ou escola?" (p. 43). A autora descreve quatro casos de meninos através de metodologias ligadas à Psicologia, como anamnese e entrevista clínica, além de observações no espaço escolar.

Nos anos 2000 o tema emergiu na agenda de pesquisa, tendo uma série de pesquisas de Marília Pinto de Carvalho, que acabaram culminando numa publicação no ano de 2009. O conjunto destas investigações sobre *Avaliação Escolar, Gênero e Raça*, mostra como os critérios de avaliação utilizados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental são influenciados tanto por suas concepções de masculinidades e feminilidades e interferem individualmente nos alunos dependendo de sua pertença racial, através do modo como os alunos e alunas são avaliados.

Na primeira década do século XXI podemos observar um aumento no volume de trabalhos que incluíram gênero em suas análises. Entre eles, é possível destacar os trabalhos de Palomino (2004), que entrevistou uma professora tentando buscar possíveis relações entre sexo, cor e constituição familiar com o desempenho dos alunos de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, e de Brito (2004), que esteve preocupada com o fracasso escolar, entrevistando a professora de uma turma de ensino fundamental e as famílias de dois meninos e duas meninas.

Entre outros problemas, o trabalho de Carvalho (2005) se propunha verificar como as professoras lidam com a diversidade cultural no cotidiano escolar. O gênero apareceu com intensidade, nas falas das professoras sobre os comportamentos e atributos de meninos e meninas, tais como inteligência, índice de ausências, sexualidade. Interessante notar que, assim como trabalhos que tem como campo empírico escolas de grandes áreas urbanas, nesta investigação ocorrida num pequeno município do interior Rio Grande do Sul as falas das professoras são muito parecidas com as falas ouvidas por pesquisadores internacionais e de grandes centros urbanos brasileiros.

O que podemos observar nos trabalhos produzidos por pós-graduandos e pós-graduandas durante os anos 2000 é que existe a preocupação em romper com a ideia da vitimização dos meninos (Brito, 2004, p. 30-42), que vem de acordo com pesquisas internacionais como as de Connell (2000) e Jackson (1998), bem como a produção brasileira de Carvalho (2003; 2004), que questionam a posição dos meninos, que fracassam na escola em maior número do que as meninas porque esta seria uma instituição feminizada, pela natureza das profissionais que nela atuam. Podemos observar também uma tentativa de romper com o pensamento bipolar, atribuindo causas das dificuldades escolares à natureza masculina em contraponto à natureza passiva feminina (Palomino, 2004; Pereira, 2008). A busca pelo conhecimento de quem são as crianças que vão mal na escola, ou seja, o questionamento da noção de que apenas alunos do sexo masculino têm baixo desempenho escolar e a tentativa de compreensão sobre quais características teriam os alunos e alunas com bom desempenho, levaram algumas pesquisadoras a buscar explicações não só nas relações de gênero. A categoria gênero, portanto, não pode ser a única levada em conta (Carvalho, 2003, 2011), devendo ser analisadas suas inter-relações com classe, raça e geração, por exemplo, uma vez que a vida e as relações sociais são deveras complexas e conformadas por diferentes e diversos marcadores.

O que se tem percebido é que as pesquisas nesta linha temática têm tomado o "fracasso escolar" como ponto de partida e analisado o cotidiano escolar a partir da ótica das professoras, principalmente, e das famílias em mais raras produções. A escassez de trabalhos desenvolvidos, entretanto, torna desafiadora e instigante a produção de um trabalho preocupado em ouvir o que as crianças pensam sobre como deve ser um aluno ideal e o que dizem sobre seu relacionamento com o saber escolar.

Sociologia da infância: Um campo em ascenção no Brasil

Esperamos trazer uma contribuição contribuir para o campo dos estudos em Educação buscando aportes teóricos na Sociologia da Infância, emergente em âmbito mundial. Pretende-se, aqui, não somente descrever o que dizem as crianças sobre o modo como constituem seu estar e seu fazer na escola, mas analisar estas falas. Da mesma forma, estudos da infância que integram análises que considerem relações raciais e de gênero na análise do desempenho também são escassos, ficando em sua maioria restritos a alguns trabalhos empíricos e, assim como alerta Quinteiro (2003), vazios de debate teórico ou de análise cuidadosa. Penna (2009) e Cruz (2004) entrevistaram e observaram crianças em suas pesquisas procurando fazer análises que envolvessem gênero, cor/raça e/ou renda. A primeira investigou as estratégias que alguns alunos e alunas traçavam para permanecerem "invisíveis" na sala de aula,

perante o olhar da professora. A segunda pesquisou como são as relações entre crianças no momento do intervalo (recreio).

Ainda há que se fazer um levantamento de outras pesquisas produzidas no Brasil que tenham entrevistado e/ou observado crianças para afirmar com maior certeza que ainda é uma produção escassa. Para Delgado e Müller (2005), "ainda temos um longo caminho a trilhar no que se refere à consolidação da sociologia da infância no Brasil" (p. 353). Filho (2010) considera que este campo dos estudos ainda é muito novo e que são poucos os trabalhos que considerem "as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta dos dados" (p. 1). O autor encontrou 25 trabalhos em Reuniões Anuais da ANPEd, entre pôsteres e comunicações, no período de 1999 a 2009, apresentando resultados de pesquisas com crianças. Apesar de não apresentar se houve crescimento do número de pesquisas no período pesquisado, a média de 2,27 trabalhos apresentados por ano não parece que a Sociologia da Infância tenha se constituído um campo de expressão e tradição na pesquisa em Educação.

Em levantamento realizado no banco de teses da CAPES, poucos estudos aparecem analisando aspectos do desempenho escolar e do ofício de aluno usando aportes teóricos da Sociologia da Infância. Praticamente todos os estudos que se preocupam com o modo como crianças organizam sua vida escolar foram produzidos a partir do ano de 2009. Coincidentemente ou não, é o mesmo ano em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu a alteração da idade da entrada no primeiro ano do ensino fundamental. À época, houve grande discussão a respeito de qual seria o papel da escola de educação infantil frente à de ensino fundamental em relação aos "ofícios de criança" e de "aluno". Esta preocupação parece ter motivado alguns estudos, como os de Matsuzaki (2009), Neves (2010), Silva (2010) e de Motta (2011).

Matsuzaki (2009) mostra uma clara preocupação com a questão de crianças de seis anos no ensino fundamental logo no seu título, que é bastante sugestivo: "Na Primeira Série aos Seis Anos" e diz que, mesmo nunca tendo freqüentado a escola fundamental, crianças tem alguns conhecimentos sobre o "ofício" que deverão desempenhar enquanto "alunos" (p. 140). Neves (2010), Silva (2010) e Motta (2011) vão fundo na investigação das tensões que ocorrem na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

O estudo de Franco (2009) conclui que o espaço escolar é um espaço privilegiado de interações, mais que o de estudo, para crianças. Na mesma direção, Santos (2009) observou como as crianças organizam-se em grupos de pares definidos no contexto escolar, sendo a resistência ao que lhes era solicitado um fator marcante nessas constituições grupais. Heinkel (2010) também concluiu que, mesmo estando na escola, crianças não deixam de exercerem o "Ofício de criança", mantem suas relações entre pares, encontram espaço para o lúdico, ainda que usando os próprios artefatos e materiais escolares.

Qual o contributo da sociologia da infância para os estudos do desempenho escolar?

A pesquisa em Educação e Relações de Gênero já está consolidada há alguns anos no Brasil. No entanto, algumas lacunas permanecem abertas, principalmente no que se refere às diferenças de gênero no desempenho escolar. A Sociologia da Infância

enquanto campo teórico-metodológico ainda parece muito pouco difundido no Brasil. Sobre a relação entre Gênero, Desempenho Escolar e Sociologia da Infância, quase não há trabalhos. Espero, com este debate, contribuir com outros pesquisadores e pesquisadoras, apontando novos caminhos e problemas de pesquisa e abrir espaço para diálogos sobre esta pesquisa que está em andamento.

O que pretendemos é dar continuidade ao trabalho, começando uma investigação empírica acerca dos determinantes para o desempenho escolar de meninos e meninas no início de sua escolarização. Acreditamos que o currículo oculto (Santomé, 1995) possa estar associado à determinação do tipo de relação que cada criança estabelece com o saber escolar e, em consequência, com o bom ou mau desempenho escolar dos alunos e alunas. É de fundamental importância investigar os processos não planejados de ensino, sobretudo, como as crianças interpretam sua estada na escola e configuram seu ofício de aluno. Para tanto, a análise da organização dos estudos e das interações entre pares será de suma importância.

Acreditamos que as aprendizagens informais a cada atenção ou "bronca" recebida pela professora bem como as relações de amizade e sociabilidade de umas crianças para com outras sejam determinantes do desempenho escolar.

Referências bibliográficas

Brito, Rosemeire dos Santos (2004). *Significados de gênero do fracasso escolar: Quando os modelos polares de sexo não são suficientes*. Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Carvalho, Maiara de Oliveira (2005). *Práticas pedagógicas do cotidiano escolar no ensino fundamental: Relações entre multiculturalidade e as questões de gênero*. Dissertação Mestrado, Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, Brasil.

Carvalho, Marília Pinto (2011). *Análise bibliográfica sobre gênero e desempenho escolar: Relatório final*. São Paulo: CNPq/FEUSP.

Carvalho, Marília Pinto (2008). *Análise bibliográfica sobre gênero e desempenho escolar: Projeto de pesquisa 2008-2011*. São Paulo: CNPq/FEUSP.

Carvalho, Marília Pinto (2009). *Avaliação escolar, gênero e raça*. São Paulo: Papirus.

Carvalho, Marília Pinto (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, *9*(2), 554-574.

Carvalho, Marília Pinto (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola?. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *34*(121), 11-40.

Carvalho, Marília Pinto (2003). Sucesso e fracasso escolar: Uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, *29*(01), 185-193.

Chamboredon, Jean-Claude & Prévot, Jean (1986, Novembro). O "ofício de criança": Definição social da primeira infância e funções diferenciais da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, *59*, 32-56.

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre/RS: ArtMed Editora.

Cohen, Michèle (1998). A habit of healthy idleness: Boys underachievement in historical perspective. In EPSTEIN, Debbie et al, *Failing boys? Issues in gender and achievement* (pp. 19-34). Buckingham: Open University Press.

Connell, Robert W. (2000). Teaching the boys. In *The men and the boys* (pp. 148-176). Berkeley: Berkeley University Press.

Cruz, Tânia Mara (2004). *Meninas e meninos no recreio: Gênero, sociabilidade e conflito*. Tese Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Dal Igna, Maria Cláudia (2005). *"Há diferença?"Relações entre desempenho escolar e gênero*. Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil.

Delgado, Ana Cristina C. & Müller, Fernanda (2005). Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, *26*(91), pp. 351-360.

Ferguson, Ronald F. (2003). Teachers perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, *38*(4), 460-507.

Franco, Márcia Elisabete Wilke (2009). *Possibilidades de viver infâncias: Um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos*. Dissertação Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, Brasil.

Grossi, Miriam, Heilborn, Maria Luiza & Rial, Carmem (1998). Entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas*, *6*(1), 114-124.

Heinkel, Dagma (2010). *Ser criança é ir à escola, ter amigos de montão: A escuta da infância em seu "ofício de aluno"*. Dissertação Mestrado, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul.Ijuí/RS, Brasil.

Izquierdo, María Jesús (1994). Uso y abuso del concepto de género. In M. Vilanova (Comp.), *Pensar las diferencias* (pp. 31-53). Barcelona: Universitat de Barcelona/Institut Catalá de la Dona.

Jackson, David (1998). Breaking out of the binary trap: Boys' underachievement, schooling and gender relations. In EPSTEIN, Debbie et al., *Failing boys? Issues in gender and achievement* (pp. 77-95). Buckingham: Open University Press.

Jones, Susan & Myhill, Debra (2004). Seeing things differently: Teachers' constructions of underachievement. *Gender and Education*, *16*(4), 531-546.

Lahire, Bernard (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Martins Filho, Altino José (2010). Jeitos de ser criança: Balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In *33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: O balanço de uma década* (pp. 1-16). Disponível em http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf.

Matsuzaki, Juliana Wild do Vale (2009). *Na primeira série aos seis anos: As experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. Dissertação Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.

Motta, Flávia Miller Naethe (2011). De crianças a alunos: Transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, *37*(1), 157-173.

Neves, Vanessa Ferraz Almeida (2010). *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: Um estudo de caso*. Tese Doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Palomino, Thaís Juliana (2004). *Meninos e meninas em escola de periferia urbana: A relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar*. Dissertação Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, Brasil.

Penna, Patrícia Martins (2009). *Cenas do cotidiano escolar: Visibilidades e invisibilidades*. Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Pereira, Fábio Hoffmann (2008). *Encaminhamentos a recuperação paralela: Um olhar de gênero*. Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Quinteiro, Jucirema (2003). A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In *26ª Reunião Anual da ANPEd: Novo governo? Novas políticas?* (pp. 1-16). Poços de Caldas/MG: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt14.htm.

Rosemberg, Fúlvia (1975). A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, *15*, 78-85.

Rozek, Marlene (1996). *O que está acontecendo com meninos na escola? Aprender e não-aprender e gênero*. Dissertação Mestrado, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil.

Santomé, Jurjo Torres (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.

Santos, Mayanna Auxiliadora Martins (2009). *O encontro entre crianças e seus pares na escola: Entre visibilidades e possibilidades*. Dissertação Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Silva, Cármen A. Duarte et. al (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, *107*, 207-225.

Silva, Márcia Agostinho (2010). *"Vai sentar, parece que tem bicho forgulha no corpo!": O lugar das crianças no proceso inicial de escolarização no ensino fundamental*. Dissertação Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.

Sirota, Régine (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, *104*, 85-108.

Valle Silva, Gilda Olinto (1993). *Reprodução de classe e reprodução de gênero através da cultura*. Tese Doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

O contexto educativo das crianças em acolhimento familiar: Evidências do quotidiano, reptos para o futuro

Vânia S. Pinto
Assistência Médica Internacional
vaniasspinto@hotmail.com

Paulo Delgado
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
pdelgado@ese.ipp.pt

Nas duas últimas décadas, a área da Infância e da Juventude passou por mudanças significativas decorrentes de alterações na sociedade portuguesa, não apenas na esfera da demografia nacional, mas e sobretudo, pelas profundas modificações de valores e atitudes. Atualmente as crianças e os jovens são percecionados como cidadãos com plenos direitos, apesar destes nem sempre serem assegurados pelas suas famílias.
Nos casos em que as crianças ou jovens são retirados do seu meio familiar por o seu desenvolvimento estar em perigo, a intervenção deve ter em conta o seu interesse superior, assente num modelo integrador, especializado e diversificado, com capacidade de responder às necessidades específicas.
Os problemas comportamentais, dificuldades emocionais e de aprendizagem estão presentes num número significativo de crianças e jovens acolhidos. Neste sentido, procedemos a uma análise dos percursos educativos e das características particulares das crianças e jovens integrados em instituições e em famílias de acolhimento, recorrendo a uma análise comparativa dos dados que constam nos relatórios de caracterização do acolhimento das crianças e jovens, de 2006 a 2011.
O sucesso escolar, tal como o pleno desenvolvimento da personalidade, condiciona, mais do que nunca, as hipóteses de integração social, a inclusão no mercado profissional, e as oportunidades de crescimento pessoal, social e cultural, que depende, por sua vez, de um ambiente de acolhimento estruturado e securizante. A partir de uma amostra representativa, avaliou-se a perceção dos acolhedores face ao papel de cuidar e educar, tal como a importância atribuída à transmissão de valores de cariz educativo e social. Os resultados obtidos evidenciam que os acolhedores se auto atribuem competências para a execução da tarefa educativa.
Terminamos com uma reflexão sobre os desafios que se colocam ao nível pedagógico para as crianças e jovens integrados no sistema de promoção e proteção em Portugal, ao papel dos acolhedores na promoção do sucesso educativo, à intervenção técnica/educativa continuada e à relevância dos planos de intervenção diferenciadores.

Palavras-chave: acolhimento familiar, educação, desenvolvimento.

Introdução

O sistema de proteção português das crianças e jovens partilha do princípio de que estes são atores sociais. O seu papel é o de promover os direitos e proteger as crianças e jovens, pôr termo às situações suscetíveis de afetarem a sua segurança, saúde, formação e educação, de modo a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral

(art.º 1.º, Lei 147/99), tendo primacialmente em conta o interesse superior destes (art. 3.º, Convenção dos Direitos da Criança).

A retirada impõe-se quando a criança ou o jovem têm o desenvolvimento comprometido no seu meio familiar. Nestas circunstâncias, é preferível o enquadramento numa família de substituição, que o integre num grupo constituído por um pequeno número de pessoas, que partilhem entre si laços de afetividade e de privacidade. Destaca-se, neste âmbito, a medida de acolhimento familiar, que pressupõe um investimento no bem-estar, na educação e no desenvolvimento integral, com base na individualidade de cada criança e jovem (Delgado, Carvalho & Pinto, 2014).

Em Portugal, no decorrer do ano 2011, encontravam-se integrados no sistema 8938 crianças e jovens, distribuídos pelas seguintes respostas: 5834 em lares de infância e juventude, 2144 em centros de acolhimento temporário e 485 em famílias de acolhimento, encontrando-se os restantes integrados em outras respostas de cariz institucional pouco expressivas. A maioria, i.e., 54,8%, estava em acolhimento há mais de 2 anos (Instituto da Segurança Social, 2012).

O presente estudo tem como objetivo caracterizar o percurso escolar e educativo das crianças e jovens integrados em instituições e em famílias de acolhimento, no âmbito do sistema de proteção português. Considerando-se o acolhimento familiar como a medida preferencial, pretendeu-se compreender de que modo os acolhedores se auto atribuem competências para o acompanhamento da tarefa educativa.

A medida de acolhimento familiar como contexto privilegiado para a colocação de crianças e jovens em perigo

A Legislação em Portugal privilegia a prevalência da família. Na promoção de direitos e na proteção da criança e do jovem deve ser dada preeminência às medidas que os integrem na sua família ou que promovam a sua adoção. Por outro lado, enquanto se procuram e se definem tais soluções permanentes, ou quando as mesmas não se mostram possíveis ou não asseguram o interesse superior da criança ou do jovem, importa proporcionar a resposta alternativa mais adequada, que é o acolhimento familiar, de acordo com o art. 20.º da Convenção dos Direitos da Criança, desde que promova o seu desenvolvimento completo e harmonioso (Committee on the Rights of the Child, 2009; Delgado, 2006, 2008).

O acolhimento familiar assenta na ideia de que a criança ou o jovem tem a necessidade e o direito de viver num espaço familiar personalizado, que as instituições, muitas vezes sobrelotadas, não podem proporcionar (Delgado, Carvalho & Pinto, no prelo). No mundo ocidental, são muitos os países que têm procurado assegurar que o acolhimento familiar seja a colocação preferencial nas situações de retirada da família (Eurochild, 2010).

O Decreto-Lei n.º 11/2008, de 17 de Janeiro, define o acolhimento familiar como a atribuição da confiança da criança ou do jovem a uma pessoa singular ou a uma família, habilitadas para o efeito, e visa a integração da criança ou do jovem em meio familiar e a prestação de cuidados adequados às necessidades e bem-estar e a educação necessária ao seu desenvolvimento integral (art. 2º). Esta medida de acolhimento familiar é executada tendo por base a previsibilidade do regresso da criança ou do jovem à família natural, quando esta se encontre em condições de garantir a promoção dos direitos e da proteção da criança ou do jovem. Se tal não for possível, constitui

igualmente pressuposto da execução a preparação da criança ou jovem para a autonomia de vida (art. 3º).

Proporcionar uma educação adequada e estruturada às crianças e jovens integrados em acolhimento familiar, constitui um desafio que ultrapassa a experiência da parentalidade (Murray, Tarren-Sweeney e Frances, 2011). O seu estado de desenvolvimento é caracterizado por elevados níveis de imparidade em múltiplos domínios (Jee, Barth, Szilagyi, Szilagyi, Aida e Davis, 2006; McCauley e Davis, 2009), podendo estas crianças ou jovens manifestar problemas ao nível comportamental, sócio-emocional e psicológico, devido à sua história pessoal e aos fatores desencadeadores da retirada da família biológica (Cocker & Scott, 2006). Nomeadamente abuso ou negligência, violência, baixo investimento parental, mudanças na sua permanência e separações familiares (Craven e Lee, 2006; Lauver, 2008).

Estes fatores influenciam as crianças e jovens ao nível do investimento escolar e das oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e cultural (Altshuler, 1997; Chambers e Palmer, 2011).

Considera-se porém, que o sucesso educativo, tal como o desenvolvimento pleno ao nível da personalidade, dependem da possibilidade da criança ou do jovem ter uma «base» positiva e segura (Craven e Lee, 2006) e de sentir estabilidade e permanência nas relações que desenvolve com a família de acolhimento (Price, Chamberlaim, Landsverk, Reid, Leve e Laurent 2008; Wade, 1999). O acompanhamento individualizado, próximo, capaz de assegurar a sua inserção e motivação nos processos de aprendizagem, permite o desenvolvimento da confiança e da sua autoestima (Aldgate, Heath, Colton e Simm, 1999).

Autores como Pecora, Williams, Kessler, Hiripi, O'Brien, Emerson, Herrick e Torres (2006), ressalvam a importância dos acolhedores trabalharem para que as crianças e os jovens superem as dificuldades ao nível das aptidões educativas, com base na vinculação e nas teorias de desenvolvimento. Se promoverem um ambiente cuidador e afetivo, podem dar um contributo decisivo para a redução dos efeitos de abusos e negligências precoces (Simms e Horwitz 1996). Neste sentido, os cuidados educativos constituem-se como indicadores que pressupõem a probabilidade de bem-estar futuro, uma vez que aumentam as possibilidades de autosuficiência e de uma transição de sucesso para a idade adulta (Chambers e Palmer, 2011).

A protecção de crianças e jovens no contexto português

A análise do sistema de proteção e promoção em Portugal, com base nos relatórios de caracterização do acolhimento, permite constatar que, no decorrer dos últimos anos, houve uma diminuição do número de crianças e jovens em acolhimento: em 2006 eram 12245 crianças e jovens face a 8938 em 2011. Todavia, a tendência de integração tem sido contrária às diretrizes do enquadramento legislativo, uma vez que em 2006 contabilizavam-se 2698 crianças e jovens em famílias de acolhimento, face a apenas 485 em 2011 (Instituto da Segurança Social, 2007, 2012).

Ao nível dos percursos educativos, estas crianças e jovens evidenciam uma percentagem elevada de retenções: cerca de metade das crianças com idades entre os 10 e os 11 anos tinham completado no máximo o 1º Ciclo: 63% em 2006 e 46,7% em 2010. Esta tendência aumenta substancialmente quando se analisa o número de jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos que tinham concluído no máximo o 2º Ciclo: 73% em 2006 e 54,6% em 2010. Os dados de 2011 revelam percentagens

elevadas de insucesso escolar, principalmente nos jovens com 13, 15 e 16 anos de idade, i.e. 48,7%, 85,1% e 67%, respetivamente (Instituto da Segurança Social, 2007, 2011, 2012).

Outro fator preponderante são as características particulares que as crianças e jovens apresentam, nomeadamente problemas comportamentais e de doença mental. Se compararmos o número de crianças e jovens que apresentavam problemas de comportamento entre 2009 e 2011 constatamos que em 2009 eram 1221, face a 1622 em 2011, i.e., 12,8% e 18,1% respetivamente. Em 2009 foram diagnosticados 641 crianças e jovens com algum problema mental e que careciam de acompanhamento pedopsiquiátrico/psiquiátrico, face a 451 em 2011, i.e., 6,7% e 5% respetivamente (Instituto da Segurança Social, 2010, 2012).

Com base nos perfis traçados, sublinha-se o papel do acolhimento familiar, enquanto medida que pode permitir o desenvolvimento das crianças e jovens, investindo na construção da sua identidade pessoal, no exercício dos papéis sociais, na aceitação de normas e na assunção de responsabilidades pessoais e sociais (García e Baena, 2011).

Metodologia

Amostra

Um total de 181 acolhedores aptos para acolherem crianças ou jovens integraram o estudo. Participaram 109 mulheres e 72 homens, constituindo 111 agregados familiares. Foram 70 os casais em que ambos preencheram um questionário.

Os dados formam recolhidos entre julho de 2008 e abril de 2009, tendo os questionários de auto-preenchimento sido entregues aos acolhedores pelos técnicos de acompanhamento. Classifica-se o tipo de amostragem realizada como não probabilística intencional (Maroco, 2007) por os participantes necessitarem de ter características específicas (serem letrados e não terem laços de parentesco com as crianças ou jovens em acolhimento). Neste sentido, os esforços foram no sentido de alcançar uma amostra o mais representativa possível da população em análise.

Os participantes tinham idades compreendidas entre 29 e 74 anos, sendo a média etária aproximadamente 51 anos. Cerca de 82,3% dos participantes estava casada, 7,2% estavam solteiros e 6,1% viúvos. Apenas 11,2% não tinha filhos biológicos/adotados. Ao nível da escolaridade, constata-se que 53,6% dos inquiridos tinha o 1º ciclo de escolaridade, 13,4% tinha o 2º ciclo e 20,1% tinha o 3º ciclo, sendo o menos expressivo o Ensino Superior, com 5%. Em relação à situação face ao trabalho é de referir que 49,7% dos participantes encontravam-se ativos profissionalmente, existindo uma percentagem expressiva de domésticas, i.e., 22,9%, enquanto as outras categorias apresentam valores residuais.

Os 181 participantes viviam em 14 distritos e nas duas regiões autónomas de Portugal. O acompanhamento das colocações competia aos técnicos do Instituto da Segurança Social, I.P (ISS, I.P.). Também foi possível aplicar questionários a acolhedores acompanhados pelos técnicos de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), a Fundação CEBI e a Mundos de Vida.

Relativamente à experiência enquanto acolhedores, 66,7% acolhia há mais de 5 anos e 63,1% tinha acolhido no máximo 4 crianças e jovens.

Instrumento

O questionário *Casey Foster Applicant Inventory-Applicant Version* (CFAI-A) (Orme, Cuddeback, Buehler, Cox, e Le Prohn, 2006), composto por seis subescalas, foi desenvolvido com o objetivo de aceder ao potencial das famílias de acolhimento. O questionário foi adaptado posteriormente para a população portuguesa (Pinto, 2008). Como o presente estudo pretende focar-se na noção de competência educativa dos participantes apenas foram analisados os itens que correspondiam a esta temática.

Resultados e discussão

A noção de competência educativa será analisada a partir de três componentes que explicam 50,8% da variância total, nomeadamente *Pertença*, *Desenvolvimento* e *Educação Parental*. Os índices compostos por variáveis originalmente medidas segundo uma escala de Likert, com quatro opções de resposta desde "discorda totalmente" a "concorda totalmente"[1], foram construídos com base numa Análise de Componentes Principais[2], que permitiu identificar subconjuntos de variáveis que estão muito correlacionadas entre si e pouco associadas a variáveis de outros subconjuntos, evidenciando as dimensões analíticas inerentes, que estão apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 1: Competência Educativa
(Análise de Componentes Principais com rotação Varimax)

	Pertença	Desenvolvimento	Educação Parental
15- Consigo ajudar a criança a ultrapassar o medo de regressar a casa para os seus pais biológicos.	**0,783**	-0,155	0,052
9- Consigo ajudar a minha criança de acolhimento a manter a relação com os seus pais biológicos.	**0,765**	0,183	-0,173
30- Sou capaz de ajudar uma criança a lidar com os sentimentos relacionados com as visitas dos pais biológicos.	**0,671**	0,299	0,138
28- Sou capaz de ajudar a criança a preparar-se para o próximo lar onde terá de viver.	**0,570**	0,065	0,300
48- Sou capaz de ajudar uma criança que esteja a tentar ser leal a mim e aos seus pais biológicos.	**0,542**	0,332	0,122
21- Penso que é importante para a criança ter um álbum de recordações ou um diário.	-0,046	**0,738**	-0,144
27- Encorajo uma criança acolhida a realizar actividades extra-escolares.	0,070	**0,631**	0,370
20- Crianças de acolhimento devem ser encorajadas a continuar a escola depois do secundário.	0,199	**0,610**	0,260
36- Deixo que a criança de acolhimento guarde presentes e fotografias da sua família biológica.	0,425	**0,543**	0,167
35- Gosto de ensinar à criança como fazer coisas novas.	0,263	**0,526**	0,352
6- Vou-me esforçar ao máximo para que a criança de acolhimento consiga ter o melhor desempenho possível na escola.	0,361	**0,455**	0,325
38- Mantenho-me fiel aos limites que coloco às crianças.	-0,136	-0,188	**0,686**
19- Consigo providenciar quaisquer serviços que a criança possa necessitar.	0,109	0,342	**0,604**

[1] 1 = Discorda totalmente, 2 = Discorda, 3 = Concorda e 4 = Concorda totalmente.
[2] KMO=0,834; Teste de esfericidade de Bartlett: χ 2(120) = 807,265, p < 0,001.

13- Consigo definir regras e linhas de orientação para as crianças de acolhimento.	0,338	0,204	**0,594**
25- As crianças necessitam de uma hora regular para se deitarem.	0,057	0,308	**0,567**
14- Consigo ensinar crianças de acolhimento a conviver com adultos.	0,361	0,345	**0,503**
% de variância explicada	32,47	10,77	7,61

A primeira componente, que designámos por *Pertença*, refere-se à capacidade de promover os relacionamentos com outras figuras de referência. Evidenciam-se os itens relacionados com a capacidade do acolhedor apoiar a relação entre a criança ou o jovem em acolhimento e a sua família biológica, tal como com outros acolhedores. Numa segunda componente, denominada por *Desenvolvimento*, enquadram-se os itens associados à promoção do desenvolvimento no sentido mais pleno, seja ao nível escolar, das atividades extracurriculares ou mesmo face ao desenvolvimento da personalidade através da integração da sua história de vida. Para a terceira componente, os aspetos com mais peso são aqueles que se relacionam com a *Educação Parental* e com a transmissão de valores comuns a todas as figurais parentais no âmbito das normas sociais e educativas.

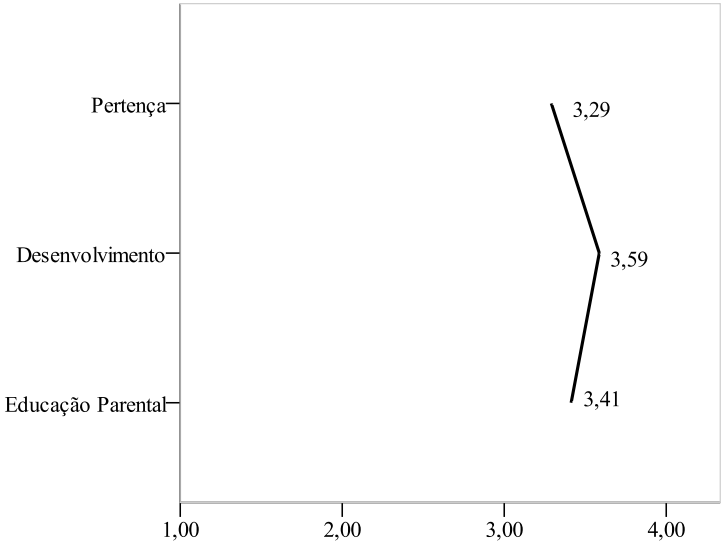
Construímos, em seguida, novas variáveis[3] a partir da média aritmética dos valores obtidos para os itens mais relevantes em cada uma das componentes. Foram encontradas correlações estatisticamente relevantes[4] entre todos os índices.

Com base no gráfico seguinte, mediante a análise dos valores médios de cada índice, é notório que os acolhedores apresentam concordância elevada em todos os índices, que se hierarquizam do seguinte modo: *Pertença, Educação Parental e Desenvolvimento*, i.e., 3,29, 3,41 e 3,59 respetivamente. Neste sentido, os acolhedores consideram-se mais competentes ao nível da transmissão de valores relacionados com o investimento escolar, atividades extracurriculares e no investimento da construção da história de vida da criança ou jovem que acolhem. Em contraponto, apesar de se considerarem significativamente competentes em fomentarem o sentimento de pertença face à família biológica ou a outras figuras de referência, este é o índice em que apresentam valores de concordância inferiores.

[3] Análise fidelidade dos índices - *alpha de Cronbach*: Pertença (α=0,74), Desenvolvimento (α=0,74) e Educação Parental (α=0,65).

[4] Pertença - Desenvolvimento r (180) = 0,49, p<0,001; Pertença – Educação Parental r (180) = 0,36, p<0,001; Desenvolvimento - Educação Parental r (180) = 0,53, p<0,001.

Gráfico 1 - Perfil de médias dos Índices



Conclusões

O sistema de proteção português caracteriza-se por colocações de longa duração e por ter a larga maioria das crianças e jovens, i.e., 94,6% integrados numa única medida, o acolhimento em instituição, tendência que se tem acentuado nos últimos anos e que revela um panorama que não tem paralelo nos restantes países da União Europeia - onde o acolhimento familiar tem uma expressão maioritária e prioritária, no modelo normativo e na ação prática (Eurochild, 2010).

Um número significativo de crianças e jovens apresenta problemas de aprendizagem e características particulares, como problemas de comportamento e doença mental. Este padrão reforça a importância de cuidados individualizados e reparadores, e de uma intervenção que se requer célere mas segura, desenvolvida com participação ativa da própria criança ou jovem, família e comunidade (Instituto da Segurança Social, 2012). O ambiente familiar é o espaço privilegiado para a transmissão de valores sociais e educativos e para a criação de laços afetivos, assente numa vinculação segura, que possibilite às crianças e jovens o desenvolvimento de recursos para atingirem o seu pleno potencial (Paulo e Carvalho, 2012).

Os acolhedores abrangidos pelo estudo correspondiam ao perfil tipo das famílias de acolhimento em Portugal, uma vez que tinham baixa escolaridade, uma idade avançada, acolhiam à vários anos e acolheram um número reduzido de crianças e jovens. Importa, no entanto, reservar um olhar crítico aos dados aqui apresentados, pois apesar dos acolhedores se auto definirem como competentes no desempenho da tarefa de cuidar e educar, esta competência terá de ser comprovada noutros estudos, que combinem a análise destes dados com uma abordagem de índole qualitativa.

O presente estudo pretende também alertar para a importância da aposta na avaliação, formação e acompanhamento das famílias de acolhimento no ativo. Concluímos, de igual modo, a pertinência de se proceder à atualização dos projetos de vida de acordo com a realidade envolvente e com as necessidades das crianças e jovens, tal como, a necessidade de recrutamento de novas famílias de acolhimento.

Salienta-se portanto a urgência numa intervenção que assente, no presente e no futuro, no interesse superior da criança, configurando estratégias e operacionalizando medidas promotoras do cumprimento de um direito fundamental, o direito a viver em família.

Referências bibliográficas

Aldgate, Jane; Heath, Anthony; Colton, Matthew & Simm, Michael (1999). Social work and the education of children in foster care. In M. Hill (Ed.), *Signpost in fostering. Policy, practice and research issues* (pp. 269-285). London: BAAF.

Altshuler, Sandra J. (1997) A reveille for school social workers: Children in foster care need our help. *Social Work in Education, 19*(2), 121–127.

Chambers, Cara & Palmer, Erika (2011). Educational stability for children in foster care. *Touro Law Review, 26*(4), 1103-1130.

Cocker, Christine & Scott, Sara (2006). Improving the mental and emotional well-being of looked after children: Connecting research, policy and practice. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health, 126*(1), 18-23.

Committee on the Rights of the Child (2009). *General Comment – The Right of the child to be heard, 12*. Geneva: United Nations.

Craven, Patricia A. & Lee, Robert E. (2006). Therapeutic interventions for foster children: A systematic research synthesis. *Research on Social Work Practice, 16*(3), 287-304.

Delgado, Paulo (2006). Mas depois quero voltar. Families for children: O acolhimento familiar em Glasgow. *Revista Infância e Juventude, 3,* 33-158.

Delgado, Paulo (2008). A criança em risco e a relação escola-família. Protecção e sucesso educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 15,* 113-122.

Delgado, Paulo & Carvalho, João (2012). O percurso escolar das crianças em acolhimento familiar: Um desafio para a pedagogia social. In Rosa Mari & Sonia Morales (Eds.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social - Atas do Congreso SIPS 2012 XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 755-764). Talavera de la Reina: Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social y Universidade de Castila La Mancha.

Delgado, Paulo; Carvalho, João & Pinto, Vânia S. (2014). Crescer em família: A permanência no acolhimento familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 23* xx-xx. DOI:10.7179/PSRI_2014.23.X

Eurochild (2010). *Children in alternative care. National surveys*. Bruxelas: Eurochild.

García, Maria del Pilar & Baena, Maria Paz (2011). La desprotección invisible, nueva raíz del riesgo social infantil y juvenil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 18*, 117-129.

Instituto da Segurança Social (2007). *Plano de intervenção imediata. Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2006*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social (2010). *Plano de intervenção imediata. Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2009*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social (2011). *Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2010*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social (2012). *Casa 2011. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Jee, Sandra H; Barth, Richard P.; Szilagyi, Moira A.; Szilagyi, Peter G.; Aida, Masahiko & Davis, Matthew M. (2006). Factors associated with chronic conditions among children in foster care. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 17*(2), 328–341.

Lauver, Lori S. (2008). Parenting foster children with chronic illness and complex medical needs. *Journal of Family Nursing, 14*(1), 74-96.

McCauley, Colette & Davis, Teresa (2009). Emotional well-being and mental health of looked after children in England. *Child and Family Social Work, 14*(2), 147–155.

Maroco, João (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Murray, Lyn; Tarren-Sweeney, Michael & France, Karyn (2011). Foster carer perceptions of support and training in the context of high burden of care. In *Child and Family Social Work, 16*(2), 149-158.

Orme, John G.; Cuddeback, Garry S.; Buehler, Cheryl; Cox, Mary E. & Le Prohn, Nicole (2006). *Casey foster applicant inventory (CFAI) technical manual.* Knoxville: University of Tennessee, Children's Mental Health Services Research Center.

Pecora, Peter J.; Williams, Jason, Kessler, Ronald C.; Hiripi, Eva; O'Brien, Kirk; Emerson, John; Herrick Mary A. & Torres, Dan (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child and Family Social Work, 11*(3), 220–231.

Pinto, Vânia (2008). *Critérios de selecção e formação das famílias de acolhimento.* Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

Price, Joseph M.; Chamberlaim, Patricia; Landsverk, John; Reid, John; Leve, Leslie & Laurent, Heidemarie (2008). Effects of a foster parent training intervention on placement changes of clidren in foster care. *Child Maltreatment, 13*(1), 64-75.

Scherr, Tracey G. (2007). Educational experiences of children in foster care: Meta-analyses of special education, retention and discipline rates. *School Psychology International, 28*(4), 419-436.

Simms, Mark D. & Horwitz, Sarah M. (1996). Foster home environments: A preliminary report. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 17*(3), 170–175.

Wade, Jim (1999). Developing leaving care services. In M. Hill (Ed.), *Signpost in fostering. policy, practice and research issues* (pp. 46-66). London: BAAF.

PACC - Produção afro-cultural para a criança: A construção da identidade da criança negra brasileira

Leunice Martins Oliveira
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS
leunice.oliveira@pucrs.br

Sátira Pereira Machado
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS

Maria Elisabete Machado
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS

Germana Nery Machado
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS

A Pesquisa PACC busca refletir sobre a construção das identidades infantis na recepção da Produção Afro-Cultural Brasileira a partir da implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que incluem o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena" no currículo das escolas de todo o país e que estão motivando várias ações que promovam a educação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendente de africanos, tanto em contextos educativos formais, como os não formais e informais. A Lei passa a ser uma Política de Ação Afirmativa em Educação, intimamente ligada à construção das identidades dos brasileiros e ao processo de cidadania dos Afro-Brasileiros. A Pesquisa PACC se debruça sobre produtos culturais em circulação, realmente consumidos pelo público infantil, e tem a pretensão de situar o papel da literatura infantil que possibilita a emancipação e a construção da identidade positiva da criança negra, estabelecendo um diálogo com outras manifestações culturais destinadas à infância, tais como: o brinquedo, o rádio, o cinema, o suplemento de jornal, a televisão, o desenho animado, histórias em quadrinhos, a ilustração e o site da internet, permitindo um mapeamento e divulgação da produção afro-cultural, subsidiando Educadores em espaços formais, não formais e informais. A pesquisa em questão, que visa identificar quais produtos afro-culturais estão sendo oferecidos a todas as crianças do país, contempla, ainda,os materiais didáticos e paradidáticos dos Projetos "A cor da Cultura" e " RS Negro", e a metodologia utilizada é de coleta e registro de material encontrado, descrição dos produtos conforme a especificidade de cada item constituinte; analisando os dados à luz de referencial teórico; organizando um acervo desta produção e divulgando os produtos afro-culturais encontrados, num permanente diálogo com a sociedade.

Palavras-chave: identidades, afro-brasileiros, ação afirmativa.

A sociedade brasileira é considerada plural. Assim, ao afirmarmos que o tecido social brasileiro é marcado por uma diversidade cultural, denota reconhecer a pluralidade de grupos sociais, étnicos e culturais que o compõem. Significa valorizar a riqueza que esta heterogeneidade traz à sociedade, rejeitando quaisquer mecanismos discriminatórios contra grupos que se manifestem em seu interior, e também questionar

a hegemonia do grupo étnico dominante, reservando lugar às culturas minoritárias, buscando promover a igualdade real de oportunidades.

Mesmo composta por uma ampla diversidade de povos, a cultura brasileira é vista como um todo ativo homogeneizado, transmitido de modo semelhante de uma geração a outra. A sociedade também é marcada por uma enorme desigualdade social e também étnico-racial. Uma grande parte da população brasileira está à margem da sociedade, sem direito ao pleno acesso à cidadania. O modelo econômico social existente tem sido muito injusto com a população menos favorecida economicamente que, em grande parte, dentre os mais alijados do processo social, encontram-se os negros.

Há, ainda, no senso comum, um argumento recorrente que tende a esvaziar o preconceito racial, deslocando do étnico e situando na questão de classe as desigualdades sociais. Ou seja, o pobre e não o negro é quem não ascende socialmente. No entanto, pesquisas[1] apontam que o preconceito racial é mais marcante que o preconceito de classe em nossa sociedade, uma vez que os afro-brasileiros são os mais desfavorecidos em termos de direitos cidadãos (Cogo e Machado, 2011).

Para Stuart Hall (2000, 2003), o racismo é um discurso que organiza o poder socioeconômico nas dimensões de exploração e exclusão, ressaltando que o racismo biológico e a discriminação cultural são articulados e combinados. Essas duas 'lógicas' estão sempre presentes, embora sofram combinações diferentes e sejam priorizadas distintamente, de acordo com o contexto ou em relação a diferentes populações subjugadas.

Decorrente da participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância em Durban (África do Sul), no ano de 2001, tomou consistência na agenda política brasileira o tema das ações afirmativas como políticas necessárias para a redução da desigualdade e promoção da igualdade racial.

As Ações Afirmativas podem ser pensadas como políticas de universalização de direitos. E, as políticas concretas que surgem a partir dela, são instrumentos fundamentais para uma recomposição social e racial das instituições. As políticas de ação afirmativa são "políticas específicas de promoção de igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação na sociedade para a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais" (MEC/SECAD, 2007, p.66).

A partir de 2003, o governo brasileiro age como ator no processo, abrindo o debate e adotando medidas. Assim, um dos primeiros atos concretos foi a sanção da Lei Federal 10.639/03[2], que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo da Educação Básica. Ao instituir a Lei, criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no âmbito da Presidência da República e, em 2010, sancionou o Estatuto da Igualdade Racial[3].

Desta forma, os Sistemas e Estabelecimentos de Ensino, em diferentes níveis, tem de converter as demandas sobre a diversidade educacional e inclusão, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas ao reconhecimento e valorização das diferenças, através de medidas coerentes com uma proposta política de educação que se esboce nas

[1] Ver estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em www.pnud.org.br/gerapdf.php?id01=695.

[2] Esta Lei foi reformulada pela Lei 11.645, em 2008, acrescentando o ensino da "História e Cultura Indígena".

[3] A estrutura da promoção da igualdade racial no Brasil passa pelo diálogo entre o *Estado* e os *movimentos sociais*, através de *Conferências* e *Conselhos* de direitos e de políticas de igualdade racial, que deliberam ações para a formulação de *Planos*, que resultem em *Políticas* públicas específicas.

relações pedagógicas cotidianas. Trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive com implicações na formação de professores.

A educação das relações étnico-raciais positivas tem como objetivo fortalecer, entre os negros, e despertar, entre os brancos, a consciência negra. O fortalecimento de identidades e de direitos se efetivará com o rompimento de imagens negativas contra os negros e, do trato pedagógico das questões étnico-raciais no cotidiano da educação escolar, repercutindo em outros âmbitos e espaços não formais e informais de educação. Com isto, há uma intencionalidade: a de que todos se vejam incluídos e que lhes sejam garantidos o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao seu grupo de pertencimento e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos.

Em 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o *Ano Internacional dos Afrodescendentes*, no intuito de dar maior visibilidade à realidade desses cidadãos no mundo, impulsionando diversas reflexões nas mais variadas áreas sociais[4].

Nesse ínterim, o Grupo de Pesquisa EDUCOMAFRO – *Educomunicação e Produção Cultural Afro-Brasileira* foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, integrando a teoria e a prática da educação para a diversidade, na perspectiva da educomunicação, aqui entendida como a prática de leitura crítica dos meios de comunicação. O mesmo busca oferecer suporte à formação acadêmica e continuada de educadores e atores sociais, como forma de implantação da Lei Federal 10.639/03.

Com a sanção da Lei, busca-se a reparação humanitária do povo negro e indígena, na adoção de medidas que venham a corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas de discriminação a que foram submetidos. E, desta forma, torna-se possível acreditar na desnaturalização de concepções eurocêntricas que, por décadas, se fizeram presentes no currículo escolar. É preciso a recusa radical de afirmações etnocêntricas de que algumas culturas ou povos são inferiores, ou menos inteligentes.

A pesquisa Produção Afro-Cultural para a Criança (PACC), inicialmente, tratou da diversidade étnica, cultural, social e econômica do Brasil, realizando o levantamento da produção afro-cultural para a criança brasileira, situando o papel da *literatura infantil* na emancipação da criança, estabelecendo um diálogo com outras manifestações culturais destinadas a infância tais como: *o brinquedo, o cinema, o suplemento de jornal, a programação de tevê e o site de Internet,* a fim de investigar quais produtos afro-culturais estavam sendo oferecidos a todas as crianças do país, consideradas, para tanto, aquelas manifestações culturais que traziam a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", destinadas à criança e produzidas a partir da Lei.

O *corpus* estudado foi composto a partir de fenômenos culturais efetivamente consumidos pela criança, debruçando-se sobre os produtos culturais em circulação, nacionais e internacionais. Os dados levantados permitiram um mapeamento da produção afro-cultural destinada à criança.

Na continuidade da pesquisa PACC, optou-se pela escolha de um *corpus* específico: *a televisão,* tendo em vista a amplitude do tema e a diversidade de itens passíveis de estudo, refletindo sobre a construção das identidades infantis na recepção da produção cultural afro-brasileira oferecida às crianças, através da mídia.

[4] 2011 - Ano Internacional dos Afrodescendentes, segundo a resolução A/64/169, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 2010.

Paiva (2001) nos diz que, na sociedade contemporânea, a identidade construída a partir de uma estrutura social – antes determinada pelas mediações tradicionais como a família, a religião, o Estado, a escola e o trabalho – é atravessada pela estrutura da mídia, que assume um lugar social ao ditar condutas padronizadas para diferentes populações.

Thompson (1998) elabora uma teoria social da mídia e salienta que os teóricos sociais têm dado pouca importância ao poder simbólico dos meios de comunicação, que vem transformando o mundo, desde a crescente circulação de materiais impressos no século XV, até o advento da Internet.

Refletir sobre as relações das produções culturais com a construção da autoimagem das crianças, nos diferentes espaços educativos, faz-se necessário, tendo em vista que hoje a realidade de vida de nossas crianças está profundamente marcada pela experiência interativa com a mídia. Estes recursos podem ser usados como um instrumento educativo, podendo ser uma ferramenta educacional poderosa. Uma televisão educativa, adequada à faixa etária, poderia ser não só um dispositivo de entretenimento como também ser benéfica para as crianças.

O papel do educador como mediador do processo de aprendizagem consiste em auxiliar as crianças a compreender e interpretar, de maneira crítica, as informações veiculadas, buscando entender a intenção persuasiva da mensagem. Daí a importância de selecionar temas relevantes para a formação das autoidentidades individuais, sendo necessário que se pesquise mais sobre as experiências que as crianças têm na realidade cotidiana, compreendendo que as autoidentidades não são simplistas, nem estáticas (HALL, 2000, 2002). Estes processos dialéticos e múltiplos de autoidentidades estão estreitamente vinculados ao modo como as crianças realizam suas experiências no dia-a-dia.

Ao defendermos a possibilidade de uma educação emancipatória, temos que assumir o compromisso de analisar e refletir sobre o conteúdo das produções audiovisuais que as crianças legitimam diariamente, e que acabam se constituindo em importante elemento do mundo infantil, carregado de sentidos/significados.

Para Fleuri (2003), sob a perspectiva da interculturalidade, existe um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento.

Com Freire (1996), entendemos que a Educação é o processo de problematização da realidade; do enfrentamento (e do questionamento) de situações que envolvem o sujeito. Através do diálogo com o meio sociocultural provoca-se o nascimento de uma nova síntese cultural. Desta forma, temos o desafio de instaurarmos o diálogo crítico e reflexivo com as crianças, possibilitando que possam “ser mais”, que alcancem a consciência crítica e novas formas de ação.

A transformação da pessoa e da sociedade não se dá por decreto, mas, quando se tem uma legislação que defenda os direitos à cidadania igualitária, temos que utilizá-la e ultrapassá-la, buscando a formação de um novo ser humano, com atitudes, posturas e valores que respeitem as diferenças. Neste sentido, a educação é aqui entendida como um processo de humanização, voltado para uma reflexão do ser humano e da abertura deste para o outro (Freire, 1994, 1996, 1997). As experiências humanas vividas, e as que assistimos neste início do século XXI, têm-nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, as formas de lidar com as diferenças, poderão nos levar a intensos processos de desumanização.

Para tanto, é importante saber como, ao longo da história brasileira, construiu-se a ideologia de que ser diferente pode ser igual a ser inferior, e como aspectos fundamentais no processo de construção e de apropriação da identidade de cada um foram criados para nos convencer de que um tipo humano é normal e superior a todos os que seriam diferentes dele. É importante entender como essas ideias continuam nos influenciando e tentar, a partir da compreensão de suas origens e finalidades, construir novas formas de perceber, sentir, pensar, agir em relação a quem é diferente, entendendo que a inferioridade a que são submetidos os negros e os indígenas é resultado da construção social.

Nosso estudo trata da importância da construção da identidade positiva da criança negra, considerando que ela é discriminada no seu cotidiano, com chamamentos pejorativos, xingamentos e estereótipos relativos a tudo o que é associado à cultura africana, desqualificando-a. Buscamos compreender, ainda, os elementos que permitem uma nova abordagem da História da Diáspora Africana em território brasileiro, numa visão diferente da abordagem realizada pelos livros didáticos tradicionais.

Entendemos que é preciso suprir a ausência da discussão sobre estas questões nos currículos dos cursos de formação de educadores, visto que estes não são preparados em questões referentes à diversidade étnico-racial, e que os educadores possam encontrar caminhos pedagógicos para tratarem de temáticas referentes a esse universo em espaços formais, não formais e informais de educação, visto que as diretrizes que amparam a referida Lei asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira (MEC/SECAD, 2007).

A importante ação da Lei sobre seu próprio processo enunciativo ocorrerá no sentido do resgate da autoestima da criança afro-brasileira, bem como da reconfiguração da identidade negra, ao enfatizar a criação de propostas de atividades pedagógicas e de reflexão sobre o nosso cotidiano, privilegiando a educação da diferença e também como uma forma de se fomentar uma mentalidade sem preconceitos e estereótipos.

Há que se considerar a reduzida disponibilidade de material didático adequado no mercado editorial e a demanda de profissionais especializados para o tratamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, fazendo-se necessário preencher as lacunas que comprometem a implantação da Lei 10.639/03 para produzir na prática pedagógica uma educação mais consciente e intercultural, de forma que o dito na Lei corresponda às expectativas de que a matriz africana seja ressaltada e concebida como parte da memória nacional brasileira.

Como a crítica ao racismo não tem sido abordada na socialização das crianças, impossibilitando que estas criem um repertório de argumentos contra a discriminação, surge em nosso país uma preocupação com a produção de materiais de referência e outros recursos, onde os educadores e as crianças possam encontrar um amplo espectro de informações sobre a Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Desta forma, no percurso das pesquisas PACC, o Grupo *Educom Afro* acessou alguns materiais produzidos para a divulgação da "História e Cultura Afro-Brasileira", identificando o projeto multimídia *A Cor da Cultura* do Canal Futura como uma política pública em educação e comunicação, instituída pelo Ministério da Educação como uma ação afirmativa de valorização da negritude brasileira. O kit do projeto *A Cor da Cultura* é constituído dos seguintes produtos: cadernos de textos intitulados *Saberes e Fazeres,* divididos nos volumes Modos de Ver, Modos de Sentir e Modos de Interagir; o livro *Memória das Palavras*, que é um glossário com 206 palavras de origem africana; o CD *Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira*, com 16

músicas/sons; o jogo de tabuleiro *Heróis de Todo o Mundo*, sobre curiosidades de personalidades negras brasileiras; e cinco séries de tevê, divididas em *Livros Animados*, *Heróis de Todo o Mundo*, *Mojubá*, *Nota 10*, e o programa *Ação*. O kit está disponível no site www.acordacultura.org.br[5]

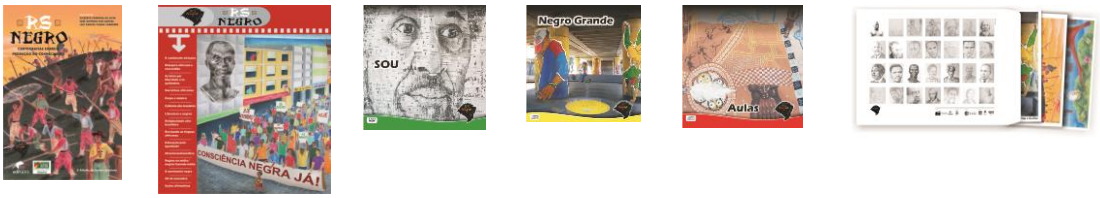
Imagem 1. Kit projeto A Cor da Cultura.

HERÓIS DE TODO O MUNDO | ***MOJUBÁ*** | ***NOTA 10*** | ***LIVROS ANIMADOS*** | ***AÇÃO***

Fonte: site A Cor da Cultura

Em 2010, inspirado no projeto *A Cor da Cultura*, o Grupo de Pesquisa ***Educom Afro*** produziu e lançou o projeto *RS NEGRO: Educando para a Diversidade*[6]. Trata-se de um kit multimídia *educomunicativo* composto pelo livro *RS Negro: cartografias da produção do conhecimento*; videodocumentário *SOU*; *Revista RS Negro*; *Posterbook RS Negro*; CD Rom de *Aulas RS Negro*; e CD Player *Negro Grande*, com músicos afro-gaúchos. Os produtos do projeto estão disponíveis no Portal da PUCRS (http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/rsnegro), e foram distribuídos gratuitamente para a rede de ensino do RS.

Imagem 2. Kit Projeto RS NEGRO.



LIVRO | ***REVISTA*** | ***FILME*** | ***DISCO*** | ***AULAS*** | ***POSTERS***

Fonte: Educom Afro/ PUCRS

[5] Em 2004, o projeto A Cor da Cultura foi realizado, na parceria entre o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro do Rio de Janeiro (CIDAN), o Governo Federal, através do Ministério de Educação (MEC) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), juntamente com a Rede Globo, através da Fundação Roberto Marinho no âmbito do Canal Futura em diálogo com o movimento negro de vários Estados brasileiros. O projeto foi patrocinado pela Petrobras.

[6] Em 2010, o projeto *RS Negro* foi realizado numa parceria entre a Fundação de Educação e Cultura do Internacional (FECI), o Grupo de Pesquisa *Educom Afro* da Faced/PUCRS, o Governo Estadual, através da Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do RS (SJDS), juntamente com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul (CODENE), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS) e o movimento negro gaúcho. O projeto foi patrocinado pelo Grupo CEEE.

Tais produções buscam formas de contemplar a diversidade na educação. Reforçam as dimensões cognitivas, psíquicas, econômicas e sociais da cultura afro-brasileira, respeitando a inteligência dos alunos e professores, que são criativas, interativas e ávidas em conhecer o universo que os cerca. Contextualiza e integra os conteúdos, como forma de veiculação de temas mais comprometidos com a pluralidade, ampliando os conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, através da pesquisa PACC está sendo realizada a análise do material didático e paradidático dos projetos "A cor da Cultura" e "RS Negro" para a incorporação da diversidade étnico-racial nos processos educativos, uma vez que os usos da mídia no contexto escolar motivam a ampliação do conhecimento sobre o mundo, promovem o debate sobre a sociedade, a diversidade de opiniões, a aproximações entre a comunidade escolar, a formulação de aulas dinâmicas, o desenvolvimento de novas habilidades de expressão. Considera-se que educar para a diversidade - incluindo a história, a memória e a tradição dos descendentes de africanos - é uma questão para todos, ou ao menos para aqueles preocupados em construir um mundo melhor.

Ao iniciar a análise dos materiais produzidos, verificamos que são bastante adequados à realidade educativa de crianças, jovens e adultos, e que os educadores precisam encontrar seus próprios caminhos, tendo toda a liberdade de criar e recriar as atividades que são sugeridas, adaptando-as e adequando-as para cada nível de ensino e de aprendizagem, tanto no âmbito escolar como em espaços não formais e informais de educação, implicando no diálogo da escola com os movimentos sociais, grupos culturais e organizações populares. Não há prescrição de práticas nestes Projetos, mas o compartilhamento de ideias que possam favorecer o estudo da Cultura Africana e Afro-Brasileira, compreendendo que é na vivência de sua realidade que as crianças se constroem como sujeitos e produzem saberes, os quais devem ser respeitados e considerados.

Referências bibliográficas

Bauman, Zigmund (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bhabha, Homi (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Braga, José Luis & Calazans, Regina (2001). *Comunicação e educação*. São Paulo: Hacker.

Brandão, Ana Paula (2006). *A cor da cultura: Rompendo o silêncio*. Trabalho apresentado na XXIX INTERCOM, Brasília.

Brasil (2003). *Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Ministério da Educação

Cavalleiro, Eliane (2003). *Do silêncio do lar ao fracasso escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.

Castells, Manuel (2000). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.

Cogo, Denise & Machado, Sátira P. (2011). Redes de negritude: Usos das tecnologias e cidadania comunicativa de afro-brasileiros. In. Valdir José Morigi; Ilza Maria Tourinho Girardi & Cristovão Domingos Almeida (Orgs.), *Comunicação, informação e cidadania: Refletindo práticas e contextos* (p. 211). Porto Alegre: Sulina.

Fleuri, Reinaldo Matias (Org.) (2003). *Educação intercultural: Mediações necessárias*.

Rio de Janeiro: DP&A.

Freire, Paulo (1994). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997). *Política e educação: Ensaios.* São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não-formal e cultura política* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Guimarães, António Sérgio A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34.

Hall, Stuart (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Machado, Sátira Pereira (2010). A cor da cultura: Crianças, televisão e negritude na escola. In Gilberto Ferreira da Silva; José Antônio dos Santos & Luiz Carlos da Cunha Carneiro (Orgs.), *RS Negro: Cartografias sobre a produção do conhecimento* (p. 322). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Munanga, Kabengele (1996). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência.

Oliveira, Leunice M. (2010). Educomunicação e produção cultural afro-brasileira: Educando para a diversidade. In Gilberto Ferreira Santos; José Antônio dos Santos & Luiz Carlos da Cunha Carneiro (Orgs.), *RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento* (p. 333). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Pacheco, Elza D. (Org) (1998). *Televisão, criança, imaginária e educação*. Campinas: Papiros.

Sant'Anna, Wânia (2005). *Marco conceitual do projeto. A cor da cultura*. Brasília: SEPPIR.

Schaun, Angela (2001) . Educomunicação: Algumas questões sobre cidadania, racismo e mídia ou a inclusão da diferença: Negro de corpo e alma. In XXIV INTERCOM. Campo Grande.

Silva, Paulo V. B. & Rosemberg, Fúlvia (2008). Brasil: Lugares de negros e brancos na mídia. In Teun A. Van Dijk, *Racismo e discurso na América Latina* (p. 73). São Paulo/ UNESCO: Editora Contexto.

Thompson, John B. (1998). *A mídia e a modernidade: Uma teoria social de mídia*. Rio de Janeiro: Petrópolis.

A escolarização no cotidiano de crianças em situação de trabalho, em zona rural

Indira Caldas Cunha Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa - Brasil
incaldas@yahoo.com.br

Rosângela Francischini
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil
rfranci@uol.com.br

A presença de crianças em situação de trabalho, inclusive nas "piores formas de trabalho infantil", persiste, no Brasil, apesar de sua proibição e de esforços do governo e da sociedade civil no sentido de seu combate. Dentre as principais consequências para as crianças, apontadas em pesquisa realizada em artigos em Psicologia, (Francischini; Cabral; Tinoco e Cid, submetida), emerge o comprometimento escolar: evasão, baixo rendimento, repetência -, associadas à canseira física e dores no corpo. Os fatores explicativos são: macroestruturais (a pobreza, como o principal), microestruturais e os de ordem cultural. Registramos, ainda, a ineficiência das políticas públicas. No contexto desta discussão, realizamos esta pesquisa, cujo objetivo é apresentar e discutir, a partir do discurso e observação das ações de crianças em situação de trabalho, alguns aspectos de seus processos de escolarização. Participaram da pesquisa 4 meninas, 1 de 7 anos, 2 de 8 e 1 de 11 anos. Esse beneficiamento consiste em quebrar as castanhas, retirar a amêndoa e tirar sua pele. Essas atividades envolvem situações de risco: posição inapropriada e utilização de objeto cortante. O *corpus* foi construído a partir de observação participante nos espaços de realização das atividades de trabalho, na escola, nas atividades religiosas e comunitárias, entrevistas abertas e/ou semiestruturadas, imagens fotográficas, desenhos, jogos. Na comunidade há uma escola que funciona em condições precária, com Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos. As crianças afirmam estudar somente quando estão em horário de aulas. O Programa Bolsa Escola mantém as crianças na escola, segundo entrevista de um membro da comunidade. As 4 crianças frequentam a escola. Observamos que trabalho e frequência à escola estão em dependência. No final do século XX, conforme Sarmento (2003), a modernidade elaborou um conjunto de procedimentos que configuraram a "administração simbólica da infância". Destacamos a configuração de um 'ofício de criança', ligado à escola. A esse respeito, as atividades que abordavam o aspecto "ser criança" revelam que elas não incluem a escola como importante para a constituição do ser criança. Uma delas, inclusive, incluiu o trabalho. Essa questão é complexa e sua erradicação está diretamente relacionada a má distribuição de rendas. Crianças e adolescentes são, no entanto, "sujeito de direitos". Esta investigação pretende contribuir para que esses direitos possam ser garantidos.

Palavras-chave: trabalho infantil, escolarização, direitos da criança

Trabalho infantil – Contextualizando o tema

A presença de crianças e adolescentes em situação e trabalho permanece, ainda, no Brasil, mesmo considerando seu impedimento, pela legislação (Brasil, 1990), e a mobilização, tanto do governo, quanto da sociedade civil, para que essa condição seja alterada, no sentido de sua erradicação.

Entendemos, por trabalho infantil, ou trabalho infantil produtivo, a inserção de crianças e adolescentes em atividades produtivas, geradoras de valor e de exploração (Campos e Francischini, 2002), realizadas sob condições penosa para as crianças (Silva, 2003). Segundo Cipola (2001), citando pesquisas realizadas pelo UNICEF e pela OIT, o comparecimento do trabalho infantil deve-se a quatro principais fatores, quais sejam: 1) A pobreza; 2) A ineficiência do sistema educacional, provocando desinteresse e elevadas taxas de repetência e evasão; 3) O sistema de valores e de tradições da nossa sociedade; e 4) Os desejos das crianças trabalharem logo cedo. Esses motivos se assemelham e vêm somar aos constantes na pesquisa de Vogel e Mello (1992), que sinalizam os seguintes factores: 1) O nível de renda dos grupos familiares, insuficiente para sustentar a casa, embora em alguns casos não apresentem um quadro de pobreza absoluta; 2) O discurso, no interior das famílias, sobre a necessidade dos filhos trabalharem para ajudar no sustento da casa, aprender a ter responsabilidades e perceber o valor das coisas – comida, roupas; e 3) Pela iniciativa das próprias crianças (falta de alimentação em casa ou pelos pais não atenderem suas necessidades de consumo). Na mesma direção, em pesquisa realizada na produção acadêmica em Psicologia, no período de 1990 a 2009, (Francischini et al, 2010, não publicada), constatamos que vários fatores são apontados pela bibliografia, como explicativos dessa condição, dentre os quais destacamos a pobreza e a necessidade de sobrevivência da família com a contribuição da renda resultante do trabalho da criança, a baixa escolarização dos pais, a pouca atratividade da escola, a estagnação econômica, principalmente em países em desenvolvimento, a inatividade do poder público e a valorização do trabalho, enraizada em nossa cultura.

Quanto à frequência e regularidade com que as crianças exercem essas atividades, observamos que dependendo do tempo desprendido nessas práticas, as crianças são impedidas de exercitar outros direitos, como a frequência regular à escola, a convivência familiar e comunitária, a prática do lazer e do esporte, a cultura, entre outros, conforme exposto no artigo 4º do ECA. No que se refere ao local e ao tipo de atividade, a Convenção 182 (em vigor, no Brasil, a partir do Decreto 3597, de Setembro de 2000) e a Recomendação 190 da OIT preconizam que as “piores formas” de trabalho infantil são aquelas que resultam em prejuízo à saúde, à segurança e à moral da criança. Dessa forma, temos a inserção, nesta discussão, das consequências do exercício laboral para o desenvolvimento do sujeito.

No que diz respeito às consequências, para crianças e adolescentes, da inserção precoce em situações de trabalho, na pesquisa referida acima (Francischini et al, 2010), em periódicos em Psicologia, destacamos as consequências para a escolarização (dificuldades para ingresso no sistema educacional, altos índices de evasão e de repetência, baixo desempenho escolar). Impossibilidades de vivência da cultura lúdica, fator importante para o exercício do Ser Criança, também são indicadas pelos autores. Do ponto de vista da saúde, muitas consequências são apontadas: cansaço físico e mental, dores no corpo e na cabeça, doenças infecto-contagiosas causadas por acidentes com materiais cortantes e perfurantes contaminados, contaminação por agro-tóxicos ou outros produtos químicos, traumatismos decorrentes de acidentes de trânsito, dores na

coluna e dores musculares, sintomas devidos a exposição às alterações climáticas e à poeira sem as devidas proteções, DSTs, gravidez precoce e indesejada, intoxicação decorrente da exposição à nicotina. Considerando a ampla variedade de consequências do exercício de atividades de trabalho pelas crianças, resta-nos questionar: porque, então, o trabalho infantil persiste e sua erradicação não se torna uma realidade? Estarão, as produções acadêmicas contribuindo para o entendimento dessas questões? Em artigo denominado Trabalho Infantil e Produção Acadêmica nos anos 90: tópicos para reflexão, Ferreira (2001), indica a necessidade de pesquisas interdisciplinares que possam tornar visíveis os determinantes e impactos do trabalho precoce. As instituições de ensino superior têm responsabilidade ímpar nessa tarefa.

A pesquisa: Local, participantes e procedimentos

Recorte de uma pesquisa mais ampla, resultante de uma dissertação de mestrado da autora principal, intitulada *Infâncias: o lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil*, esta pesquisa foi realizada em uma comunidade rural do Estado do Rio Grande do Norte, em que crianças e adolescentes estão inseridas em atividades de trabalho relacionadas ao beneficiamento da castanha de caju. Participaram dela 4 crianças, meninas, entre 7 e 11 anos de idade, moradoras da referida comunidade.

Para aproximação com a comunidade, escolha das participantes e realização dos procedimentos da pesquisa, tivemos o seguinte percurso: realização de oito visitas à comunidade (de um dia ou mesmo mais, considerando que em uma das visitas permanecemos lá durante quatro dias), que possibilitaram-nos estar presentes em vários momentos e atividades, dentre as quais destacamos: presença constante em uma das etapas do processo de beneficiamento da castanha de caju (tirar a pele), nos momentos de brincadeiras, comemoração do dia das crianças, realização da primeira eucaristia, reuniões da Associação Comunitária. Foram feitas, também, visitas à creche, à escola e ao posto de saúde do lugar. Essas participações foram importantes, pois subsidiaram a contextualização da comunidade e nos colocaram em maior proximidade com seus moradores, facilitando a escolha dos participantes da pesquisa. Todas as atividades foram registradas em um diário de campo. Realizamos observação participante, registro em fotografias, produção de desenhos, jogos e entrevistas semiestruturadas e/ou abertas.

Os dados

Das observações na Escola da comunidade, pudemos constatar que na mesma as crianças não dispõem de livros didáticos, tampouco de brinquedos. Na sala há, apenas, algumas cartolinas, tesouras e cola. Segundo a professora, os pais não incentivam as crianças a irem para a escola; assim, essa frequência é bastante irregular. Afirma, ainda, que a actividade preferida das crianças, na escola, brincar. Segundo os dados constantes na Escola, a evasão de alunos sempre foi elevada. Houve, no entanto, uma diminuição desse índice, em decorrência do Programa Bolsa-escola, do Governo Federal, cujo recebimento da bolsa está condicionado à frequência da criança à escola. Há, igualmente, a fiscalização do Conselho Tutelar. Apesar dessas iniciativas, as crianças ainda faltam à escola, para trabalharem no beneficiamento da castanha, principalmente nos dias em que a demanda de castanhas pelos compradores aumenta.

Da análise das atividades realizadas com as participantes desta investigação, sinalizamos, então, os principais aspectos relacionados à escolarização das mesmas, principal objetivo da pesquisa. A primeira observação que se impõe é que o trabalho ocupa mais espaço na vida dessas crianças do que a escolarização e as atividades a ela relacionadas. Em relação ao histórico escolar, observamos que uma das participantes tem uma repetência e outra, defasagem na relação idade escolar/ano de escolarização. No entanto, as observações realizadas na escola, no material produzido pelas crianças enquanto atividades escolares, mostram uma realidade bastante preocupante; as crianças não dominam os conteúdos esperados para o ano de escolarização em que se encontram. Esses elementos exemplificam as afirmações feitas anteriormente, de comprometimento do aproveitamento escolar de crianças inseridas em situações de trabalho. Por outro lado, observamos que é notório que esse grupo de crianças não inclui a escola como elemento importante para a constituição do ser criança, diferentemente do encontrado nas pesquisas de Martins (1993), Marques (2001) e Oliveira (2002). Em relação ao aspecto físico da escola, ressaltamos que a mesma possui um espaço de realização das brincadeiras. Uma das participantes desta pesquisa disse-nos que têm pouco tempo para brincadeiras, jogam futebol em condições ambientais nada favoráveis, pois o sol é muito quente e ressaltou que a professora havia prometido construir um local coberto para brincar, mas nunca o fez. Vale ressaltar, ainda, que a estrutura física e organizacional da escola da comunidade, como um todo, não apresenta grande atrativo para as crianças. Extrapolando as participantes da pesquisa, foi assustador notar que a maior parte das crianças da comunidade não frequenta a escola, muitas delas sob a justificativa de que tinham que trabalhar. Boa parte das que frequentam a escola tem história de reprovações. Esse quadro só vem a corroborar o perfil nacional, quanto à escolarização das crianças em situação de trabalho. Com a implementação, pelo governo federal, do Programa bolsa-escola, os índices de crianças fora do sistema escolar tiveram um declínio. Da mesma forma, a permanência dessas crianças na escola, deve-se, segundo as professoras, dentre outros fatores, à fiscalização do Conselho Tutelar, uma vez que o recebimento da referida bolsa está condicionado à matrícula e permanência da criança na escola. Mas mesmo assim, as crianças também estão inseridas no processo de beneficiamento da castanha de caju, no turno oposto ao horário escolar e, nas férias, nos dois turnos. As crianças relataram, ainda, o pouco tempo e mesmo inexistente tempo, reservado para realização de atividades escolares extra sala de aulas.

A precária escolarização dessas crianças, portanto, provavelmente as levará a repetirem o ciclo a que foram submetidos seus pais: baixa ou nenhuma qualificação para o trabalho, inserção em atividades produtivas pouco valorizadas, ou seja, permanência, ou mesmo agravamento, em uma condição de exploração que se inicia desde cedo em suas vidas.

Considerações finais

Conforme sinalizado em outro contexto deste trabalho, trata-se, aqui, de um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no âmbito de Programa de Pós-Graduação em Psicologia - mestrado -, da Universidade Federal do Rio Grande do Note/BR. O aspecto aqui eleito, qual seja, a escolarização de crianças inseridas precocemente em atividades produtivas, além de ser convergente em relação à temática do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação/III Encontro de Sociologia

da Educação, deveu-se ao fato de que o trabalho infantil, exaustivamente contemplado nas produções acadêmicas como pudemos observar em outra investigação, ainda permanece uma realidade para muitas crianças e adolescentes em vários países, incluindo-se o Brasil.

Para as crianças da comunidade onde esta pesquisa foi realizada, a primeira atividade do dia, e mesmo a atividade que ocupa a maior parte do dia delas, é o trabalho; a escola e o brincar, para citar somente dois aspectos constitutivos da Infância, são colocados em plano secundário. Observamos, nos discursos e ações dessas crianças, a expressão de cansaço, decorrente da natureza da atividade e das condições para a realização das atividades de beneficiamento da castanha. Observamos, ainda, atitudes que objectivam a modificação da rotina de vida delas, permeada pelo trabalho, como, por exemplo, ir para casa de um parente, evitando, assim, estar no local do trabalho e a percepção de que essa rotina impede-as de exercerem outras atividades, como a vivência do lúdico.

Assim, pudemos verificar que a infância dessas crianças tem um espaço maior para o trabalho do que para os elementos constitutivos dessa etapa e daquilo que é de seu direito, como a escola e o brincar, conforme vem apontando a literatura.

Cabe ao Poder Público e à comunidade, de modo geral, garantir esses direitos, sob pena de verem comprometidas as vidas de crianças e adolescentes, em função de sua inserção precoce em atividades de trabalho.

Referências bibliográficas

Brasil. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8.069/90.

Cipola, Ari (2001). *O trabalho infantil*. São Paulo: Publifolha.

Campos, Herculano Ricardo & Francischini, Rosângela (2002). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, *8*(1), 61-71.

Ferreira, Marcos Artêmio Fischborn (2001). Trabalho infantil e produção acadêmica nos anos 90: Tópicos para reflexão. *Estudos de Psicologia*, *6*(2), 213-225.

Francischini, Rosângela et al (2010). *Trabalho infantil: Abordagens do tema em publicações em periódicos de Psicologia*. Disponível em www.sigaa.ufrn.br/sigaa//pesquisa/projetoPesquisa/criarProjetoPesquisa.do?id=85221488&dispatch=view

Marques, Walter Ernesto Ude (2001). *Infâncias (pre)ocupadas: Trabalho infantil, família e identidade*. Brasília: Plano.

Martins, José de Souza (1993). Regimar e seus amigos. A criança na luta pela terra e pela vida. In J. de S. Martins (Org.), *O massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil*. (2.ª ed.) (pp. 51-80). São Paulo: Hucitec.

OIT/Organização Internacional do Trabalho (1999). *Recomendação 190*, Recomendação sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil. Brasília.

OIT/Organização Internacional do Trabalho (1999). *Convenção 182*, Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil. Brasília.

Oliveira, Indira Caldas Cunha (2002). *A importância da brincadeira: O discurso de crianças trabalhadoras e de crianças não trabalhadoras*. Monografia de especialização não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Sarmento, Manuel Jacinto (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Disponível em www.iec.uminho.pt/cedic/textosdetrabalho

Silva, Maurício Roberto (2003). *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec.

Vogel, Arno & Mello, Marco Antonio da Silva (1992). Da casa à rua: A cidade como fascínio e descaminho. In A. Fausto & R. Cervini (Orgs.), *O trabalho e a rua. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80.* (pp. 134-150). Unicef/Flasco/Unesco. São Paulo: Cortez.

Práticas de cuidado e educação desde o ponto de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas

Ana Cristina Coll Delgado
Universidade Federal de Pelotas
anacoll@uol.com.br

Marta Nörnberg
Universidade Federal de Pelotas
martaze@terra.com.br

Francine Almeida Porciúncula Barbosa
Universidade Federal de Pelotas
francine.porciuncula@gmail.com

Esta comunicação articula elementos empíricos e teóricos decorrentes de atividades de pesquisa e extensão que envolve bebês, crianças bem pequenas, professoras e auxiliares. Sustenta-se em referências da educação infantil e dos estudos da infância em concepções filosóficas de base pós-estruturalista. Ao questionar as práticas que têm predominado na educação infantil, apresentam-se alguns indicativos para a produção de conhecimentos acerca do cuidado e educação dos bebês e crianças bem pequenas desde o instigante movimento do abrir-se para seus *pontos de vista* e *forças do desejo*. Para isso é preciso pensar a formação de professoras/es como um conjunto de experiências que requer reflexão densa e teórica, tangenciado por dimensões estéticas do viver humano, como as corporais e as relacionais, porque são formas de suscitar o pensamento filosófico das professoras e auxiliares. Os bebês e crianças bem pequenas são agentes capazes de criar sentidos sobre o que é cuidar e educar; eles próprios são capazes de participar e modificar as práticas de cuidado e educação. No contexto da pesquisa, observa-se que as relações entre os bebês são mais intensas e produtoras de modificações do ambiente em momentos que eles estão mais livres e menos controlados pelos adultos. Por outro lado, as professoras não permanecem restritas a ações cerceadoras ou limitadoras e procuram romper com formas de organização e relações dando força aos seus desejos e necessidades. Por fim, afirmam-se duas premissas constitutivas de práticas de cuidado e educação permeadas pelo contato. A primeira reconhece a potência do corpo humano do bebê e da criança bem pequena, enquanto entidade físico-biológica-sócio-cultural, como meio de aquisição de conhecimentos. A segunda indica o sentido pedagógico do contato, potencializado mediante o toque, feito com a mão, do bebê ou da professora. As experiências de pesquisa e extensão relatadas sensibilizaram adultos (a equipe de pesquisa, as acadêmicas do curso de Pedagogia e as profissionais da escola infantil) no sentido de criar empatia e abertura às forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas e das professoras/es responsáveis pelo cuidado e educação.

Palavras-chave: bebês e crianças bem pequenas, forças do desejo, práticas de cuidado e educação.

Um diálogo reflexivo sobre experiências de cuidado e educação

Neste texto, construímos uma reflexão articulando elementos empíricos e teóricos decorrentes de experiências de estudo, pesquisa e extensão que envolvem crianças de berçário e maternal e suas respectivas professoras e auxiliares.

No desenvolvimento do estudo, nos aproximamos de algumas referências e concepções de base pós-estruturalista, com o intuito de, primeiramente, questionar as relações pedagógicas que têm predominado nos espaços coletivos de educação infantil. Propomos um diálogo reflexivo sobre experiências de formação com as quais nos envolvemos nos últimos tempos, decorrentes de projetos de pesquisa, ensino e ou extensão realizados. A aposta é de que precisamos pensar a formação de professoras/es de crianças de zero a três anos como um conjunto de experiências que requerem reflexão densa e teórica, tangenciadas, também, por experiências que envolvem dimensões estéticas do viver humano, como as corporais e as relacionais.

A convivência com crianças, seus familiares, professoras e outras/os profissionais de escolas infantis públicas inspirou-nos a criar práticas como oficinas pedagógicas, visando qualificar tanto a ação das professoras e auxiliares que trabalham com bebês e crianças bem pequenas quanto investir em processos de aprendizagem da docência em contexto de formação inicial. Compreendemos as oficinas pedagógicas, em sua metodologia e conteúdo, como tentativas de construir, buscar e abrir-se a experiências singulares com crianças de até três anos. Essas experiências são como pequenas aberturas para as forças do desejo das crianças e dos adultos (Mozère, 2007), que se apresentam como desafios em meio a rotinas e relações de trabalho que visam ao controle, à regulação, à contenção, à produção e ao consumo.

Entendemos que as escolas infantis não são uma extensão das casas das crianças ou depósitos em que elas ficam e, como enfatiza Machado (1991), as professoras não são tias ou substitutas das mães, pois não fazem parte da família das crianças. Isso implica considerar os espaços casa/escola infantil separadamente; embora tais espaços se complementem, são diferentes. As professoras lidam com a vida, com o humano, com o cuidado, em um espaço no qual a realização das diferentes práticas desenvolvidas são sempre oriundas de uma ação que nasce do coletivo para as individualidades. Portanto, o trabalho com bebês e crianças bem pequenas exige formação teórica e um pensar reflexivo que precede e acompanha a atuação com as crianças (Machado, 1991).

Judith Falk (2010) também marca uma diferença entre a relação professora-criança e a relação mãe-filho, lembrando que não bastam espontaneidade e instinto maternal para o cuidado e educação em espaços coletivos. É preciso uma competência especial, mesmo frente aos cuidados corporais que são prestados, pois, embora pessoais, exigem conhecimentos profissionais sobre o desenvolvimento global das crianças, capacidade de observação e uma escuta atenta às suas necessidades e interesses. É preciso compreensão das consequências desse trabalho e a transmissão de segurança afetiva e equilibrada para cada criança.

O trabalho realizado nos berçários, embora envolto em sentimentos e afetos, necessita ser mediatizado pela reflexão, escolhas e opções teórico-práticas. As rotinas com os bebês envolvem contatos corporais constantes e, segundo Bordo (1997), o corpo é um agente de cultura, mas é também um lugar prático de controle social. É no berçário que também se inicia todo um trabalho de contenção dos desejos de movimento do corpo, do choro, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos e das

tristezas, assim como a definição de um tempo controlado que passa a ser indicado pelo relógio, regente das rotinas de cuidado e educação.

Osborne (1999) destaca que valores como individualidade e competitividade são também reproduzidos em ambientes de cuidado, pois a vinculação, o afeto e a sensibilidade emocional não são incompatíveis com a racionalidade e a objetividade. Para essa autora, raramente é discutido o fato que são mulheres que habitualmente cuidam os filhos de outras mulheres, às custas de baixos salários e condições limitadas de trabalho. Esse é um dado importante para pensarmos as práticas pedagógicas, pois quando professoras e auxiliares vivem relações de trabalho de contenção dos seus desejos, no mínimo, temos de nos perguntar como elas poderão construir outros pensares e fazeres com os bebês e crianças bem pequenas.

Por acreditarmos na provisoriedade do conhecimento, apostamos na construção de um pensamento diferente que poderá produzir movimento e resistência crítica. Essa produção talvez permitirá construir outros parâmetros de análise, suscitando uma dimensão filosófica ao fazer e ao pensar das professoras e auxiliares dos berçários. Portanto, sustentamos que a escola infantil precisa ser um espaço de encontro, de afetos, de liberdade e de expressão criativa para todos que dela fazem parte. Isso requer um trabalho dos adultos sobre eles próprios, e que viabilize a construção de micropolíticas de resistência, conforme propõe Guattari (1987).

Na sequência, apresentamos um conjunto de experiências decorrentes da realização de oficinas pedagógicas, realizadas no campo da formação inicial e continuada, vinculadas a projetos de ensino e extensão que desenvolvemos. Indicativos para a produção de conhecimentos acerca do cuidado e educação dos bebês e crianças bem pequenas são sistematizados com a intenção de auxiliar na reconfiguração da relação pedagógica, (re)construída desde o instigante movimento de abrir-se para os pontos de vista e forças do desejo (Mozère, 2007) dos bebês e crianças bem pequenas.

Em busca de outras práticas nos berçários e maternais

Na visão de Dahlberg e Moss (2007), para resistir não é suficiente apenas desenvolver um pensamento crítico frente ao discurso dominante. É preciso investir na construção de práticas colaborativas, que garantam a participação e a agência das crianças entre si e com os adultos. Também apoiados em Foucault, esses autores enfatizam que há uma estreita relação entre o pensamento e a ação e, a partir do momento em que não podemos mais pensar as coisas como eram pensadas anteriormente, a transformação se faz urgente, presente.

Propor um fazer e um pensar diferentes sobre os bebês requerem encontros com outras práticas nas escolas infantis. E é com esse entendimento que apresentamos algumas experiências pedagógicas realizadas, que reconhecemos como ensaios micropolíticos de resistência, pois têm como mote a abertura às forças do desejo das crianças e dos adultos.

O livro "*La cause des enfants*", da psicanalista francesa Françoise Dolto (1985), inspirou a organização de oficinas pedagógicas para estudantes do curso de Pedagogia e para profissionais de educação infantil. Tal atividade formativa estava vinculada ao

projeto de extensão intitulado “O bebê é uma pessoa[1]: Imaginar e criar outras estéticas e linguagens numa Escola de Educação Infantil”.

O projeto de extensão contou com a participação de 15 alunas do primeiro ano do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino federal e profissionais de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal. Teve duração de seis meses (julho a dezembro de 2010). As acadêmicas interagiram com as crianças durante as reuniões quinzenais, com proposição de experiências e criação de materiais pedagógicos. A equipe[2] planejou com as acadêmicas as vivências baseadas nas diferentes linguagens, na imaginação, no faz de conta, na ludicidade e no brincar, como eixos potencializadores das forças do desejo. Já para as profissionais, foram proporcionadas nas oficinas pedagógicas a discussão de textos e a produção de materiais pedagógicos.

A aproximação com alguns autores tem um sentido político e cultural, que é o de pensar experiências e encontros com bebês e crianças bem pequenas, com abertura para os riscos e imprevistos que todo encontro provoca. Correr riscos também implica a desconstrução dos nossos saberes e poderes. Dolto (1985) defende que considerar o mundo segundo o ponto de vista dos bebês pressupõe escutar suas linguagens e aprender a conversar com eles, sem, contudo, impor a nossa linguagem.

Com as atividades da oficina pedagógica e o projeto de extensão, criamos vivências com o intuito de potencializar desejos de movimento e liberdade, de descobertas e expressões corporais não verbais e, sobretudo, de conhecimento do mundo dos bebês e crianças bem pequenas. Para isso, provocamos os e as participantes a olharem o mundo a partir do ponto de vista dos bebês e crianças bem pequenas, algo que, na maioria das vezes, já não fazemos, porque não nos deixamos contaminar pela força de mudar a perspectiva do corpo adulto, que vê o mundo de cima, do alto.

Com o projeto, ampliamos olhares e percepções sensíveis sobre os bebês e crianças bem pequenas e tentamos incluir linguagens ainda pouco exploradas nos berçários, tais como: movimento corporal, artes plásticas e visuais, literatura, teatro e música. Nossos objetivos foram assim elencados: inventar materiais e vivências pedagógicas com foco em outras linguagens com as crianças; sensibilizar os adultos no sentido de escutar, observar e perceber os desejos das crianças, suas emoções e relações com outras crianças, com os adultos e o mundo; criar outras redes de relações com as crianças que contribuam com a formação das acadêmicas do Curso de Pedagogia; contribuir com o processo de formação continuada da equipe de professoras de educação infantil.

Para resumir, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão viabilizou a criação de experiências focadas na expressão das singularidades, como resistência radical frente às propostas que visam à homogeneidade dos bebês. Nas observações realizadas nos berçários, percebemos que os bebês e crianças bem pequenas fazem muitas tentativas para garantir sua liberdade de expressão e de descoberta. Seus intensos processos corporais (Gottlieb, 2009), a bagunça (como os adultos geralmente definem sua potência de agir), a abertura para novas experiências e o prazer de aprender coisas diferentes, são manifestações das culturas dos bebês que não podemos ignorar.

Foi possível observar que há todo um sistema cultural próprio criado pelos bebês, nos seus grupos de pares, geralmente em momentos mais livres do controle dos adultos. Essas manifestações culturais foram observadas quando os bebês e crianças

[1] A ideia de que o bebê é uma pessoa é decorrente dos trabalhos conduzidos por Françoise Dolto, os quais elucidam a emergência de uma nova percepção dos bebês e seus afetos. Inaugura-se uma nova sensibilidade em torno dos bebês, conforme esclarece Liane Mozère (2007).

[2] Três professoras da Universidade e três bolsistas de iniciação científica.

bem pequenas ocupavam espaços de difícil acesso aos adultos e ali faziam algo que era proibido. Ou nas inúmeras tentativas que faziam para obter objetos ou brinquedos que estavam muito acima deles, esticando braços e mãos ao alto, ou até mesmo procurando formas de escalar a prateleira para pegá-los. Muitas vezes suas tentativas também incluíam pedidos feitos com gestos, sons e olhares, entre outras formas de comunicação e expressão.

Da mesma forma, a experiência permitiu constatar que as professoras não permanecem restritas a ações cerceadoras ou limitadoras. Elas também procuram romper formas de organização e relações estabelecidas, dando força aos seus desejos e necessidades enquanto profissionais responsáveis pelo cuidado e educação dos bebês e crianças pequenas. Não raras vezes, elas nos solicitaram ajuda nas rotinas com os bebês, pediram sugestões de livros, filmes e materiais. Solicitaram auxílio para encaminhar conversas com os pais sobre mordidas entre bebês. Esses pequenos episódios nos parecem dados potentes que interpretamos como a exigência de um contra-dom[3]. Tentativas das profissionais que também são formas de escapar dos limites e/ou restrições que lhes são impostos pelas condições de trabalho.

Adultos, bebês e crianças bem pequenas como autores das experiências partilhadas

Um trabalho reflexivo dos adultos pode favorecer a potência de agir das crianças e deles próprios na organização do cotidiano dos berçários. Os adultos também precisam sentir-se autores e atores das experiências partilhadas com os bebês e crianças bem pequenas. Cada vez mais suspeitamos e, aos poucos, capturamos evidências de que reproduzir atividades e rotinas de regulação e controle produzem sentimentos de desgaste, frustração, sofrimento e culpa aos educadores e às educadoras.

Romper com uma cultura adultocêntrica nas creches ou escolas de educação infantil é um grande desafio. Não temos uma tradição no Brasil de pensar nos ambientes, no planejamento, no currículo e nas experiências pedagógicas com os meninos e meninas que frequentam os berçários e maternais. A escassa produção que temos, no campo da pedagogia, ainda está amparada numa perspectiva em que prevalecem aspectos da psicologia do desenvolvimento e uma visão higienista de organização dos espaços e das práticas de cuidado e atenção à criança pequena.

As crianças apreciam experiências mais livres que estimulem seus desejos de morder, tocar, cheirar, esconder, rastejar, imaginar, brincar e que, geralmente, duram mais do que os 15 minutos apregoados como o tempo máximo de atenção que os pequenos podem suportar. Pelas práticas realizadas com crianças dos berçários, nós temos observado que o tempo de duração da atividade está vinculado ao prazer, ao desejo e aos estímulos que favorecem a liberdade de movimentos de suas experiências, sensações e interação com as outras crianças.

A sensibilização é importante para a criação de outras redes de interações com as crianças dos berçários, pautadas por um conhecimento da emoção, da sensibilidade e comprometimento com o outro, na escuta e no olhar, os quais se conectam e estabelecem um vínculo com as crianças. Estudiosos e pesquisadores informam que o conhecimento dos bebês e crianças bem pequenas se dá basicamente pela ação e contato da pele (Montagu, 1988); pela interação com os pares e os adultos; pela brincadeira, imaginação e faz de conta. Por isso, entendemos que, no campo da relação pedagógica,

[3] Expressão utilizada pelo sociólogo/antropólogo francês Marcel Mauss (dom e contra-dom). Tem significado de relação de troca de favores, ou numa expressão mais popular, “toma lá, dá cá”.

especialmente no que se refere às formas que dizem respeito ao cuidado proporcionado aos bebês e crianças bem pequenas, é preciso construir circunstâncias e contextos, criando um determinado modo de relação, o qual favorece a ação e o contato.

Para isso, lançamos duas premissas pedagógicas como constitutivas de uma pedagogia do contato. A primeira apresenta a necessidade de se reconhecer, no contexto do berçário e do maternal, a potência do corpo humano do bebê e da criança bem pequena, porque é o seu corpo, enquanto entidade físico-biológica-sócio-cultural, o maior instrumento de aquisição de conhecimentos. A segunda premissa indica o sentido pedagógico do contato, potencializado mediante o toque, feito com a mão, seja do bebê ou da professora. Montagu (1998) diz que "o amor e a humanidade começam onde começa o toque: no intervalo de poucos minutos que se seguem ao nascimento" (p. 20). O autor chama atenção para o fato de que em nossas experiências relacionais, e nós diríamos que também nas práticas pedagógicas, a comunicação verbal é priorizada e tomada como o melhor modo de se relacionar, esquecendo a comunicação não-verbal.

Os autores aqui citados reconhecem que a brincadeira, o faz de conta e a imaginação possibilitam o desenvolvimento das diferentes linguagens e que as crianças que vivem num ambiente rico em interações aprendem a demonstrar desejos, sentimentos e necessidades. A exploração de objetos os mais variados, de estruturas e equipamentos que facilitam o movimento, as brincadeiras e os desafios corporais, as interações em ambientes desafiadores, o teatro, a literatura, as artes plásticas, a dança e expressão corporal, todos esses fatores incidem muito positivamente na inteligência, no comportamento social, e, por isso, potencializam emoções positivas em áreas do cérebro pouco trabalhadas em nossa civilização atual, como a sensibilidade estética, a criatividade e a imaginação (Beyer, 2008; Shore, 2000). Por essas razões, o conhecimento da realidade, entre as crianças, não é possível que não de forma imaginativa. Logo, a imaginação e a realidade não são processos antagônicos para as crianças, pois em suas brincadeiras elas demonstram essa articulação.

As práticas pedagógicas e os processos de formação inicial e continuada de professores precisam incluir as culturas da infância que, por sua vez, exprimem a cultura social em que se inserem as crianças. Mas é preciso reconhecer que elas, as crianças, fazem-no de modo distinto das culturas adultas, algo que ocorre pela ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Sarmento, 2004). Desse mútuo reconhecimento será possível pensar processos formativos que contemplem o ponto de vista dos bebês e das crianças pequenas.

Uma possibilidade é a observação e escuta mais atenta e sensível dos meninos e meninas dos berçários e maternais. A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar dos bem pequenos e compreender melhor seus pontos de vista e culturas. Entendemos que é possível aprender uma forma de estar com os bebês e com as crianças bem pequenas em que não apenas nossos olhos acompanhem seus movimentos, gestos e ações, mas haja uma observação e um estar de corpo inteiro. Isso poderá acontecer quando nosso corpo de adulto-professor se propõe a ficar agachado, perto das crianças; ou, quando engatinhando ao seu lado, propõe-se a enxergar *as coisas do mundo*, que estão ao redor, desde o plano de visão do bebê ou da criança pequena.

Sabemos que, na maioria das vezes, as professoras e auxiliares desenvolvem um trabalho solitário, com poucas oportunidades de estabelecer trocas com outras colegas. A troca de experiências entre pares nos parece importante, na medida em que

provoca outro olhar sobre a formação de professoras(es), por ser uma forma de se estar atento aos processos que acontecem no cotidiano das instituições educativas e à construção de um saber que provem da prática e da interação com os bebês e as crianças bem pequenas. Aliada a essa concepção está a ideia de que conhecimentos e saberes são construídos e desenvolvidos desde a formação inicial e ao longo de processos de formação continuada. Desse modo, entendemos que é possível romper com a polarização de que a formação teórica se dá em um momento – a formação inicial – e a formação prática em outro– a formação continuada, na escola/instituição.

Para continuarmos a conversa...

As experiências aqui relatadas sensibilizaram os adultos (a equipe de pesquisa, as acadêmicas do curso de Pedagogia e as profissionais da escola infantil) no sentido de criar empatia e abertura para às forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. Nas observações realizadas nos berçários, constatamos que os bebês e crianças bem pequenas observam nossas ações, reações e distrações a fim de garantir um espaço para seus pontos de vista e forças do desejo.

Nossa presença nos berçários e a forma como propomos e conduzimos os processos de formação na oficina pedagógica também geraram reflexões junto às profissionais sobre a potência de ação dos bebês e crianças bem pequenas. Um encontro entre adultos e crianças é pleno de desvios e riscos e, sentir o gosto do inesperado, talvez seja um caminho para que junto delas possamos criar micropolíticas que escapem das semióticas dominantes, no sentido proposto por Guattari (1987) e por outros autores com os quais continuaremos conversando.

Como estamos interessadas no que acontece nas escolas infantis, também temos aprendido que precisamos observar e escutar mais os bebês e crianças bem pequenas, bem como os adultos que passam boa parte do tempo com eles. Temos constatado que experiências que favorecem a liberdade das pulsões, emoções e desejos dos bebês e crianças bem pequenas desmistificam algumas certezas sobre eles e, além disso, os adultos também ficam mais relaxados e felizes quando as crianças estão felizes e confortáveis, tornando-se mais inventivos.

Uma formação cultural e aberta a outras estéticas e olhares sobre o mundo provavelmente potencializará interações com as crianças pequenas. Interações que, focadas na escuta, na observação e na percepção dos seus desejos de movimento, de brincar, de experimentar, de tocar, cheirar e viver novas experiências com o corpo todo, poderão constituir uma relação pedagógica, a qual reconheça o instigante movimento de abrir-se aos *pontos de vista* e *forças do desejo* dos bebês e crianças bem pequenas.

Referências bibliográficas

Bordo, Susan (1997). O corpo e a reprodução da feminidade: Uma apropriação feminista de Foucault. In Alison Jaggar & Susan Bordo, *Gênero, corpo, conhecimento* (pp. 19-41). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter (2007). Au - dela de la qualité, vers l'éthique et la politique em matière d'éducation préscolaire. In Brougère, Gilles; Vandenbroeck,

Michel (Orgs), *Repenser l' éducation des jeunes enfants* (pp. 53-76). Bruxelles: Ėditions Scientifiques Internationales.

Dolto, Francoise (1985). *La cause des enfants*. Paris: Éditions Robert Laffont.

Falk, Judit (2010). *Educar os três primeiros anos: A experiência de Lóczi*. São Paulo: Junqueira & Marin.

Gottlieb, Alma (2009). Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, *20*(3), 313-336.

Guattari, Félix (1987). As creches e a iniciação. In Félix Guattari, *Revolução molecular: Pulsações políticas do desejo* (pp. 50-55). São Paulo: Brasiliense.

Machado, Maria Lucia Alcantara (1991). *Pré-escola não é escola. A busca de um caminho*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Montagu, Ashley (1988). *Tocar. O significado humano da pele*. São Paulo: Summus.

Mozère, Liane (2007). "Du côté" des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In Brougère, Gilles; Vandenbroeck, Michel (Orgs.), *Repenser l' éducation des jeunes enfants* (pp. 165-188). Bruxelles: Ėditions Scientifiques Internationales.

Osborne, Kate (1991). El trabajo de las mujeres...nunca termina. In Jenny Firth-Cozens & Michael A. West (Orgs.), *La mujer en el mundo del trabajo* (pp. 15-26). Madrid: Morata.

Sarmento, Manuel Jacinto (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Manuel Sarmento & Ana Beatriz Cerisara, *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-24). Porto: Asa Editores.

A fotografia pinhole e a vivência de um processo

Maria Cristina Stello Leite
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
mariastello@gmail.com

O uso da técnica pinhole para fotografar se mostrou como uma nova perspectiva sobre o modo de olhar para imagens captadas por crianças. Foi a partir de uma oficina de pinhole realizada em uma das Cirandas do MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que foi possível levantar questões referentes à este diferente meio de capturar imagens, realizado com crianças de quatro à doze anos. A fotografia pinhole é conhecida pelo modo artesanal com que conseguimos capturar e registrar imagens, mas sua principal característica é a ausência do uso lentes. Utilizando recipientes como caixas e latas vázias construímos junto às crianças câmeras escuras, tornando o processo pouco complexo mas com certo número de variáveis que o fotógrafo deve ter conhecimento para alcançar um maior controle sobre o resultado final. Construir as câmeras, montar um laboratório, fotografar e revelar são as etapas de um processo que meninos e meninas realizaram para conseguir suas fotografias.
Uma vez que com esta técnica é possível tirar uma foto de cada vez e que para ter acesso ao resultado faz-se necessário passar pela revelação, o tempo de apreciação da imagem era diferente do proporcionado pelas câmeras digitais. Propor um outro modo de fotografar nos parece refletir num outro modo de olhar. Ao saire do laboratório com suas latas "carregadas" com papel fotográfico, as crianças tinham pela frente um processo investigativo do espaço, procurando aquilo que desejavam capturar e escolhendo o local mais adequado para deixar a lata. Esta etapa exige daquele que fotografa uma certa imaginação, já que estas "câmeras" são despossuídas de um visor, como as digitais e analógicas. Após revelar a imagem tinham as crianças diante de si um negativo daquilo que desejaram fotografar, fator que gerou grande estranhamento. Estranhamento tanto pelo negativo quando pelo efeito surpresa do que a câmera capturou.
Neste tempo mais lento, se compararmos às digitais, a fotografia não é mais pensada como um instantâneo, tão pouco como retrato fiel da realidade. Estas especificidades da pinhole trouxe para as crianças o estranhamento. Estranhamento do ato de fotografar, do espaço e do tempo. Ao longo do processo acompanhamos meninos e meninas ouvindo suas curiosidades, respeitando suas escolhas e deixando-as livre para dar soluções ao que e como fotografar. Foi a partir dos diálogos estabelecidos ao longo do processo que observamos o quanto a pinhole pode proporcionar um outro modo de olhar as fotografias. Não só o olhar de quem fotografa mas também daquele que as observa.

Palavras chave: infância, sociologia visual, movimento Social

Introdução

Como definir fotografia? O que é fotografar para você? Com perguntas semelhantes a estas iniciamos uma oficina de fotografia pinhole com crianças integrantes de uma Ciranda do MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Edna Rosseto, ao se dedicar aos estudos sobre as Cirandas do MST, define-as como espaço de educação não-formal dentro dos assentamentos, que não estão vinculadas ao sistema educacional do país. As Cirandas seriam espaços de aprendizagens, trocas, brincadeiras, "espaços que elas (crianças) aprendem a viver coletivamente" (Rosseto, 2011). Nas Cirandas ficam crianças de 0 a 12 anos, no período em que não estão na

escola, e surgiram como opção para aquelas famílias que necessitavam ter homem e mulher trabalhando juntos para o sustento da casa. Com o tempo as Cirandas passaram a ser pensadas como parte do processo educativo das crianças chamadas de "sem-terrinhas".

O objetivo do presente texto é descrever alguns aspectos da prática de oficina como procedimento fecundo para a obtenção e problematização a cerca dos espaços e ambientes vividos e construídos pelas crianças no assentamento. Muito se tem dito sobre a importância de conhecermos os olhares da infância e a oficina procurou coletar olhares, os modos de ver de meninas e meninos, possíveis de serem compreendidos a partir das fotografias.

Quais seriam as situações fotografadas por crianças de um movimento social de luta pela terra? Como seria esta experiência de apropriação sobre a técnica do pinhole? O que as imagens captadas por estas crianças revelariam sobre seu grupo social? Diante destas questões se colocava ainda a necessidade de uma interação entre nós[1] e as crianças, e que poderíamos ter nas fotografias a expressão de um processo de pesquisa. As apropriações que elas poderiam fazer desta técnica para fotografar era algo acessível apenas no diálogo com as crianças durante o processo, e que foram anotadas em um caderno para que não se perdessem. Com o tempo adotou-se como metodologia de pesquisa a composição de um caderno de campo, que ora facilitava a constituição de nossos olhares e problemas sobre o que as crianças estavam vendo, observando e, sobretudo, sobre o processo pelo qual passavam em suas discussões e escolhas por diferentes imagens. Com um tempo curto para a realização da oficina, tínhamos a intenção de aproveitar ao máximo a vivência com a fotografia, não priorizando sensibilizações para imagens ou a introdução de temas que poderiam ser discutidos e fotografados. O objetivo era fotografar: apresentando uma técnica diferente, que exige outro "olhar" para a fotografia, e deixar as crianças livres para escolher o que e como fotografar.

A proposta de fotografar com a técnica pinhole

Ao questionar as crianças sobre a fotografia, perguntamos o que era necessário para se obter uma foto. A intenção era chegar num tripé necessário para se alcançar o produto final, a fotografia, nomeando de fotógrafo, tecnologia (máquina) e assunto os elementos que compõe. O tripé permite compreender as variáveis do processo de captação de imagens. Estes elementos constitutivos da imagem fotográfica foram propostos por Boris Kossoy, sendo essas informações que se encontram além da imagem os componentes estruturais que a tornam possível (KossoY, 2002). A fotografia deve, assim, ser pensada enquanto expressão inserida em um contexto histórico, econômico e social. Kossoy entende a fotografia como uma segunda realidade, por ser o processo fotográfico a transposição do assunto selecionado para uma realidade visual.

Nesse sentido, para se conhecer a fotografia é preciso "descontruí-la". Conhecer a fotografia a partir da problematização dos três elementos constitutivos da fotografia, fotográfo, aparelho e assunto. Nossa expectativa era de que as crianças, ao pensarem sobre a fotografia citassem ao menos a necessidade de se ter uma máquina. No entanto, superando nossas expectativas diante da pergunta feita, o que era necessário para ter uma fotografia, um menino de seis anos responde ter um cartão de memória.

[1]As oficinas foram realizadas em quatro dias não sequenciais, contando sempre com a ajuda de integrantes do grupo de estudo.

Mas de qual universo fotográfico estamos falando? Qual a familiaridade destas crianças com a fotografia? Elas fotografam? No mundo das câmeras digitais a resposta do menino faz muito sentido e nos mostra que ele conhece uma determinada tecnologia que lhe possibilita o registro de imagens fotográficas. Fica claro que as crianças tinham experiências com a fotografia, mesmo que por meio de um celular cedido por uma das instrutoras da Ciranda, situação observada durante as visitas ao assentamento. Elas tinham conhecimento sobre o que era fotografar, mas como seria propor uma nova técnica para fotografar? O objetivo era propor uma experiência com a fotografia em que as crianças estivessem destituídas de qualquer conhecimento sobre a técnica, criando estranhamento com o próprio ato de fotografar.

Antes de apresentar uma "câmera" pinhole para as crianças pareceu ser necessário falar para elas sobre o funcionamento da caixa escura. Explicar a propagação retilínea da luz no espaço e a fixação invertida da imagem no papel não é tarefa fácil, por isso a experiência com a caixa escura pode ser uma ferramenta importante para a compreensão do processo de captação das imagens. As oficinas tinham a intenção de propor práticas reflexivas e "desalienantes" exatamente por desvelar o processo de produção das fotografias. Sendo assim, no primeiro encontro com as crianças construímos câmeras escuras utilizando caixas de papelão, tinta guache e tecido preto. As caixas tinham o tamanho certo para uma criança colocar a cabeça dentro e observar a imagem invertida projetada a sua frente. Esta primeira experiência causou o estranhamento esperado, referente à inversão da imagem e a necessidade de luz intensa para enxergar com mais nitidez o objeto selecionado. Outra atividade também proposta foi a experiência com um "zoom" de pinhole, eram duas caixas pretas feitas de papel mais resistente, uma com papel vegetal e a outra com um pequeno furo no centro da tampa. Colocando uma caixa dentro da outra, e "focando" para um local com alta incidência de luz do sol foi possível ver uma imagem invertida projetada no papel vegetal. Outro meio que utilizamos para explicar a captação do negativo pela câmera pinhole foi utilizando um jogo da memória, com fotografias pinhole tiradas por crianças em outra situação. Neste jogo os pares eram feitos com o negativo e positivo de uma fotografia, possível de perceber as inversões ocorridas no processo de captação e revelação da imagem.

Observar as inversões realizadas pela caixa escura permitiu às crianças estranharem o próprio espaço, como num jogo de espelho em que a imagem projeta está invertida e exige certo tempo até nos acostumarmos à ela. A partir da experiência com a caixa escura apresentamos as câmeras pinhole. Uma câmera do tipo pinhole é assim denominada por não fazer o uso de lentes durante a captação da imagem. Para se fotografar com este tipo de técnica faz-se necessário apenas um objeto que simule a caixa escura. Com as crianças da Ciranda utilizamos latas de alumínio, as ecurecendo com tinta preta e fazendo um pequeno furo na lateral. Ao produzir nossas câmeras pinhole houve grande preocupação no isolamento da lata, cuidando para que fosse possível controlar a entrada de luz. Certificando-se de que a lata está totalmente vedada, construímos obturadores de papel para poder controlar a captação da luz pelo furo.

Mesmo acompanhando de perto a construção das câmeras não é possível ter certeza sobre o resultado final. Diante da construção de suas câmeras as crianças questionavam sobre de que forma conseguiriam uma fotografia a partir de uma lata. Percebíamos que a expectativa delas, mesmo com a experiência da caixa escura, ainda estava nas fotografias produzidas por câmeras digitais. Ao montar um laboratório improvisado para a revelação das imagens captadas, as crianças tiveram a portunidade de observar todos os elementos necessários para se conseguir as fotografias. Por se ter a

necessidade de um ambiente escuro ao manusear o papel fotográfico, as crianças observaram o laboratório antes de apagarmos as luzes do ambiente. A única luz que poderia estar presente era vermelha de baixa intensidade. Mostramos também para as crianças um papel fotográfico já queimado por estar exposto à luz do sol. A partir de então o processo tornou-se mais nítido para as crianças.

Ao fazer os furos nas latas, mostramos uma pequena agulha. Por ser pequena precisaríamos de muitos minutos para captar a luz. Foram necessários de 7 a 8 minutos para conseguir uma imagem. Este longo tempo de exposição proporcionou momentos de diálogo com as crianças, em que era possível ter acesso às percepções que estavam criando sobre a fotografia pinhole. Mais que isso, ouvíamos suas vontades na hora de escolher o que fotografar e suas soluções para conseguir a imagem desejada.

O que as imagens nos revelam

As crianças, como já mencionado anteriormente, eram livres[2] para escolher o que fotografar, e foram instruídas a observar o lugar em que a lata permaneceria durante a captação do assunto selecionado. Sendo assim, era preciso fazer uma escolha quanto ao que fotografar e outra sobre onde colocar a câmera para captar aquilo que se desejava. Não sendo uma tarefa fácil, exigia um exercício de observação e cálculo, que quando realizada mais de uma vez era nítido o cuidado que se passava a tomar com esta etapa do processo. Observar o espaço e decidir por aquela situação que se apresenta como "fotografável" nos leva a questionar sobre as representações de crianças nas fotografias produzidas por elas. No tripé sugerido por Kossoy, percebemos que com a técnica do pinhole não há controle do fotográfo/criança sobre a imagem captada, devido a ausência de um visor que permita ter acesso ao enquadramento. No entanto, a aparente falta de controle do fotógrafo sobre sua fotografia diminui ao repetir o processo para fotografar.

O resultado ao final do processo é influenciado por uma série de fatores. A luz do sol e sua incidência sobre a lata, que depende da hora do dia, ou então, a passagem de uma nuvem que encobre o sol por algum tempo. O balançar da lata enquanto está com o obturador aberto, causando imprecisão nas formas captadas. Ou a qualidade do

[2] Utilizo a palavra livre para expressar que não houve nenhum tema proposto ou problematização sobre o que poderia ser um objeto fotografável, era na interação conosco e com as outras crianças que aconteciam as escolhas.

furo feito, que pelo seu pequeno tamanho muitas vezes passa despercebido uma dobra na lata, ocasionando também imprecisões nas formas captadas. Chamar a experiência do pinhole de processo se deve ao fato de ser todo ele investigativo. O resultado final, que é a fotografia, proporciona à criança um estranhamento diante da imagem revelada no papel, algo que também podemos relacionar com o fato de ser um negativo. Para quem escolheu o objeto a ser fotografado e aguardou a captação por oito minutos, o negativo da imagem causa estranhamento e uma busca por identificar a situação revelada. A imagem em branco e preta e invertida é e não é aquilo que se queria registrar. A ausência de lentes mais a surpresa daquilo que a "câmera" captou exigem do "fotógrafo" um exercício de compreensão, na tentativa de identificar os elementos que compunham a situação fotografada.

Sobre o negativo e o estranhamento que ele pode causar, José de Souza Martins propõe que seja visto como "mediação analisadora e reveladora da desconstrução e compreensão de seu próprio mundo"(Martins, 2008, p.161). O negativo, para Martins, seria uma versão "impressionista" da fotografia, que permite acessar outras dimensões da realidade social. Ao revelar as fotografias dentro do laboratório muitas das crianças se surpreenderam com o aparecimento da imagem no papel, exclamavam de surpresa ao ver o líquido revelando formas. Ao sair da sala escura tínhamos pela frente o desafio de identificar a situação que foi alvo das crianças. Toda esta vivência nos revelou o pinhole como um jogo de fotografar, em que as crianças têm a oportunidade de se familiarizar com a técnica, experimentando e a aperfeiçoando.

A fotografia como processo

A técinica do pinhole enquanto processo para se captar imagens apresenta suas especificidades: construir uma câmera, colocar o papel fotossenssível dentro, escolher uma situação, abrir o obturador, contar o tempo e revelar a imagem. Todas as etapas demandam tempo e reflexão, abrindo possibilidades para um cultivo do olhar daquele ou aquela que se propõe à prática da fotografia pinhole. Maria Gorete Gonçalves propõe de modo inovador uma pesquisa com crianças fazendo o uso de câmeras analógicas e pinhole, em que a pesquisadora se dedica a analisar as imagens captadas pelas crianças, pensando os enquadramentos e a composições das situações fotografadas (Gonçalves, 1997). Para Gonçalves, a técnica do pinhole apresenta particularidades que modificam, deformam e alteram o real, proporcionando uma outra leitura sobre a situação captada. A partir da vivência com o pihole a criança passa a conhecer os princípios da câmera escura, compreendendo a construção da imagem uma vez que compreende a técnica.

Diante das particularidades que a técnica pinhole traz para o uso da fotografia na pesquisa com crianças, junta-se a intenção de uma metodologia de investigação participativa, como propõe Natália Fernandes Soares ao falar da importância da participação infantil nas pesquisas, considerando as crianças como atores sociais que podem colaborar na construção de conhecimento acerca de sua cultura, seu grupo social (Soares, 2006). Ao falar da emergência da participação infantil nas pesquisas, Soares ressalta a relevância de se construir espaços e práticas sociais que promovam a colaboração das crianças na construção de conhecimento. Neste sentido, o espaço da Ciranda mostra-se como singular e propício para se cultivar práticas de participação das crianças. Foi na interação das diferentes idades e sexo proporcionada pela Ciranda que as crianças tiveram acesso ao uso da técnica pinhole como possibilidade para fotografar.

O fator "acaso" no resultado da escolha do objeto fotográfico é uma questão

importante para se levar em conta quando se trata deste tipo de fotografia pois, pela falta do visor digital ou mesmo "analógico" da câmera fotográfica, a forma pela qual o fotógrafo irá focar seu objeto se torna bastante peculiar e abstrata. Isso gera um aspecto experimental ao processo, exigindo do fotógrafo a investigação e a improvisação de mecanismos externos à câmera como uma cadeira, uma mesa ou um monte de terra. Todos estes macanismos utilizados para elevar a câmera fotográfica, que devido ao tempo necessário de exposição à luz torna a possibilidade de fotografar com a lata em mãos inviável. Portanto, mostra-se necessário sair dos condicionamentos estabelecidos pela câmera fotográfica tradicional, em que o fotógrafo a utiliza apenas na altura do rosto. O pinhole irá exigir de quem o utiliza uma apropriação distinta, explorando este novo objeto de fotografar.

Pressupomos aqui as crianças como autoras das fotografias uma vez que elas escolheram cenas, investigaram o local, deram soluções para os desafios colocados pela "câmera" pinhole. Mesmo sem a intencionalidade do artista as crianças realizam escolhas e demonstram sensibilidade estética, como supõe Gobbi (2011). Ao escolher "a árvore atrás do balanço", o "parque todo", "só o gira-gira" ou "a frente da ciranda" as crianças mostravam o que era "fotografável" para elas, o que chamava sua atenção enquanto possibilidade de compor um cenário. Dentre as escolhas que as crianças de diferentes idades e sexo fizeram para fotografar apareceram imagens de carros, da rua, da frente da Ciranda, da horta e do parque.

As fotografias revelaram representações muito distintas entre si sobre o parque, um assunto bastante presente nas imagens das crianças da Ciranda. O mesmo assunto

estava presente nas fotografias das crianças, o que proporcionou à elas um estranhamento diante das imagens sobre o parque. Muitas das defesas em fazer uso da técnica pinhole, seja por artistas/fotógrafos seja por amadores, se dá justamente pela ausência de controle sobre a imagem que o aparato tecnológica proporciona. O uso da técnica pinhole tem como umas das consequências a falta de precisão, uma deformação das formas captadas, constituindo uma representação distante de uma intenção de verossimilhança.

A fotografia pinhole parece ir contra a ideia da fotografia como imagem do real, uma vez que com formas distorcidas traz ao observador grande estranhamento. Também sai do senso do comum de pensar a fotografia como um instantâneo, segundo Costa (2008), uma vez que a imagem pinhole é obtida progressivamente, não instantaneamente como nas câmeras convencionais. Não há com a técnica pinhole a possibilidade de se fazer um recorte exato daquilo que se deseja fotografar. Sendo uma captação progressiva da imagem é inevitável que ocorra a ação do tempo na situação que se deseja fotografar.

Ao proporcionar às crianças da Ciranda uma vivência com a fotografia pinhole, em que elas desconheciam por completo o manuseio da câmera, foi possível proporcionar uma postura investigativa diante do objeto. A apresentação de uma técnica distinta daquela conhecida proporcionou um estranhamento diante do ato de fotografar, em que o tempo e espaço já não são mais os mesmos. As fotografias com formas imprecisas reveladas convidam os fotógrafos a problematizar sua própria ação.

Referências bibliográficas

Costa, Ana Angelica (2008, Dezembro). O experimento-pinhole. *Revista Concinnitas*, *2*(13), 16-27

Gobbi, Marcia (2011). Usos sociais das fotografias nos espaços escolares destinados à primeira infância. *Educação & Sociedade*, *32*, 893-901.

Gonçalves, Maria Gorete Dadalto (1996). Foto-recorte: Uma experiência lúdica com crianças utilizando a fotografia. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas, Brasil.

Goulart, Ana Lucia & Finco, Daniela (2011). *Sociologia da infância no Brasil*. Autores Associados: São Paulo.

Kossoy, Boris (2002). *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Atêlie Editorial: São Paulo.

Martins, José de Souza (2008). *Sociologia da fotografia e da imagem*. Editora Contexto: São Paulo.

Soares, Natália Fernandes (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, *6*(1), 25-40.

Partilha de boas práticas: Música e poesia. Para uma participação efetiva, responsável e autónoma na vida escolar

Joana Nogueira
Universidade de S. Tiago de Compostela
Joanogueira@gmail.com

Regina Pires
Universidade de S. Tiago de Compostela
arvalepires2@hotmail.com

A Escola do século XXI, deverá manter-se aberta, disponível a conceitos de trabalho originais. Trata-se de conhecer o aluno e o meio em que está inserido, para se poder planificar de acordo com os seus anseios. Como contextualização conceptual do presente trabalho importa explanar conceitos como os de ensino informal / formal, onde ambos se podem e devem intersetar. Através do recurso a diversas estratégias (Franco, 1999) apresentamos a poesia interligada com a música como uma forma de ser, estar, aprender e sobretudo promover a construção de aprendizagens significativas. Deste modo, recorremos a uma metodologia de investigação-ação. Pretendemos partilhar dois estudos de caso, já realizados por nós, em diferentes ciclos de ensino e em duas escolas públicas, uma no norte outra no sul do país (Portugal), de forma a poder demonstrar que através da interdisciplinaridade (mesmo em ciclos de ensino diferentes) é possível promover um maior sucesso na aprendizagem dos nossos alunos. Neste âmbito, dinamizamos atividades indutoras à vivência da poesia na sala de aula e em espaços exteriores a esta (onde se dá especial atenção à importância das vivências informais). Recorreu-se sempre à ideia do ensino não formal e informal no sentido em que aqui, as crianças participaram de forma ativa e construtiva no seu processo de ensino e aprendizagem e recorreram a estratégias criativas e imaginativas, orientadas pelo professor mediador, que com recurso a este género literário aborda os diferentes conteúdos programáticos promovendo a interdisciplinaridade de forma única e singular (Cosem, 1980). Em jeito de conclusão, ambos os projetos, tiveram como objetivo, a promoção de hábitos de leitura e de interdisciplinaridade, a articulação entre ciclos, culminando em apresentações públicas, chamando assim os vários intervenientes da educação à escola, nomeadamente os encarregados de educação. O "(…) poder da poesia está, pois, ao nosso alcance (…)" (Cosem, 1980, p. 9) basta que sejamos originais, criativos e nos envolvamos de forma motivada nas nossas ações. Não é só no espaço escola que acedemos à poesia. A poesia encontra-se presente em espaços exteriores a esta e a criança brinca com a poesia mesmo sem saber. Repare-se que quando uma criança interpreta canções infantis, quando diz provérbios, travalínguas e associa o gesto à música nas suas brincadeiras, a poesia encontra-se presente. É o brincar com as palavras, o ser criativo, inovador em múltiplos espaços de inserção social onde a criança cria e desenvolve-se enquanto ser humano. Acreditamos, assim, que devemos de alertar para os benefícios das práticas cooperativas e colaborativas, bem como da importância do ensino não formal/ informal nas práticas diárias, sejam estas na escola ou em espaços exteriores a esta

Palavras-chave: educação; interdisciplinaridade; poesia; música.

Contextualização

A poesia emerge "(…) como uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando" (Bastos, 1999, p. 157).

Neste âmbito, o professor é perspetivado como o impulsionador da criação do gosto pela poesia. Isto porque este agente de mudança e construtor do futuro deve mediar os jogos: ouvindo, provocando, incentivando, animando e levando as crianças a explorarem as possibilidades do funcionamento da língua. Pretende-se que as crianças abandonem a latência das palavras e tornem-nas vivas e presentes no seu quotidiano. Deste modo, a poesia pode ser perspetivada como uma luta incessante contra o insucesso escolar que visa o alcance de uma escola democrática (Cosem, 1980), seja em que área curricular for. Importa, pois, em termos da organização escolar, abordar a Poesia nas Áreas Curriculares.

Neste âmbito, Cosem (1980) preconiza que

> (...) as palavras da nossa língua estão ao nosso dispor como um material maravilhoso, para que possamos compreendermo-nos e compreender o mundo, para nos conduzirem a todas as aventuras do possível e do imaginário. A língua é viva e a poesia dá-lhe talvez ainda mais vida. Aquilo que outrora era apenas a bela linguagem de alguns privilegiados tende a tornar-se propriedade de todos e a escola, nessa apropriação da língua, desempenha necessariamente um papel muito importante. O poder da poesia está, pois, ao nosso alcance. (p. 9)

Potencialidades pedagógicas da poesia

A poesia no que respeita à área curricular da Língua Materna, debruça-se preferencialmente sobre a aprendizagem da escrita e da leitura, bem como o aperfeiçoamento da oralidade. Por sua vez, a poesia, com a sua linguagem polissémica, facilita a aquisição de novos vocábulos, assim como, pelas suas potencialidades estimula o aparelho fonador repercutindo-se, o seu efeito no controlo respiratório, na correcta articulação das palavras (Neto, 2006). Permite, de igual modo, a associação da ideia à imagem, na unidade fonosemântica que a carateriza, bem como a renovação potenciada da língua e a sua inovação. A criança exprime-se sem tabus e envolve-se em permanentes neologismo promovendo, deste modo, o seu desenvolvimento linguístico (Lamas, 1999).

Ao longo dos tempos, os adultos perspetivam o conceito de poesia como algo arcaico, incompreensível e fora de moda. Muitos são aqueles que emitem que a linguagem poética se apresenta como uma «língua morta» similar ao latim, uma linguagem que não acompanha a evolução da sociedade. Esta ideia errónea repercute-se na criação de barreiras aquando da tentativa das crianças penetrarem no domínio poético (Jean, 1995). Todavia, os professores constatam, diariamente, nas escolas, que as crianças, quando oportunamente confrontadas com a magia da poesia, apresentam uma atitude positiva face ao domínio do poético. No que respeita a crianças que apresentam dificuldades na articulação e pronúncia das palavras que articulam, a poesia surge mesmo como uma estratégia facilitadora desta função, assumindo-se como terapêutica. Isto porque, a leitura de poemas e as canções entoadas facilitam a articulação e pronúncia das palavras proferidas (Magalhães, 1999). Como testemunha Jean (1995)

"(…) as crianças lêem melhor e mais depressa os textos de poesia que lhes são propostos do que os textos em prosa." (p. 136)

A poesia surge assim como terapia de correção de lacunas registadas em disléxicos, aléxicos, autistas ligeiros, bem como noutras crianças portadoras de algum distúrbio. O poder da poesia manifesta-se num olhar, num sorriso, numa repetição que circula, avidamente neste círculo vicioso de viver na/ com/ pela poesia.

Concomitantemente, "(…) uma boa leitura (…), é uma leitura de desejo e que, ao desejo de ler, se associa um desejo de escrever." (Jean, 1995, p. 132). Segundo o autor, o paralelismo eminente entre a leitura e a escrita acompanham o desenvolvimento humano, desde os tempos mais remotos. Se por um lado, um bom domínio da leitura implica uma boa escrita; por outro, uma escrita fruída repercute-se numa "leitura de desejo", uma leitura aprazível. A poesia emerge, assim, como a linguagem por excelência em que a polissemia do vocabulário constitui a emancipação da conotação. Neste âmbito, cada pessoa interpreta, livremente o texto de acordo com as suas motivações e sentido crítico de análise textual.

Em síntese, no plano pedagógico, a poesia não deve surgir com carácter de obrigatoriedade, mas sim através de estratégias que persuadam a criança para este domínio da linguagem. O professor deve permitir que a criança recrie para si o texto e interprete-o de acordo com a sua natural imaginação. Por sua vez, a imaginação efetiva-se por meio da linguagem corrente. De igual modo, a poesia deve ser explorada na escola e em espaços exteriores a esta, em casa, no ATL, na catequese, entre outros espaços que promovam o convívio, que estimulem à vivência do domínio poético.

Especial atenção à interdisciplinaridade poesia/música

Quando falamos em interdisciplinaridade referimo-nos a um conjunto de disciplina que comunicam entre si. Disciplinas que se cruzam, articulam e promovem uma melhor compreensão de determinado conteúdo programático abordado, de determinado tema.

Poderíamos cruzar a área de Língua Portuguesa com as demais mais optamos pela articulação entre a música e a poesia. Para Patrício (2006) a música e a literatura sobrevivem à erosão do tempo, pois jamais nenhuma outra atividade violável poderá substituí-las. A música emerge como uma expressão anárquica da emoção e, não como uma consequência da intervenção da inteligência ou do pensamento. Por seu lado, a poesia nasce a partir de uma ideia, de um pensamento e de uma emoção.

Remotos são os tempos em que existe uma "música da língua", visto que o " (…) homem tenha procurado sempre gozar, ampliar e educar esta admirável faculdade linguístico-musical" (Palmarini, 1992, p. 63). O homem manifesta uma vontade enorme face à música e, especialmente na audição de poesia. No entanto, devemos encorajá-lo a libertar-se desta " «intoxicação» acústica" que pauta o seu dia-a-dia.

De acordo com Mendes (2006), a música está na poesia e existe desde sempre, desde o pulsar e o ritmo à pausa e ao silêncio. Verlaine (citado por Jean, 1995, p. 73) advoga " «música antes de tudo»" em que a melodia e a harmonia promovida entre os versos emergem no poema, em grande escala. A musicalidade assume, assim, um papel preponderante no âmbito desta perspetiva. Isto porque, o interesse manifestado pelos alunos prende-se com um jogo linguístico que permite o aparecimento de novas palavras; uma forma sonora diferente da habitual; uma apresentação visual fora do

normal, em que a captação do sentido do poema remete o leitor para qualquer objeto, sentimento que surge ao longo da interpretação de um poema.

Segundo Amaral (2006) a música veicula a palavra permitindo o alcance de um equilíbrio. Constata-se, assim a importância que o poema e a música desempenham. No entanto, é por meio da leitura que o poema ganha vida e permite a utilização sincronizada da visão e da audição. Esta dicotomia som/ silêncio, ou seja leitura/ escrita emana após uma compreensão geral do texto poético. Deste modo, o silêncio surge como um momento precedente ao nascimento da poesia; por sua vez, o som simboliza a prática poética (Sousa, 2006). Neste âmbito, Sousa (2006) afirma que

> A participação dramática do leitor requer, então, que ele reconheça as simetrias, as interacções e o reflexo das palavras e dos textos entre si. O acto de leitura deverá ter lugar como se o leitor fizesse parte do público de um espectáculo de dança ou de uma ópera, de um drama musical ou de um concerto, tanto porque a concentração desejável para a fruição da obra de arte é idêntica, como pelo facto de esse leitor poder descobrir nesses poemas um conjunto de processos de composição, cuja matriz se relaciona com música em diversas vertentes. (p. 17)

Assim, torna-se pertinente abordar a sonoridade do poema Esta encontra-se implicitamente ligada ao plano fonético mas também associada, embora em menor escala, ao domínio morfológico e suas vertentes subjacentes (ex.: prosódica). Por sua vez, Cruz (2006) defende que o poema apresenta diferentes sentidos de acordo com as sonoridades e ritmos.

Parafraseando Rosa (2006, p. 132)

> (…) penso no pouco em comum que a poesia e música, originalmente têm. Porém, uma leitura, uma «sonoridade inicial» ou uma sequência rítmica podem desencadear no compositor uma vertigem imparável, uma necessidade de plasmar essa sensação em sons, afinal mais por necessidade própria do que honrando a poesia.

O poema provém do conhecimento musical, pelo que a música perfeita irradia as origens de um poema, admitindo assim esta dialéctica *(idem).* A confusão eminente entre a letra da música e a poesia é evidente. Isto porque, a letra remete para a grafia. Mas, será que a letra da música é um poema? Será, tão-pouco que um poema é uma letra de música?

É com a música que a poesia tem de se haver quanto a ritmos, timbres, intensidades, andamentos, repetições. Quanto ao calor da voz, sobre a sua limpidez. Quanto à exploração de novas sonoridades, de novas formas de produzir sons. Quanto ao estilhaçamento dos elementos mínimos as grandes formas. (…) E é ainda com a música que pode ter de aprender a lidar com o silêncio, a pausa – esse instante de indagação, acúmulo.(Guimarães, 2006, p. 144)

A música constitui, assim o objeto do poema e, muitas vezes, a tentação do poema é despoletado a partir do contacto com a música *(idem*). A similaridade entre a poesia e a música apresenta-se, assim, nítida, na medida em que temos " (…) como pano de fundo uma descrição pitagórica do universo, em que se encontram letras e alfabetos no lugar dos números e dos seus intervalos, com a música das esferas e a harmonia musical a serem substituídas por um poema inscrito nos céus, (…)" (Sousa, 2006, p. 28).

Em suma, a poesia pauta-se pela liberdade exclusiva na apresentação de um texto que ora invoca ao uso de pontuação, ora afere à sua ausência. Assim, o leitor

encara o poema com novas exigências conducentes à construção de um pensamento complexo. Por outro lado, a improvisação do leitor permite encontrar o ritmo certo com vista à interpretação sonora do poema. Em paralelo, o uso do travessão equipara-se à pausa musical que confere a pausa na leitura. Estas pausas permitem, assim aproximar o leitor da realidade, na tentativa de uma compreensão construtiva acerca do texto, ou mesmo proporcionar uma leitura pausada e ritmada (Sousa, 2006, p. 28). Assim, a poesia e a música caminham paralelamente ao longo da sua evolução, vinculados pelo poder único do som e da palavra (Guimarães, 2006).

Partilha de boas práticas

Estamos cientes de que a partilha de boas práticas é uma forma de iniciarmos o trabalho em equipa, não só porque nos abre a hipótese de colaborarmos nas nossas planificações, mas também pela reflexão a que conduz, abrindo-nos novas vias de atuação. De seguida apresentamos duas atividades por nós desenvolvidas em duas escolas distintas alusivas ao tema que estamos a expor, potenciando ainda a interdisciplinaridade.

Atividade 1: O poema e a música

Objetivos

Com estas atividades propusemo-nos a desenvolver os seguintes objetivos:

- Despertar a sensibilidade dos alunos para o poético que se manifesta nas palavras
- Desenvolver a imaginação e o espírito crítico;
- Desenvolver a competência linguística;
- Motivar para a leitura de textos poéticos;
- Favorecer a fruição e a apreciação do texto poético;
- Identificar e perceber as idiossincrasias da tradição oral;
- Identificar e perceber a sonoridade presente nas rimas;
- Desenvolver a acuidade auditiva;
- Contactar com diferentes produções poéticas.

Descrição

A professora numa fase precedente à leitura e audição de poemas do livro infanto-juvenil: “Os Bichos na Palma da Mão”, explorado em suporte informático, indaga os alunos de um conhecimento geral acerca da poetisa Maria Gracinda Coelho: se já conhecem a poetisa, quais os livros que conhecem, etc.

Em seguida, as crianças organizam-se em torno do suporte audiovisual, a fim da promoção de um clima propício para o bom funcionamento do processo educativo. Por conseguinte, os alunos selecionam os poemas que desejam ouvir. Estes, por sua vez, surgem no monitor com imagens apelativas. No final da audição dos poemas, os alunos exploram o livro infanto-juvenil complementar ao CD, não somente no que respeita às

ilustrações, mas inclusive ao conteúdo textual e eventuais aspetos formais, sempre com o auxílio da educadora.

Em síntese, os alunos exploram uma sequência criativa, coerente e apelativa na abordagem ao texto poético segundo a trilogia: música-poesia-imagem.

Sugestões para o trabalho interdisciplinar

O caráter interdisciplinar promove-se, naturalmente ao longo do envolvimento nesta atividade construtiva.

No que respeita à área curricular de Língua Portuguesa os alunos podem identificar os versos, as estrofes e as rimas existentes; no domínio de Estudo do Meio as crianças abordam conteúdos programáticos inerentes aos seres vivos: animais (revestimento, habitat, etc.); a relação com a música promove-se, anarquicamente ao longo da audição e leitura dos poemas; no âmbito da Expressão e Educação Plástica os alunos podem ilustrar os poemas explanados, bem como construírem materiais didáticos inerentes ao tema abordado: os animais.

Reflexão

A articulação da leitura com a música emerge como evidente, visto que apresentam uma origem próxima e funções similares. Desta forma, o desenvolvimento desta atividade despoletou a curiosidade na criança e despertou o desejo pela leitura de poesia. Em paralelo, o facto das leituras proferidas pelo suporte audiovisual se apresentarem claras, ritmadas e bem silabadas tendo em conta a métrica repercutiu-se na adoção de uma atitude ativa e motivada pela criança. Refere-se, inclusive a importância que esta temática apresentou, uma vez que os animais surgem como um tema significativo para as crianças.

Em rescaldo, a realização de um trabalho precedente despoletou a aquisição de novas palavras, bem como a possibilidade de escolha pelos alunos promoveu o "à vontade" e a liberdade de expressão no espaço pedagógico. Estas atividades podem realizar-se em espaços exteriores à escola dando continuidade às tarefas desenvolvidos em espaço de sala de aula ou escola. Todavia, as regras, comportamentos, skills e pessoas envolvidas altera-se, bem como o tempo e espaço mas a abordagem ao tema prevalece devendo dar-se atenção ao conteúdo com vista ao desenvolvimento estético, artístico e ético da criança.

Atividade2: Projeto "Semana da Leitura" – Música, poesia e teatro

O Sarau de poesia integra-se na semana da leitura proposta pelo Plano Nacional da Leitura (PNL), que tem como objetivo elevar os níveis de Literacia dos portugueses. É da iniciativa do Governo e da responsabilidade do Ministério da Educação que lança às escolas, nomeadamente às Bibliotecas Escolares várias medidas de atividades a fim de promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita. As atividades podem ir desde a leitura diária, nas salas de aula, à promoção da leitura em contexto familiar, promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais.

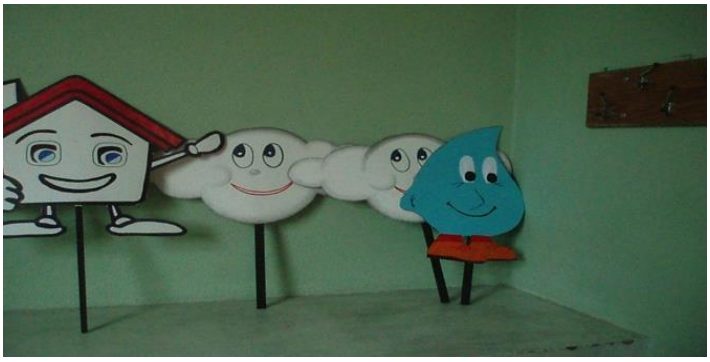
Neste sentido, a biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto Vasconcelos promove atividades dentro destes grandes eixos, dedicando, mais profundamente, uma semana no mês de Março na celebração da semana da leitura, tal como proposta no PNL. Neste âmbito, foram realizadas articulações entre educação musical e a biblioteca da escola. Foram propostas atividades e realizadas algumas destas de junto dos alunos.

Dentro da turma escolhida, foi solicitado aos encarregados de educação a participação na leitura de poemas na biblioteca escolar; os alunos foram motivados para eles próprios construírem os seus poemas originais e os lerem na biblioteca; foram dedicadas algumas aulas de educação musical onde os alunos liam histórias cantadas; foi preparada a história: "A menina gotinha de água", que foi ainda trabalhada em ciências da natureza, por ser uma história alusiva ao ciclo da água, em que foi feita a sua dramatização com teatro de sombras da mesma na biblioteca da escola (imagem 1 e imagem 2); foram criadas personagens e respectivo cenário nas aulas de educação visual e tecnológica em que no dia do sarau de poesia foi apresentado à comunidade escolar (imagem 3). Tudo isto foi devidamente planificado.

Imagem 1: Teatro de sombras realizado na Biblioteca

Imagem 2: Teatro de sombras realizado na Biblioteca

Imagem 3: As personagens do Teatro do Sarau



No que concerne ao sarau de poesia subordinado ao tema "O meu poema". Este tem como objetivo principal a promoção de hábitos de leitura autónoma e diversificada bem como um outro a salientar a fomentação da interdisciplinaridade e articulação entre ciclos, culminando em apresentações e chamando assim os vários intervenientes da educação a escola, nomeadamente os encarregados de educação.

Saliente-se que neste evento, participaram todos os estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, num total de 250 alunos selecionados à priori. Também era permitida a inscrição no Sarau de Encarregados de Educação, Professores e Assistentes Operacionais para declamar um poema inédito, da autoria de um poeta local ou consagrado de expressão portuguesa. No entanto, na edição deste ano nenhum pai nem encarregado de educação se mostrou receptivo a participar, o que não aconteceu em edições anteriores. Assim mais um objetivo deste sarau foi cumprido no sentido de aliar a escola ao meio.

Considerações finais

Estas iniciativas não passam infelizmente muitas vezes do papel nas escolas. Projetos a que podemos chamar perfomativos são pouco valorizados nas escolas o que acaba por desmotivar muitos docentes de forma a os planificar e concretizar. No entanto, temos sempre de olhar para os nossos jovens que tanto necessitam de ser espicassados para colocarem o seu lado criativo tão pouco valorizado a funcionar na sociedade atual. Podemos ainda alertar mentes para a questão da importância da articulação entre disciplinas e da do trabalho colaborativo / cooperativo quase inexistente nas escolas. Trabalho esse que poderia ser muito mais aproveitado se se realizassem atividades mais apelativas junto dos nossos alunos. O ensino da música na escola deve assim ser construído a partir da realidade dos alunos, contemplando os interesses, preferências, desejos e saberes. Ao mesmo tempo buscam acrescentar algo a esse repertório.

Quanto ao papel da professora não foi nada mais que o de criar climas de atenção e concentração, estabelecer regras e formas de se relacionar com o grupo. Estaremos, assim, num ponto de partida para uma outra escola mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida. Uma escola que responda às novas perspetivas da educação/ensino que emergem na atualidade. Como balanço final, estes projetos não podem ter fim. Deverão ser concretizados cada vez mais dentro das escolas. A dinâmica do trabalho desenvolvido conduziu a um percurso abrangente, que provou que a articulação entre os currículos escolares tradicionais e aqueles que nos propusemos a

trabalhar não só se completam como se potenciam. Acreditamos que esta foi uma experiência marcante para os alunos que a viveram e temos esperança que, no futuro, a Educação Artística esteja presente em todas as escolas, para nos ajudar a aprender e a crescer, tendo em consideração o todo que somos e onde o corpo enquanto veículo, instrumento e criação tem um grande papel e contributo para a educação holística.

Referências bibliográficas

Amaral, Fernando Pinto (2006). A música do sangue. *Revista Relâmpago, 19,* 135-136.

Bastos, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cosem, Michel (1980). *O poder da poesia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Cruz, Gastão (2006). Música de som e de sentido. *Revista Relâmpago, 19,* 137-140.

Guimarães, José Carlos (2006). Pequena prosa sobre poesia e música. *Revista Relâmpago, 19,* 141-144.

Jean, Georges (1995). *Na escola da poesia*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Lamas, Estela (1999). O texto poético: Apelo à criatividade e à imaginação. *Revista Aprendizagem e Desenvolvimento, 37/38,* 4-10.

Magalhães, Álvaro (1999). Infância, mito e poesia. *Revista Malasartes, 1,* 10-13.

Mendes, Luís Filipe (2006). Quem rasgou o tecido? *Revista Relâmpago, 19,* 145-146.

Neto, Luísa (2006). *Olhares poéticos da infância*. Porto: Papiro Editora.

Palmarini, Massimo Piatelli (1992). *A vontade de estudar.* Lisboa: Difusão Cultural.

Patrício, Reis (2006). A strange sickness: Música e silêncio em Fernando Pessoa. *Revista Relâmpago, 19,* 33-41.

Rosa, António Chagas (2006). Uma nota sobre música e poesia. *Revista Relâmpago, 19,* 131-132.

Sousa, Elisabete (2006). Mallarmé: Música íntima. *Revista Relâmpago, 19,* 17-32.

Práticas de atendimento à criança pequena em Francisco Beltrão/PR: Um olhar sobre alternativas não institucionais

Caroline Machado Cortelini Conceição
UNIOESTE/UNISINOS
cmcortelini@hotmail.com

Estudos que buscam refletir sobre o "lugar" que a infância tem ocupado na sociedade, buscando ampliar a compreensão dos diferentes modos de ser criança, a partir da observação da multiplicidade e heterogeneidade de contextos e a sua presença nos espaços sociais, culturais e educacionais são de grande relevância para a compreensão da infância como categoria social. Este texto coloca em discussão o cuidado à primeira infância na segunda metade do século XX em Francisco Beltrão – estado do Paraná, Brasil – destacando ações de atendimento em espaço domiciliar. Em período em que não havia creches no município, cuidadoras domésticas se responsabilizavam pelo cuidado e educação das crianças. Aborda relato de uma mulher que cuidava de crianças em sua casa e mais tarde irá se tornar, em função dessa experiência, monitora de creche. Ao invés da babá, pessoa responsável pelo cuidado da criança na casa desta, a cuidadora doméstica recebia em sua casa várias crianças, algumas para permanecerem durante o dia e outras para passarem a semana, em regime de internato, saindo com suas mães somente no final de semana para passear. Essas práticas eram destinadas às famílias pobres, principalmente, aquelas que não possuíam a figura do pai, pois se tratavam de mulheres trabalhadoras que não tinham com quem dividir a criação de seus filhos, entregando-as ao cuidado de outra pessoa. A cuidadora doméstica aparece na comunidade como uma estratégia de organização e como uma alternativa à falta de creches, ou, outras alternativas institucionais, para apoiar a mulher trabalhadora. O relato demarca as diferenças entre infâncias, a partir de diferentes práticas de atenção e cuidado. Tem em consideração que um modo específico de ser criança, que começou a se estabelecer desde o início da modernidade e tomou contornos e proporções mais amplas no final do século XX, conformou novos modos de viver a infância em sociedade, atrelando-a gradativamente à instituições extra-familiares, demarcando um processo de mudança do atendimento à infância da esfera do privado (família) para o público (institucional). Desse modo, compreende-se nesta análise que a prática da cuidadora doméstica trata-se já de um modo de institucionalização da infância, mesmo que considerada uma prática informal de atenção à criança. Diante disso, é possível estabelecer relação dessas práticas com a cultura de maternagem estabelecida em instituições públicas de atendimento à primeira infância, as creches?

Palavras-chave: infância; atendimento à infância; memória

Introdução

Estudos que buscam refletir sobre o "lugar" que a infância tem ocupado na sociedade, buscando ampliar a compreensão dos diferentes modos de ser criança, a partir da observação da multiplicidade e heterogeneidade de contextos e a sua presença nos espaços sociais, culturais e educacionais são de grande relevância para a compreensão da infância como categoria social. Nessa perspectiva, coloco em discussão o cuidado à primeira infância destacando ações de atendimento em espaço domiciliar, no município de Francisco Beltrão –

localizado na região sudoeste do estado do Paraná, Brasil – na década de 1970, a partir de uma experiência de cuidadora doméstica.

Francisco Beltrão é um município relativamente jovem – tem 60 anos de existência. A origem do município está vinculada, conforme acentua Flávio (2011, p. 64) a processo que contempla uma "dinâmica de reterritorialização [...], de descendentes de imigrantes italianos, alemães e poloneses a partir das décadas de 1940 e 1950". As décadas de 1960 e 1970 são consideradas as de maior crescimento populacional, "quando grandes contingentes de imigrantes gaúchos e catarinenses chegaram à região" (Beltrão, 2012, s/n). Ainda nas décadas de 1980 e 1990 o município obteve índices significativos de crescimento populacional; mantendo índices crescentes, embora moderados, até os dias atuais. E a partir da 1980 a maioria da população passará a viver no meio urbano. Nesse período a população urbana cresceu mais de 100% certamente contribuindo para alterar costumes e práticas sociais[1].

Tomando a memória como recurso privilegiado este texto contempla a narrativa de Noeli, que na década de 1970 cuidou de crianças em casa, e mais tarde, na década seguinte, irá se tornar, em função dessa experiência, monitora de creche. Considero que a memória pode constituir-se em importante recurso para problematizar temas não contemplados em outras fontes.

Lanço mão da metodologia de História Oral e guio-me pela perspectiva da História Cultural. Um dos campos de pesquisa da História Cultural é a Memória. A História e a Memória, nas palavras de Pesavento (2008, "são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo", (p. 94) é representação da experiência vivida em outro tempo, portanto, aquele que rememora realiza uma reelaboração do vivido, tendo em vista que olha o passado com o olhar de agora, de acordo com seus saberes e papéis sociais. Nas palavras de Fischer (2011) "narrativas memorialísticas não necessariamente guardam uma verdade, mas uma representação, restando esta tensão entre o que aconteceu e o que o sujeito desejaria que tivesse acontecido, ou como ele concebe hoje o acontecido" (p. 21-22). Na perspectiva da História Cultural as memórias são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de outros documentos, escritos, imagens e outros tipos de registros. Stephanou e Bastos (2005) destacam que os mesmos cuidados necessitam ser observados tanto para documentos de memória, quanto para outros.

O interesse na presente abordagem está no que foi lembrado, nas recordações que foram escolhidas para perpetuar-se na história de vida de nossa depoente. Para além dos fatos retratados, interessa-me como esses foram vivenciados e percebidos por ela, considerando que os sujeitos se constituem a partir de práticas historicizadas, o que significa que ao "focalizar o indivíduo, é necessário dimensioná-lo no contexto mais amplo" (Weiduschadt; Fischer, 2009, p.71).

[1]Em 1970 maioria da população vivia no meio rural – de 36.807 habitantes, a população urbana era de 13.470. A partir da década de 1980 esse panorama se altera, de maneira que a população urbana supera a rural, a população total aumenta para 48.765 habitantes e a população urbana passa para 28.307 habitantes. Dados obtidos através do site: http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/urbanismo/aspectos/. Acesso em: 06/06/2011.

Uma trajetória de cuidadora doméstica a monitora de creche: "Cada um traz um dom não é? Acho que esse é meu dom: Cuidar das crianças"

As vivências, culturas e representações da infância escapam aos nossos conhecimentos, conforme acentua Sarmento (2007b), em função de um processo de invisibilização histórico no qual esta se insere. Por isso, conhecer as condições concretas de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos é um aspecto relevante dos estudos que envolvem a infância, pois, conforme apontam Müller e Redin (2007) "ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única [..], também se mostra múltipla, marcadas pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições" (p. 14). Sendo assim, as infâncias estão localizadas nos lugares a elas destinados pelas sociedades, constitui-se em construção histórica, de maneira que os modos de ser criança e viver a infância são variáveis de acordo com as práticas sociais estabelecidas em diferentes tempos históricos e em contextos diferentes (Sarmento, 2007a). A narrativa de Noeli possibilita conhecer um pouco sobre as condições de vida de determinado grupo de crianças num contexto específico.

No início da década de 1970, conforme indicado pela entrevistada, durante o período de uns oito anos, Noeli recebeu crianças em sua casa que permaneciam sob seus cuidados durante vários anos. Durante esse período foram em torno de vinte crianças atendidas por ela, que em um momento cuidou ao mesmo tempo de em torno de oito crianças. Ao rememorar esse tempo já recuado – mais de trinta anos – ela explica que as crianças eram cuidadas como se fossem seus filhos, recebiam os mesmos cuidados que suas filhas recebiam. Sobre isso ela assinala que:

> [...] teve crianças que eu peguei recém nascidas e elas saíram daqui com cinco, seis anos, até maiores, que praticamente a gente foi quem criou. Elas chamavam a gente de mãe, meu marido de pai. Não deixando de chamar a mãe deles também quando elas vinham. A gente tinha um carinho muito especial por eles e eles pela gente. Eles ficavam direto comigo, eles só saíam pra passear. Eles moravam aqui. [...] Sim, era como um internato, tinha épocas que tinham 5, 6 bercinhos na minha casa (Entrevista com Noeli, 2013).

Ela complementa esse relato explicando que além das crianças pequenas, as de berço, como ela identificava, haviam as maiores, como por exemplo dois irmãos, uma menina com 6 anos e o menino com 12 anos quando chegaram em sua casa. As crianças permaneciam vários anos com ela. Havia um quarto da casa destinado às crianças que ela cuidava, mas quando as crianças eram muito pequenas ficavam com ela em seu quarto, "*os pequeninhos, de berço ficavam no quarto comigo, o meu quarto era grande. Porque quando são bebê tem que se ter todo o cuidado, a gente tem medo que se afoguem, pode dar uma tosse, então tem que estar olhando*".

Ela conta que na época era sozinha no cuidado das crianças, nunca teve ajudante, apenas suas duas filhas, que eram ainda crianças e prestavam algum auxílio, como embalar o berço dos bebês. As condições de vida eram ásperas:

> Era uma época muito difícil, a gente não tinha água encanada, não tinha nada. A água era de um poço que tinha 10 mts de fundura. Tinha que puxar água daquele poço pra lavar a roupa de todas essas crianças. Fralda descartável naquela época a gente não usava, era só fralda de tecido, de pano. Então foi uma época bastante puxada, a vida foi aquela. [...] Já morava aqui mesmo, na cidade. Eu entrei aqui [na casa em que

> mora] fazem 46 anos, que eu moro aqui e era tudo mato por aqui (Entrevista com Noeli, 2013).

Noeli explica que a motivação inicial para começar essa atividade em sua casa foi financeira, ela conta: *"Elas pagavam uma pensão, por esse motivo eu iniciei. Naquela época a gente não tinha muito trabalho. As mulheres eram bastante desempregadas porque empresas eram poucas, você não tinha onde trabalhar".* Ela comenta que, pelo que recorda o valor cobrado era Cr$ 100,00[2], por criança, por mês. Pelo seu relato não correspondia a um valor elevado, pois ela acrescenta que além desse valor as mães contribuíam com alguns itens de alimentação e higiene/limpeza. E segue a narrativa contando como iniciou com a primeira criança por indicação de sua mãe:

> [...] minha mãe era parteira, ela sempre foi parteira, socorrista rural, como se dizia na época. Aí as mulheres iam até a casa dela e ela dava assistência, tinham os bebês lá com ela. Um dia houve o comentário de uma delas que onde ela estava não podia levar o filho e precisava arrumar alguém pra cuidar. Aí a minha mãe sabendo que eu também precisava de ganhar um dinheirinho, pra ajudar nas despesas da casa, ela disse: eu tenho uma filha que talvez possa pegar e cuidar pra você. Assim, depois que a criança nasceu e deu alta da casa dela, [...] veio pra minha casa. E assim a gente começou (Entrevista com Noeli, 2013).

As mães eram mães solteiras, algumas empregadas domésticas, outras delas prostitutas, que trabalhavam à noite em boates, por esse motivo diversas das crianças permaneciam na casa de Noeli em período integral, saíam com suas mães aos finais de semana para passear.

Dentre as situações que Noeli vivenciou nesse período houve um fato marcante de uma mãe que deixou a criança sob seus cuidados e não retornou para buscar a criança. Noeli conta que:

> [...] apareceu uma mulher que veio pra cidade pra tentar a vida, melhorar a vida dela com uma criança pequena e a dona da casa onde ela foi morar e trabalhar falou pra trazer a criança pra mim, que tinha uns 3 meses mais ou menos, muito doentinho na época. Aí eu fiquei com aquela criança e ela não conseguiu me pagar nem no primeiro mês, nem no segundo, nem no terceiro, só que de uma forma eu tinha dó de entregar aquela criança, porque com tantas dificuldades se eu entregasse a criança, o que ia ser dela. Eu pensava na criança, no bem estar da criança (Entrevista com Noeli, 2013).

A narradora prossegue com a história, contando que a mãe do menino após passados vários meses falou que não poderia pagar pelos serviços e não poderia levar a criança consigo, havia doado a mesma e viriam buscá-la. No entanto, a mãe foi embora, a criança permaneceu sob os cuidados de Noeli e ninguém veio buscá-la. Ainda por alguns meses Noeli, como havia se afeiçoado ao menino, permaneceu com ele, contudo como era preciso legalizar a situação da criança encaminhou ao juizado da infância, conforme narra a seguir:

> E a criança já ia fazer um ano, [...] Aí eu fui ver o que podia fazer, eu já tinha ido ao juiz que disse que eu não podia registrar porque a mãe deixou a criança comigo. [...] Então eu procurei o juizado de menores novamente e expliquei a situação. [...] Na época tinha um cunhado meu que eles só tinham uma menina e eles queriam muito

[2] O cruzeiro era a moeda em vigência no país na década de 1970.

> adotar um menino, ai a gente chamou eles, eram pessoas bem de vida, moravam no interior, eram colonos fortes, viviam bem. Eles vieram, eu acompanhei eles até o juiz e ele fez a documentação, passou a guarda pra eles por 5 anos e se dentro de 5 anos ela não aparecesse eles podiam adotar, ela nunca mais apareceu. Aí meu cunhado me convidou pra ser a madrinha (Entrevista com Noeli, 2013).

Nessa época Noeli foi umas das primeiras mulheres da cidade a realizar tal iniciativa, alguns anos após o início dessa atividade, relata, outras mulheres passaram também a receber crianças em casa para cuidar. Nesse período não havia creches ou outras instituições no município. Noeli ao ser questionada sobre que outras opções as mães possuíam comenta que:

> Aí era onde acontecia a situação onde muitas colocavam o filho pra adoção, davam pra alguém. Porque a situação de muitas meninas que saiam ainda jovens da casa dos pais, grávidas e eles não sabiam e os pais eram mais difíceis de aceitar. Era uma situação em que elas não tinham outra saída a não ser colocar o filho pra adoção. Na época eu conheci muitas que ganharam o bebê – a minha mãe era parteira né – e colocaram pra adoção. Não podiam voltar pra casa dos pais com a criança e sair pelo mundo afora com o filho nos braços também não dava (Entrevista com Noeli, 2013).

O relato de Noeli demarca as diferenças entre infâncias, a partir de diferentes práticas de atenção e cuidado. A cuidadora doméstica era destinada a famílias pobres, principalmente, aquelas que não possuíam a figura do pai, pois se tratavam de mulheres que não tinham com quem dividir a criação de seus filhos, entregando-as ao cuidado de outra pessoa. A cuidadora doméstica aparece na comunidade como uma estratégia de organização e como uma alternativa à falta de creches, ou, outras alternativas institucionais, para apoiar a mulher.

Desde o início da modernidade, tomando contornos e proporções mais amplas no final do século XX, conformou-se novo modo de viver a infância em sociedade, atrelando-a gradativamente à instituições extra-familiares, demarcando um processo de mudança do atendimento à infância da esfera do privado (família) para o público (institucional). Desse modo, compreende-se nesta análise que a prática da cuidadora doméstica trata-se de um modo de institucionalização da infância, embora considerada uma prática informal de atenção à criança, dando-se num clima de relação familiar.

Ao final da década de 1970 Noeli decide parar com essa atividade em casa, assim ela justifica: "*Mas foi um tempo e comecei e me cansar, porque era dia e noite. [...] E a gente tinha muito trabalho em cuidar daquelas crianças, era muita roupa e tudo... E a gente não tinha tempo pra passear, pra nada, a gente virou escrava do trabalho".* A partir daí Noeli passa a realizar outras atividades de trabalho até tornar-se monitora de creche e trabalhar nas instituições municipais até sua aposentadoria.

Na década de 1980 foram criadas as primeiras creches em Francisco Beltrão, sob a responsabilidade do setor público. Em 1981 a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância - APMI[3], iniciou a primeira creche do município junto ao recém criado Centro Social Urbano (Beltrão, 2007).

[3] A APMI é atualmente uma organização vinculada à Secretaria da Assistência Social. As APMIs foram disseminadas no Brasil na segunda metade do século XX contando com o apoio técnico e financeiro da LBA (Legião Brasileira de Assistência) com ações voltadas à proteção à criança e à mãe.

Noeli foi uma das primeiras profissionais das creches municipais, atuou como monitora até a sua aposentadoria, no período de 1983 a 2009[4], iniciou sua atuação na terceira creche criada no município. Explica que após encerrar a atividade de cuidadora doméstica trabalhou em uma empresa a qual o proprietário tornou-se prefeito do município. Em função do momento de contenção que vivia a empresa, ela pede uma colocação na prefeitura. Assim por indicação do prefeito, ela compareceu a uma reunião no pavilhão da Igreja do Bairro São Miguel que tratou sobre a criação de uma creche municipal, nessa reunião foi realizada a distribuição das funções, conforme relata:

> Aí a pessoa que estava encarregada para fazer a colocação dos funcionários no trabalho, disse que precisava de uma para a lavanderia, outra para a limpeza, outra para ser a cozinheira, outra pegava a turma dos grandes, e tinha o berço. Então quando me perguntaram qual a atividade que eu gostaria eu falei que eu vi que ia ter um berçário, e até agora ninguém falou que quer cuidar do berçário, então eu fico com o berçário (Entrevista com Noeli, 2011).

Ela comenta que como já havia trabalhado em casa cuidando de crianças isso contribuiu para a decisão de atuar diretamente com as crianças. A narrativa de Noeli nos remete a observar a constituição histórica dessa profissão vinculada a uma identidade feminina, conforme apontado por Cerisara (1996), que estabelece associações com a maternagem e o trabalho doméstico, fazendo com que essa se caracterize como uma atividade que necessita de pouca qualificação e, portanto, oferece menor remuneração.

A narradora aponta o enfoque presente na década de 1980 no trabalho com as crianças, relatando que a preocupação centrava-se nos cuidados voltados à saúde, higiene e alimentação das crianças, salienta que as condições da época eram precárias, as crianças eram muito pobres:

> Ali entrava o banho, cortar a unha, passar veneno para matar o piolho, tinham bicho de pé, [...]. Então a gente fazia tudo, praticamente tudo pelas crianças, era muito difícil. E a gente fazia tudo, alimentava, dava banho, arrumava bonitinha e à tardinha a gente entregava e logo pela manhã no dia seguinte voltava novamente e tinha que fazer tudo de novo. Então a gente se preocupava muito com esse lado, em alimentar, a alimentação e a higiene era praticamente tudo com nós. Tinha criança que fazia a última refeição ali com nós e às vezes só ia fazer outra refeição no dia seguinte (Entrevista com Noeli, 2011).

Sobre essa questão Kuhlmann Jr assevera que em sua origem as creches tiveram uma destinação para a infância pobre, assumindo uma perspectiva assistencialista, que se configurou "como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares" (Kuhlmann Jr, 2004, p. 182).

Müller (2007) destaca que ao longo da história a vida das crianças tem se transformado em diversos aspectos e se mantido em outros, salientando que a valorização da infância tem sido crescente. O relato que aqui focalizamos ratifica essa compreensão, pois mostra a mudança ocorrida entre as décadas de 1970 e 1980 em um

[4] Trabalhou com diferentes vínculos empregatícios e cargos – no período de 1983 até 1985 foi contratada como auxiliar de creche, após passou para monitora de creche, ambos com carteira assinada e em 1992 assumiu o cargo como concursada. Em Francisco Beltrão a primeira denominação para o cargo foi *auxiliar de creche*, posteriormente passou para *monitor de creche* e, em 2008, foi alterado para *educador infantil*, de acordo com Lei Municipal N. 3464/2008.

município brasileiro, mostrando uma mudança de uma década para outra em que o Estado amplia ações de atenção a criança, co-responsabilizando-se por essas junto às famílias.

Considerações finais

A pretensão com este texto foi colocar em foco elementos da vida de um grupo de sujeitos, o que nos possibilitou visualizar um contexto social, tramado por questões políticas, econômicas, culturais a partir do olhar de alguém que viveu esse contexto e que foi se constituindo educadora no percurso da prática a partir de diferenciadas experiências. Através da narrativa de Noeli nos aproximamos um pouco do panorama do atendimento à criança pequena em Francisco Beltrão, em outros tempos, apreendendo elementos sobre concepções de educação, infância e políticas públicas que ali se fizeram presentes. Assim, reafirmamos o potencial da memória para colocar em evidência temas não contemplados em outras fontes.

A riqueza de sua experiência denota formas de organização da comunidade diante de uma necessidade: o atendimento à infância. Ao mesmo tempo sua trajetória de vida é representativa de um conjunto de mulheres no contexto pesquisado e no Brasil, e, nos permite visualizar como foi se constituindo a profissão de professor na educação infantil – no espaço das creches – demarcada pela condição da maternagem e desprovida da exigência de formação específica.

Diante disso: é possível estabelecer relação da prática da cuidadora doméstica com a cultura de maternagem estabelecida em instituições públicas de atendimento à primeira infância, as creches? Entendemos que sim, pois encontramos similaridades entre a função da cuidadora doméstica em casa atendendo as crianças como se fossem "filhos" e a de monitora cuidando com "muito carinho das crianças" na creche.

Referências bibliográficas

Cerisara, Ana Beatriz (1996). *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: Entre o feminino e o profissional*. Tese Doutoramento, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Fischer, Beatriz T. Daudt (2011). De enguias e outras metáforas. In Beatriz. T. Daudt Fischer (Org.), *Tempos de escola: Memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livros.

Flávio, Luiz Carlos (2011). *Memória(s) e território: Elementos para o entendimento da constituição de Francisco Beltrão-PR. Presidente Prudente.* Tese Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil.

Francisco, Beltrão (2007). *Plano municipal de educação*. Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/SMECE.

Francisco, Beltrão (2012). *Obras e urbanismo. Aspectos físicos e políticos*. Disponível em http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/urbanismo/aspectos/

Kuhlmann, Júnior, Moysés (2004). *Infância e educação no Brasil. Uma abordagem histórica*. São Paulo: Saraiva.

Müller, Verônica Regina (2007). *História de crianças e infâncias: Registros, narrativas e vida privada*. Petrópolis: Vozes.

Müller, Fernanda & Redin, Marita Martins (2007). Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In Euclides Redin, Fernanda Müller & Marita Martins Redin (Orgs.), *Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças* (pp. 11-22). Porto Alegre: Mediação.

Pesavento, Sandra Jatahy (2008). *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sarmento, Manuel Jacinto (2007a). Culturas infantis e interculturalidade. In Leni Vieira Dornelles, *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 19-40). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Sarmento, Manuel Jacinto (2007b). Visibilidade social e estudo da infância. In Manuel Jacinto Sarmento, Vera Maria Ramos Vasconcellos (Orgs.), *Infância (in)visível* (pp. 25-49). São Paulo: Junqueira & Marin.

Stephanou, Maria & Bastos, Maria H. Câmara (2005). História, memória e história da educação. In Maria e Bastos Stephanou & Maria H. Câmara (Orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX* (Vol. III). Petrópolis: Vozes.

Weidusschadt, Patrícia & Fischer, Beatriz. T. Daudt (2009). História oral & memória: Aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In Márcia O. Vieira Ferreira, Beatriz. T. Daudt Fischer & Lucia M. Vaz Peres, *Memórias docentes: Abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação* (pp. 66-82). Brasília: Liber Livros.

Ambiguidades e tensões na relação pedagógica entre crianças e adultos

Marta Nörnberg
Universidade Federal de Pelotas
martaze@terra.com.br

Ana Cristina Coll Delgado
Universidade Federal de Pelotas
anacoll@uol.com.br

Patrícia Pereira Cava
Universidade Federal de Pelotas
pcava@via-rs.net

Francine de Vargas Silva
Universidade Federal de Pelotas
francine.palitoo@hotmail.com

Este trabalho articula três pesquisas que se vinculam às complexidades que envolvem as culturas da infância. O eixo central discute *a relação entre crianças e adultos na organização das práticas pedagógicas vividas em diferentes cotidianos educativos.* Compreendemos culturas da infância como diferença radical entre adultos e crianças, pois nós adultos temos visões e modos de atuação no mundo que são diferentes das crianças. Por relações pedagógicas entendemos os tensionamentos entre as culturas infantis e as culturas escolares, o que marca as singularidades no modo como crianças e adultos vivem o cotidiano educativo. As três investigações foram desenvolvidas em Escolas Infantis e de Ensino Fundamental e os dados são decorrentes de pesquisas qualitativas que utilizaram como instrumentos metodológicos a entrevista, a observação participante, a documentação pedagógica e fotografias produzidas pelas crianças. Do diálogo entre crianças e adultos e amparado em perspectivas teórico-conceituais de ancoragem transdisciplinar sobre os Estudos da Infância, este trabalho sustenta dimensões interculturais vinculadas às práticas pedagógicas com participação das crianças e aposta na instituição educativa enquanto lugar de garantia da participação e produção de culturas da infância. A análise mostra, numa turma de ensino fundamental, que a ação recorrente da professora era de *não envolvimento das crianças*; porém, elas criavam *formas de resistência* ao tipo de relação com a cultura escolar na qual estavam envolvidas. Em outras turmas de ensino fundamental, constatou-se pela documentação pedagógica um duplo movimento das professoras de organizar ambientes e atividades *para* as crianças, e, em momentos específicos, *com* as crianças, garantindo processos de participação infantil. O terceiro conjunto de dados articula experiências das crianças sobre festividades realizadas na educação infantil; percebe-se que elas exercem maior controle da sua participação, mediante produção de fotografias, pois são autoras no processo de tornar dizível o que compreendem sobre os festejos e sua participação, bem como as ações e comportamentos dos adultos. Para finalizar, as análises apontam ambiguidades e tensões na relação pedagógica entre crianças e adultos nos espaços investigados, na participação infantil e nos lugares ocupados pelas crianças na escola infantil e no ensino fundamental.

Palavras-chave: relação pedagógica, crianças e adultos, participação.

Da introdução e seus aportes teóricos

Este trabalho articula três pesquisas que discutem as complexidades que envolvem as culturas da infância, discutindo a relação entre crianças e adultos na organização das práticas pedagógicas vividas em diferentes cotidianos educativos.

Do diálogo entre crianças e adultos, amparados em perspectivas teórico-conceituais de ancoragem transdisciplinar sobre os Estudos da Infância, sustentam-se dimensões interculturais vinculadas às práticas pedagógicas com participação das crianças e se aposta na instituição educativa enquanto lugar de garantia da participação e produção de culturas da infância. Compreendem-se culturas da infância como uma diferença radical entre adultos e crianças, pois nós adultos temos visões e modos de atuação no mundo que são diferentes das crianças. Por relações pedagógicas entendem-se os tensionamentos entre as culturas infantis e as culturas escolares; o que marca as singularidades no modo como crianças e adultos vivem o/no cotidiano educativo.

Os três estudos foram desenvolvidos em Escolas Infantis e de Ensino Fundamental e os dados são decorrentes de pesquisas qualitativas que utilizaram como instrumentos metodológicos a entrevista, a observação participante, a documentação pedagógica e as fotografias produzidas pelas crianças.

Nos estudos da sociologia da infância é recorrente a afirmação sobre considerar as vozes das crianças nas pesquisas, escutá-las, pois enquanto atores sociais, elas têm muito a dizer sobre o mundo. Nós compreendemos as crianças como capazes de produzir saberes e conhecimentos, pois são portadoras de culturas infantis, compreendidas como modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional e distintas dos modos adultos de significação e ação no mundo (Sarmento, 2004).

A escuta das crianças não é meramente instrumental ou metodológica; trata-se de uma postura ética escutar grupos da população ainda desvalorizados pela sociedade, como os negros, as mulheres, os índios, as pessoas especiais e os idosos. Temos percebido que há limites em considerar as relações de gênero, de etnia ou de classe na produção acadêmica e nas investigações sem incluir as relações geracionais. No caso das pesquisas com crianças, trata-se de entender o outro com uma diferença radical, num sentido de potência, o que representa um desafio para os adultos, tendo em vista que nossa visão de mundo é muito diferente daquelas das crianças (Sarmento, 2004).

Ao realizar nossas experiências com pesquisa e formação de professoras, constatamos o movimento das crianças no sentido de serem escutadas mediante manifestações em forma de perguntas ou olhares curiosos e atentos. O problema é que, na maior parte das vezes, os adultos não as escutam de fato e não respondem suas perguntas. Não desmerecendo as relações de poder vividas entre adultos e crianças, nós apostamos na possibilidade do face a face entre diferentes grupos geracionais. Sabemos que essas relações possibilitam a quem tem mais poder atribuir significados. Todavia, o poder não é algo centrado em um único pólo dessas relações e, conforme Foucault (1979), ele não apenas proíbe, impede, mas também cria e produz.

Snyders (1984) faz uma provocação sobre o que representa escutar as gerações mais jovens. Argumenta que o face a face entre um jovem e um não jovem é terrivelmente incômodo. Expõe a ambiguidade do amor pelas crianças e se interroga acerca da sua legitimidade. Questiona sobre como podemos passar tantas horas juntos quando somos tão diferentes, com desejos tão diferentes e, mesmo assim aguentar – sorrindo? Essa relação, por vezes sombria, entre o adulto e a criança, tem sido conflituosa e ambígua, especialmente no espaço das instituições educativas.

Somos responsáveis pelas novas gerações e, sem escutarmos o que elas têm a dizer, mesmo que isso seja inédito e desestabilizador de nossas certezas, o que podemos esperar do mundo? Infelizmente, nós não temos muitos registros no mundo ocidental de escuta das crianças nas decisões políticas, econômicas, ambientais, culturais e de planejamento das escolas e das cidades. Pensamos que garantir a participação infantil na organização das práticas pedagógicas ainda é um desafio. A maioria das crianças não intervém nas decisões que são tomadas em nome delas; não são escutadas em situações de planejamento e pouco ouvidas em seus processos de relação e construção de sentidos sobre o que vivem e aprendem no espaço educativo.

Conforme estudo de Tomás e Soares (2004), as práticas sociais dos adultos face à infância permanecem dominadas pelos paradigmas da propriedade, da proteção, do controle e da periculosidade. Nós não defendemos que crianças e adultos sejam iguais, até porque as culturas da infância marcam uma diferença dos adultos pela interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração (Sarmento, 2004). Também não defendemos que as crianças formem uma sociedade totalmente à margem dos adultos, pois os diferentes grupos geracionais têm suas especificidades e diferenças, ao mesmo tempo em que estabelecem trocas, acordos e disputam poder. Portanto, não podemos considerar as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos.

Para a organização das práticas pedagógicas entendemos como importante a garantia da participação das crianças e dos adultos, juntos. Não almejamos que as práticas organizadas com crianças possam romper com as relações de poder, até porque crianças vivem disputas, hierarquias e relações de poder entre elas e com os adultos. Mas, acreditamos que oportunizar uma maior participação das crianças é algo viável e que provoca nossas certezas porque abre espaço para o encontro, a criação e a conversação.

Partilhamos com Soares (2003) da defesa da participação das crianças em parceria com os adultos, na construção do conhecimento acerca dos seus mundos sociais e culturais, pois não podemos mudar as coisas do mundo que nos desagradam sem a participação das novas gerações. Apostamos em possibilidades de construção de relações livres e criativas entre adultos e crianças, relações nas quais ambos possam assumir suas existências de modo singular, criando outros valores e novas formas de pensar e agir no mundo contemporâneo.

Entendemos que as relações entre adultos e crianças, na escola, acontecem num espaço e num tempo determinados, no espaço da sala de aula, no *momento pedagógico*, que conforme Meirieu "[...] é a irrupção da materialidade aleatória do outro [aluno concreto], dessa 'matéria' rígida e firme que resiste à potência de meu pensamento e de meu projeto [professor]" (2002, p. 58). Se o *momento pedagógico* é o instante onde professores e crianças estão colocados face a face, em suas materialidades concretas, a relação pedagógica é um *texto* a ser lido. E é essa leitura que pretendemos fazer, pois a escola, assim como a vida, não segue um *script determinado*, mas envolve situações incertas, onde os programas não bastam!

Relação entre crianças e adultos em três estudos

O primeiro estudo, realizado em contexto da sala de aula do ensino fundamental, mostra que a ação recorrente da professora era o de não envolvimento das crianças; porém, as crianças criavam formas de resistência ao tipo de relação com a

cultura escolar na qual eram envolvidas, especialmente quando marcadas pelo signo da não-aprendizagem.

A partir da observação atenta em sala de aula e da escuta às crianças em situação de entrevista, foi possível perceber as preferências e quereres das crianças participantes da pesquisa e a sua consciência sobre o tipo de relação que estabelecem na escola com a professora e com a cultura escolar. As crianças manifestam-se como sujeitos de ação e de vontade: elas têm consciência de que não sabem ler; sentem-se "ruim" e "burra" por não conseguirem aprender; não fazem as coisas porque não sabem; demonstram saber o que é mais fácil e o que é mais difícil de fazer na sala de aula; sentem medo de levar os livros da biblioteca para casa, pois podem estragá-los e ter que pagá-los; percebem que as práticas de leitura e escrita na escola são poucas; têm consciência de que prestar atenção, ouvir a professora, fazer os temas, as provas, ter bom comportamento são condições importantes para tornarem-se aprendizes na perspectiva da escola; sentem quando são injustiçadas na sala de aula por colegas e mesmo pelas professoras.

As manifestações da professora expressam suas expectativas ou falta delas em relação aos seus alunos e alunas: aqueles que segundo ela têm chances de passar para um "nível de terceira série", aqueles que se alfabetizam com "chances de repetir a segunda série já alfabetizados", aqueles que podem ter, ou não, "estalos de leitura". Dessa maneira vai conformando uma maneira de olhar para as crianças em situação de dificuldade na escola, esboçando, muitas vezes, atitudes desencorajadoras ou posturas marcadas pela falta de investimentos teóricos para problematizar essas atitudes – interações.

Essa forma de relação pedagógica entre crianças e adultos mostra as interdições e as marcas impostas. Mas, ao mesmo tempo, emergências geradoras de mudanças, possibilidades de criação e emancipação nesse circuito recorrente, que não significa mera repetição de dificuldades, manifestam-se, muitas vezes, carregadas por um esforço sobre-humano de compreensão do que se vive nesse espaço de relação.

As interdições nos mostram sujeitos boicotados no direito de estudar por diversas motivações externas e internas. São dificuldades materiais; dificuldades de entendimento cognitivo e humano; medo em não ser aceito; luta para apropriar-se da língua escrita e da linguagem dos números, considerados *básicos*, mas tão complexos em sua construção. Essas e outras interdições reveladas pelas crianças nos falam de uma escola dura, utilitária, séria e fria, que não leva em conta sujeitos humanos em formação.

As emergências revelam, por outro lado, sujeitos pensando sobre suas realidades e questionando as mesmas com seus recursos racionais e simbólicos. Questionam as relações de autoridade entre crianças e adultos; as exigências da escola para a produção de aprendizes; refletem sobre a necessidade do afeto e da atenção na relação entre professores e alunos; a importância da valorização do conhecimento; as formas efetivas da participação dos pais das classes populares na escola. Essas e outras emergências nos mostram uma escola humana, solidária, complexa que precisa levar em conta sujeitos em busca de emancipação.

São pontos de tensionamentos que se abrem em brechas justamente nos momentos de conflito e embate entre alunos e professores, momentos em que os preconceitos e insatisfações vêm à tona, momentos em que as diferenças gritam por seus espaços, insistindo para mudanças de atitudes. Notamos que, na escola, há dificuldades na comunicação entre professoras-alunos, professoras-professoras, tanto por intermédio da fala – escassez/excesso/desperdício desta – como por intermédio da

pouca escuta de gestos e atitudes; há dificuldade das professoras em entender a forma de pensamento das crianças, ou em não conseguirem descentrar-se do seu ponto de vista para melhor compreender o ponto de vista da criança.

O segundo estudo, cujo corpus empírico foi composto pela documentação pedagógica produzida por professoras-estagiárias, em turmas de Anos Iniciais, apresenta o duplo movimento de organizar ambientes e atividades para as crianças e, em momentos específicos, com as crianças, garantindo processos de participação infantil. A análise da documentação mostra que a organização dos ambientes e das atividades se dá no dia-a-dia dos encontros e desencontros com as crianças e com as professoras titulares das classes, mostrando a ambiguidade e a contradição que compõem as relações vividas na instituição.

A criança, enquanto pre-sença (Heidegger, 1999) no mundo, se faz sendo na relação que estabelece com o que há ao seu redor (ambiente físico externo), com o outro (indivíduo legítimo) e consigo mesmo (esse outro que sou eu mesma). Nesse sentido, o ambiente e as atividades são construtos pedagógicos potentes, pois decorre e, ao mesmo tempo, produz efervescências intelectuais, afetivas, emotivas, corporais. Entendemos que o ambiente e as atividades podem favorecer ou não a construção de relações pedagógicas tanto quando estão inscritas no âmbito do que conforma a racionalidade instrumental, como quando se constituem a partir de uma inteligência que incorpora e manifesta um conhecimento que possui uma dimensão sensível que, conforme a etimologia do termo sugere, permite o "*nascer com*" (Maffesoli, 2005). Nessa perspectiva, ressalta-se o aspecto *trajetivo* (lugar do objetivo e do subjetivo) das práticas e relações pedagógicas que se tecem a partir daquilo que se faz todos os dias, constituindo-se vetores do conhecimento e das relações pedagógicas.

A análise da documentação pedagógica permitiu depreender um conjunto de significados em torno da organização de ambientes. Destacamos a potência das professoras-estagiárias de quererem intervir, organizando a sala como um lugar especial porque entendem que "deixar as coisas como estão não ajudará em nada o crescimento dos educandos. É como se essa sala não fosse mais que uma sala de qualquer lugar". Organização que requer a necessidade de mudar a sala de aula, tornando-a mais interessante e atrativa. Registram que diferentes atividades foram realizadas com o intuito de mobilizar as crianças em relação à *construção de um lugar* na sala de aula. Escrevem sobre a reação das crianças que, sorridentes, conversam entre si dizendo que "todos os dias colocamos alguma coisa para deixá-la mais bonita, tem novidades todos os dias".

Também há registros em que as professoras-estagiárias escrevem sobre a ausência de um olhar sobre as necessidades das crianças ou sobre o que elas fazem, mostrando inclusive, formas disjuntivas de como as relações entre os adultos são construídas no interior dos ambientes institucionais. As crianças estão ali, mas, elas não são vistas, sentidas, respeitadas em sua pre-sença. Uma das professoras-estagiárias organizou com as crianças um projeto de estudo sobre a história da cidade onde vivem, cuja finalização culminou com a organização de um Vernissage. Atenta às emoções que guiavam as atitudes das colegas professoras de escola, registra que a "grande maioria do grupo de professores olhava a organização com certo desdém, as crianças se esforçam ao máximo. (...) Era uma proposta nova e diferente, e que não recebia apoio do grande grupo". O relato expressa um misto de alegria – dada pela participação e esforço das crianças – e de tristeza – causada pela dor que se materializava pelo *olhar com certo desdém* das colegas professoras.

Esse movimento ambíguo das relações que ocorrem entre crianças e adultos e, entre os adultos, na escola, reitera a contradição que impera nas formas de comunicação e relacionamento entre as professoras e, destas, com as crianças. Há sempre um elemento de ambiguidade porque, na escola, parece que a organização de ambientes e atividades para qualificar a relação pedagógica com as crianças e, destas, com o conhecimento, ora produz comunicabilidade entre elas e entre crianças e adultos; ora produz incomunicabilidade porque o que se faz parece apenas afrontar as pessoas da escola.

O terceiro estudo articula experiências das crianças sobre festividades realizadas na educação infantil, momento em que elas participam mediante a produção de fotografias. A pesquisa realizada tem evidenciado que o uso de fotografias produzidas pelas crianças potencializa subjetividades, desejos e diferentes formas de compreender o mundo, por intermédio de seus pontos de vista. Para a construção da relação pedagógica entre adultos e crianças, o recurso das fotografias oferece uma vantagem, que é o de facilitar a expressão das crianças pequenas.

Christensen e James (2005, p. 174 - 177) reconhecem que o uso de câmeras fotográficas pelas crianças, assim como outros meios visuais, as entusiasma e interessa. Lembram que esses instrumentos metodológicos não podem ser utilizados como técnicas isoladas, pois os comentários das crianças sobre fotografias, quando combinados com outros métodos, como a observação participante, podem permitir a exploração de determinados assuntos com maior profundidade e fornecer uma espécie de triangulação metodológica.

Temos constatado que as crianças acolhem positivamente nossas propostas de participação em experiências geralmente controladas pelos adultos, o que também tem relação com o interesse delas pelas tecnologias visuais. Elas manifestam seus desejos, prazeres, religiosidade, medos, sentimentos e impressões sobre elas e os adultos, sobre a natureza e o mundo em seus registros fotográficos, também mediados por suas culturas e subjetividades. Elas registram e documentam diferentes experiências, observando o todo e os detalhes. Munidas de máquinas fotográficas, registram, em momentos distintos, as situações, as pessoas, os animais, os objetos e as atividades relativas às brincadeiras e festejos dos quais participam. As imagens mostram aspectos relacionados às suas vidas, das pessoas que as cercam, dos seus animais de estimação, das brincadeiras, dos seus brinquedos, dos seus amigos, dos lugares onde moram e brincam. Elas fazem escolhas do que fotografar; revelam segredos e o que atrapalha suas fotografias; demonstram forte senso estético, indicando preferências e também conflitos e situações de tensão vividas com adultos e outras crianças.

Entre as crianças, as fotografias são uma seleção daquilo que elas consideram importante para ser registrado. Suas imagens são apropriações da realidade e interpretações de momentos significativos para elas, registros que têm a mesma validade de um texto escrito. Registram situações em que as emoções, como descontentamentos com as atitudes dos adultos, também fazem parte dos seus olhares e impressões. São registros de suas dificuldades e conflitos vividos com os adultos, com outras crianças, descritivas de situações tensas vividas nos diferentes momentos da festividade.

O que temos percebido é que o mais importante para as crianças tem sido a intensidade das suas experiências como fotógrafas e colaboradoras. Elas se apropriaram das suas criações e pontos de vista como autoras e isso é libertador. Seus ensaios espontâneos, mesmo com as fronteiras impostas pelos adultos, demonstram que elas significam culturas e contextos distantes ou próximos, para além do congelamento de imagens.

Resultados

Do que temos evidenciado, a renegociação é apontada como um dos elementos de tensionamento da relação entre crianças e adultos na organização das práticas pedagógicas. Portanto, torna-se um aspecto a mais bem ser observado na organização das práticas pedagógicas no sentido de garantir a participação infantil, o que levaria, inclusive, a uma recondução da forma como a relação entre crianças e adultos acontece na escola.

As crianças vão constituindo sua participação infantil e seus lugares na instituição a partir de dois lugares: (1) do lugar onde lhes é permitido manifestar-se como sujeitos de ação e de vontade; (1) do lugar onde é necessária a reprodução do já dito e do já vivido. O que temos constatado é que elas se consomem entre esses dois lugares e que, pela forma como conduzimos nossas práticas, as seguramos pela mão cada vez mais para que se situem nesse segundo lugar e não alcem mais voo nenhum.

Pensar a pedagogia como um projeto e não como um caminho traçado parece-nos o desafio. Pensar na pedagogia como movimento, um movimento que permita percorrer nossos percursos como caminhos jamais acabados. Para isso, a organização de ambientes precisa ser compreendida como algo que se dá no dia-a-dia dos encontros e desencontros com as crianças, com as famílias, com as professoras das classes e, sobretudo, com a amplitude das situações encontradas e vividas na escola.

As relações pedagógicas entre crianças e adultos reativam sentimentos e remetem às emoções que orientam a forma como pessoas ocupam um ambiente de vida e trabalho. Os estudos mostram que são as emoções manifestas – seja pelo sentimento de tristeza, de inveja, de oportunismo; seja pelo sentimento de confiança, de alegria, de apoio – que mobilizam crianças e adultos, de diferentes formas, à relação no contexto educativo.

Embora as crianças procurem brechas para garantir sua participação, ainda é corrente a construção de ambientes em que as relações pedagógicas acontecem desde a lógica de um pensar que é o do adulto. Pensa-se sobre aquelas situações que incomodam na relação entre os pares adultos; pouco se pensa e se escreve sobre as formas de organização decorrentes da relação com as crianças. Menos, ainda, se entende a relação pedagógica como ato que compreende o ponto de vista das crianças. Entretanto, as crianças parecem sempre de novo restabelecer maneiras de participar. Os estudos mostram a ambiguidade e a tensão como constitutivas da forma como adultos e crianças constroem a relação pedagógica.

Referências bibliográficas

Christensen, Pia & James, Alison (2005). *Investigação com crianças.* Porto: Perspectivas e Práticas.

Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Heidegger, Martin (1999) *Ser e tempo.* Petrópolis: Vozes.

Maffesoli, Michel (2005) *O mistério da conjunção. Ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre: Sulina.

Meirieu, Philippe (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*: *A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.

Sarmento, Manuel Jacinto (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Manuel Jacinto Sarmento & Ana Beatriz Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa Editores.

Snyders, George (1984) *Não é fácil amar os nossos filhos.* Lisboa: Dom Quixote.

Soares, Natália F. (2003). *A investigação participativa no grupo social da infância*. Braga: Uminho (mimeo).

Tomás, Catarina A. & Soares, Natália F. (2004). Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Fórum Sociológico, 11/12*, 349-361.

Música e crianças em diálogo: Contribuições da sociologia da infância

Sandra Mara Cunha
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
sandram.cunha@usp.br

O que acontece quando a música encontra a infância? No momento em que as crianças iniciam seus estudos musicais, quando o entusiasmo pela descoberta dos sons, dos instrumentos, de experimentar e fazer música é o que mais as motiva, dois campos do conhecimento podem dar início a um diálogo: a educação musical e a sociologia da infância. Esse diálogo pode ser especialmente esclarecedor para os professores que trabalham a música levando em conta a curiosidade das crianças para investigar o mundo dos sons e suas manifestações, construindo um percurso de aprendizagem que é essencialmente criativo. O ensino de música é visto aqui como um processo vivo e ativo, onde as experiências e as ideias das crianças são trazidas para o jogo de investigação e de criação que toma conta da sala de aula. Num contexto onde crianças e adultos trabalham juntos como pesquisadores e parceiros, elas vão construindo seu conhecimento musical e alargando suas possiblidades estéticas, em processos que acontecem a partir da manipulação e da escuta provocadas por diferentes objetos sonoros, numa ampliação do uso da voz e dos instrumentos musicais convencionais. Para pensar a infância, autores como Corsaro (2011), Qvortrup (2011), Prout (2005) e Sarmento (2007) travam diálogos instigantes com a educadora musical brasileira Brito (2001, 2004, 2007) sobre o fazer musical da infância, corroborada por ideias de Schafer (1991), Swanwick (2003) e Koellreutter (1994) sobre os processos criativos nessa área. A prática da sala de aula com crianças em contextos de iniciação musical, aliada a uma pesquisa pessoal sobre música e educação, grandemente alimentada pelo doutorado em desenvolvimento, foram o que provocaram e conferiram sentido às reflexões aqui presentes, ilustradas por um estudo de caso. Como resultado, espera-se que, ao ultrapassar os contornos do próprio campo da educação musical e buscar subsídios no terreno da Sociologia da Infância, seja possível fazer avançar o ensino de música para crianças. É uma possibilidade de construir uma proposta de iniciação à música mais em consonância com a infância e com seus modos de pensar e fazer arte, porque a curiosidade em relação ao universo sonoro e suas manifestações também faz parte das descobertas das crianças de ser e de estar no mundo.

Palavras-chave: música, educação, sociologia da infância

Introdução

O que acontece quando a música encontra a infância? No momento em que as crianças iniciam seus estudos musicais, quando o entusiasmo pela descoberta do mundo dos sons, dos instrumentos e das possibilidades de experimentar e fazer música é o que mais as motiva, duas áreas do conhecimento podem dar início a um diálogo: a educação musical e a sociologia da infância. Essa conversa pode ser esclarecedora, especialmente para os professores que trabalham a música levando em conta a curiosidade das crianças para investigar os sons e suas manifestações, construindo um percurso de aprendizado que é essencialmente criativo.

As reflexões aqui contidas revelam a busca por uma aproximação em direção às crianças e sua maneira de se relacionar com a música, a partir de uma concepção de infância vinda da sociologia da infância, e de uma de abordagem do ensino musical em consonância com alguns pressupostos: a adoção de um currículo aberto e a improvisação e a composição como ações pedagógicas fundamentais no ensino de música para crianças. Decorrem de um percurso vivido e refletido enquanto professora de música atuando com crianças em contextos educativos diversos. Coloca-se como uma oportunidade para pensar um trabalho que acontece tendo como ponto de partida as investigações das crianças com diferentes objetos sonoros, numa ampliação do uso da voz e dos instrumentos musicais convencionais, e onde elas atuam como construtoras do seu próprio conhecimento nessa área.

Fazendo música com crianças

Há muito que as crianças me instigam, me desafiam a buscar uma compreensão maior sobre o que presencio na convivência com elas: inteligência, sensibilidade, imaginação, recusas ou aberturas, superação, curiosidade, envolvimento e inventividade são apenas algumas das características que elas demonstram nas aulas individuais de piano ou em grupos de iniciação musical com os quais atuo.

No intuito de saber mais sobre as crianças e suas maneiras de ser e de se relacionar com a arte, e mais especificamente com a música, estudar a infância foi ganhando importância cada vez maior no meu trabalho. No início, o foco estava no ensino musical e suas abordagens metodológicas.

Aos poucos esse interesse ultrapassou os limites do fazer musical ao incorporar as contribuições de áreas relacionadas à arte e à educação e tomaram um rumo que buscava cada vez mais um diálogo da música com a infância, pois os dois campos de saber foram se mostrando igualmente importantes. Além do ouvido sensível para a música, fez-se necessário desenvolver também uma escuta das crianças. O que é importante observar, estimular e cultivar no fazer musical infantil passou a ser uma questão importante a ser considerada, pois o que os professores pensam sobre as crianças e sobre a infância pode determinar grandemente o modo como conduzem o trabalho educativo e a relação que estabelecem com elas.

Foi ganhando cada vez maior relevância compreender o modo criança de ser e de estar no mundo, tão próximo dos modos de operar do fazer artístico, onde a imaginação e o sonho subvertem ordens estabelecidas, buscam novas possibilidades, novos arranjos, e transformam o conhecido propondo outras formas sonoras e expressivas. O diálogo da música com a infância foi se construindo aos poucos e de mansinho, alimentado pela convivência com as próprias crianças: me deixei ser capturada e conduzida por elas.

Deslocamento

A experiência na EMIA[1], escola de iniciação artística que tem como proposta de ensino a integração das linguagens, me levou a deslocar a ênfase dada

[1] EMIA. Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. Foi fundada em 1980 na cidade de São Paulo. Oferece formação inicial em música, dança, artes visuais e teatro para crianças de 5 a 12 anos, oficinas artísticas para pais de alunos e para a comunidade e tem como proposta de ensino a integração das linguagens artísticas. Mais detalhes no site: www.prefeitura.sp.gov.br/emia.

primordialmente à música para a arte, ampliando as possibilidades do trabalho e mostrando o fazer artístico das crianças de um modo mais completo.

Em um contexto de dissolução de territórios artísticos, onde a música procura se fundir à dança, ao teatro e às artes visuais, os conteúdos musicais passaram a ser abordados não mais de forma sequenciada, hierárquica. Eles emergiam daquilo que o grupo de professores das outras linguagens propunha e também acontecia a partir do que as crianças traziam para a aula, enquanto experiência e conhecimento prévio e/ou ao se apropriarem ou não das propostas.

A compreensão desse novo lugar da música provocou uma mudança fundamental no meu trabalho pessoal e contribuiu para configurar a necessidade de uma abertura no currículo, assim como pregava o músico e educador Hans-Joachim Koellreutter[2]. Seu pensamento e ação foram estudados pela educadora musical brasileira Teca Alencar de Brito (2001) e, na sua obra "Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical", em sintonia com o mestre, afirmou:

> Koellreutter sempre propôs a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento. Nos cursos de atualização pedagógica o professor nos orientava a ensinar "aquilo que o aluno quer saber". [...] Desse modo cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. (p. 30)

E é nesse ponto que o encontro com a sociologia da infância veio dar mais consistência à prática artística e pedagógica. A leitura, principalmente de autores como Qvortrup (1997, 1999, 2010, 2011), Prout (2005), Corsaro (2011) e Sarmento (2005, 2007, 2008), trouxe a fundamentação teórica necessária para pensar a infância, e, como consequência, repensar o ensino de música para crianças.

Pensar a infância na chave da sociologia da infância implica considerar as crianças como detentoras de saberes, deixando de lado classificações e enquadramentos para trabalhar com elas da maneira como se encontram no exato momento em que estamos juntas nas aulas. Com as lentes da sociologia da infância as crianças são visibilizadas, e, no caso da música, ouvidas. Isso demanda do professor uma postura de escuta: elas já fazem música e são capazes de refletir, discutir e aperfeiçoar o seu conhecimento.

O pesquisador dinamarquês Jens Qvortrup (2011), leitura obrigatória para se adentrar nesse campo, afirmou que as crianças são "coconstrutoras da infância e da sociedade". (p. 206) E ao analisar o postulado de Qvortrup da infância como um fenômeno social, o norte-americano William Corsaro (2011) ajudou a esclarecer a ideia:

> A abordagem de Qvortrup à infância como um fenômeno social e sua ênfase nas crianças como coconstrutoras ativas de seus mundos sociais refletem uma mudança importante nas visões individualistas de socialização nas quais cada criança internaliza habilidades e conhecimentos adultos. Sua abordagem leva a uma melhor compreensão do lugar, interesse e importância na produção e manutenção cultural das crianças. As crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria

[2] H. J. Koellreutter (1915-2005). Músico alemão, chegou ao Brasil em 1937. Foi o criador do movimento "Música Viva" e exerceu grande influência em uma geração de músicos do país. Criou cursos e desenvolveu uma abordagem de ensino de música que tinha no aspecto humano o seu objetivo principal.

> infância de uma forma direta, no entanto. As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. (p. 52-53)

O convívio com as crianças e a observação atenta revela que elas também aprendem umas com as outras quando trocam ideias, discutem as opções, fazem concessões ou afirmam seus desejos nos caminhos que tomam para efetivar seus trabalhos artísticos. As propostas dos professores, nesse contexto acolhedor, podem ser abraçadas, rejeitadas ou modificadas e o resultado acontece nos processos de escolha e nas criações e recriações artísticas delas. Os percursos criativos desvelam pesquisas estéticas autorais verdadeiras, naquilo que Corsaro (2011) nomeou "reprodução interpretativa":

> As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (p. 31-32)

Como professora, ao tomar parte na construção dos seus percursos de aprendizagem, é preciso deixar de lado concepções estéticas formadas e conformadas por visões, escutas e ações adultas. O pesquisador português Sarmento (2007) contribuiu para fundamentar essa mudança de percepção sobre as crianças ao discorrer sobre quem elas são:

> [...] a infância deve a *sua* diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença* de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. (p. 35)
>
> Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, tem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interacções de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. (p. 35-36) [grifo meu]

Instrumentos de papel: Reflexões sobre os percursos criativos das crianças

Para prosseguir com o diálogo entre a música e a infância, ilustro-o aqui com reflexões sobre algumas aulas ocorridas na EMIA no ano de 2011. Ao escrever essa comunicação, volto às minhas anotações das aulas porque grande parte das crianças do grupo continuou em 2012, o que me permitiu constatar a pertinência das ideias aqui apresentadas. Apesar de a situação descrita envolver outras linguagens artísticas, o

relato a seguir refere-se essencialmente aos acontecimentos musicais e revelam uma visão, escuta e reflexão que são pessoais.

Considero importante salientar aqui que na EMIA, escola sem muros espalhada por três casas que ficam dentro de um parque público e onde o ingresso acontece mediante sorteio, as crianças, vindas de distintos contextos econômicos, sociais e culturais, brincam juntas e mergulham no universo artístico. Verdadeiro espaço de resistência da infância, onde cada uma delas tem um percurso singular que é acolhido e respeitado.

A proposta de fazer música com "instrumentos de papel" surgiu em um grupo de crianças de 9/10 anos, na etapa de estudos nomeada "quarteto". O quarteto dura dois anos e envolve a presença de quatro professores, cada um de uma área artística, em uma aula de quatro horas de duração por semana. Foi mais uma oportunidade de desmanche de fronteiras entre linguagens, em uma atividade inicialmente proposta pela professora de dança.

Nessa aula, os alunos receberam papéis camurça para lhes servir de inspiração para a criação de movimentos nascidos da relação de seus corpos com esse material e com o espaço da sala de aula. Aos poucos esse foi papel foi se transformando em objetos imaginários, ganhou novos significados, sugeriu também novas relações com o corpo, que por sua vez buscou outras maneiras de se movimentar e de se deslocar pelo espaço.

Os corpos dançantes com esses papéis, no decorrer do tempo e no espaço da sala de aula sugeriam situações cênicas, plásticas e sonoras que borravam os limites entre as áreas artísticas. O que se assistia do trabalho das crianças, o que se via e ouvia era dança, música, teatro ou artes visuais? Hoje penso que era outra linguagem artística, um híbrido de todas elas, como tantas vezes aconteceu também em 2012.

O contato dos corpos das crianças com o papel fazia sons que de imediato elas não percebiam. No decorrer da atividade, pedi para que prestassem atenção aos sons que os papéis provocavam e elas foram desafiadas a, além de dançar e ocupar o espaço da sala, fazer sons também de maneira intencional com os papéis, com a voz, com o corpo todo. Esse foi o início do nosso processo de trabalho com a música, tomando consciência dos sons que permeavam o ambiente da sala de aula e que eram produzidos e nem sempre ouvidos.

O desafio passou a ser tratar os sons de maneira intencional, fazer escolhas, organizar e dar sentido a essa nova situação estética inusitada, misturada. Ou, no dizer do educador musical canadense Schafer (1991), "um verdadeiro fluido caleidoscópico e sinestésico", ao discorrer sobre a importância de uma educação em música que aconteça na possibilidade de uma "síntese das artes" (p. 290-292).

Na busca de uma continuidade da integração da música com a dança, com o teatro e com as artes visuais, em jogo no espaço cênico, outros papéis também entraram na pesquisa sonora das crianças. E aos poucos, a partir das discussões e das gravações que fazíamos e que suscitavam análises das improvisações com esses materiais, ampliamos nossa busca de possibilidades de exploração e diversidade sonora e chegamos às caixas e aos tubos de papelão.

Muitas questões musicais estiveram presentes nas pesquisas que as crianças realizaram, onde eram incitadas a buscar qualidades sonoras, refinamentos de escuta e de ação. Intensidades diferentes, alturas variadas, durações, novos gestos produtores de sons, conhecidos ou inesperados, densidades e mesclas. Improvisações e composições juntando instrumentos agrupados por afinidades de materiais ou de intenções e climas, uso ou não de baquetas ou de outros aparatos que pudessem modificar tais sons.

Construção de diálogos, conversas, usos de ostinatos, bordões e outros tipos de acompanhamento. Uso de formas e de estruturas diversas e a minha insistência para que o silêncio também se fizesse presente.

Essas diferentes possibilidades de se atuar como músico, ouvindo enquanto cria e interpreta, alargou o conhecimento das crianças ao lidar com questões essenciais em qualquer que seja o nível de estudo na área. De acordo com o que escreveu o educador musical inglês Swanwick (2003):

> As atividades de tocar e compor podem complementar-se, e novos insights adquiridos em um domínio podem servir a outro. O executante que também compõe parece estar mais consciente do processo composicional, e seu entendimento pode auxiliar suas performances posteriores. Muitos educadores musicais certamente acreditam que compor, tocar e escutar são atividades que se reforçam mutuamente. (p. 95)

A partir daí, num trabalho permanente de pesquisa através da improvisação/composição e da ligação com as outras linguagens, mas principalmente com a dança, avançamos no trabalho de realizar e de pensar sobre o que fazíamos. Criamos uma dinâmica de trabalho, em que ora as crianças atuavam como músicos, ora atuavam como observadores e críticos das performances de seus colegas.

> Se as crianças tem a possibilidade de experienciar, de fazer/refletir, de explorar, de pesquisar, de criar e também sistematizar conhecimentos, emergem continuamente descobertas e reflexões, que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências**.** (Brito, 2007, p. 94) [grifo meu]

Os trabalhos investigativos e criativos com os "instrumentos de papel" foram realizados sempre em subgrupos que se alternavam segundo configurações diversas. E essa dinâmica de refletir sobre os fazeres musicais das crianças nos permitiu prosseguir, muito em sintonia com os pressupostos da sociologia da infância e também com o pensamento de Koellreutter, novamente citado por Brito (2001):

> Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate, e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções. (p. 32)

Após várias sessões de improvisações/composições com as caixas e tubos de papelão, as crianças realizaram uma intervenção plástica nesses objetos. Pintaram e adicionaram elementos visuais e os transformaram em "esculturas sonoras", mas procuraram manter e/ou ressaltar as qualidades produtoras de sons presentes nesses materiais para dar continuidade às suas pesquisas musicais, mas também às dançantes, espaciais e cênicas.

Além do aprofundamento na música e nas outras linguagens, outro aspecto do trabalho com esse grupo foi desenvolver sua capacidade de concentração e de introspecção, atitudes bem vindas para as realizações artísticas. Um desafio potencializado por serem trinta e uma crianças tão falantes e ativas, juntas em uma sala pequena. O trabalho com a criação e com a reflexão lhes proporcionou aprendizagens que ultrapassaram o campo da música e das artes ao envolverem o exercício de

faculdades humanas em primeiro lugar, e, em segundo, “somente em segundo”, como afirmou Koellreutter (1994) “as faculdades musicais e artísticas” (p. 1).

Cada aula significou um desafio, e, como o trabalho com a maioria das crianças desse grupo continuou no ano seguinte, foi possível constatar o quanto elas refinaram suas ações e reflexões artísticas. Isso significou, essencialmente e de maneira desejada, dar continuidade ao trabalho com os processos criativos. A procura por uma musicalidade inerente às crianças do grupo foi possível porque elas já podiam contar com um repertório variado de experiências e de saberes que foram considerados e trazidos para o acontecimento das aulas. Saberes que se alimentaram também dos conhecimentos adquiridos nas outras linguagens, compartilhados entre crianças e adultos e que vieram enriquecer sobremaneira o aprendizado da linguagem musical propriamente dita.

Finalizando

O ensino de música muitas vezes segue por caminhos que nem sempre atendem à curiosidade que as crianças nutrem sobre o mundo dos sons. Nesse caminhar, esse ensino desconsidera seus desejos de descobertas, suas ideias e sugestões, e também suas experiências e saberes prévios. Talvez seja preciso recomeçar a caminhada e permitir que ela seja trilhada pelas crianças e suas vontades de descobrir e fazer música, o que, no dizer de Brito (2004), significaria “lidar com formas de organização do material sonoro próprias à infância.” (p. 142).

O que esse grupo de crianças mostrou é que seu comprometimento com o trabalho confirma o quanto é importante uma abertura nas propostas para que elas desenvolvam suas maneiras próprias de fazer e de se relacionar com a música. Para tanto o adulto deve ficar mais atento às suas pistas, aos seus desejos criativos, às suas possibilidades de atuação e ao seu envolvimento com a música.

Considerar as crianças como detentoras de saberes e experiências e acolher suas opções de criação e de manifestação musical provoca mudanças na maneira do adulto lidar com o ensino da música. De uma posição de dirigente das aulas pode-se passar ao compartilhamento de descobertas e de caminhos possíveis onde professores e alunos podem desenvolver trabalhos mais criativos e significativos para todos.

E no que se refere à educação musical voltada para as crianças, o diálogo da música com a infância se mostra como fundamental para a compreensão das múltiplas possibilidades de seus fazeres musicais, artísticos e humanos. Tal diálogo deve ultrapassar os contornos do próprio campo da educação musical e se nutrir das contribuições de outras áreas de estudo, mas, sobretudo, dos novos estudos sobre a infância, e, em especial, conhecer o que a sociologia da infância tem a dizer sobre as crianças. Como bem disse Prout (2005): “A infância, assim como todos os fenômenos, é heterogênea, complexa e emergente, e, por causa disso, seu entendimento requer um amplo aparato de recursos intelectuais, uma aproximação interdisciplinar e um processo investigativo de mente aberta” (p. 2).

Essa consideração, essa somatória de conhecimentos poderá permitir o desenvolvimento de um trabalho mais em consonância com o que já se conhece sobre a infância na atualidade, e com isso fazer avançar o campo do ensino de música para crianças.

Referências bibliográficas

Brito, Teca Alencar (2001). *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical.* São Paulo: Editora Peirópolis.

Brito, Maria Teresa Alencar (2004). *Criar e comunicar um novo mundo: As ideias de música de H. J. Koellreutter.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Brito, Maria Teresa Alencar (2007). *Por uma educação musical do pensamento: Novas estratégias de comunicação.* Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Corsaro, William (2011). *Sociologia da infância* (2ª. ed.) Porto Alegre: Editora Artmed.

Koellreutter, Hanns-Joachim (1994). *O objetivo da educação musical: O humano*. Escritos não publicados do autor para seus cursos de formação pedagógica. São Paulo.

Qvortrup, Jens (1995). Childhood in Europe: A new field of social research. In Lynne Chisholm et al. (Eds.), *Growing up in Europe*. (pp. 7-19). Berlim/New York: De Gruyter.

Qvortrup, Jens (1997). A voice for children in statistical and social accounting: A plea for children's right to be heard**.** In Allison James & Alan Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 85-106). London: The Falmer Press.

Qvortrup, Jens (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa***,** *36*(2), 631-643. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970220100002&lng=pt&nrm=iso.

Qvortrup, Jens (2011). Nove teses sobre "infância como um fenômeno social". *Pró-Posições. 22*(1), 199-211. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072011000100015&lng=pt&nrm=iso.

Prout, Alan (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children.* New York: Routledge Falmer.

Sarmento, Manuel Jacinto (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância**.** *Educação e Sociedade. 26*(91), 361-378. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

Sarmento, Manuel Jacinto (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In Vera Maria Ramos Vasconcellos & Manuel Jacinto Sarmento (Orgs.), *Infância (In) visível* (pp. 25-49). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.

Sarmento, Manuel Jacinto (2008a). Estudos da criança como campo interdisciplinar da investigação e do conhecimento. *Revista Interacções. 4*(10), 1-5. Disponível em http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/.

Sarmento, Manuel Jacinto (2008b). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In Manuel Jacinto Sarmento & Maria Cristina Soares Gouvea (Orgs.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Schafer, Murray (1991). *O ouvido pensante.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Swanwick, Keith. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna.

Envolvimento parental e suporte social em contextos inclusivos

Sara Alexandre Felizardo
Escola Superior de Educação de Viseu, I. Politécnico de Viseu,
sfelizardo@esev.ipv.pt

Esperança Jales Ribeiro
Escola Superior de Educação de Viseu, I. Politécnico de Viseu
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

A investigação sobre as funções do suporte social em famílias de crianças com necessidades educativas especiais tem vindo a sustentar que este construto influencia vários aspetos do funcionamento parental e familiar, nomeadamente, o envolvimento parental na escola. O presente estudo tem como objetivos: i) proceder a uma análise comparativa dos grupos de pais de crianças com e sem necessidades educativas especiais, no que diz respeito às variáveis de suporte social e ao envolvimento dos pais na escola); ii) compreender as relações entre as perspetivas dos pais e dos professores (do ensino regular e de educação especial) sobre o envolvimento dos pais na escola. Para a prossecução do estudo, constituímos duas amostras, uma de pais ou cuidadores, e outra de professores, formadas, respetivamente, por 301 progenitores e 107 professores (de educação especial e do ensino regular) dos agrupamentos de escolas distrito de Viseu. Os dois grupos de pais de crianças apresentam diferenças significativas no envolvimento parental e, parcialmente, no suporte social (satisfação com o suporte). Na análise comparativa das perceções do envolvimento parental entre pais e professores os dados sustentam que a maior divergência ocorre entre os docentes do ensino regular e os pais dos alunos com necessidades educativas especiais. Em contraste, as perceções entre os professores de educação especial e os pais das crianças com necessidades educativas especiais não evidenciam diferenças com significado estatístico. Surgiram, também, diferenças entre os dois tipos de docentes no que concerne ao envolvimento parental na escola. Apresentamos ainda, estratégias para a promoção do envolvimento dos pais nos contextos educativos.

Palavras chave: inclusão, envolvimento parental, suporte social

Introdução

A investigação sobre as funções do suporte social em famílias de crianças com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), no quadro de contextos pró-inclusivos, tem vindo sustentar que o construto influencia de forma direta e indireta várias dimensões do funcionamento parental e familiar, nomeadamente a participação parental nos processos educativo e terapêutico (Dunst, Trivette & Jodry, 1997).

Neste contexto, o envolvimento parental na escola emerge como um construto de natureza multidimensional que abrange diferentes contextos, do meio familiar à escola da criança, e pode apresentar-se em diversos formatos. A literatura científica parece ser consensual quanto aos seus benefícios no desenvolvimento da criança e da família, bem como no trabalho do professor e no ambiente escolar (Englund, Luckner,

Whaley & Egeland, 2004; Epstein, 1987, 1992; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Swick, 2007; Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Villas Boas, 2001).

A participação dos pais em medidas e ações relacionadas com o meio escolar tem sido associada positivamente, não só aos resultados académicos e ao comportamento social e escolar da criança, mas também à melhoria das competências parentais para uma intervenção mais proativa no desenvolvimento da mesma. Daqui ressalta a importância de uma comunicação clara e fluida entre pais e professores proporcionando, assim, uma maior congruência entre os dois contextos no que respeita às atividades de aprendizagem e às expectativas de realização escolar (Swick, 2007).

Entre os diferentes modelos e tipologias de envolvimento parental, o modelo de Epstein (1987, 1992) surge como uma referência no domínio das relações entre as famílias e a escola. De acordo com esta perspetiva, os contextos escola e família, funcionam como esferas de influência que podem ter uma maior ou menor proximidade em função das práticas e das forças interpessoais existentes entre os dois sistemas. Uma das ideias chave do modelo é a asserção de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso escolar da criança constituem motivos fundamentais para o estabelecimento de parcerias e colaboração entre família e escola.

No quadro da abordagem inclusiva, o modelo colaborativo e de parceria do envolvimento parental apresenta uma estrutura de referência que adota uma perspetiva positiva sobre a participação dos pais e perceciona o potencial das competências dos pais, no quadro de uma intencionalidade educativa em prol do desenvolvimento da criança. Na mesma linha, a legislação nacional (Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro) e a internacional atribuem um papel central aos pais na defesa dos interesses educativos dos filhos como decisores participantes no processo educativo.

O modelo colaborativo do envolvimento parental (Fine, 1991; Fine & Nissenbaum, 2000) assenta num conjunto de ideias nucleares que, em síntese, salientam os seguintes aspetos: i) a necessidade de se incluir os pais nas decisões relacionadas com a criança; ii) a importância de se educar os pais para uma maior participação nas decisões que têm a ver com a criança; iii) focalizar os aspetos mais positivos e construtivos dos acontecimentos familiares; iv) apoiar os pais no sentido de capacitá-los para uma maior participação; v) promover o *empowerment* dos pais de modo a trabalharem ativamente no desenvolvimento e bem-estar dos filhos.

Na sequência deste modelo têm surgido várias linhas de investigação, cujos resultados têm, de um modo geral, confirmado a importância da participação dos pais na melhoria das interações com os professores, no desenvolvimento da criança, no ajustamento parental e na promoção do seu *empowerment*. O envolvimento parental e familiar na educação das crianças e jovens com NEE tornou-se, deste modo, num dos principais propósitos dos profissionais que trabalham nesta área. Os benefícios ao nível do planeamento e implementação das intervenções têm sido profusamente documentados por diversos estudos (Dunst, Trivette & Deal, 1994; Englung *et* al., 2004; Epstein, 1987, 1992; Simeonsson & Bailey, 1990).

Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivos: i) proceder a uma análise comparativa dos grupos de pais de crianças com e sem NEE, no que diz respeito às variáveis suporte social e envolvimento dos pais na escola); ii) compreender as relações entre as

perspetivas dos pais e dos professores (do ensino regular e de educação especial) sobre o envolvimento dos pais na escola.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido de acordo com um plano não experimental e correlacional. A seleção dos sujeitos obedeceu a princípios não probabilísticos e por conveniência, aduzidos de forma intencional (Almeida & Freire, 2003). Constituímos duas amostras, uma de pais ou cuidadores e outra de professores, formadas respetivamente por 301 pais de crianças com e sem NEE (152 e 149 pais ou cuidadores) e 107 professores que participaram na investigação (62 professores de educação especial; 45 professores do ensino regular). Os dados foram recolhidos em seis Agrupamentos de Escolas e na APPDA (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo) e na APCV (Associação de Paralisia Cerebral de Viseu) do concelho de Viseu, bem como em outros locais do distrito do mesmo distrito.

Os instrumentos de recolha de dados foram os "Questionários do Envolvimento Parental na Escola" (QEPE), versão pais (VPa) e versão professores (VPr) produzidos por Pereira, Canavarro, Cardoso e Mendonça (2003), tendo como referencial teórico o modelo de Epstein (1987, 1992). Elaborámos análises psicométricas dos dois instrumentos que revelaram valores elevados de alfa de Cronbach: α= 0,93 (VPa) e α= 0,96 (VPr).

Para a avaliação do suporte social utilizámos o "Questionário de Suporte Social" – SSQ6 (versão portuguesa do *Social Support Questionnaire – Short Form*; Pinheiro & Ferreira, 2001), que avalia duas dimensões do suporte: a disponibilidade ou a extensão da rede pessoal (SSQN) e a satisfação global com o apoio (SSQS). Os valores de alfa revelaram bons índices de fidelidade: α= 0,90 (SSQN); α= 0,96 (SSQS).

A aplicação dos instrumentos aos pais e aos professores decorreu entre setembro de 2011 e agosto de 2012.

Resultados

Tendo como referência os objetivos do estudo, procedemos às análises estatísticas diferenciais dos dois grupos de pais, no que diz respeito ao suporte social e ao envolvimento parental. Verificámos que, na disponibilidade do suporte, *as diferenças não são significativas* (t=-1,033; p=0,30), no entanto, na satisfação com o suporte, *as diferenças são estatisticamente significativas* (t=-6,099; p=0,000); os pais de crianças sem NEE apresentaram uma média mais elevada M=30,85 (DP=4,23) do que os pais de crianças com NEE, M=26,51 (DP=7,6), o que indicia que, não obstante a extensão da rede ser similar, constitui um suporte menos satisfatório para as várias necessidades deste grupo de pais.

A análise comparativa das perceções da amostra total dos pais (n=301) com as dos professores do ensino regular sugere que, apesar da média dos pais ser mais elevada [M=69,56 (DP=12,07), professores M= 68,35 (DP=14,40)], *não existem diferenças com significado estatístico* (t= 1,582; p= 0,115). Estes resultados não convergem com os de Pereira *et al*. (2003), que num estudo similar encontraram diferenças estatísticas.

Realizámos um procedimento semelhante para os subgrupos de pais e constatámos que *ocorrem diferenças com significado estatístico* (t=3,748; p=0,000)

entre os progenitores de crianças com NEE (n=152) e os professores do ensino regular [os pais têm a média superior M=63,88; (DP=13,28) à dos professores [M=59,70 (DP=14,09)], mas o mesmo não ocorre (t=-0,966; p= 0,336) no caso dos pais das crianças sem NEE (n=149). Observamos, ainda, que *não existem diferenças significativas* entre os professores de educação especial e os progenitores das crianças com NEE [pais/M=63,88 (DP=13,28); professores EE/ M=64,04 (DP=15,60)].

No que diz respeito às diferenças das perceções do envolvimento entre os dois grupos de professores, verificámos que a média dos professores de educação especial é estatisticamente superior (t= 4,565; p= 0,000).

Conclusões

Os dados sugerem que, no que respeita ao suporte social, pese embora a extensão da rede ser similar entre os dois grupos de pais, no caso dos progenitores das crianças com NEE o apoio parece ser menos satisfatório face à amplitude das necessidades ao nível do suporte emocional e instrumental. O mesmo parece ocorrer no que respeita ao envolvimento parental, onde encontramos diferenças significativas (os pais das crianças com NEE apresentam valores mais reduzidos). Estes resultados remetem-nos para a necessidade de se repensarem as formas e formatos de intervenção neste domínio, nomeadamente no que respeita ao tipo de apoio que a escola deverá proporcionar, devendo estar mais conforme com as necessidades e os recursos das famílias. Esta reflexão torna-se particularmente importante se tivermos em atenção o enquadramento legal da inclusão das crianças com NEE, o qual atribui grande parte destas responsabilidades para a escola.

No que concerne especificamente às diferenças das perceções entre pais e professores sobre o envolvimento parental, os dados revelam que as maiores divergências surgem entre os docentes do ensino regular e os pais dos alunos com NEE. Tendo como referência o enquadramento legal, em particular o Decreto-Lei n.º 3/2008, que prevê um papel de maior corresponsabilização do professor do ensino regular no processo educativo do aluno com NEE, percebemos que tal desiderato ainda não é uma realidade, ou pelo menos é uma exigência ainda em construção.

Em contraste, as perceções entre os professores de educação especial e os pais das crianças com NEE não evidenciam diferenças significativas e, portanto, sugerem uma maior proximidade e conhecimento mútuo. Isto leva-nos a colocar em questão se estão a ocorrer as alterações previstas no quadro político-legal, no sentido de *construir* uma maior proximidade dos docentes do ensino regular com os alunos de NEE. Na mesma linha, as perceções sobre o envolvimento parental entre os dois tipos de professores revelam diferenças significativas, o que vem confirmar em certa medida as reflexões anteriores.

Apresentamos ainda, algumas ideias-chave e estratégias para melhorar o trabalho com os pais e promover o envolvimento parental nos contextos educativos:

i) A necessidade de potenciar a formação/ sensibilização dos pais ou cuidadores, com ênfase nas áreas do desenvolvimento na infância e na adolescência, saúde e segurança, gestão e disciplina do comportamento da criança;

ii) Apoiar os pais na sua capacitação para um maior acompanhamento escolar da criança (incluir os pais nas decisões relacionadas com a criança; envolvimento parental nas atividades escolares em casa; competências para uma maior estimulação da criança);

iii) Ajudar os pais a desenvolverem perceções mais positivas sobre a criança e a focalizarem de forma mais construtiva e positiva os acontecimentos e situações familiares;

iv) Melhorar as dinâmicas relacionais entre pais e professores/ técnicos (respeito, confiança e empatia) e promover o *empowerment* dos pais de modo a intervirem no desenvolvimento e bem-estar dos filhos;

v) Envolver os pais para uma maior participação nas atividades da escola (voluntariado, eventos especiais), no apoio à administração escolar e no trabalho com as instâncias comunitárias;

vi) O trabalho entre os professores de educação especial e do ensino regular (e entre professores e técnicos) deverá evoluir no sentido de uma maior convergência e articulação, assente num conhecimento mais sólido sobre as potencialidades do envolvimento dos pais, no sentido de serem delineadas linhas de intervenção convergentes e promotoras de um maior envolvimento parental, no quadro de uma abordagem colaborativa e de parceria.

Referências bibliográficas

Dunst, Carl J.; Trivette, Carol M. & Deal, Angela G. (1994). *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Dunst, Carl J.; Trivette, Carol M. & Jodry, W. (1997). Influences of social support on children with disabilities and their families. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 499-522). Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks.

Englung, Michelle M.; Luckner, Amy E.; Whaley, Gloria J. & Egeland, Byron B. (2004). Children´s achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96* (4), 723-730.

Epstein, Joyce L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society, 19*(9), 119-136.

Epstein, Joyce L. (1992). *School and family partnerships*. Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children`s Learning, Report n.º *6.*

Fine, Marvin J. (1991). The handicapped child and the family: Implications for professionals. In M. J. Fine (Ed.), *Colaboration with parents of exceptional children* (pp. 3-24). Brandon, Vermont: CPPC.

Fine, Marvin J. & Nissenbaum, M. S. (2000). The child with disabilities and the family: Implications for professionals. In M. J. Fine & R. L. Simpson (Eds.), *Colaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (pp. 3-26). Texas: Pro-Ed, Inc.

Grolnick, Wendy. S. & Slowiaczek, Maria L. (1994). Parent` involvement in children´s schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.

Kohl, Gwynne O.; Lengua, Liliane J. & McMahon, Robert J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501-523.

Pereira, Ana I.F.; Canavarro, José M.; Cardoso, Margarida F. & Mendonça, Denise (2003). Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *37*(2), 109-132.

Simeonsson, Rune & Bailey, Donald (1990). Familiy dimensions in early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 428-444). Cambridge: Cambridge University Press.

Swick, Danielle C. (2007). *The effects of parental involvement on children`s school readiness skills*. Chapel Hill: University of North Carolina.

Turnbull, Ann P. & Turnbull, Rutherford (1990). *Families, professionals and excepcionality: A special partnership.* Columbus, O.H.: Charles E Merril Publishing Co.

Vilas-Boas, Maria A. (2001). *A escola e a família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

Educação de infância e família: Desafios para uma ação educativa integrada

Maria Angelina Sanches
Instituto Politécnico de Bragança
asanches@ipb.pt

Idália Sá-Chaves
Universidade de Aveiro
idalia@ua.pt

A presente comunicação inscreve-se no processo de reflexão acerca das dinâmicas de interação a promover entre a família e a instituição (pré)escolar para que as crianças possam experienciar um projeto formativo integrado e potencialmente facilitador da construção de saberes considerados fundamentais para uma cidadania e aprendizagem bem sucedidas ao longo da vida. Refere-se a um estudo em que um dos seus principais objetivos consistiu em analisar as representações dos educadores e dos pais/família acerca das aprendizagens a realizar pelas crianças em idade pré-escolar e das estratégias, de ação e de formação, para desenvolvê-las.
Quanto ao quadro teórico-concetual de referência, sublinha-se o papel e mútua complementaridade que cabe assumir por cada um dos dois contextos, (pré)escolar e familiar, mobilizando e articulando esforços para que as crianças usufruam de oportunidades educativas facilitadoras do seu bem-estar e progressão nos vários domínios de aprendizagem. Releva-se, assim, uma perspetiva que englobe a dimensão formal, não formal e informal da ação educativa.
Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se numa abordagem de natureza qualitativa e, para recolha de dados, foram utilizados métodos mistos, tendo sido inquiridos por questionário 229 educadores de infância e 1340 pais/família e, por entrevista, 6 membros de conselhos executivos de Agrupamentos de Escolas, do distrito de Bragança.
Os resultados relevam que a construção de um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento de saberes básicos, pressupõe relação, coerência, complementaridade e articulação entre os dois contextos educativos. Permitem, ainda, perceber a necessidade de promover esforços para o esbatimento de fronteiras entre os dois contextos e que se criem dinâmicas de interação gratificantes do ponto de vista da aprendizagem, desenvolvimento e realização de todos os intervenientes, crianças e adultos.
Importa sublinhar, sem esquecer que se trata de representações expressas, os contributos das perspetivas e sugestões apontadas para dar continuidade aos processos de formação e de desenvolvimento dos diferentes participantes no processo educativo.

Palavras-chave: educação de infância, *novos* saberes básicos, interação instituição pré-escolar e família.

Contextualização do estudo

As dinâmicas de mudança e crescente instabilidade que caraterizam a contemporaneidade, requerem respostas dos sistemas educativos que favoreçam o desenvolvimento de saberes essenciais para que cada qual possa enfrentá-las de forma positiva e tirar partido dos desafios emergentes.

Neste quadro, e tal como sugere o relatório da OCDE (2006), é fundamental repensar o papel e as práticas educacionais dos principais contextos de vida das crianças, a família e a escola.

A Comissão das Comunidades Europeias (2000), lembra que assegurar uma educação de elevada qualidade para todos, "a partir dos primórdios da vida de uma criança, constitui o alicerce fundamental" (p. 8) para uma aprendizagem ao longo da vida e cidadania bem sucedidas.

Importa, pois, compreender e aprofundar o conhecimento acerca da natureza dos saberes estruturantes que se julgam facilitadores dos percursos pessoais e educativos das crianças. Dada a relação de complementaridade que a educação de infância assume com a ação educativa da família, é também fundamental compreender a dimensão educativa que a qualidade da sua relação assume.

1. Enquadramento teórico

1.1. Educação de infância: Um tempo fundador dos saberes básicos

Para uma melhor compreensão e caracterização dos saberes básicos a desenvolver pelas crianças, importa clarificar que estes se entendem, no presente estudo, como aprendizagens fundacionais, que, segundo Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, (2004), todos os cidadãos deveriam possuir, pela importância que representam na construção de um pensamento estratégico, comprometido com o exercício de uma cidadania ativa e responsável, e para aprender ao longo da vida e em diferentes contextos.

Para a identificação desses saberes, relevamos os contributos de alguns estudos que sublinham saberes considerados essenciais para todos (Delors, 1996; Morin, 2002; Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004) e uma inserção positiva na escolaridade obrigatória (Vasconcelos, 2009). Relevamos, também, os contributos das Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e das Metas de Aprendizagem (ME, 2010), nas quais se acentua a importância de promover aprendizagens que favoreçam a progressão das crianças ao nível da sua formação pessoal e social, comunicação e expressão e conhecimento do mundo, com vista a favorecer a sua plena inserção na sociedade como cidadãos autónomos, livres e solidários (Lei nº5/97, 10/02).

A proximidade concetual e terminológica que estes diferentes referenciais de saberes básicos apresentam, permitem-nos sintetizá-los em *aprender a aprender*, *aprender a comunicar*, *aprender a exercer a cidadania*, *aprender a resolver conflitos*, *aprender a desenvolver o pensamento crítico e aprender a resolver situações problemáticas e conflitos*, no quadro de conquista de uma progressiva autonomia, responsabilidade, autoconfiança e capacidade de resiliência.

Para o desenvolvimento destes saberes, realça-se a importância articular coerentemente os contributos de contextos e modalidades de aprendizagem de natureza formal, não-formal e informal.

1.2.Interação instituição pré-escolar e famílias: Uma visão integradora

A criação de ambientes potencialmente ricos e estimulantes do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento dos saberes básicos pressupõe tomar em

consideração o papel dos contextos que constituem os pilares principais do seu desenvolvimento - a família e a escola.

A família é o primeiro e o principal ecossistema, em que a criança aprende e adquire identidade (Gomes-Pedro, 2005), sendo nele que, como refere Homem (2002), "desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o património cultural" (p.36). Independentemente das alterações pelas quais tem passado, a família é entendida como um espaço de afetos, de segurança, de aceitação e de relações estreitas e duradoiras, que acompanham a criança ao longo das suas diferentes etapas de vida. Daí, que possa constituir a principal âncora para a estruturação de atitudes, desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e predisposições para a aprendizagem da cidadania.

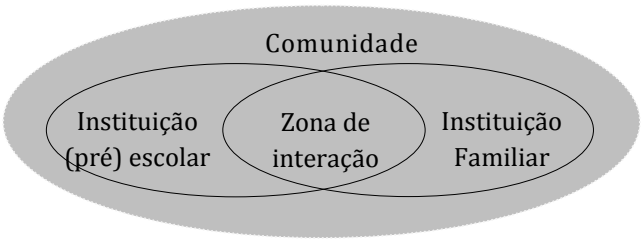
A educação de infância constitui a primeira instituição educativa da esfera pública a que as crianças têm acesso, competindo-lhe um papel complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação, no sentido de favorecer o desenvolvimento e a integração social das crianças (LBSE, art. 5º, ponto 8; LQEPE, art. 2º). Nela, as crianças devem poder dispor de espaços, materiais e atividades organizados para poderem explorar e desenvolver diversas linguagens. Possibilita-lhes ainda conviver com pessoas de origens, raças, culturas, classes, capacidades e idades, próximas ou diferentes das suas, podendo viver experiências que a família raramente pode assegurar.

É, por isso, importante o papel de complementaridade mútua, que cabe assumir a cada um destes contextos, devendo articular esforços, em ordem a uma ação educativa integrada que favoreça o bem-estar e progressão das crianças nos vários domínios do seu desenvolvimento e aprendizagem. A integração pode entender-se vinculada às ideias de relação, coerência e complementaridade entre as várias dimensões do processo educativo (Ketele e Roegiers, 2004) e da sua continuidade (Zabalza, 2004).

Os referenciais de orientação curricular da educação básica contemplam o princípio de integração e existe a este respeito um largo consenso entre os diferentes agentes educativos, contudo, como sublinha Roldão (2009), muitas vezes essa intencionalidade não passa de mera retórica.

Torna-se, então, pertinente mobilizar novos e diferentes esforços para o desenvolvimento de uma ação e cultura profissional integradoras, no quadro de mútuo apoio e de colaboração em parceria. Este pode integrar dinâmicas variadas, que podem traduzir-se no abrir (ou fechar) o espaço de interação. Requer-se, por isso, esbater as fronteiras entre os dois contextos e alargar ao máximo o espaço de ação em conjunto, tal como procuramos ilustrar na imagem 1.

Imagem 1: Configuração da interação instituição (pré)escolar-família



Assim, é fundamental considerar não apenas os processos formativos promovidos por cada instituição, mas também a natureza e a qualidade da interação que entre elas se estabelece, ou seja, um terceiro elemento, que à luz dos contributos de Le

Moigne (1999) pode designar-se por *terceiro incluído.* Importa ainda considerar que esse processo envolve, paralelamente, outros atores sociais e influências que sobre eles se exercem, como por exemplo, do lado da escola, os responsáveis pela gestão e administração da instituição e, do lado dos pais, outros elementos do grupo familiar e outros pais, que em sua representação assumem o papel de interlocutores com a escola, tal como os que presidem às *associações de pais*. Embora a ação destes atores possa ser entendida numa dimensão complementar à ação dos educadores e dos pais, ela não deixa de influenciar a interface instituição (pré)escolar-famílias.

A legislação portuguesa tem vindo a apelar à participação dos pais na vida das escolas e os resultados de alguns estudos apontam no sentido de que, na educação de infância, a interação com os pais apresenta características mais positivas do que nos outros níveis de ensino (Marques, 1996). Porém, como outros estudos também apontam, esse processo pode ser melhorado (Homem, 2002; Palos, 2002).

Tal processo requer a compreensão, concetualização e construção de novos modos de interação, mas também repensar os processos de formação, no sentido de permitirem aos educadores aprofundar os saberes/competências de que carecem para o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade para as crianças e suas famílias.

1.3.Formação profissional dos educadores

Na procura de indicadores para nos permitam aprofundar a reflexão sobre a natureza do perfil de competências a desenvolver pelos educadores de infância, encontramos importantes contributos, como sublinha Sá-Chaves (2007), em Shulman (1987), identificando o autor, no *conhecimento profissional* dos professores sete dimensões, que cada professor necessita para agir, e, ainda, no referencial de competências proposto por Perrenoud (2000).

Os perfis, geral e específico, de desempenho profissional de educadores de infância e professores (Decreto-Lei nº240/2001 e nº 241/2001, 30/08), são outra importante referência, relevando estes as dimensões de desenvolvimento profissional social e ético, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e da relação com a comunidade e do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

2.Quadro metodológico do estudo

O estudo que desenvolvemos[1] inscreve-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), de matriz interpretativa e recorre a métodos mistos de recolha de dados (Johnson e Onwuegbuzie, 2004; Miles e Huberman, 2005).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo integrou a construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, que incluem a inquirição por questionário a 229 educadores de infância e a 1340 pais (ou seus representantes legais) das crianças que frequentavam a educação pré-escolar, no distrito de Bragança. Inclui, também, a inquirição por entrevista semi-estruturada (Pardal e Correia, 1995) de 6 educadoras membros dos conselhos executivos de Agrupamentos de

[1] Trata-se de um estudo desenvolvido no âmbito das provas de doutoramento, Universidade de Aveiro (2012).

Escolas do mesmo distrito, procurando obter uma outra perspetiva sobre as questões em estudo.

Procurámos compreender e analisar as representações dos educadores e dos pais/família sobre os saberes básicos a desenvolver na educação pré-escolar e as estratégias para promovê-los, no quadro um desempenho profissional de qualidade. Assim, procurámos saber:

1. Quais são as representações dos educadores de infância relativamente:
   1.1 Aos *saberes básicos*?
   1.2. Às estratégias para o seu desenvolvimento?
2. Quais são as representações dos pais relativamente:
   2.1. À ação educativa pré-escolar?
   2.2. Ao seu próprio papel na construção dos *saberes básicos* a desenvolver pelas crianças?
3. Que competências promover na formação dos futuros educadores para que se tornem facilitadores da construção de ambientes educativos favoráveis ao desenvolvimento dos saberes considerados básicos?

2. Análise e discussão dos resultados

Tendo em conta as questões que orientaram o estudo, apresentamos uma leitura crítico-reflexiva dos resultados, procurando descodificar a proximidade ou divergência das perspetivas dos participantes.

- **Saberes básicos a desenvolver pelas crianças**

Os resultados relativos às representações dos três grupos permitem constatar a proximidade e a consonância entre cinco saberes básicos, como: *aprender a exercer a cidadania*, *aprender a aprender*, *aprender a ser*, *aprender a desenvolver o espírito crítico* e *aprender a comunicar*. Trata-se de saberes que integram e decorrem das dimensões pessoal, interpessoal e social da formação das crianças, relevando a importância do desenvolvimento de um perfil de cidadania cooperativa, responsável, crítico e facilitador de integração, conhecimento e bem-estar próprio e dos outros.

Os resultados permitem também perceber diferenças na valorização desses mesmos saberes, registando-se maior concordância entre os grupos em relação aos três primeiros saberes indicados.

O *desenvolvimento do pensamento crítico* surge mais valorizado pelos educadores e, por sua vez, *aprender a comunicar* mais valorizado pelos pais. Porém, tendo os educadores atribuído grande ênfase a *aprender a cooperar*, pode inferir-se que pressupõem o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a comunicação, uma vez que, dificilmente alguém poderá cooperar com outrem sem saber comunicar adequadamente com ele. Os membros dos conselhos executivos também destacam os domínios da comunicação oral, abordagem à leitura, escrita, matemática e das tecnologias da informação.

Os saberes relevados pelos participantes encontram alguma consonância com os relevados em estudos referidos no quadro teórico (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004; Vasconcelos, 2009), podendo entender-se como fundamentais para todos

poderem melhor compreender, pensar, relacionar-se e agir de forma ativa, crítica e responsável na realidade em que se integram e cooperar na sua transformação.

- **Estratégias para o desenvolvimento dos saberes básicos**

Os resultados relativos às representações do grupo de educadores sobre as estratégias de aprendizagem promovidas em contexto pré-escolar apontam para uma concordância genérica com princípios educativos de matriz socio-construtivista e ecológica, indo ao encontro do definido nas Orientações Curriculares e no Perfil de desempenho profissional do educador de infância. Essa apreciação situou-se, contudo, em relação a algumas estratégias, apenas a um nível médio de concordância, deixando perceber que outras práticas se alicerçam, ainda, em perspetivas de cariz mais tradicionalista.

Verifica-se ainda que, ao nível da *ação e relação educativa*, os educadores com mais tempo de serviço e integrados na *rede pública* tendem para uma maior valorização de perspetivas centradas na ação das crianças.

Quanto à *cooperação dos pais no processo de aprendizagem das crianças*, os resultados mostram que estes apresentam uma visão favorável à criação de um ambiente educativo familiar apoiante da construção dos saberes básicos. Todavia, permitem também verificar que existem algumas reservas em relação ao apoiar a criança na tomada de decisões, na escolha de opções e no aprender a mobilizar recursos que lhe permitam encontrar resposta para os seus "não saberes".

Verifica-se ainda que as opiniões mais favoráveis ao desenvolvimento dos saberes básicos são apresentadas pelos pais com habilitações académicas mais elevadas, de idade intermédia e situados em contexto urbano.

Ao nível das estratégias de interação da instituição com as famílias, foram consideradas três dimensões de análise: *cooperação solicitada aos pais, meios de interação utilizados e conteúdos abordados*.

Quanto à *cooperação solicitada* pela instituição pré-escolar aos pais, os resultados sugerem que esta ocorre algumas vezes, mas também que existem diferentes entendimentos do processo, apresentando os pais uma apreciação menos positiva do que os educadores.

No que se refere aos *meios de interação* utilizados, os resultados tornam evidente que educadores e pais consideram importante o recurso a diferentes meios de comunicação e partilha de informação, atribuindo maior valorização à estratégia *portfolio, à exposição dos trabalhos das crianças e* às *reuniões*. A realização de *palestras ou seminários*, onde poderiam ser partilhadas e discutidas formas de pensar e agir, surgem pouco valorizadas por ambos os grupos, o que subentende uma baixa utilização.

Os resultados permitem, ainda, verificar que os educadores com menos tempo de serviço, atribuem maior relevância a meios de interação como *os trabalhos levados de casa para a instituição pré-escolar e a* utilização do *quadro de informações*, o que nos leva a admitir que a formação inicial mais recente possa estar a suscitar um novo e diferente olhar sobre esta dimensão. Revelam ainda que pais com habilitações académicas mais elevadas evidenciam uma maior proximidade das representações desse grupo com as do grupo de educadores.

Quanto às *experiências de interação* promovidas pelos educadores, os resultados relativos a este grupo destacam as *festas e visitas de estudo*. Esta ideia não merece consenso entre os membros dos conselhos executivos, deixando perceber que o

processo pode ser melhorado e dever ser dada mais atenção ao nível da formação inicial e contínua dos educadores.

No que se refere ao(s) *conteúdo(s) abordados* entre educadores e pais, os resultados obtidos através do grupo de pais, relevam que incidem essencialmente sobre o *comportamento e atitudes das crianças*, os seus *progressos ou dificuldades, atividades educativas, problemas de saúde* e *saberes a desenvolver*.

Considerando os *conteúdos* que, no entender do grupo de pais, *deveriam ser mais abordados*, os resultados dão conta que os seus interesses incidem preferencialmente sobre os três primeiros conteúdos enunciados, mas permitindo perceber que o processo também poderia ser melhorado.

Ao nível dos *meios de interação que deveriam ser mais utilizados*, os resultados evidenciam claramente a preferência pelas *reuniões*, permitindo-nos considerar que poderia ser enriquecedor repensar a frequência com que são desenvolvidas e o(s) conteúdo(s) nelas abordados.

Ideia acentuada pelos resultados obtidos na resposta a outra questão, em que apesar dos pais manifestarem uma opinião francamente positiva sobre o conhecimento que possuem do que as crianças aprendem e fazem na educação pré-escolar, indicam que o mesmo é obtido essencialmente através da criança, seguindo-se o diálogo com os profissionais. Todavia, surgem indicados alguns constrangimentos relativos à conjugação de horários para estabelecer esse diálogo com o educador.

Os resultados evidenciam ainda não dever ser descurada a regularidade desse contacto, tendo-se observado que os pais que contactam com maior regularidade com o educador de infância do filho são também aqueles que dizem conhecer melhor o que ele faz e aprende na educação pré-escolar.

Concluindo, importa não apenas alargar os meios de interação, mas também e, sobretudo, investir na qualidade do seu uso, tornando-os geradores de modos alternativos de comunicação, relação e cooperação, no quadro de partilha de responsabilidades e de direitos a um contínuo acompanhamento do trajeto formativo das crianças e de modo a melhor proporcionar-lhes as alavancas essenciais para a sua progressão e realização pessoal.

- **Formação e competências profissionais dos educadores de infância**

Os resultados revelam que os educadores entendem como relevantes os contributos do seu curso de formação inicial para o desenvolvimento da maioria das competências requeridas pelo desempenho profissional. Porém, no que se refere à capacidade de *resolução de problemas em situações novas e não previsíveis* e à *articulação e interação com as famílias e comunidade* situam esses contributos apenas num nível médio de relevância.

No que diz respeito ao *trabalho a desenvolver com as famílias e comunidade,* os educadores indicam ser uma área pouco contemplada ao nível da formação inicial e contínua.

Quanto às competências a desenvolver pelos educadores, e considerando as sugestões apontadas pelos três grupos, os resultados apontam para a importância de promover um perfil de competências de matriz multidimensional, que inclua articuladamente saberes relacionados com o conhecimento profissional, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a família/comunidade e o desenvolvimento profissional, acentuando o defendido nos perfis de desempenho profissional docente (Decreto-lei nº240 e nº241/2001, 30/02).

Considerações finais

Dos resultados do estudo inferem-se algumas considerações que entendemos poderem ajudar a refletir e, se possível, a melhorar a qualidade da ação e formação em educação de infância, relevando:

- A importância de favorecer o desenvolvimento de saberes que se tornem fundadores de identidades comprometidas com uma aprendizagem e cidadania ativa e responsável ao longo da vida.
- A diversificação das oportunidades de acesso dos pais a informação sobre os projetos e atividades do grupo e da instituição, bem como à sua participação, permitindo-lhes compreender melhor *o que se faz e porquê, o que se aprende, como se aprende e com que finalidades.*
- A reflexão conjunta de educadores e pais, em ordem a uma maior proximidade de princípios educativos em que apoiar as suas práticas educativas.
- A criação de ambientes relacionais promotores de culturas colaborativas.
- Uma comunicação bidirecional, no quadro de apoio mútuo e de partilha de (in)formações e decisões.
- O investimento na qualidade da formação, à luz dos desafios que coloca o desenvolvimento de uma ação educativa facilitadora da construção de saberes básicos.
- O desenvolvimento de um perfil amplo de competência profissional.

Referências Bibliográficas

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cachapuz, António; Sá-Chaves, Idália & Paixão, Fátima (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI.* Lisboa: CNE.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em WWW.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf.

Delors, Jacques (Coord.) (1996) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Gomes-Pedro, João; Nugent, Kevin J.; Young, Gerard J. & Brozelton, Berry T. (2005). *A criança e a família no século* XXI. Lisboa: Dinalivro.

Johnson, Burke & Onwuegbuzie, Anthony (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose times has come. *Educational Research*, *33*(7), 14-26.

Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier (2004). *Uma pedagogia da integração: Competências e aquisições no ensino* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Le Moigne, Jean-Louis (1999). *O construtivismo, Volume I: Dos fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget

Miles, Mattew B. & Huberman, Michael A. (2005). *Analyse des données qualitatives* (2.ª ed.). Bruxeles: De Boeck & Larcier S.A.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: ME/DEB.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Disponível em http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/

Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget: Livros Horizonte.

OCDE (2006). *Starting strong II. Early education and care*. Paris: OCDE. Disponível em http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf.

Homem, Maria L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Marques, Ramiro (1996). Educação de infância e ensino básico: Diferenças de envolvimento. *Noesis*, *39*, 29-31.

Palos, Ana C. (2002). "ir lá para quê?..." Concepções e práticas de relação entre famílias e jardins de infância. In Jorge Á. Lima (Org.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 211-249). Porto: Edições Asa.

Pardal, Luís & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Perrenoud, Philippe (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Roldão, Maria C. (2009). Que educação queremos para a infância. In Isabel Alarcão (Coord), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 99-113). Lisboa: CNE.

Sá-Chaves, Idália (2007). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vasconcelos, Teresa (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Zabalza, Miguel (2004). Práticas en la educación infantil: Transversalid y transiciones. *Infância e Educação*, *6*, 7-26.

As impressões e representações criadas por crianças no Parque do Ibirapuera na cidade de São Paulo

Nailze Neves Figueiredo
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP
nailze_nf@yahoo.com.br

O presente trabalho teve como objetivo investigar como as crianças em idades variadas manifestam, através do desenho, seus modos de ver e representar o espaço urbano, mais especificamente o Parque do Ibirapuera, localizado na cidade de São Paulo. A escolha deste local deve-se ao fato de que atualmente, ele é o parque mais frequentado da cidade e com o maior número de atrações. Busca-se com isso, conhecer, a partir de meninas e meninos, como estão se relacionando e construindo este lugar, como este pedaço da cidade, destinado ao chamado lazer e cultura, está sendo apropriado e usufruído pelas crianças. Em suma: como as crianças pensam e representam uma pequena parcela da cidade em que encontram presentes, relacionando-se sem aparente distinção de classe social, raça, etnia ou gênero. Essa abordagem considera a criança como agente social, que interage, apropria e recria cultura, bem como o espaço onde esta inserida. Espaço este, muitas vezes não pensado e nem destinado a ela. Seguindo esta concepção de infância, foi utilizada uma metodologia que incluísse as perspectivas das crianças e que garantisse sua participação no âmbito da pesquisa. Para tal, foi realizado o procedimento de coleta de desenhos feitos pelas crianças no parque. Às crianças que aceitaram participar da pesquisa, foi pedido para que desenhassem o Parque do Ibirapuera ou o que mais gostavam naquele lugar. O desenho considerado uma significativa forma de expressão infantil e neste contexto concebido como um artefato cultural, que permite conhecer um pouco mais sobre os diferentes aspectos das culturas infantis, foi utilizado como instrumento de pesquisa que possibilitou interpretações sobre o universo infantil, o espaço do desenho e a percepção do parque pelas crianças que ali frequentam. Lembrando que os mesmos não são concebidos como cópias do real, e sim como representações do real. Deste modo, ao observar os desenhos, percebeu-se que as crianças optaram por registrar brincadeiras e os brinquedos do espaço projetado para elas: o parquinho/*playground*, sinalizando a importância e necessidade de espaços na cidade pensados para as crianças. Os desenhos infantis também mostraram traços construídos culturalmente e a influência que pode ter a família e a escola na relação da criança com este tipo de linguagem.

Palavras–chave**:** desenho, infância, Parque do Ibirapuera.

As cidades não são pensadas para as crianças, porém estas ocupam e podem apropriar-se do espaço urbano, compartilhando-o com adultos, seja na escola, em passeios escolares ou nos momentos de lazer com a família. Nestes espaços públicos as crianças são socializadas e, sujeitos ativos que são, constroem e reproduzem culturas reinterpretando e experimentando formas de vida em grupos sociais de diferentes origens étnicas, raciais, sociais e etárias.

Essa concepção considera a criança um agente social, que interage, se apropria e recria a cultura, bem como o espaço onde esta inserida. Espaço este, muitas vezes não destinado a ela. Buscando compreender como as crianças se relacionam com os espaços da cidade, constituindo neles até mesmo *pedaços* como na acepção do antropólogo

Magnani (1998), esta pesquisa teve como objetivo investigar as impressões/representações criadas pelas crianças do espaço urbano, mais especificamente do Parque do Ibirapuera na cidade de São Paulo. Procurou-se com isso, conhecer, a partir de meninas e meninos, como os mesmos estão se apropriando e construindo este lugar, como pensam e representam uma pequena parcela da cidade.

Para alcançar tais objetivos, procurou-se uma metodologia de pesquisa com a efetiva participação das crianças, "dando-lhes voz" por meio de uma de suas formas de expressão: o desenho, concebido como artefato cultural capaz de manifestar diferentes aspectos das culturas infantis e do parque. Também foi realizado um exercício etnográfico de entrada em campo que possibilitou observações e proposições sobre o parque. Acrescenta-se a essas observações, uma busca por concepções de cidade, do espaço urbano, da cidade de São Paulo e seus espaços, sobretudo do Parque do Ibirapuera.

A cidade e o Parque do Ibirapuera

Uma das definições de cidade é de que "a cidade é uma obra coletiva que desafia a natureza" (Rolnik, 1995, p.8). Nesta concepção a cidade é considerada resultado de uma organização social, histórica e política sobre um determinado espaço, que desafia a natureza ao modificá-la adaptando às necessidades da vida humana.

Magnani (2002) completa que essa organização coletiva não acontece simplesmente por forças externas, mas também através da ocupação da cidade por seus habitantes, ou seja, são os atores sociais, os responsáveis por fazer a cidade por meio dos usos e das relações que acontecem nos espaços coletivos. Os encontros acontecem entre pessoas com experiências, origens, estilos e visões diferentes, resultando em trocas que geram uma cultura urbana.

Porém, embora encontros e convivência entre diferentes aconteçam, a organização dos espaços dentro da cidade também é fruto de políticas, planos e interesses dos que detêm o poder, existindo assim espaços bem diferentes na mesma cidade: "é como se a cidade fosse demarcada por cercas, fronteiras imaginárias, que definem o lugar de cada coisa e de cada um dos moradores", ou seja, uma "segregação espacial" (Rolnik, 1995, p. 41).

E este movimento não foi e nem é diferente na cidade de São Paulo. Fundada em 1554, a cidade não tinha grande importância para a economia do país até meados do séc. 19, mas com a expansão da cafeicultura sua posição econômica se transformou, tornando-se ponto de atração de capitais e de população. Também viveu um grande surto de crescimento industrial, no processo de substituição de importações no contexto da Primeira Guerra Mundial (1914-8), o que atraiu novos fluxos imigratórios e em cem anos (1854-1954) a população passou de 30 mil para mais de 2,5 milhões de habitantes. (Rolnik, 2003)

Hoje, São Paulo tem mais de 11 milhões de habitantes, possui relações econômicas globalizadas e colhe os frutos desta segregação, pois encontramos na cidade bairros completamente distintos, alguns altamente vigiados, com mansões, condomínios fechados e comércio de luxo, e muitos outros, na sua maioria nos extremos da cidade, que possuem precárias condições de sobrevivência.

Como na acepção de Henri Lefebvre (2009), São Paulo, como as cidades é uma obra coletiva, que como as demais sofre pela perda de poesia. Perda essa da capacidade

humana de criação e recriação da mesma que poderá gerar a apropriação da cidade por todos, incluindo, claro as crianças desde que nascem.

Lima (1989) relata que nas sociedades pré-industriais (até o século XVIII), a rua era o espaço comum do público e do privado, ocupada por crianças e adultos. Neste espaço de convivência, as crianças aprendiam por imitação a transição para a vida adulta. O que "não significa inexistência de opressão dos adultos sobre as crianças nem tampouco que a formação das crianças era melhor. Significa, certamente, menos conflitos visíveis e que todos – adultos e crianças – enfrentavam dificuldades semelhantes e proporcionais, vivendo nos mesmos espaços" (p.91). Porém, uma série de medidas passou a regular e direcionar o uso das ruas, que adquiriu cada vez mais a função de circulação. Assim as crianças de famílias mais abastadas começaram a ser confinadas em casas, creches ou asilos, pois a rua não era mais segura e as crianças da classe trabalhadora foram para as fábricas.

Nas cidades modernas, os espaços que restam para as crianças são suas moradias, creches, pré-escolas, escolas, alguns espaços de recreação, parques infantis, clubes, bibliotecas infantis, o espaço público em oposição ao espaço doméstico, cada um desses compreendendo um "conjunto de características que se contrapõem, mas também esclarecem um ao outro": o espaço doméstico "é o espaço das relações de sangue, do contato íntimo, da segurança"; o domínio do público, ao contrário é o espaço "das oportunidades, dos estranhos, e também do perigo". (Magnani, 2007). E atualmente, principalmente em cidades grandes e desiguais como São Paulo, o espaço público é cada vez mais encarrado como perigoso, confinando ainda mais as pessoas e principalmente as crianças nos seus espaços privados.

Entretanto, Magnani (1998) com base em pesquisas antropológicas sobre o lazer desenvolvidas na cidade de São Paulo, introduz um termo nessa relação de oposição, o *pedaço*, definido como:

> aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade. (...) Para além da soleira da casa, portanto, não surge repentinamente o resto do mundo. Entre uma e outro situa-se um espaço de mediação cujos símbolos, normas e vivências permitem reconhecer as pessoas diferenciando-as, o que termina por atribuir-lhes uma identidade que pouco tem a ver com a produzida pela interpelação da sociedade mais ampla e suas instituições. (p. 116-117).

O pedaço pode ser considerado um espaço privilegiado para o exercício das trocas, das relações sociais, do encontro com outras pessoas, principalmente quando é ocupado no tempo livre, como forma de lazer, pois este vai além da necessidade de reposição de energias dispendidas no trabalho, é também um momento de entretenimento e encontro, que possibilita restabelecer os laços de sociabilidade (Magnani, 1994). Assim, para as crianças trata-se de uma oportunidade de iniciar seu convívio com outras pessoas.

Na tentativa de descobrir como as crianças ocupam, criam e representam pedaços na cidade de São Paulo, escolheu-se um lugar, destinado ao chamado lazer e cultura, para esta investigação: o Parque do Ibirapuera, esta escolha deve-se a sua importância para a cidade e por ser atualmente o parque mais frequentado e com o maior número de atrações.

A ideia de se implantar um parque público na Várzea do Ibirapuera foi levada à Câmara Municipal em 1926, mas este só foi implantado em 1954, viabilizado por

Francisco Matarazzo Sobrinho para as comemorações do IV Centenário de fundação da cidade. Na construção desse novo espaço público buscou-se oferecer um programa formal de cultura e lazer para as massas urbanas. Investiu em pavilhões permanentes para "exposições de produtos de consumo cultural, industrial e científico", associando a construção do parque "à consolidação de uma imagem de São Paulo moderna, com uma vida cultural animada e internacional". (Barone, 2007)

O Ibirapuera é o maior parque metropolitano de São Paulo, com uma área total corresponde à 1.584.000 m², equipada com museus, praças, ciclovia, quadras, playground, entre outros espaços e embora esteja localizado numa região nobre de São Paulo, o parque recebe frequentadores de diversas regiões da cidade e de diversas classes sociais. Percebeu-se, nos seus inúmeros espaços, os diversos grupos sociais que o frequentam e entre estes, as crianças, que se apropriam e ocupam os espaços pensados ou não para elas. Neste local que é público, podemos encontrar o convívio, sem aparente distinção, entre adultos e crianças de diferentes classes sociais, etnias, raças, gêneros e idades.

Procedimentos metodológicos

A entrada no Parque do Ibirapuera e observação dos grupos sociais que o compõem, especificamente, a observação dos usos feitos pelas crianças neste espaço ocorreu através de um exercício etnográfico, a partir da proposta de um "olhar de perto e de dentro" defendida por Magnani (2002) na antropologia urbana, em que se investe nos atores sociais e se considera a paisagem em que se desenvolvem as relações entre o grupo estudado.

Entretanto, a pesquisa por buscar estar num espaço onde as crianças dificilmente estarão longe de um adulto procurou se aproximar de seus responsáveis como primeira forma de ter acesso a elas.

Apesar de terem ocorrido conversas com a família e com as crianças, a principal forma de dar-lhes voz foi através dos seus desenhos, pois assim como afirma Sarmento (2011) "ouvir a voz das crianças" "não significa necessariamente *escutar",* mas sim "ouvir" as "múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam" (p. 28).

Gobbi (2002) acrescenta:

> A perspectiva de que os desenhos infantis também podem ser considerados documentos deve-se ao peso que adquirem como informantes que são sobre determinados momentos históricos e sobre a infância existente nestes contextos. (...) Sua riqueza e sua complexidade permitem-nos também concebê-los como expressão capaz de nos apresentar o que está sendo vivenciado e percebido por seus produtores (p.73-74).

O desenho infantil é concebido como artefato cultural capaz de manifestar diferentes aspectos das culturas infantis e da realidade ao seu redor. Desta forma, os desenhos criados pelas crianças no Parque do Ibirapuera foram usados na tentativa de compreender como estas representam aquele espaço, como também mostrar elementos do seu universo infantil, permitindo conhecer um pouco das crianças que ali frequentam.

Assim, procurou-se oferecer uma metodologia que proporcionasse às crianças o papel de protagonistas, buscando desconstruir a relação de subordinação adulto-

criança, embora a pesquisa seja pensada inicialmente por adultos e ocorra através de seus consentimentos.

Em campo: O Parque do Ibirapuera, as crianças e seus desenhos

As observações e abordagens ocorreram durante os finais de semana, dias em que há maior concentração de visitantes. É visível a diversidade de pessoas que frequentam o parque, notam-se as diferenças de idade, gênero, raças, etnias, como também de classe sociais, percebidas pela grife da roupa ou pelos pertences que possuem.

Outro fato facilmente notado é a forma que os frequentadores se apropriam dos espaços do parque, havendo a concentração de pessoas com o mesmo perfil em determinados lugares, criando assim *pedaços*. E o que chama a atenção é que esta concentração não inibe, aparentemente, a presença de outros perfis no mesmo espaço, por ser um lugar público, realmente esta inibição não poderia existir, mas a sensação que fica é que há uma convivência harmônica. Nas ruas, por exemplo, passam corredores, pessoas de patins, outras com seus cachorros e pais com seus filhos andando de bicicleta, o que pode à primeira vista parecer caótico, mas aos poucos se percebe uma ordem.

De modo geral, as crianças ficam concentradas nos parquinhos. Notou-se que as crianças ficam nos brinquedos e os adultos formam uma espécie de cerca em volta, possibilitando que a maioria das crianças brinque sem eles e que a supervisão aconteça a certa distância. Quando encontramos crianças por outros espaços, elas costumam estar com suas famílias fazendo piqueniques ou de passagem.

Para as abordagens, procurou-se ficar nestes espaços onde as crianças se concentram. No início, houve um pouco de dificuldade em achar uma criança que estivesse com os pais ou responsáveis e sem estar brincando, pois as crianças quando estavam com adultos, era por um breve período de descanso, logo, em alguns momentos precisou-se "atrapalhar" a brincadeira. A procura era por responsáveis que autorizassem a participação das crianças, mas mais ainda por crianças que estivessem dispostas a participar da pesquisa.

De modo geral, todas as famílias abordadas se disponibilizaram a participar, algumas crianças demonstraram entusiasmo, sinalizando que desenhar no parque talvez pudesse ser divertido, afinal não é algo habitual. Outras se mostraram resistentes, porque alegavam não saber desenhar. Às crianças que aceitavam participar da pesquisa, foi pedido para que desenhassem o Parque do Ibirapuera ou o que mais gostavam daquele espaço. No total, foram recolhidos desenhos[1] de dez crianças com faixa etária entre 6 e 11 anos.

As interpretações que serão apresentadas a seguir não são as únicas possíveis: os desenhos infantis com suas complexidades trazem infinitas possibilidades de análise, interpretação e leitura. Porém, cabe ressaltar que é preciso também saber olhar para estas produções e permitir-se perceber toda sua complexidade. (Staccioli, 2011; Gobbi, 2009)

Conforme afirma Sarmento (2011) o desenho infantil carrega "regras e valores culturais", ou seja, antes de pensarmos somente nos desenhos, devemos considerar o

[1] Todas as crianças e responsáveis autorizaram a publicação dos desenhos.

contexto de produção dos mesmos, não somente o espaço e o momento de elaboração, mas também as condições de vida de cada criança, suas experiências, sua idade, a escola que frequenta e sua relação com o desenho.

Levando estes aspectos em consideração, é importante frisar que somente uma das crianças que desenharam está na Educação Infantil e ainda assim era seu último ano, ou seja, todas as demais crianças estão no Ensino Fundamental I, etapa esta que já não encara o desenho com ludicidade, como destaca Derdyk (2003):

> o sistema escolar, de uma forma geral, encara o desenho como um manual de exercícios com fins utilitários e pedagógicos bem definidos e determinados. Simplesmente exercita-se, de maneira impessoal, o desempenho e a eficiência da mão e do olho. A destreza e a técnica são componentes fundamentais dentro deste sistema de pensamento. O desenho acaba perdendo a possibilidade do significado lúdico e sua carga simbólica. (p. 108)

Nesta perspectiva, não é de se estranhar quando, em algumas abordagens, as crianças diziam que não sabiam desenhar, pois na escola, para esta faixa etária, o desenho vem carregado de técnicas, o que acaba por afastá-las desta prática.

Outro aspecto que foi percebido nos desenhos, foi a presença dos traços estereotipados, como árvores, nuvens e o sol sorridente. Podemos considerar novamente a influência da escola nas produções, pois de acordo com Vianna (2012), embora os desenhos estereotipados estejam em todos os lugares, é na escola sua forte presença, “sob o pretexto ou a ilusão de tornar o ambiente ou a aprendizagem mais atraente, agradável, interessante”, porém estes “empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva”.

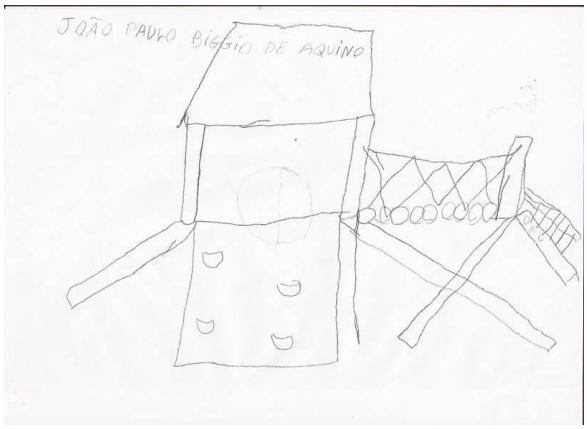
Desenho 1: Ana Beatriz

E infelizmente é isso que vemos acontecer, mesmo fora do contexto escolar, as crianças mostraram já ter estes desenhos incorporados, pois são mais simples, reconhecidos e “aprovados” socialmente.

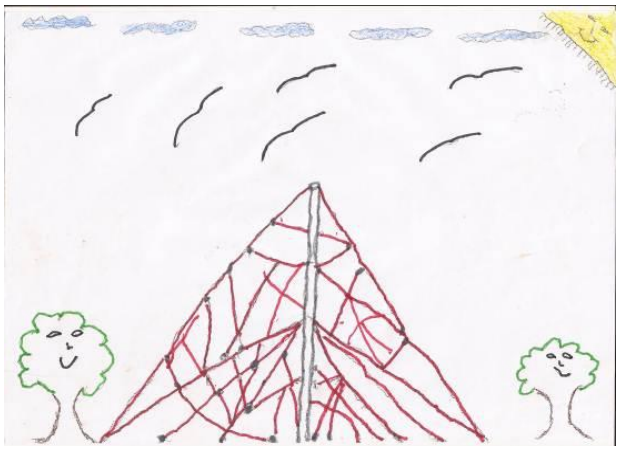
Notou-se também que algumas crianças tinham no lar um espaço e uma motivação para o desenho, pois a família e a própria criança confirmava o gosto por desenhar e essa ser uma das “brincadeiras” preferida.

As crianças, de modo geral, observavam os brinquedos para desenhar, demonstravam ter uma preocupação em fazer o mais parecido com real, fazendo detalhes e dando as devidas proporções quando necessário. Na perspectiva das crianças, esta iniciativa poderá, eventualmente, ser interpretada como denotativa de uma concepção em que o desenho ideal é a cópia do real:

Desenho 2: João



Desenho 3: Leandro



Ou, como fez Catharina, que observava para adicionar mais elementos a seu desenho:

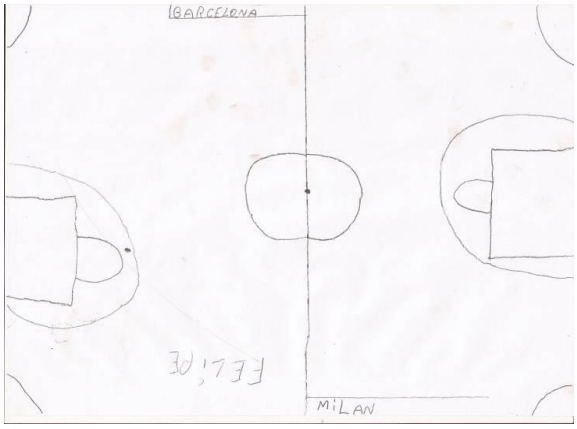
Desenho 4: Catharina

Já Milena, pouco observou, aliás, seus olhos estavam focados no desenho, o que de acordo com Derdyk (2003), poderá significar que, quando a criança recorre à memória para desenhar, ela coloca no desenho todo repertório vivido e sua relação afetiva com o objeto, no caso, não só o brinquedo, mas também sua família:

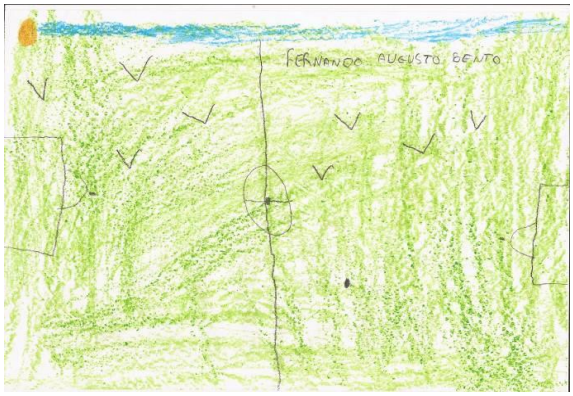
Desenho 5: Milena

Dois meninos desenharam um campo de futebol e estavam jogando bola naquele momento, remetendo seus desenhos à brincadeira e ao lúdico, o que demonstra ser mais significativo jogar bola no parque do que qualquer elemento ali presente. Não descartando o contexto sociocultural, vale ressaltar a influência da mídia e do futebol, principalmente sobre os meninos:

Desenho 6: Felipe



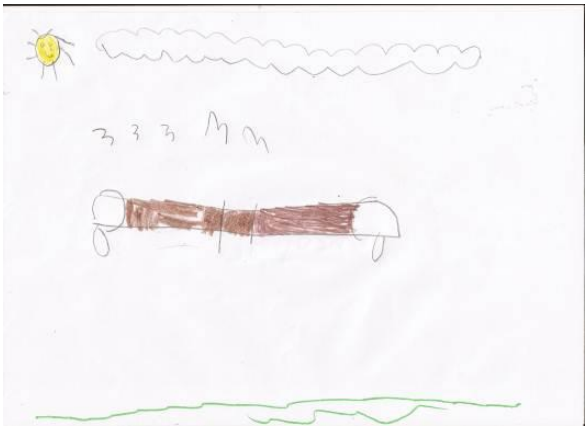
Desenho 7: Fernando



Vitória, ao pedir mais uma folha, pois não cabia mais na que estava desenhando, nos mostrou com seus desenhos o que já dizia Mário de Andrade (1975 citado por Derdyk, 2003, p.23): “o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens”:

Desenho 8: Vitória

Desenho 9: Vitória



Ao observar os desenhos, podemos notar que praticamente todas as crianças desenharam os brinquedos do parquinho. Isto ocorreu não só pelo fato de estarmos próximos aos brinquedos, mas também porque é um espaço significativo para as crianças, afinal é um espaço planejado para elas. Este fato nos remete as discussões de Magnani apresentadas no início deste texto e, mais especificamente, do termo *pedaço*, que se refere àquele espaço, onde se desenvolve uma sociabilidade, pois as pessoas que o frequentam se reconhecem e apropriam-se daquele lugar. Podemos assim dizer que o parquinho no Parque do Ibirapuera é o *pedaço* das crianças e de suas famílias, o que significa que por mais que aquele espaço já estivesse previsto no planejamento, como sendo direcionado para este público, é a presença dessas pessoas que transformam aquele lugar em seu *pedaço*.

Considerações finais

Cabe ressaltar que esta pesquisa abordou apenas uma pequena amostra das crianças frequentadoras do Parque do Ibirapuera. No entanto foi possível perceber quais são suas impressões e representações deste espaço urbano.

Também foi possível notar a influência que pode ter a família e a escola na relação da criança com desenho, seja ao incentivá-las a desenhar, seja quando se colocam modelos e técnicas ou simplesmente quando não se disponibiliza mais um espaço para a prática desta linguagem.

Os desenhos infantis mostraram parte do universo daquelas crianças, seu mundo de brinquedos e brincadeiras, seu *pedaço* no parque, nos sinalizando da importância daquele espaço planejado para elas e nos fazendo refletir ainda mais sobre quantos mais destes espaços existem na cidade.

E espaços para crianças, não são somente parquinhos infantis e espaços com brinquedos, os quais, aliás, também devem receber atenção, pois como destaca Lima (1989), muitos parquinhos são equipados com brinquedos que não permitem as crianças fantasiarem e delimitam suas brincadeiras.

Destaca-se aqui a falta de espaços na cidade também pensados para as crianças. Tonucci (2008) faz uma crítica aos parques infantis e aponta a necessidade dos espaços públicos na cidade serem também lugares de crianças, de convivência entre todas as pessoas.

Por fim, reafirma-se que as possibilidades de interpretações dos desenhos infantis são infinitas e o que se apresentou aqui são algumas percepções sobre estes desenhos e estas crianças, mesmo assim destaca-se a importância de estar disposto a ver e perceber as diversas linguagens da infância.

Referências bibliográficas

Barone, Ana Cláudia C. (2007)**.** Ibirapuera: Parque metropolitano (1926-1954). Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Corsaro, William (2011). *Sociologia da infância***.** Porto Alegre: Editora Artmed.

Derdyk, Edith (2003). *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.

Gobbi, Márcia (2007). Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In Ana Lúcia G. Faria (Org.), *O coletivo infantil em creches e pré-escolas* (pp. 29-54). São Paulo: Cortez.

Gobbi, Márcia (2002). Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In Zeila de B. F. Demartini; Ana Lúcia G. Faria & Patrícia D. Prado (Orgs.), *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças* (pp. 69-93) São Paulo: Autores Associados.

Lefebvre, Henri (2009). *O direito à cidade.* São Paulo: Centauro.

Lima, Mayumi S. (1989). *A cidade e a criança.* São Paulo: Nobel.

Magnani, José G. C. (1998). *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Hucitec.

Magnani, José G. C. (2002). De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *17*(49), pp. 11-29.

Magnani, José G. C. (1994). *O lazer na cidade*. Disponível em http://www.n-a-u.org/Magnanilazer.html

Magnani, José G. C. (2007). *O pedaço das crianças.* Disponível em http://www.n-a-u.org/magnaniopedacodascriancas.html

Rolnik, Raquel (1995). *O que é cidade.* São Paulo: Brasiliense.

Rolnik, Raquel (2003). *São Paulo/Raquel Rolnik.* São Paulo: Publifolha.

Sarmento, Manuel J. (2011). Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In Altino J. M. Filho & Patrícia D. Prado (Orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 27-59) Campinas: Autores Associados.

Staccioli, Gianfranco (2011). As di-versões visíveis das imagens infantis. *Pro-Posições*, *22*(2), pp. 21-37.

Tonucci, Francesco (2008). *FRATO: 40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed.

Vianna, Maria L. R. (2012). *Desenhos estereotipados: Um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?* Disponível em http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343&.

Autoria infantil: Direito, legitimidade e encantamento

Flavia Lopes Lobão
Universidade Federal Fluminense/UFF
flavialopeslobao@gmail.com

O objetivo geral do trabalho é apresentar e defender um lugar de qualificação para a infância. Busca-se compreender a cultura e o imaginário infantil a partir das produções textuais das crianças. Pensando nos direitos das crianças, é fato que algumas conquistas no plano legal foram, certamente, fundamentais, mas faltam ações que concretizem a ideia de que as crianças são sujeitos de direito no âmbito individual e coletivo. Pretende-se ressaltar o direito de participarem de experiências artísticas e a garantia de poderem dizer a sua palavra, como atores/autores de suas narrativas, frutos das leituras que fazem do mundo. Com relação aos direitos de participação, estamos longe de verificar progressos. Sarmento (1997) lembra a realidade de "não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento." O estudo apresenta escritas infantis, histórias que dialogam com textos literários, publicadas em uma revista de Mídia e Educação. O interesse é discutir as marcas de autoria, compreendendo em como se inscrevem num processo de discursividade – movimento de reconhecer a palavra: do outro e a sua. "Cada novo ser humano se constitui em novo sujeito da linguagem, afirma sua singularidade de ser falante. Por isso, a infância introduz a diferença e a descontinuidade e, nessa diferença e nessa descontinuidade, a possibilidade da comunidade e da História." (Larrosa, 2001) Esta iniciativa da revista está na contramão na medida em que, em geral, às crianças é associada uma ideia de falta, de ausência. Nas escolas, por exemplo, insiste-se na tradicional redação – prática de escrita caricaturesca, que só acontece na escola – e pensar na perspectiva da produção de texto implica, necessariamente, devolver à escrita o seu lugar de objeto social. Quando se defende que as crianças - sujeitos de pouca idade - são autoras, elas passam a dizer sua palavra agora, no presente. É algo do hoje, do atual. Pode-se dizer que a criança autora é aquela que consegue, a partir dos textos de que dispõe (e não apenas dos escritos), de sua relação com o que já lhe foi dito - com os sentidos que já lhe foram apresentados - (re) significar, criar outros sentidos, criativamente e criticamente se expressar, se posicionar, fazer travessura ao escrever. O autor é aquele capaz de perceber que a leitura e a escrita [do mundo] são sempre movimentos inacabados, exercícios de imaginação, de inter-ação.

Palavras chave: criança, escrita, autoria

Introdução

Não se escreve para comprovar o domínio de uma técnica ou para expressar o entendimento de determinadas regras. Escreve-se ao ter o que dizer. Do mesmo modo, não se lê para praticar a aprendizagem do alfabeto. Lê-se para tomar posse do já desnudado pelo homem, para ampliar os limites, para apropriar-se da fragilidade, para recuar as fronteiras. Lê-se para somar-se e escreve-se para dividir-se. Talvez seja essa a operação mais definitiva de um projeto de ensino. (Bartolomeu Campos de Queirós[1])

[1] Queirós, Bartolomeu Campos. Palestra realizada no III Congresso Qualidade em Educação, no painel: a arte de educar com Arte. UERJ,1995.

Sabemos que muitas crianças desde bem pequenas têm uma boa experiência com a leitura, ouvem histórias, narram as suas, dramatizam, brincam com seus personagens e, com alguma sorte, são convidadas, incentivadas, pelos seus pais e professores a lerem e fazerem os seus escritos "do seu próprio jeito". Porém, à medida que crescem, aprenderão algo que as farão experimentar outro nível de encantamento: ler com autonomia as palavras *do outro* e escrever algo que poderá ser entendido por todos, ou seja, irão ampliar de modo extraordinário a sua relação com o mundo, a sua relação de conhecimento e de afeto. Talvez, neste aspecto, ganhem ainda mais força as palavras de Queirós, quando defende o espaço educativo como privilegiado ao incorporar em suas práticas a força criativa e social da leitura e da escrita. Em geral, passa pelas práticas educativas a possibilidade de a criança inaugurar uma forma de comunicação muito mais ampliada com as pessoas, ao poder escrever, criar, ao ler o que *o outro* diz, agora também através da palavra escrita.

É a partir dessa interlocução, da apreciação prazerosa da experiência, da escrita, do outro, que o prazer de escrever também poderá ser cultivado pelo estudante; ele poderá estender o exercício de dizer a sua palavra de realidade/de imaginação, se inscrevendo num processo de discursividade – movimento/momento de reconhecer a palavra do outro e dizer a sua. É nessa perspectiva que a criança leitora pode formar-se também autora. Podemos deixar de lado, aqui, a complexa discussão que se dá no âmbito dos estudos literários em torno da questão da autoria e pensar simplesmente que autoria é a capacidade de (re) significar, criar outros sentidos, criativamente e criticamente se expressar, se posicionar, dizer, escrever**,** a sua palavra. Estamos, portanto, diante de uma questão de direito[2], de legitimidade e de encantamento, especialmente, porque é nessa experiência das crianças narrarem/escreverem a sua palavra que nos aproximaremos de suas cosmovisões. Queremos dizer, então, que a criança autora é aquela capaz de marcar expressivamente a relação dialógica entre o eu e o outro, é aquela capaz de perceber que a escrita e a leitura são sempre movimentos inacabados, porque, para o menino/menina autor (a), sempre será possível ler e escrever numa outra direção e com outro sentido.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar e defender um lugar de qualificação para a infância, como um tempo/experiência de produção de cultura. Pretendemos trazer à tona a contribuição das crianças para a construção do conhecimento, especialmente no que diz respeito às suas produções escritas. Buscamos, ainda, compreender a cultura e o imaginário infantil a partir de tais produções, em interface com a literatura. Neste estudo, apresentamos escritas infantis, histórias que dialogam com textos literários, publicadas em uma revista de Mídia e Educação[3]. O interesse é discutir as marcas de autoria, compreendendo em como se inscrevem num processo de discursividade – movimento de reconhecer a palavra: do outro e a sua.

[2] Sobre essa questão do direito, importante lembrar a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Neste documento lê-se no Art. 13. 1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança. 2 – O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias: a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais; ou b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas. Disponível em < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>

[3] Trata-se da revistapontocom, uma revista digital, sobre mídia e educação, produzida pela OSCIP Planetapontocom.

A força criativa da Literatura

> ***Ler é deixar o coração no varal.***
> (Bartolomeu Campos de Queirós, 2012, p. 89)

A etimologia de ler nos remete a *recolher*, a *colher*, a *colecionar*, a *coletar*. Sendo assim, pode-se dizer que *leitura* é também *e-leição*, *se-leção*, *co-leção*, *co-lheita*.[4] Essa observação sobre a etimologia ajuda a problematizar às instituições escolares que, ao longo de anos, se encarrega de fazer a mediação texto/autor/leitor. Durante os anos de escolaridade quantos terão sido os adultos que fizeram com a leitura um encontro efetivo e afetivo? Certamente, muitos não se lembrarão de terem recolhido, colhido, escolhido! Ou terão mesmo se tornado leitores apesar da escola.

Considerando a leitura como experiência, pode-se dizer que o livro também nos lê; porque passamos a ver em nós, o que não víamos, ou mesmo o que não havia antes para ser visto. Essa relação de mão dupla, do leitor que lê o livro e do livro que lê o leitor, é mesmo um diálogo incessante. E, se "lê-se para somar-se", como diz Queirós, é porque o leitor pôde se comover, sair do lugar e aderir àquele fluxo de pensamentos e sensações. É a percepção dessa relação subjetiva, particular, que torna possível acreditar que, mesmo se tratando da mesma obra, lemos e não lemos o mesmo livro; o que faz *formigar* em uma criança, não fará absolutamente em outra criança. Cada vez que o livro muda de mãos vai tornando-se outro, vai tornando-se o livro de cada um.

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio de artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, em certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, com a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1988, p. 205)

Traremos três produções textuais infantis na tentativa de mostrar que esse processo de tornar-se leitor e autor – *como a mão do oleiro na argila do vaso* - deve estar na centralidade do processo educativo. As narrativas são de fundamental importância quando o que se pretende é religar saberes, criar pontes, entre o que a criança traz de seu conhecimento de mundo e o que a ela se pretende ensinar. A experiência de construção de conhecimento se efetiva se a subjaz um processo dialógico entre saberes informais trazidos pelas crianças e saberes sistematizados. Tais saberes se encharcam mutuamente, se alteram, se transformam.

Para colocar-se nessa perspectiva, talvez o educador deva estar menos preocupado em testar e mais empenhado a ensinar a amar a leitura. Nesse sentido, algo pode ser inaugurado, e já não se falará mais em criar o hábito de leitura e sim em, pacientemente, cativar a leitura. Trata-se, aqui, do desafio de transformação de práticas engessadas, e a primeira de todas as exigências para compreensão dos mecanismos e do funcionamento da linguagem é, como dissemos, proporcionar a experiência de narrar e de ser ouvinte de narrativas. O educador será o mediador, *ensinante*, mas também *aprendiz*, porque as compreensões serão plurais, lançando os sujeitos envolvidos em novos processos de experimentação e de aprendizagem. E se o conhecimento - etimologicamente *cognoscere* - é aprender a ser com alguma outra coisa, ser com aquilo

4 Sobre esta questão, recomenda-se a leitura de: Larrosa, Jorge. Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

que a gente quer incorporar, deverá ser tarefa de quem educa facilitar essa aproximação, será sua a beleza e a responsabilidade de convocar essa intimidade.

O coração no varal – Aventuras de uma criança escritora.

Muito já se tem dito sobre a leitura não como ato solitário, passivo, mas como interação verbal entre indivíduos, diálogo entre escritor e leitor. Neste sentido, ler é uma construção ativa do leitor que, quando lê, escreve um novo texto repleto de novos símbolos. Ao ler, e mesmo ao ouvir uma história ou um texto informativo, em algum nível, o leitor/ouvinte relaciona o texto às suas vivências emocionais mais íntimas, cria referências, entende melhor seu próprio mundo. A Literatura, especialmente, contribui para o enriquecimento do imaginário do leitor além de colocá-lo em contato com uma diversidade de autores, gêneros, estilos, vocabulário e campos semânticos que irão ampliar seu universo lexical e literário. O texto do menino Artur[5], pequeno autor de dez anos, é revelador nesse sentido:

1 Torresmo

Cansado da calmaria da fazenda,
Torresmo fugiu para passear
E para cidade lá foi se arriscar.
E, no meio da agitação,
Sentiu o cheiro de pipocão,
Bem suculento e gostoso.
O cheiro vinha do cinema.
E sem pestanejar
Já estava lá.

Os seguranças bem que o viram entrar
Mas não conseguiram pegar.
Torresmo comeu toda a pipoca.
Fugindo da atendente,
Entrou na sala do filme todo contente

Mas deu de cara com uma cena esquisita:
A cozinheira preparava um porco na marmita.
Ele gritou assustado
Deixando todos tão irritados
que queriam matar o pobre coitado.

E sem pestanejar
O porco saiu correndo de lá
Pensando que a fazenda
Era mesmo o melhor lugar.

Certamente, o texto pode suscitar muitas análises pormenorizadas em torno da apropriação que o autor faz de sua língua materna na modalidade escrita, por exemplo, de sua competência para garantir os fatores básicos da textualidade, que são a coerência

5 Artur é aluno do quinto ano do ensino fundamental, da escola Sá Pereira. Escreve, quinzenalmente, para a revistapontocom.

e a coesão. E de como é capaz de dar ao leitor pistas linguísticas que buscam o efeito de sentido pretendido, ele fez uma transição cuidadosa, nada brusca, entre uma estrofe e outra, impondo um encadeamento lógico e natural. Relacionou a cada estrofe uma ideia importante, estruturada, quase como uma cena, cuidou da unidade, da coerência, da concisão e da clareza. Queremos sublinhar, no entanto, e isso salta mesmo aos olhos, é a habilidade do menino para contar uma história em versos, construindo rimas certeiras e contextualizadas, o que não seria possível se não tivesse sido exposto, e com frequência, a determinado gênero literário. Certamente, precisou ouvir, ler, apreciar, brincar com poesia, para que chegasse a esse tipo de construção, para que tivesse tais recursos. Ou seja, o contato não parece suficiente, mas um algo a mais: que esse contato literário se revelasse cativante a ponto do menino se sentir mobilizado a essa criação. E aí, retomamos a ideia de conhecimento, de *cognoscere***.** Artur aprendeu a ser com alguma outra coisa, ser com aquilo que incorporou, pode-se dizer que já construiu certo conhecimento acerca do texto escrito, da literatura e da poesia, já compreendeu que há aí um arranjo especial da linguagem, que ritmo e sonoridade, por exemplo, têm um lugar especial.

Nascido como personagem – e em função dos pedidos/comentários dos leitores da revista, logo o Torresmo estava metido em outra aventura, desta vez contada em prosa:

2 A volta de Torresmo para a fazenda

> Quando Torresmo estava voltando para a fazenda, resolveu dar uma passadinha na casa do seu amigo Bacon. Quando chegou lá, seu amigo estava na companhia do primo, o Costelinha de Porco. Torresmo já chegou falando:
> - Fala aí, amigos! Vocês não sabem o que me aconteceu, fugi da fazenda atrás de aventuras e quase entrei foi numa "esquentada", fui parar numa sala gigante, e vi uma coisa horripilante: uma mulher muito esquisita, preparava alguns pobres de nós, coitadinhos, numa marmita.
> Os porcos ficaram ouriçados que mal conseguiam respirar.
> - Como você fugiu? Como você fugiu?
> - Conta, conta!
> Essa conversa foi longa, Torresmo teve que explicar tudo tim tim por tim tim, contou aos amigos que quando estava fugindo dos seguranças acabou entrando na sala de projeção, deu um susto no homem que estava por lá, que saiu em disparada e depois se trancou sozinho lá dentro. Precisava pensar, rapidamente, em uma estratégia para fugir daquele lugar. Foi aí que ele começou a fuçar em todos os botões, a história do filme que estava passando ficou uma loucura, ele mexeu em muitos rolos de outras histórias, e mexe daqui, mexe dali, começou a projetar filmes muito antigos. Que confusão aconteceu quando a cena do porco na marmita desapareceu, e no seu lugar, espantosamente, viram o Chaplin quase comendo o seu sapato. Foi aí que todas as pessoas resolveram reclamar com o gerente, pedindo o seu dinheiro de volta. Ele aproveitou a confusão e, muito esperto, saiu de lá como um foguete.
> Os amigos ouviram tudo, calados, impressionados**,** mas não sabemos se toda essa história foi verdade ou se tudo não passou de uma farsa imaginada por Torresmo, querendo dar uma de valentão.

Novamente estamos diante de muitas possibilidades para apreciação e análise. Há uma marca bastante interessante desse continuum que acontece entre as modalidades de texto oral e escrito, dessa possibilidade de integração. Trata-se de um texto escrito,

em sua estrutura formal – basta observar a concatenação de seu conteúdo - mas com marcas importantes de oralidade, não por falta de conhecimento da estrutura da escrita, e sim o contrário, o autor o elaborou fazendo opção por marcas mais coloquiais a fim de trazer maior verossimilhança, pretendia criar um cenário de conversa entre amigos. É por isso que ele precisou *explicar tudo tim tim por tim tim*. Então, temos um narrador em terceira pessoa, que se aproxima de seu leitor, *pegando o embalo* de Torresmo, personagem que, em parte do texto, assume o discurso direto e narra aos seus amigos sua aventura pela cidade. Algumas opções trazem força à dramaticidade pretendida pelo porquinho: o uso de expressão no diminutivo, de advérbios de modo e até a criação de um neologismo "quase entrei foi numa "esquentada", no lugar da usual gíria: "quase entrei numa furada", justamente porque se tratava de ser cozido, virando alimento na panela, quente!

Dentre as inúmeras perguntas que se pode fazer a partir desse texto é: quantos outros textos cabem nessa história? Há explicitamente uma relação intertextual citada: é uma das cenas de Chaplin que faz uma "virada" supostamente imprevisível na narrativa desenvolvida até aquele momento Isso nos ajuda a perceber como um texto não existe fora de correlações com outros tantos textos escritos ou não. O interesse pelo cinema, a oportunidade de conhecer os filmes do Chaplin, ampliam as interseções possíveis deste menino escritor – interseções de textos escritos, imagéticos, narrativas produzidas cotidianamente - entrelaçando o extraliterário das tantas histórias vividas, contadas, ao que se experimenta, por exemplo, de artístico.

No final, o autor enreda seu leitor com uma proposta de diálogo intensificada, trata-se de um convite sutil, de um espaço para que o autor também imagine, interaja, decida *se essa história foi verdade ou se tudo não passou de uma farsa imaginada por Torresmo, querendo dar uma de valentão.*

3) O inventor louco

O próximo texto nasce no espaço de sua escola, por isso está acompanhado da proposta de atividade feita pela professora. Havia um enunciado a ser cumprido. Naquele momento, Artur e sua turma estudavam "adjetivos" e a ideia era que tal conteúdo gramatical pudesse ser apreendido em função do uso. Nova relação explícita de intertextualidade aparece construída. Dom Quixote aparece como ídolo do "Inventor Louco", os adjetivos não lhe foram atribuídos de modo fortuito, parecem mesmo coincidir com o conhecimento partilhado, imaginado, que temos do cavaleiro aventureiro, mesmo quando não se leu propriamente a história. Artur naturaliza a sua familiaridade, como se reconhecesse que há mesmo um conhecimento compartilhado, faz uma espécie de parênteses, que pode também marcar certa pretensão de estilo, com o qual pretende reiterar, nos lembrar: "eu não preciso dizer que esse inventor se parece com Dom Quixote." E retoma, situando o leitor: "Voltando à história". O enunciado propõe um gênero textual: aventura. Lemos todo o texto atrás de uma aventura, sem saber que uma surpresa nos aguarda no final, talvez a maior das aventuras: A aventura humana da transformação.

Qa, 10/9/12

Vamos escrever uma história cheia de adjetivos?

Será uma aventura ...de um inventor...

Não será um inventor conhecido, e sim, um inventado, criado na sua imaginação.

Mas antes de escrever, pense...

Como é esse inventor? Engraçado, romântico, atrapalhado, mal humorado, irritado, esquecido, destemido, teimoso, medroso...

O que ele criou? Qual aventura ele viveu? Onde? Com quem? Invente!

Ao final, você deverá destacar no seu texto todos os adjetivos que encontrar. Capriche!

\\servidor\material\2012\recortes\F4\048

O INVENTOR LOUCO

Agora vou contar uma historia de um inventor que era: Louco, Teimoso, atrapalhado e irritado.

Louco porque ele queria fazer invenções impossiveis.

Teimoso porque todo mundo falava que suas invenções iam dar errado mas ele fazia do mesmo jeito.

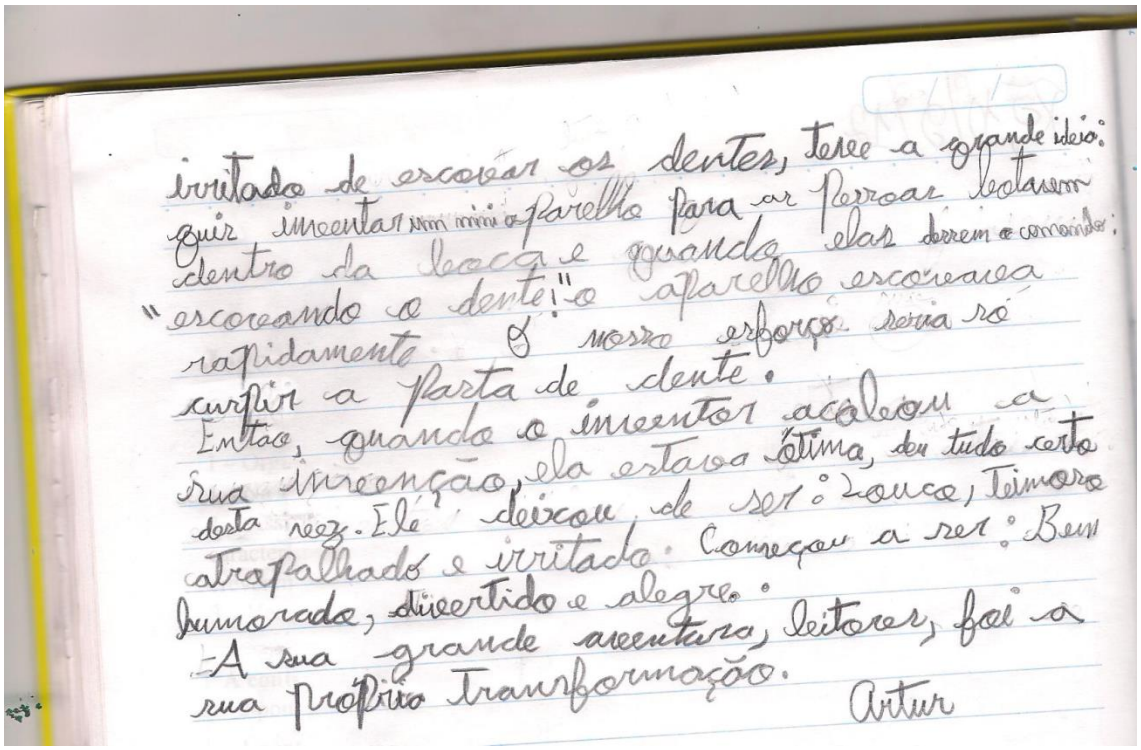
Atrapalhado porque quase sempre dava tudo errado.

Irritado porque ele se irritava com a fata de quase sempre dar tudo errado.

Eu não preciso dizer que esse inventor se parece com o Dom Quixote - seu ídolo.

Voltando a história, um dia esse inventor,

1485


irritado de escovar os dentes, teve a grande ideia:
quis inventar um aparelho para as pessoas botarem
dentro da boca e quando elas darem o comando:
"escovando o dente!" o aparelho escovava
rapidamente. O nosso esforço seria só
cuspir a pasta de dente.
Então, quando o inventor acabou a
sua invenção, ela estava ótima, deu tudo certo
desta vez. Ele deixou de ser: Louco, Teimoso
atrapalhado e irritado. Começou a ser: Bem
humorado, divertido e alegre.
A sua grande aventura, leitores, foi a
sua própria transformação.
Artur

Fonte: página do caderno do Artur

Conclusão

Levando em conta tais considerações, é preciso admitir que o ponto de partida sempre será um interlocutor leitor**,** competente e entusiasmado, capaz de dividir com as crianças os encantamentos de um boa história. Ou seja, as crianças precisam estar embaladas, afetadas, por alguma provocação que represente um bom motivo para a escrita. Certamente que as instituições de ensino poderão contribuir se conseguirem implicar os estudantes nessa responsabilidade e, sobretudo, cativarem o desejo de *ler para somar e escrever para dividir*. Com relação às produções escritas, por exemplo, talvez o primeiro passo seja:

> Abrir mão da tradicional redação escolar – prática de escrita caricaturesca, que só acontece na escola – e pensar na perspectiva da produção de texto implica, necessariamente, devolver à escrita o seu lugar de objeto social, posto que para grande parte das crianças a escrita ainda tem se revelado como objeto escolarizado, didatizado. (Lobão, 2007, p. 122)

A dificuldade com a qual nos deparamos passa pela realidade de a escola moderna primar por modelar a criança na perspectiva de um paradigma racionalizador, mecanicista. Nesse sentido, é urgente que façamos um esforço de nos colocar na contracorrente para pensar em outra forma de lidar com a formação – algo que se reafirme no diálogo entre o individual e o coletivo; o singular e o plural; o real e o fantástico; o objetivo e o subjetivo; a razão e a emoção.

Só acolhendo esta forma de pensar – a realidade, a cultura – é que será possível outro olhar para infância, destituído da ideia de falta, de ausência. E só assim será

possível inaugurar, nos colocar - educadores que somos - como já dissera o poeta[6], no lugar de aprendiz dos *exercícios de ser criança* e ter com as narrativas, com as histórias, com a literatura, especialmente, uma relação muito mais de escuta atenta e amorosa do que de consumo banalizado. Com suas narrativas, as crianças contribuem para a expressão deste movimento integrativo, que respeita as dimensões do humano – biopsicosociocultural. Estamos, certamente, diante de uma forma mais complexa de educar, de ensinar e aprender, de ler e escrever, mas uma forma possível - temos tido notícias de boas experiências nesse sentido.

A literatura pode fazer a liga necessária nesse projeto emancipador desde que ganhe um espaço especial. Para isso, não poderá estar a serviço de ensinamentos de uma série de atividades que ao contrário de ampliar, prolongar o prazer e a descoberta, oferecidos pelos textos literários, os relançarão num universo enfadonho, repetitivo, previsível. Qualquer atividade proposta a partir da leitura de um texto literário deve ser essencialmente lúdica, artística, justo porque este se distingue dos demais pela utilização especial que faz da linguagem, diferente da cotidiana.

Afirmamos a necessidade do educador em tratar com entusiasmo e paixão os livros propostos para leitura. Eles devem ser escolhidos em função de sua narrativa de encantamento, de sua linguagem acessível e rica, de seu valor humano; por sua história bem contada, por fazer pensar, interpelar o cotidiano, por ampliar o conhecimento histórico e temporal dos estudantes, enfim, por humanizar! No momento em que o leitor "entra" na experiência dessa leitura, precisará ir descobrindo as pistas que o criador do texto dá, interpretando-as. É através da imaginação, da fantasia, cuja interface parece tão bem expressa na literatura, que a criança apreende e significa a realidade, de modo crítico e emocionado, e vai contribuindo para que nós, adultos e educadores, desloquemos, ao menos um pouco, o lugar enraizado de nossas verdades.

Referências bibliográficas

Alves, Rubem (1999). *Entre a ciência e a sapiência. O dilema da educação***.** São Paulo: Loyola.

Benjamin, Walter (1988). *As obras escolhidas*. São Paulo: Edição Brasiliense.

Larrosa, Jorge (1998). *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas.* Porto Alegre: Contrabando.

Lobão, Flávia Lopes (2007). *Criança e escola em três atos: Um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Queirós, Bartolomeu Campos (2012). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica.

[6] Trata-se de uma expressão do poeta Manoel de Barros, que, inclusive, dá nome a um de seus livros.

Brincadeira, educação e psicologia: Percurso histórico e interrelações

Carmem Virgínia Moraes Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
carmem.virginia@gmail.com

Rosângela Francischini
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
rfranci@uol.com.br

Esse trabalho é um recorte de um trabalho mais amplo que buscou compreender o lugar que a brincadeira ocupa na Educação Infantil da rede pública de Vitória da Conquista/BA/BR e tem como objetivo apresentar o percurso histórico da relação entre a educação e a brincadeira, buscando a origem do interesse da Psicologia pela brincadeira. Optamos pelo método compreensivo e histórico, buscando evidenciar os aspectos dessa realidade, seus fenômenos e processos e sua vinculação com a cultura na qual está inserido. Compreendemos a brincadeira como um processo construído sócio historicamente, que se modifica em função do meio cultural e um elemento essencial na composição da infância. O percurso histórico aponta que, apesar do século XVI ser visto como o contexto no qual surgiu o jogo educativo, filósofos como Platão e Aristóteles já tinham a ideia do educar brincando; com o Cristianismo, até o século XIV, os jogos foram banidos da educação por sua associação aos jogos de azar. No Renascimento, em que apareceram novos ideais em torno da criança, vista como dotada de valor positivo e de natureza boa, surgiu o jogo educativo como recurso auxiliar de ensino e a brincadeira como processo que favorecia o desenvolvimento da inteligência e o estudo. Após o império da razão, a partir do Romantismo, a criança passou a ser vista como portadora de uma natureza própria que deveria ser desenvolvida e a brincadeira, prioritária nesse processo. Froebel, no sec. XIX, legitimou a relação entre crianças pequenas e educação formal, com a criação dos Jardins de Infância com a utilização de jogos e brinquedos. Foi a partir desse discurso filosófico que a Psicologia construiu seu discurso científico sobre a brincadeira. Desde então, essa ciência estuda e teoriza sobre a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil, nos múltiplos contextos de desenvolvimento e de aprendizagem. Esta pesquisa, ao apresentar possibilidades e limites da Psicologia em abordar a brincadeira, pode subsidiar estudos e propostas de intervenção que tenham como foco a infância e seu desenvolvimento, e aponta para a necessidade de se pesquisar a infância e suas manifestações culturais, como a brincadeira, em espaços diversos de educação.

Palavras-chave: brincadeira; educação; psicologia

Era uma vez... a brincadeira na educação

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem
Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu
(Arnaldo Antunes)

Considerando os objetivos aqui propostos, iniciaremos este texto apresentando o percurso histórico da ligação entre os processos da educação e da brincadeira. Apesar do século XVI ser apontado como o contexto no qual surgiu o jogo educativo, com o aparecimento da Companhia de Jesus, onde Inácio de Loyola deu importância à utilização do jogo na educação como auxiliar de ensino, Platão (427 – 347 a.C.) e Aristóteles (384 – 322 a.C.) já tinham a ideia do educar brincando e Quintiliano (século II) utilizava letras de doce para brincar. Com o Cristianismo, até o século XIV, os jogos foram banidos da educação, por sua associação aos jogos de azar e no Renascimento a criança começou a ser vista como dotada de valor positivo, de uma natureza boa que se expressava por meio dos jogos de educação física, jogos de raciocínio/adivinhação, baralho educativo e outros. Nesse contexto em que apareceram novos ideais, nasceu o jogo educativo como recurso auxiliar de ensino e a brincadeira era vista como conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência e o estudo (Kishimoto, 1998).

Para chegarmos hoje à diversidade de teorias que discutem o valor da brincadeira no desenvolvimento infantil, Brougère (2004) chama atenção para a origem desse discurso. Mostra que, após o império da razão durante o Renascimento, as ideias de Rousseau (1712 – 1778) acerca do homem como um ser bom por natureza serviram de base para o Romantismo. Este movimento exaltava a criança como naturalmente portadora da verdade e a brincadeira "aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores" (Brougère, 2004, p. 91); a criança passou a ser vista como portadora de uma natureza própria que deveria ser desenvolvida em oposição à ideia da criança como um ser inacabado, sem nada específico e original. É a partir desse discurso filosófico de valorização da brincadeira e da concepção de que a criança é dotada de natureza boa, que a psicologia tentou construir seu discurso científico sobre a importância da brincadeira.

Apesar do percurso citado acima mostrar que a relação entre a brincadeira e a educação é antiga, encontramos em Froebel (Alemanha / século XIX), filósofo e representante do Romantismo, a legitimação da relação entre crianças pequenas e educação formal, com a criação do espaço do jardim de infância utilizando jogos e brinquedos. Os jardins de infância, criados no Brasil no século XIX, adotaram práticas da pedagogia de Froebel (1912, citado por Kishimoto, 2002), que concebia a brincadeira como uma atividade inata e espontânea da criança, e também priorizaram as atividades dirigidas pelos professores com finalidades educativas em detrimento da livre exploração dos materiais por parte das crianças.

De acordo com Kishimoto (1998), adotaremos o termo brinquedo[1] como objeto de suporte da brincadeira, qualquer que seja sua natureza, mas apresentaremos

[1] A discussão sobre o termo brinquedo será retomada neste capítulo em momento mais oportuno.

diferentes definições encontradas na literatura para o mesmo termo, começando por Froebel (1912, citado por Kishimoto, 2002), que chamou de brinquedos as atividades livres que independiam de objetos, tendo um fim em si mesmo e chamou de jogos as atividades livres propostas pelas educadoras, nas quais as crianças utilizavam materiais como bolas, cubos e varetas, tendo a finalidade de ensino. Mas Kishimoto (2002) critica os espaços do jardim de infância criados por Froebel por não utilizarem as atividades livres, mas somente os jogos como meios de ensino.

O trecho abaixo deixa clara a concepção da brincadeira para Froebel (1912, citado por Kishimoto, 2002) como um processo natural, desde os primeiros anos de vida[2]:

> Neste estágio de desenvolvimento (*nos primeiros anos de vida*) a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, pés, bem como com as expressões dos olhos e face (p.69).

Diferente desta concepção de Froebel, a perspectiva sócio-histórica parte da concepção do homem como um ser inserido num contexto social e cultural e entende as atividades como impregnadas de cultura e fruto das interações sociais do sujeito com o outro e com o ambiente. A brincadeira é, então, vista como um processo aprendido e não natural do ser humano. Retomaremos, oportunamente, esta afirmação.

Foi a partir, então, de um discurso filosófico, que a Psicologia construiu seu discurso científico sobre a brincadeira. Desde então, essa ciência estuda e teoriza sobre a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil, nos múltiplos contextos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Considerando os limites deste texto, elegemos, para a compreensão da brincadeira, as perspectivas representadas por Vygotsky e por Piaget.

A Psicologia e o brincar: Observações a partir de Vygotsky e Piaget

Percebendo a criança como um sujeito sócio-histórico e a instituição de educação infantil como espaço que deve respeitá-la como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, condição delimitada pelo ECA (Brasil, 1990), e também apresentada por Francischini e Campos (2005) como uma dinâmica observada no desenvolvimento, em que os aspectos biológico, afetivo, emocional e cognitivo sofrem transformações qualitativas e quantitativas muito mais acentuadas e mais rápidas, em comparação com o que é observado em fases posteriores, fizemos a opção por empregar os conceitos de Vygotsky como principais suportes teóricos, dentre os teóricos que se ocupam do desenvolvimento do indivíduo, para compreender a brincadeira e o papel desta no desenvolvimento e aprendizagem.

Faremos uso, principalmente, do texto *O papel do brinquedo no desenvolvimento*[3], corroborando com os resultados da pesquisa realizada por Freitas

[2] O autor não delimita uma idade para a expressão 'primeiros anos de vida'.

[3] Trata-se do sétimo capítulo do livro *Formação Social da Mente*, de Vygotsky e teve como base uma palestra proferida pelo autor, em 1933, publicada em 1966.

(2004) sobre os trabalhos fundamentados em Vygotsky, divulgados nos Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 1998 a 2003. Os resultados da referida pesquisa indicam o livro *Formação social da mente* como o mais citado nas referências, seguido de *Pensamento e linguagem*, fato justificado pela escassez de material traduzido do autor. Estaremos, a partir de agora, recorrendo aos diversos conceitos deste autor, tanto teórica quanto metodologicamente, como um dos pilares do nosso trabalho.

Em Psicologia, as teorias que tratam do desenvolvimento e aprendizagem na infância dedicam um tempo especial à função e significado do brinquedo nesses processos. Na perspectiva interacionista, destacamos Vygotsky (1966/1984), que define o desenvolvimento como "um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra" (p. 83).

Na discussão que Vygotsky faz sobre desenvolvimento, encontramos a compreensão do autor sobre a brincadeira. Ele compreende o termo brinquedo[4] como fruto das relações sociais, com grande influência no desenvolvimento infantil e como um mundo ilusório e imaginário criado pela criança em idade pré-escolar para realizar desejos não realizáveis do seu cotidiano. Partindo deste conceito de brinquedo como um mundo imaginário criado pela criança, a imaginação é um ingrediente indispensável dessa atividade. Para Vygotsky (1966/1984) a imaginação "representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais" (p. 106), pois a criança pequena ou o bebê tende a realizar seus desejos imediatamente e, na medida em que se desenvolve, a imaginação é uma função da consciência que surge da ação e possibilita a solução da tensão causada pela não realização imediata da própria ação.

O fato de criar situações ilusórias e imaginárias para realizar seus desejos não significa que as crianças, na brincadeira, não utilizem regras; o próprio Vygotsky (1966/1984) diz que "sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras" (p.108).

Vygotsky (1966/1984) fala de uma outra forma de brinquedo, num estágio mais avançado do desenvolvimento; o brinquedo com regras que, segundo o autor, também possui uma situação imaginária. A diferença estabelecida pelo autor reside no fato de que nesse tipo de brinquedo as regras são claras e a situação imaginária, oculta. Mesmo em brincadeiras nas quais as regras existem de forma clara e independente de quem esteja na brincadeira, é possibilitado à criança a criação de situações imaginárias.

Na perspectiva de explicar os fenômenos psicológicos mais complexos, típicos do ser humano, Vygotsky (1966/1984), como já sinalizamos, considera o brinquedo como um elemento construído sócio-historicamente pelo sujeito, que se modifica em função do meio cultural e da época na qual este sujeito se encontra; ele acredita que, brincando, a criança aprende a lidar de outra forma com o desejo e o prazer, pois ambos vão estar subordinados às regras criadas pela criança, mesmo em se tratando de atividades que já possuem regras pré-estabelecidas. A criança só consegue realizar seu desejo e sentir prazer na brincadeira na medida em que submete ambos às regras do brinquedo e isso exige esforço.

[4] O termo brinquedo, utilizado por Vygotsky (1966/1984), tem o significado de brincadeira de faz-de-conta para outros autores.

De posse deste conceito e retomando a definição de desenvolvimento em Vygotsky, veremos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, fundamental para a compreensão desta relação.

Vygotsky (1966/1984) mostra que para compreendermos o desenvolvimento devemos considerar a capacidade da criança de realizar tarefas de forma independente, assim como sua capacidade em desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes. O autor constrói, a partir destas postulações, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, como sendo

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Esse percurso é o caminho que a criança vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento. Para o autor, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal porque, nele, a criança se comporta de uma forma imaginária e não real. No brinquedo a criança subordina a ação ao pensamento[5] e se esforça para se submeter às regras, diferente da vida real, em que a ação está subordinada à percepção.

O educador tem um papel fundamental, podendo propor e possibilitar brincadeiras motivadoras, nas quais a criança tem a oportunidade de cooperar, de competir, de praticar e adquirir padrões sociais que irá usar, mais tarde, em situações diversas. A criança, assim, constrói seu mundo através da brincadeira. O adulto ajuda a organizar o campo das brincadeiras na vida das crianças, a partir da interação que estabelece com a criança e da maneira de lidar com as situações do cotidiano oferecendo objetos e o espaço físico que dão suporte ao brincar e que podem ampliar os conhecimentos infantis, pois

> no brinquedo[6], a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1966/1984. p. 117).

Neste sentido a intervenção do educador como alguém que possibilita a brincadeira é necessária para que as crianças, brincando, possam ampliar suas descobertas e aprendizagens, modificando sua forma de lidar com a realidade.

O fato de escolher Vygotsky para teorizar sobre a brincadeira, significa interpretar a brincadeira como processo psicológico e biológico, considerando que estes estão inseridos num contexto social e cultural.

Buscamos, no entanto, um teórico com quem, mesmo tendo outra concepção sobre a brincadeira, fosse possível um diálogo que contribuísse para a substancialização do tema. Desta forma, escolhemos a proposta de Piaget, na qual as funções cognitivas pressupõem a materialidade neuronal, por considerarmos sua importância na Psicologia Infantil. Na bibliografia existente sobre a obra piagetiana não há consenso com relação à inserção do autor nas perspectivas estruturalista, cognitivista ou construtivista, mas

[5] Ao leitor interessado em aprofundar a relação entre ação e pensamento, sugerimos a leitura de Vygotsky (1966/1984).

[6] O termo brinquedo para Vygotsky (1966/1984) tem o significado de brincadeira, discutido acima.

fazemos a leitura do autor como um interacionista que explica o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva de que sujeito e meio interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas, não observáveis. Segundo Piaget (1970/1983, p. 3):

> O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram.

Encontramos, na obra de Piaget, comparações constantes entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento orgânico, principalmente através de termos específicos, como estruturas e esquemas mentais. Entendemos que estas comparações são feitas a partir da sua formação original como biólogo e também para tornar mais clara sua ideia a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento mental da criança, que, segundo ele, assim como o desenvolvimento orgânico, tende sempre ao equilíbrio. Apresentaremos algumas ideias e conceitos fundamentais para entender o que o autor nos diz sobre a brincadeira[7].

Para Piaget (1967/1999) existem, nas pessoas de todas as idades, necessidades internas ou externas, constituindo-se em motivos que impulsionam as ações envolvendo movimento, pensamento ou sentimento; este processo é denominado por ele de equilibração, ou como uma tendência constante de estar em equilíbrio.

Conforme o referido autor, toda necessidade se processa através de dois movimentos (assimilação e acomodação) na medida em que:

> tende 1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do seu jeito, isto é, *assimilar* o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, *acomodá-las* aos objetos externos. (1967/1999, p. 17)

Exploramos esses conceitos porque, segundo Piaget (1967/1999), o jogo representa um momento em que estas funções não estão equilibradas, uma vez que há um predomínio da assimilação sobre a acomodação; o jogo é definido como sendo a assimilação quase pura, onde o pensamento é orientado pela preocupação da satisfação individual. Há uma diferença significativa entre essa afirmativa e o pensamento de Vygotsky, de que no brinquedo há um esforço enorme da criança de se submeter às regras. De acordo com este, conforme discutido anteriormente, quando a criança se submete às regras proporcionadas pelo brinquedo e abre mão de uma ação impulsiva, ela está buscando um prazer maior, o de brincar.

Diferente da perspectiva sócio-histórica que não tem grande preocupação na classificação e caracterização do brinquedo, a obra piagetiana classifica os jogos a partir da evolução das estruturas mentais, caracterizando três formas básicas de atividade lúdica, de acordo com as etapas do desenvolvimento: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. O brincar do bebê com o próprio corpo é o primeiro jogo do ser humano, caracterizado por ações que se repetem por prazer funcional. Os jogos de exercício são as atividades lúdicas do período em que os bebês se adaptam e

[7] Apresentaremos conceitos da obra piagetiana que têm relação direta com o tema deste trabalho. Ao leitor interessado numa leitura detalhada, consultar Piaget, J. (1971). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar.

organizam o mundo através das ações sensoriais e motoras, denominado como período sensório-motor. Percebemos aqui uma similaridade com a perspectiva vygotskyana na qual as atividades lúdicas dos primeiros anos de vida têm uma forte relação com a ação motora. Para Vygotsky (1966/1984) a atividade do bebê é determinada pelas condições na qual ocorre; a brincadeira, atendendo ao mesmo princípio, é uma atividade subordinada à percepção.

A forma lúdica seguinte é o jogo simbólico, no qual a criança utiliza-se da linguagem e do brinquedo para adaptar-se a um mundo que não compreende; sua função é a satisfação dos desejos infantis e, conseqüentemente, seu equilíbrio afetivo e cognitivo. Piaget (1967/1999, p.29) diz que "o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu". Como o jogo simbólico pressupõe manifestação de uma capacidade, ele está restrito às crianças que já têm domínio dessa capacidade.

Assim como Vygotsky, Piaget (1967/1999) discute a importância da função simbólica no processo de desenvolvimento infantil; para este autor, a criança, quando joga, elabora os desejos frustrados, conhece regras e papéis sociais, expande conceitos (espaço, tempo e velocidade), desenvolve a inteligência e, através das contradições que vivencia enquanto brinca, sai do mundo egocêntrico. Ao brincar, a criança tem oportunidade de errar, de tentar e arriscar para progredir e evoluir.

Ao brincar de massa de modelar, por exemplo, a criança usa o conhecimento que tem sobre animais e objetos escolhidos para modelar, adaptando-o à sua maneira e considerando as condições contextuais, revive prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. O jogo simbólico é visto como um fator fundamental da aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva piagetiana.

Os jogos de regras, para Piaget (1967/1999), estão presentes numa fase mais avançada do desenvolvimento cognitivo, onde os processos mentais de uma criança tornam-se lógicos e ela é capaz de diferenciar e integrar diversos pontos de vista, em consonância com a idéia de Vygotsky já apresentada. A presença do outro possibilita o caráter coletivo do jogo, envolvendo competição, desafio e regularidade.

Na teoria piagetiana a brincadeira é entendida como ação assimiladora, como forma de expressão da conduta, como veículo na construção do conhecimento. Dessa forma, de acordo com Piaget (1967/1999) a criança que tem oportunidade de participar de jogos e brincadeiras aprende a trabalhar em grupo e por ter aprendido a aceitar as regras do jogo saberá também respeitar as normas sociais.

Apesar de Vygotsky e Piaget marcarem uma evolução na forma de brincar tendo como linha norteadora o lugar que as regras ocupam nessa atividade, nosso foco não está na compreensão das diferentes formas de brincar, mas em compreender como qualquer brincadeira comparece na educação infantil e a implicação do educador neste processo. Assim, um jogo estruturado previamente, contendo regras e objetivos específicos, é foco do nosso interesse, desde que seja uma atividade na qual a criança demonstre interesse e motivação, pelo prazer de estar brincando.

Considerações finais

Conforme sinalizado inicialmente, este trabalho teve por objetivo apresentar a brincadeira como aspecto importante para o desenvolvimento da criança, considerando as discussões que são propostas no campo da Psicologia. Em função dos limites aqui

impostos, restringimo-nos às abordagens de Vygotsky e de Piaget. Apesar de suas diferenças e particularidades, ambas apontam para a necessidade de que os múltiplos contextos de desenvolvimento proporcionem condições para que o exercício do lúdico compareça no cotidiano das crianças. Esperamos, assim, pode subsidiar estudos e propostas de intervenção que tenham como foco a infância e seu desenvolvimento, e reiteramos a necessidade de se pesquisar a infância e suas manifestações culturais, como a brincadeira, em espaços diversos de educação.

Referências bibliográficas

Brasil (1990). Lei nº 8.069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Brougère, Gilles (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Brougère, Gilles (2004). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Francischini, Rosângela & Campos, Herculano Ricardo (2005). Pesquisa com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal. In *Anais IV Fórum de Investigação Qualitativa - III Painel Brasileiro/Alemão de Pesquisa*. Juiz de Fora: FEME Edições, v. 01.

Freitas, Maria Tereza de Assunção (2004). O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, *30*(1), 109-138.

Kishimoto, Tizuko Morchida (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Kishimoto, Tizuko Morchida (2002). Froebel e a concepção de jogo infantil. In Tisuko Morchida Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 57-78). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Piaget, Jean (1967/1999). *Seis estudos de psicologia* (24.ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, Jean (1970/1983). A epistemologia genética. In *Os pensadores: Piaget*. São Paulo: Abril Cultural.

Piaget, Jean (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Vygotsky, Lev Semenovitch (1966/1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semenovitch (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Crianças de Abril. Uma abordagem às questões da educação popular em jardim de infância

Ana Levy Aires
Escola Superior de Educação Maria Ulrich
ana.levyaires@emulrich.org

Nesta comunicação pretendo analisar o conceito de infância e as experiencias de aprendizagem vividas num jardim de infância, decorrente da ocupação de casas e do intenso movimento popular que aconteceu em Portugal entre 25 de Abril de 74 e 25 de Novembro de 75.
Como é que este movimento popular influenciou a ideia de criança e as práticas dos educadores e qual a sua actualidade?
No caso dos infantários populares, a explosão de iniciativa e criatividade que caracterizou a sociedade portuguesa no período enunciado caracterizou-se por projectos de educação popular em que adultos e crianças eram convocados a pensar e agir criticamente sobre a realidade concreta.
A cultura, a arte, a critica sistemática, estabeleciam-se como conteúdos de um movimento pedagógico que se legitimava e legitimava a acção colectiva fundadora – a ocupação de um palácio desabitado em Lisboa e a montagem do infantário popular.
É nesta perspectiva de participação e transformação que pretendemos interpretar um conjunto de produções das crianças e documentos dos educadores que atestam exemplarmente o modo paritário de tomada de decisões e participação nos problemas que assumia as acrianças como autores plenos da vida social.
Deste movimento de educação em infantários populares, o seu contexto e os quotidianos, emanou uma ideia própria de criança – a criança do povo. Se as representações sobre a criança e as suas produções culturais encerram sempre duas dimensões, a ideia de devir social e a de crescimento pessoal, o conceito de criança do povo (de Abril) define uma ideia de criança/infância enquanto colectivo, herdeiro da luta de classes a quem a educação deve prover meios de emancipação social, politica, cultural e económica.
Nesta perspectiva, a criança é duas vezes acção potencial – porque é criança e vai crescer e porque, ao ser criança do povo, transporta uma ideia de sociedade mobilizada pela ideia de educação popular.
Neste modelo, a finalidade da acção educativa é promover a iniciativa, a auto confiança e a decisão paritária. O adulto assume-se como um orientador e não se impõe como uma referência definitiva.
A fluidez das hierarquias e dos saberes esbate as fronteiras entre adulto e criança e facilita uma articulação espontânea entre as preocupações de uns e de outros, o que reduzia as diferenças de experiencia entre mundo adulto e mundo das crianças.

Palavras chave: educação popular, movimento social, ideia de criança

No âmbito da preparação do projeto de Doutoramento em Formação de adultos no Instituto de Educação da U.L- Faculdade Psicologia, pretendo analisar o modo como o intenso movimento popular que aconteceu em Portugal entre 25 de abril de 1974 e 25 de novembro de 1975 contribuiu para a expressão de práticas em educação de infância, baseadas no conceito de educação popular. Coloca-se então a questão – Como é que este Movimento Popular influenciou a ideia de criança e as práticas dos educadores num infantário popular, decorrente da ocupação de uma casa em 1975?

Rui Canário (2007) elucida o conceito de educação popular com base na ideia de uma ação educativa emancipadora, enquanto trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio e com os outros, ao tomar parte na crítica e soluções para os problemas sociais. Na obra referida, o autor considera que o movimento popular que alastrou a seguir ao golpe de estado de 25 de abril representou uma explosão de criatividade, longa e laboriosamente preparada pelo movimento operário ativo em Portugal desde o século XIX. Este movimento materializava-se em formas de mutualismo, cooperativas de consumo, associações de inquilinos, grupos excursionistas, cineclubes, e de um modo muito consciencializado pelo próprio trabalho educativo que se realizava entre os militantes na clandestinidade e os prisioneiros políticos.

A educação assume um caráter amplo de intervenções, integrando formas de aquisição de saberes baseadas na totalidade concreta da vida dos sujeitos e dos coletivos em que se integram. As contradições, os constrangimentos, o rigor das situações quotidianas estabelecem-se como quadro de apreensão e representação da realidade e de desenvolvimento de afinidades e identidades (individuais e coletivas), de definição de orientações para a resolução de problemas e para o fortalecimento de redes densas e disciplinadas de relações interpessoais.

Melo (2012) in Uma Aposta Educativa na Participação de Todos refere que a educação e a formação podem ser de natureza "instituída" ou "instituinte" (p.281-291). É nesta segunda categoria que podemos interpretar os movimentos populares de auto-organização que visavam a resolução dos problemas herdados da situação anterior ao golpe de estado de 25 de Abril de 1974. O mesmo autor refere na obra citada que "uma grande parte da população portuguesa sentiu-se galvanizada pelo movimento de libertação de Abril de 1974 e decidiu transformar o quotidiano, "tudo e já" vivendo um dos raros períodos históricos na vida de um país em que tudo parece possível as massas populares.

Correia (2000), no seu estudo sobre as ideologias educativas em Portugal de 1974 a 2000, exprime a ideia que "O desenvolvimento da escolarização que acompanhou o movimento revolucionário de 1974-1975 não foi, com efeito, apenas legitimado pelo propósito de assegurar uma 'igualdade de oportunidade de acesso' a um património cultural universal e, por isso, insensível aos circunstancialismos dos locais". O acréscimo de escolarização desenvolveu e envolveu sobretudo uma maior implicação da educação no local e "induziu dinâmicas educativas não escolarizadas que intencionalmente procuravam contribuir para a qualificação e a construção de comunidades e de cidades locais em busca de emancipação" (Correia, 2000, p. 8).

Esta corrente pedagógica desenvolve-se em oposição ao modelo escolar centrado no programa e na autoridade/decisão do professor, pretendendo afirmar as potencialidades de modelos permeáveis aos «circunstancialismos locais», favorecedores do acesso à palavra, à decisão, aos bens culturais e ao sucesso funcional e emancipatório. Por isso, estes movimentos pedagógicos propunham a aproximação de relações entre educação e trabalho, para "fazerem depender este estreitamento da transformação da educação e da transformação do trabalho" (Correia, 2000, p. 9).

"As casas são do povo. O povo ocupa as casas". Movimentos populares e ocupação de casas

Numa fase inicial, estas ações espontâneas convergiram para a resolução imediata dos problemas de habitação das referidas populações, através da ocupação de

habitação social devoluta e da instalação de infraestruturas – redes de esgotos, gás e água canalizada, eletricidade, serviços de transportes e comunicação –, promovendo o aparecimento de comissões de moradores em muitos bairros.

Segundo Ferreira (1975), o movimento popular de ocupação de casas que aconteceu nas cidades portuguesas entre abril de 1974 e novembro de 1975 não pode ser considerado como um movimento social capaz de pôr em causa, por si próprio, o sistema político, económico e judicial instituído, mas é inegável que provocava brechas nessa ordem instituída, potenciando experiências populares de transformação da sociedade. Este movimento implicou o estilhaçar da organização social baseada no acesso e utilização hierarquizada dos espaços e equipamentos da cidade, promovendo a apropriação paritária dos espaços e equipamentos.

Santos (1990) também reforça a ideia de que os movimentos populares que eclodiram depois do 25 de abril transformaram o golpe de estado um processo revolucionário, impedindo a hegemonia do Estado. Em entrevista à *Vida Mundial* , n.º 854 de 27 de março de 1975, Sartre observa "que os portugueses, colectivamente, tomam consciência da liberdade, do que deve ser a liberdade social (…) e voltamos a ver de forma espectacular a possibilidade de transformação radical das pessoas pela liberdade" (p. 32-34).

«O Infantário tinha uma política de portas abertas… não era um casulo onde as crianças estavam, para serem mantidas, preservadas fora da realidade. Era um infantário popular…»

Como é que no caso específico do Infantário Popular, em estudo, a ocupação foi, simultaneamente, uma oportunidade de reduzir a escassez de equipamentos de guarda a crianças das freguesias envolventes e uma oportunidade para discussão e debate crítico da realidade social, política e económica do país?

Relativamente a este aspeto A.T., uma das fundadoras do Infantário, esclareceu na entrevista:

> …eu já antes da ocupação fazia parte um grupo que discutia os problemas das crianças. Nesse grupo havia pessoas com crianças pequenas que sentiam muito especialmente o problema dos Infantários, de a quem as deixar e de as deixarem de uma forma que se sentissem seguras e que aproveitassem essas horas, que são tantas, que estão no infantário. Depois, a seguir ao 25 de Abril, de facto essas pessoas juntaram-se com mais umas daquelas áreas que apontaram o palacete como um sítio ótimo para desenvolver um projeto e fizeram a ocupação. Eu logo de imediato aderi e apoiei. Então começaram as reuniões. Era muita gente, das mais diferentes e com os mais diferentes interesses que tinham em comum esse problema das crianças mas… em que havia de facto tudo. Isso trouxe alguns problemas… qual era o projeto que queríamos levar para a frente mas, também foi de uma grande riqueza, dada a variedade de opiniões e de interesses das pessoas.

Este excerto traduz o que Melo (2012) considera como um dos pilares da educação popular: "(…) Para a educação popular acontecer é necessário um espaço social criado pela iniciativa de coletivos organizados dentro de classes sociais dominadas".(p. 140)

Para o autor a simples emergência desses coletivos é já uma prática de educação popular na medida em que requer o debate e ação entre iguais – "um processo horizontal de confronto – convergente ou conflituoso – de culturas e valores".

O primeiro comunicado distribuído à população legítima a ocupação do palacete e a necessidade da creche por razões que ultrapassam a mera guarda e segurança física das crianças e se fundamentam também em cuidados emocionais adequados: "(…) mais do que ter um local onde deixar os nossos filhos, preocupa-nos também a maneira como são tratados, o carinho e o amor que merecem, enquanto as mães têm de ir trabalhar para fazer face ao galopante custo de vida", e continua, apelando à colaboração de toda a população nas obras de restauro do palacete: "(…) são precisos todos: electricistas, pintores, educadores, carpinteiros, etc., todos devem colaborar no arranjo e limpeza do infantário que é do povo. Dos nossos filhos".

Contudo, o pedido de participação ultrapassa esta dimensão imediatista, justificando-a deste modo: «estamos conscientes que tanto o problema das creches, como todos os graves problemas do povo, só serão resolvidos quando o povo tomar em mãos os seus próprios destinos, quando for o povo a mandar». O comunicado termina apelando à participação de todos os moradores no plenário a realizar no sábado seguinte, nas instalações do infantário: "(…) onde se tratará de assuntos do infantário que queremos seja também um centro de convívio e cultura popular".

Uma das primeiras educadoras do projeto, que era também maestrina do coro do infantário, narra a sua experiência à época:

> Naquela altura e agora falando concretamente dos anos 70, finais dos anos 70, que foi na altura que eu trabalhei no infantário… é preciso situarmos isto no contexto que se viva na altura em Portugal! Naquela altura todos nós participávamos muito na vida política do país, não é? Os adultos … uns militavam em partidos outros não, havia uma grande ebulição na sociedade e essa ebulição também se sentia dentro do infantário! Lembro-me perfeitamente… as posições que a Câmara Municipal tomava em relação ao nosso infantário … tudo isso acabava por ser discutido e até, às vezes, era motivo de teatros no próprio infantário. Havia um grande reflexo do exterior do infantário porque o infantário tinha uma política de portas abertas, não era um casulo onde as criancinhas estavam para serem mantidas, preservadas fora da realidade.

Uma outra educadora que trabalhou neste infantário entre 1975 a 1982 também refere a dimensão de partilha das decisões e aprendizagem mútua no seu testemunho:

> (…) Podia-se passar dia e noite no infantário, o dia inteiro, estava-se numa segunda casa. Era uma segunda casa! A minha filha era pequenina, tínhamos as reuniões à noite e o meu ex-marido, ficava doente de eu ir a essas reuniões, dizia-me – não fico com a Maria. E eu: sem problemas, levava a Maria. E lá dava-lhe de comer, deitava-a, todo se passava enquanto a gente fazia a reunião. Tudo era possível e havia uma camaradagem muito grande.

O que estes trechos e entrevistas nos contam é a procura de um nível de autonomia por cada pessoa e pelo coletivo que permitisse o sentimento de autoria da sua própria história, numa perspetiva de educação transformadora e educação, processo de concretização de cada sujeito sobre as suas condições de vida e forças para as desocultar e mudar coletivamente. Na linha de Paulo Freire, uma proposta pedagógica, crítica e libertadora – educação popular – é um processo de leitura política da prática em que educando e educadores são aprendentes. A educação exige reflexão crítica sobre o

quotidiano e exige níveis de organização coletiva cada vez menos ingénuos e mais participados por todos.

Como é que o conceito de criança era perspetivado no infantário?

É neste sentido em que educar não é transferir conhecimentos para uma criança passiva e sem historiedade pessoal que consideramos que o documento *Documento Pedagógico – a Pedagogia ao Serviço do Povo e do País* é uma edição da Associação instituidora do Infantário, e é um documento fundamental para o esclarecimento do conceito de educação popular aplicado à educação de infância.

O problema de uma pedagogia emancipadora assentava em dois princípios fundadores: a ideia de que a criança tinha que ser considerada na sua totalidade humana – "a criança é já o homem numa determinada fase do desenvolvimento" e, por isso, capaz de responsabilidade social própria à sua idade – e a ideia de que a prática é o modo de produzir a teoria.

Estes dois aspetos eram considerados essenciais e chave de toda a atividade educativa: "eles colocam no devido lugar a relação dialética entre a prática e a teoria, definindo a função social da criança, ao invés da pedagogia burguesa que estimula o individualismo" (Documento Pedagógico, p. 23-24).

O documento em análise destaca a participação das crianças em tarefas cooperativas quotidianas, levando-as a assumir responsabilidades proporcionais ao seu desenvolvimento e a trabalhar o espírito de entreajuda.

Particularmente nos aspetos que diziam respeito à vida social – dentro e fora do infantário –, as crianças eram chamadas a conhece-la criticamente. Por exemplo, um dos textos que consultámos, de 1 de setembro de 1977, publica uma reportagem realizada pelas crianças do infantário, a propósito de uma visita de estudo aos bairros Pereira e Santas Martas, em que as crianças, através da convivência direta com os moradores, tomaram contacto com as suas condições de vida. Esta visita foi completada com uma deslocação ao bairro do Restelo que permitiu às crianças o confronto crítico de duas realidades diferentes: "(…) na parte residencial do bairro há casas de luxo. As casas do bairro social foram mandadas construir pelo governo há vinte anos e atribuídas a engenheiros, oficiais do exército e da marinha, médicos e funcionários públicos". À época, esta era considerada uma estratégia de conhecimento e crítica «dos mecanismos e efeitos de exploração e sofrimento do povo».

Observa-se e realça-se a preocupação em introduzir também as crianças em atividades científicas e culturais, alicerçadas em áreas como: a arte dramática, as artes plásticas e visuais, a música e o bailado, a oralidade, a escrita e a leitura, a matemática, a história e as outras ciências sociais, as ciências da natureza e a geografia.

Nas entrevistas realizadas estes pontos são repetidamente nomeados. Uma das funcionárias entrevistada refere: "Dávamos muita importância às artes – pintura e outros meios de expressão livre. Fazíamos muitas dramatizações e teatros. Tínhamos o coro. Chegámos a fazer digressões, íamos de autocarro alugado, cantar aqui e acolá. Construíamos instrumentos espetaculares".

Uma outra funcionária, a primeira educadora profissionalizada que trabalhou no infantário, também destaca este aspeto na entrevista: "Fazíamos muitas atividades em conjunto. Trabalhávamos imenso em equipa. Eu e a maestrina juntávamos os grupos e preparávamos teatros e festas. Fazíamos peças de teatro e representávamos na rua para toda a gente, e havia também o coro. Era tudo novo e entusiasmante".

Um dos documentos a que tivemos acesso durante o período de trabalho de campo foi exatamente um folheto de apresentação do 2.º Encontro de Coros Infantis e Juvenis, promovido pela Associação de Coros Amadores da área de Lisboa (A.C.A.A.L.). Além de serem apresentados os participantes (Chorals d'enfants do Liceu Francês Charles Le Pierre, Coral Caminhos Novos – pequenos cantores, Coro Infantil da Casa Pia de Lisboa, Coro Infantil da Escola Alemã de Lisboa, Coro Infantil da Sociedade Filarmónica de Mira-Sintra, Coro Juvenil da Escola de Música de Linda-a-Velha, Coro de Santa Isabel, Grupo Coral Infantil Ginetos, Grupo Coral Sol Nascente e também o Coro Infantil do Infantário), este documento traça as principais finalidades do ensino da música na infância e na educação:

A diversidade de origens sociais dos coros intervenientes reforça o princípio da participação democrática das propostas educativas do Infantário Popular. A arte e expressões, perspetivadas como meios de transformação da realidade, eram elementos essenciais de um projeto de educação popular para a infância promotor de uma nova ordem de aprendizagens e de novas formas de acesso aos saberes e à cultura.

A música coral era encarada como uma possibilidade de trabalho coletivo, fator de associação entre pessoas e ponto de partida para a socialização das crianças. O bailado envolvia exercícios de expressão corporal e de educação física que, conjuntamente com a música, propiciavam desenvolvimento intelectual e motor das crianças.

A cultura, a arte, a crítica sistemática da realidade estabeleciam-se como conteúdos de um movimento pedagógico que se legitimava e legitimava a ação coletiva fundadora – a ocupação do palacete e a montagem do Infantário Popular. No *Documentto Pedagógico* já referido é assim descrita esta preocupação:

> (…) será na medida em que compreendermos e aplicarmos criadoramente ao nosso trabalho estes conceitos que estaremos a preparar as crianças para serem mais úteis à sociedade e que contribuiremos inequivocamente para a emancipação do nosso povo (…) teremos que transformar este nosso infantário num verdadeiro centro de investigação e de trabalho pedagógico; ligando as crianças ao trabalho produtivo e útil e aos fenómenos da sociedade, preparando-os assim, também, para a luta que terão que travar contra o ensino burguês nas escolas. (p. 24-25)

Alguns dos documentos que integraram a exposição que celebrou os 25 anos da fundação do Infantário (2000) são textos individuais ou coletivos que refletem as condições de vida precária das crianças, das suas famílias e a importância das atividades vividas no Infantário: "Moro com os meus pais e o meu irmão num quarto. Antes de andar cá ficava sozinha enquanto a minha mãe ia trabalhar"; "Quando saio da escola, a minha mãe e os meus avós estão a trabalhar. Gosto de vir para cá. É melhor que seja para nós"; "Vivo com a minha mãe e a minha irmã. Se não viesse para o Infantário, ia para casa sozinha".

Um outro conjunto de documentos, constituído por três peças de teatro criadas pelas crianças e adultos cuidadores, atesta um alto grau de comprometimento dos conteúdos pedagógicos com o movimento social que possibilitara a sua concretização.

É neste quadro, em que as ideias e decisões das crianças eram plenamente integradas na ação educativa, que apresentamos o documento seguinte. Trata-se de um texto que fixa um diálogo entre as crianças e uma das educadoras sobre o conflito que opunha o Infantário e a sociedade que se reclamava, agora, como proprietária legítima do palacete. Ao longo do texto pode ler-se o ponto de vista das crianças: "a casa estava abandonada. Os donos não queriam saber da casa e depois as pessoas que tinham filhos

começaram a arranjar a casa. A pôr vidros, a fazer limpezas, a pintar, a dar melhoras nisto – e foi assim que nasceu o Infantário".

A conversa decorre com pouca participação do adulto e manifesta as razões e estratégias de resistência das crianças em favor do Infantário: "eu acho que não é justo dar trezentos contos por mês para pagar a renda"; "eu não me queria ir embora daqui desta casa, eu não me queria ir embora daqui porque isto tem muitas árvores, tem muito espaço para a gente brincar"; "várias vezes eu e o R e o J ficámos lá atrás a falar e dizemos: nós ficávamos escondidos e quando eles viessem a entrar… pimba… levavam com os berlindes todos na cara". Outra criança refere conhecer a luta dos adultos pela conservação do palacete: "e muitas educadoras até dormem aqui no Infantário, por causa dos homens da associação que querem ficar no Infantário".

As análises feitas permitem definir como pedagogia popular em jardim de infância um modelo de ação educativa assente na transformação das relações da sociedade enquanto relações de produtividade que caraterizam as relações numa sociedade de classes sociais. O acesso aos bens culturais, artísticos, o direito à palavra e à instrução são perspetivados como instrumentos para ultrapassar os determinismos do ensino tradicional, centrado na transmissão e reprodução de conhecimentos sem rutura.

O trabalho cooperativo, fomentando a entreajuda e o trabalho em equipa, entre crianças e entre crianças e adultos, quer em atividades didáticas quer através da participação diária das crianças em tarefas de manutenção das salas e do infantário, é perspetivado como condição essencial de transformação da sociedade.

O programa educativo inclui, além das artes, leitura e escrita, matemática, as ciências da natureza e a geografia, a história e as ciências sociais. A propósito das aprendizagens de ciências da natureza e geografia refere-se a necessidade de enriquecer o ambiente pedagógico com elementos naturais, como plantas e animais (aves, peixes), para que as crianças se corresponsabilizem pelo seu desenvolvimento, apercebendo-se de todos os fenómenos do ciclo de vida.

Destacamos, neste modelo de trabalho com as crianças, alguns dos princípios evidenciados por Fernandez (2008) para o modelo dialógico-social de educação de pessoas adultas, nomeadamente no que diz respeito às condições igualitárias entre os intervenientes no processo de aprendizagens e mudança social – adultos – adultos; adultos – crianças; crianças – crianças. (p. 73-76)

Previa-se também que a aprendizagem transformadora se iniciasse com a crítica das necessidades sociais e o pressuposto de que as crianças, tal como os adultos, "aprendem com a teia de relações em que se envolvem" e é a partir dos seus "adquiridos" culturais e sociais que a aprendizagem se tem que desenvolver a finalidade da ação educativa com as crianças era promover a participação e decisões responsáveis, a auto-confiança em contextos de espaço-materiais e situações sociais diversificados. Neste quadro o adulto/educador assume-se como um orientador "não é a única referência nem se impõe como definitiva. Neste sentido, o professor não tem nenhum poder no grupo, só tem a autoridade do seu saber auxiliar o grupo para que aprenda".

Esta fluidez das hierarquias e dos saberes esbate as fronteiras entre adulto-criança e pressupõe práticas educativas que não se reduzem à ação didática dos professores. A este propósito Rui Canário (1999), refere que "é precisamente na medida em que a escola é capaz de, com êxito, "transgredir" as tradicionais fronteiras do escolar que melhor poderá contribuir para desempenhar (…) uma função estruturante de animação, suscetível de facilitar a emergência de uma cultura de desenvolvimento". (p.140)

A preocupação com uma pedagogia cultural e da descoberta de conhecimentos localizados na realidade social não exclui a «preocupação em dar às crianças uma alimentação fresca e de boa qualidade em quantidades aconselháveis e num horário regular», bem como cuidados adequados de higiene e segurança, prevenindo epidemias e acidentes.

O desenvolvimento intelectual, físico e social das crianças é considerado condição indispensável «à integração útil e avançada no seio da sociedade» (Canário, 1999, p. 29). Instrução e educação, cuidados afetivos e físicos são meios educativos promotores da socialização das crianças, contributos para a emancipação e transformação das relações sociais.

Deste movimento de educação em infantários populares emanou uma ideia própria de criança – a criança do povo. Se as representações sobre a criança e a infância encerram sempre duas dimensões, as ideias de devir e de projeto e a ideia de crescimento pessoal, o conceito de criança do povo (de abril) define uma ideia de criança enquanto coletivo herdeiro da luta de classes a quem a educação deve prover os meios de emancipação social, politica, cultural e económica.

A criança é, nesta perspetiva, duas vezes a ação potencial – porque é criança e vai crescer e porque, ao ser criança do povo, transporta uma ideia de sociedade que se transforma pelo movimento de educação popular. A escola não pode ser reprodutora acrítica de ideologias dominantes e tem de promover a aprendizagem a partir dos problemas concretos, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho e às relações sociais.

À criança do povo deve ser favorecida a consciencialização das desigualdades e os meios de acesso à socialização do trabalho – a luta pelo controlo dos meios de produção e a justa repartição dos seus benefícios como condições para a solidariedade e emancipação dos povos. O acesso aos bens culturais, artísticos e à instrução contextualizada em problemas concretos estabelece-se como instrumento para ultrapassar os determinismos seletivos do ensino tradicional. No caso do infantário em estudo, é este o sentido de educação popular, educação revolucionária capaz de promover num coletivo de crianças e adultos a separação dos limites e dos constrangimentos impostos pelo exterior.

Referências bibliográficas

Canário, Rui (Org.) (2007). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa.

Correia, José Alberto (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Lisboa: Edições Asa.

Ferreira, Vítor Matias (1975). *Movimentos sociais urbanos e intervenção política*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1990). *O estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1969). *Educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TECNOLOGIAS E REDES DE APRENDIZAGEM

Educação compartilhada: Apontamentos de uma formação estética on-line.

Julio Pancracio Valim
Universidade de São Paulo
juliopvalim@gmail.com

Esta comunicação tem por objetivo refletir sobre o potencial educativo da internet, considerando-se sua qualidade de meio de comunicação de livre acesso e difusão de conteúdos. Propõe, especificamente, uma perspectiva de interpretação para o fenômeno da produção e apropriação dos diversos trabalhos audiovisuais disponibilizados na rede por meio de sites de compartilhamento de vídeos e sua atuação nas trajetórias pessoais de formação.A consciência do tempo, da transformação e da imposição instaurou-se no *sapiens* ante a experiência da morte. Para lidar com essa nova condição, num embate entre suas consciências objetiva e subjetiva, ele criou um mundo de significações: a aptidão de significar as experiências é, portanto, a característica exclusiva da espécie, e não suas habilidades *faber*, *socius* e *loquens*, já presentes em alguns antecessores. Nessa transformação epistemológica, o imaginário passou a operar na percepção do real, produzindo simbologias, Embora o pensamento ocidental tenha desvalorizado a imaginação, tratando-a por fonte de erros, quando considerada em sua dinâmica específica ela se revela fonte de conhecimento. Nesse contexto, a arte-educação oferece um modelo conceitual integral ao desenvolvimento humano, contraposto ao modelo escolar moderno, racionalista, padronizador, generalista e produtivista, pois entende que o processo de aprendizagem mobiliza tanto significados e símbolos, quanto sentimentos e experiências particulares. Assim, ao se organizarem com fins produtivistas e priorizarem quadros de trabalhadores, à revelia das particularidades humanas, os ambientes formais de educação ignoram e reprimem uma demanda intrínseca ao desenvolvimento do *sapiens*. As transformações sociais possibilitadas pela comunicação exercida de maneira direta, isto é, sem mediação institucional, e em rede, suprem essa lacuna, dando vasão e potencializando essa função de simbolização. A cibercultura, por apostar que o saber está no que cada um sabe e não numa fonte transcendente, se apresenta como um espaço formativo contemporâneo.As análises deste estudo orientam-se segundo contribuições dos métodos de investigação fenomenológico e antropológico, balizados por três confluentes teorias, a saber, a da complexidade de Edgar Morin, a do imaginário de Gilbert Durand e a da cibercultura de Pierre Lévy. Ademais, no campo das considerações sobre arte-educação, apresenta fundamental contribuição o pensamento de João Francisco Duarte-Júnior.

Palavras-chave: antropologia cultural; arte-educação; cibercultura.

Introdução

A veloz popularização da internet, acompanhada de ininterruptas transformações nela ocorridas e por ela ocasionadas, captou a atenção de olhares críticos variados para o fenômeno da comunicação em rede, outrora limitados a estudos de comunicação e teoria da informação. Em conformidade a uma perspectiva culturalista abrangente, que considera tal fenômeno na sua complexidade social, proponho nesta comunicação, refletirmos sobre o potencial educativo da internet, considerando-se sua qualidade de meio de comunicação de livre acesso e difusão de conteúdos. Pretendo, precisamente, delinear uma perspectiva de interpretação para o fenômeno da produção, compartilhamento e apropriação de vídeos disponibilizados na

rede mundial de computadores por meio de sites de compartilhamento, a fim de compreender de que maneira esses participam nas trajetórias pessoais de formação.

Parto da premissa, acredito que consensual, de que o vídeo é também imagem, porém, em movimento – já que estas, projetadas numa rápida sequência (a partir de 10 quadros por segundo)[1], criam a ilusão de movimento. O som é, ainda, outro componente do vídeo, embora não seja obrigatório, visto que há vídeos sem som. Mas trago aqui, à tona, este dado aparentemente óbvio e irrelevante, "vídeo é também imagem", com o objetivo de ressaltar que me animo a entender como poderia acorrer algum aprendizado e consequente formação individual por meio de relações estabelecidas em ambientes virtuais, mediada pelo interesse em imagem mais som – e para fins práticos, visto que não se trata nesta comunicação de debatermos o conceito de vídeo, consideremos, doravante, o silêncio como um dado também sonoro; em outras palavras, meu interesse é o de identificar aspectos ou características formativas de uma educação que se dá esteticamente, e isto na medida que se assiste, produz e/ou compartilha obras audiovisuais, em espaços de livre troca de informações e de amplitude global. Para tanto, tomo como ponto de partida uma perspectiva antropológica de compreensão das particularidades do agente desse processo.

Sapiens: Um ser simbolizante

A peculiaridade do *sapiens* em relação a outros membros da espécie reside na maneira como ele se relaciona com o mundo; isto pois, no instante em que experiencia a morte, modifica-se sua própria condição existencial, que incorpora a si também a consciência do tempo, da transformação e da imposição. Este novo grau de complexidade cognoscente, não obstante, promove uma mudança qualitativa na forma do conhecimento que ele passa a produzir. Para lidar com essa nova condição, num embate entre suas consciências objetiva e subjetiva, em outras palavras, entre a apreensão de uma movimentação material e da limitação de sua vontade diante dela – no plano subjetivo, sua morte anunciada e a negação do fato, expressa em seu desejo de permanência e busca da imortalidade – ele inaugura um mundo de significações: a aptidão de significar as experiências é, portanto, a característica exclusiva da espécie, e não suas habilidades *faber*, *socius* e *loquens*, já presentes em alguns antecessores[2]. No contexto dessa transformação epistemológica, irrompe na espécie a capacidade de produzir simbologias e o imaginário passa a operar na percepção do real. A faculdade de criar imagens, símbolo e ideias, e por conseguinte formulá-las em narrativas, primeiramente vinculadas aos mitos e rituais, se desenvolve no *sapiens*, portanto, como algo fundamental à sua sobrevivência, sendo muito mais que mera especulação, passatempo ou divertimento: longe de constituir-se uma atividade secundária, frívola, fútil, supérflua, a produção e fruição de simbologias significativas é necessária para que ele tenha condições de enfrentar as adversidades materiais com que se depara; sobretudo, a ideia de finitude, a morte. A síntese de ideias em uma imagem, desempenha na espécie uma função de equilíbrio organizacional, de manutenção da sua organização

1Ao lado do "phi-fenômeno", um dos efeitos responsáveis pela ilusão de movimento é o da persistência retiniana. Os primeiros estudos de medição do tempo de permanência da imagem nas retinas e da razão mínima de sucessão das imagens para se provocar a sensação de movimento contínuo, foram desenvolvidos pelo físico belga Joseph-Antoine Plateau, no século XIX. Mais informações de suas pesquisas no site, em inglês: http://www.sciencemuseum.ugent.be/eng-plat1.html

2Morin, 1991, p .93-95.

biopsicossociológica, sendo, por isso, uma atividade constituinte da sua condição.

Conhecimento da imagem e imaginação

Embora parte do pensamento ocidental tenha, ainda com recorrência, desvalorizado a imagem e a imaginação como fonte de erros, por avaliá-las em contraposição ao paradigma lógico-causal fundamentador da racionalidade científica, quando considerada em suas especificidades elas se revelam fonte de conhecimento. Durand, em uma minuciosa análise do tratamento dispensado pela ciência à imagem e à imaginação[3], aponta que frequentemente se incorreu em confusão ao abordá-las comparativamente, como evidencia os problemas intrínsecos a algumas importantes teorias explicativas do *modus operandi* do intelecto, apresentadas pela psicologia clássica, o associacionismo empirista, a mnemônica bergsoniana, a denkpsychologie de Würtzburg, e em certa medida o método fenomenológico sartriano; como escreve, elas falham pois

> nessas teorias intelectualistas o que chama atenção, em primeiro lugar, é o equivoco da concepção de imagem, estreitamente empirista e tanto mais empirista quanto a querem desacreditar a fim de a separar de um pensamento puramente lógico. Em seguida, o que salta aos olhos é o equívoco das fórmulas e noções empregadas "tomando à letra essa expressão de pensamento sem imagem". (Durand, 2002, p.28)

O ponto central da crítica durandiana é a concepção equivocada de imagem adotada por esses teóricos, que a abordam sempre a partir de outro parâmetro conceitual, ora aproximando-a mais da percepção sensorial, ora de uma ideia formal; complementada à concepção distorcida da imaginação, a todo caso minimizada em relação a outros modos de operação do intelecto. A metodologia não-imanente de abordagem na investigação da imagem e da imaginação é, em suma, o equívoco fundamental da tradição científica ocidental. De outra parte, entretanto, quando examinadas em sua própria disposição, a imagem e a imaginação apresentam-se como um tipo de consciência, cujo conteúdo não é outra coisa senão a própria ordem das imagens, que apreende o objeto de maneira imediata e espontânea e opera como um dinamismo organizador capaz de sintetizar em um só símbolo significante e significado[4]. Nesse sentido, a imagem, uma vez libertada das amarras das pretensões metafísicas de investigação de seu ser essencial, revela-se não mais como duplo de algo dado, mas, em seu sentido pleno, como um símbolo; porém, um símbolo próprio, não arbitrário como um signo. Esta ideia fica melhor esclarecida se observamos as diferentes configurações possíveis do conceito de imagem, segundo sua aproximação aos conceitos de análogo, cópia e simulacro[5], paralelamente dispostos. Linhas gerais, enquanto a cópia define-se por referência a um original, isto é, pressupõe um original cujas características e propriedades ela apenas reproduz, mantendo ainda a distinção cópia/original, o simulacro, por sua vez, apesar de também necessitar da referência, suprimi esta divisão, tornando indistinguível o simulado do real; contudo, ambos existem numa relação de dependência com algo já existente. O análogo, por sua vez, difere-se de ambos pois

3Durand, 2002, p.21-31.
4Durand, 2002, p.29.
5Unidade curricular de Teoria da Imagem e da Representação (apontamentos), Prof.ª Maria Tereza Cruz, 2000. Disponível em: http://historiadaarte.no.sapo.pt/tir.doc.

existe independente de algo outro, ou seja, não existe em referência a algo que lhe é externo, embora, quando comparado com algo que lhe é semelhante, apresente equivalências ou iguais relações de proporção. A imagem, apreciada como *tò análogon*[6] é, portanto, uma modalidade do pensamento com uma organização própria, que não necessita de validação por referência a algo externo a ela mesma. No que diz respeito à imaginação, ao largo de uma abordagem racionalista, ela revela-se como o modo de operar dessa consciência imagética, modo este que encerra um proceder peculiar e uma função fundamental: "(…) muito longe de ser faculdade de 'formar' imagens, a imaginação é potência dinâmica que "deforma" as cópias pragmáticas oferecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica" (Durand, 2002, p.30). Logo, a imaginação longe de ser enganadora, faculdade de devaneios, fonte de erros, ou qualquer outra taxação depreciativa, é o modo base de operação da consciência, cujos produtos são, para além do "pensamento artístico", também o religioso, o ético, o político, o científico etc. Isso posto, preenche-se em novas cores, enfim, o valor epistemológico e a importância da imagem e da imaginação nas atividades humanas.

Arte-educação, ou educação *pela* arte

Nesse contexto, a arte-educação oferece um modelo conceitual pedagógico integral ao desenvolvimento humano, na medida que não restringe sua concepção de conhecimento à mera transmissão e apropriação de conteúdos formalizados, abstratos, independente das experiências daquele que vivencia o processo de aprendizagem, ou, em outras palavras, na medida que fomenta a ideia de que o conhecimento só acontece na significação da experiência, apreendida em simbolização; em suma, a perspectiva da arte-educação que trago e partilho é aquela que afirma aquilo que é vivido individualmente como elemento fundamental ao processo de elaboração de significados e, por consequência, à compreensão de qualquer elaboração intelectual - científica, religiosa, ética, política, estética etc – seja esta individual ou coletiva. Contudo, voltemos um pouco na ordem das ideias... Ao que parece, uma perspectiva pedagógica como a mencionada não precisa estar necessariamente vinculada à arte-educação, então por que me inspiro nela? Assim faço porque ela apresenta uma proposta de promoção do desenvolvimento humano integral, vinculada ao desenvolvimento sentimental, e este tem na arte sua melhor aliada; isto, se aderimos à compreensão da arte como "(...) uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem" (Duarte Júnior, 2012, p.49); e ao entendimento de que o "re-conhecimento" de uma forma de experienciar, a apreensão intuitiva desses inefáveis modos do sentir, não é outra coisa senão um dos elementos fundamentais que operam nos processos de criação e formulação do conhecimento, e sua consequente apropriação/aprendizagem. Se assim for, constatamos, enfim, essa feliz coincidência da arte à educação. Perceba-se, então, que a arte-educação a que nos

6"Aquilo que é análogo", numa tradução livre do grego το αναλογον. A ideia de analogia adotada perfilha-se ao conceito aristotélico de analogia, elucidado pela seguinte explicação "A analogia subsiste onde há uma relação entre quatro termos tal que o primeiro está para o terceiro (urna/Dionísio) e o segundo está para o quarto (escudo/Ares), de modo a obter-se urna como escudo de Dionísio e escudo como urna de Áries. Da mesma forma o exemplo em que se relacionam velhice e vida, de modo a poder-se dizer que a velhice é a tarde da vida e a tarde é a velhice do dia" (Bittar, 2003, p. 1412).

referimos não se assemelha à ideia de educação artística, ou educação por meio do ensino de artes, ou de interpretação de obras arte, senão que à promoção das habilidades intelectual-cognitivas pela arte, isto é, o desenvolvimento pleno de capacidades humanas diretamente envolvidas e demandadas pelo viver, por meio do contato com o universo da arte, em sentido amplo – que pode abarcar sim a apreciação de obras consagradas, de artistas e seus processos de criação, mas enfatiza sobretudo o modo de apreensão da realidade que esses expressam. Sintetizado em um conceito, a arte-educação age no processo de formação individual por meio da promoção de uma "consciência estética",

> e consciência estética, aí, significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano. (Duarte Júnior, 2012, p.73)

Em resumo, a perspectiva pedagógica apontada pela arte-educação contrapõe-se ao modelo escolar moderno, racionalista, padronizador, generalista e produtivista, pois entende que o processo de aprendizagem mobiliza tanto significados e símbolos, quanto sentimentos e experiências particulares; todavia, note-se, não exclui a importância da razão nos processos de aprendizagem. Assim, se, por um lado, ao se organizarem com fins produtivistas e priorizarem quadros de trabalhadores, à revelia das particularidades humanas, os ambientes formais de educação ignoram e reprimem uma demanda intrínseca ao desenvolvimento do *sapiens*, estas, longe de serem eliminadas, posto que vitais a existência humana, migram para outros campos, buscando realização em outros espaços.

O espaço da cibercultura: Outra ética, outra estética

O espaço organizado pela cibercultura, em torno da comunicação em rede, é, hoje, um dos receptores dessas demandas e a elas bem se ajusta, pois é organizado pelos próprios usuários. Um dado importante a ser exposto neste ponto é a noção de espaço a que me refiro: um "espaço antropológico". Esta informação interessa-nos pelo motivo que revela um outro horizonte de abordagem do chamado ciberespaço, ou espaço virtual/atual[7], já que a ideia de "espaço" quase sempre nos remete a uma delimitação física ou geográfica; neste caso, entretanto, compreendemos o espaço da cibercultura à maneira de um espaço cultural, como "(...) um sistema de proximidade (espaço) próprio do mundo humano (antropológico), e portanto dependente de técnicas, de significações, da linguagem, da cultura, das convenções, das representações e das emoções humanas" (Lévy, 2011, p.22). Isto posto, entendemos sem dificuldades por que a cibercultura se desenvolveu como um espaço propício à formação individual e coletiva. Baseada desde seus primórdios na troca de informações de maneira colaborativa e voluntariosa, a cibercultura trouxe à pauta a questão da "(...) transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências" (Lévy, 1999, p.172). Esta mudança de perspectiva para a educação, na qual todos participam na produção e aquisição de saberes tanto quanto na maneira como isto é feito, de acordo

7Lévy, 1999, p.130.

com suas condições, capacidades e interesses, vai de encontro a um elemento fundamental no processo de aprendizagem que é o reconhecimento do outro como portador de experiências individuais e, por isso, também fonte de conhecimento. Mais que isso, a cultura desses espaços coletivos em rede valoriza as característica e vivências pessoais, pois partilha da compreensão de que o saber está diretamente atrelado àquilo que se vive; nesse sentido, os membros que fazem o espaço, além de informação, práticas e experiências, endossam e compartilham uma ética própria propiciadora da inserção social e fomentadora de um laço comunitário, cujo postulado é de que

> também eu, qualquer que seja minha provisória posição social, qualquer que seja a sentença que a instituição escolar tenha pronunciado a meu respeito, também sou para os outros uma oportunidade de aprendizado. Por meio da minha experiência de vida, de meu percurso profissional, de minhas práticas sociais e culturais, e dado que o saber é coextensivo à vida, ofereço recursos de conhecimentos a uma comunidade. (…) Tenho imagem, posição, dignidade, valor pessoal e positivo no Espaço do saber. Todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento de uma identidade de saber. (Lévy, 2011, p.28)

Esse entendimento comum de que o saber não dissocia-se do viver, portanto, concorre, como na arte-educação, para a revalorização de aspectos fundamentais ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas, pois opera em um horizonte de valores onde o que importa é "o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas" (Lévy, 2011, p.29). Por fim, atrelando o saber à experiência, a cibercultura anuncia uma outra maneira de se relacionar com o conhecimento por apostar que o saber está no que cada um sabe e não numa fonte transcendente; assim, dessacraliza conceitos, teorias e explicações esquecidas nos livros à medida que atualiza suas funcionalidades e delas se apropria ao inseri-las nas práticas cotidianas. No ciberespaço, uma nova cultura delineia um novo modelo educacional.

Os sites de vídeos estão entre as variadas formas de uso da internet. Os mais populares, YouTube, Vimeo, Daily Motion, e em um formato próprio o Facebook e o Twitter, permitem que qualquer usuário assista um vídeo e, com um cadastro, deixe comentários, publique e compartilhe. Inseridos na dinâmica própria de uma comunidade da cibercultura, as narrativas imagéticas ali transmitidas estão sempre sob o crivo da crítica pública e por inúmeros fatores são por vezes mais assistidas, por vezes menos. No entanto, à parte o mérito do conteúdo difundido, o que os motiva a ser produzidos, compartilhados, assistidos, e criticados, é o fato deles desempenharem uma função ancestral caríssima ao ser humano: a simbolização das experiências formulada em narrativas. Estas, acompanham o *sapiens* desde seu nascimento, compondo estórias, músicas, danças, livros, filmes e vídeos caseiros; assim, "Se a narrativa (...) é um recurso antigo, talvez seja inteligente abandonar as distinções individuais entre mídias diferentes e enxergá-las como participantes da expansão do conhecimento, voltando às "mais antigas tradições de narração de nossa espécie" (Hartley, 2009, p.179). Deste modo, embora aparentemente muitas das narrativas pareçam banais, são elas bastante valorosas para aqueles que produzem e compartilham, pelo fato de possibilitarem, de algum modo, o exercício da crítica e a apreensão dos próprios sentimentos, gostos, valores e aspirações. Outros processos educacionais ocorrem ainda nessa prática, já que a atividade de narrar visceralmente ligada às relações sociais e em seu dinamismo inspirarem-se; e conseguimos notá-los se nos atentamos para o fato de

> "(...) que o *desempenho do self* é tão codificado na "teatralidade" e no senso "artístico" da vida comum quanto é na arte erudita; que a subjetividade liga poder e estética ao desempenho; e de que há um canal aberto de influência mútua entre esses diferentes níveis hierárquicos da rede cultural como um todo" (Hartley, 2009, p.178).

Sendo assim, por proporcionarem o intercâmbio de narrativas e organizarem-se segundo a dinâmica própria da cibercultura, não obstante estarem inseridos em um contexto social mais amplo, os sites de compartilhamento de vídeos exercem um peculiar papel pedagógico para as gerações interconectadas.

Conclusão

À medida que constituiu-se em espaço de contatos, uma rede de comunicação, a internet entrou em um processo de livre colonização e regulamentação, realizada pelos próprios usuários. Os espaços formais de ensino, por instituírem regras próprias à revelia dos membros participantes e não oferecem a eles condições de atuação plena, ou seja, prefigurarem espaços nos quais para participar "eu devo deixar de fora parte do que sou, o que penso e o que sinto", ocasionaram um novo êxodo em busca de novos ambientes nos quais essas demandas pudessem ser supridas, onde houvesse a possibilidade de expressão e realização plena das capacidades humanas e necessidades biopsicossociais, em parte naqueles vedadas. A habilidade de criar símbolos, vital ao *sapiens*, acompanhada da ancestral distinção em compartilhá-los na forma de arranjos de cores, movimentos, sons e ideias, em uma manifestação artística, encontrou na prática de produzir, assistir e compartilhar vídeos, uma maneira contemporânea de realização, reanimando a perspectiva de desenvolvimento humano integral ao reaproximar o pensar do sentir, e reinserir o indivíduo na coletividade. A internet configurou-se, dessa maneira, um meio favorável ao desenrolar de processos educativos e de aprendizagem; um outro espaço formativo contemporâneo, todavia, um espaço informal de educação.

Referências bibliográficas

Bittar, Eduardo C. B. (2003). *Curso de filosofia aristotélica: Leitura e interpretação do pensamento aristotélico*. São Paulo: Manole.

Duarte Júnior, João-Francisco (2012). *Por que arte-educação?* (22.ª ed.). São Paulo: Papirus.

Durando, Gilbert (2002). *As estruturas antropológicas do imaginário: Introdução à arquetipologia geral* (3.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Hartley, John (2009). Utilidades do YouTube: Alfabetização digital e a expansão do conhecimento. In Jean Burgess & Joshua Green, *YouTube e a revolução digital: Como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade* (p. 165-186). São Paulo: Aleph.

Lévy, Pierre (2011). *A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço* (8.ª ed.). São Paulo: Loyola.

Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Morin, Edgar (1991). *O paradigma perdido: A natureza humana* (5.ª ed.). Mem Martins: Mira-Sintra.

Currículo e tecnologia: Perspectivas de integração no cotidiano escolar a partir de projetos governamentais

Marília Beatriz F. Abdulmassih
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / CAPES
mariliaabdulmassih@yahoo.com.br

Dinamara P. Machado
Universidade Católica de São Paulo / CNPQ / FARESC
dinamara2110@yahoo.com.br

O presente artigo tem como objetivo analisar dentro do cenário da educação brasileira contemporânea, o currículo, a inserção das tecnologias no ambiente escolar e a sua utilização em sala de aula, como conteúdo cultural, através dos programas de formação de professores Projeto Educom e Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). A pesquisa está dividida em quatro partes, sendo elas: no primeiro momento fazemos considerações a respeito do tema. Na segunda etapa buscamos aproximação dos temas currículo e tecnologia, apontando para alguns entendimentos acerca dos conceitos postos. Num terceira fase da discussão tratamos do perfil dos profissionais da educação e ainda apresentamos dos programas governamentais Educom e ProInfo, como propostas desenvolvidas pelo Governo Federal em prol da inserção das tecnologias no ambiente escolar. E por último apresentamos nossas considerações finais. Percebemos que após revistarmos a bibliografia que trata do tema e, principalmente vivenciar discussões envolvendo o tema, que ainda será necessário uma longa caminhada para inserção das tecnologias no ambiente educacional alterando as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: tecnologias; currículo; programas de formação.

1. Introdução

Neste início de milênio, em plena era da globalização, o mundo parece um caos de tantas transformações, tudo tem a ver com tudo, nada existe de forma isolada, ou melhor, desenvolvemos uma percepção de que todos os atos estão interligados. Vivemos numa sociedade dinâmica, onde o que é novo hoje, amanhã é quase obsoleto e a sociedade se mobiliza para conseguir acompanhar com o mesmo ritmo, as voltas do mundo

É irrefutável a afirmação de que as modificações causadas pela inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação a partir das três últimas décadas do século XX trouxeram alterações em todas as esferas da sociedade. Isso porque no mundo atual, os processos de transformação são simultâneos, conectados uns aos outros, contínuos e inter-relacionados. Eventos, dados e imagens locais são recebidos, ao mesmo tempo, em qualquer parte do mundo, via rede mundial de computadores. O oposto é verdadeiro, ou seja, acontecimentos de escala global são conhecidos imediatamente em aldeias, comunidades e províncias distantes entre si, o que não garante a igualdade de distribuição de informação. O volume de informações é imenso e

instantâneo, o que exige que qualquer pessoa em idade escolar necessite aprender a interpretá-las, conectá-las e sintetizá-la. Afinal, esse é o processo atual que exige novas competências e técnicas, em vista da geração continuada de conhecimentos, como alerta Kenski (1998, p.60):

> As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independente do grau de escolarização alcançado. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos on-line, além das inúmeras possibilidades de se estar informado, a partir das intenções com todos os tipos de tecnologias mediáticas.

O momento atual em que vivemos é bastante particular. Nunca antes a sociedade humana havia presenciado tamanhas transformações no que diz respeito à informação e ao conhecimento.

Diante deste contexto, a escola, como toda instituição, luta pra se encaixar neste mundo novo que se transforma a cada instante.

A escola parece viver hoje diante desse mundo novo, uma redefinição de papéis, inclusive o seu próprio e o de todos que nela interagem. O quadro negro já não é suficiente, a lousa digital ainda não é explorada como tecnologia motivadora nesse contexto. Deve-se levar em consideração, ainda, que a escola já não é a primeira "fonte de informação para os alunos e que o professor também não é mais a única fonte de informação e conhecimentos para os alunos construírem conhecimentos significativos". (Pozo, 2004, p.10)

Acreditamos que a escola não fará, com certeza, a transformação da sociedade, mas nenhuma transformação significativa ocorrerá sem ela.

A sociedade moderna caracterizada também como Era do Conhecimento exige uma educação comprometida com a transformação dos sujeitos, e, assim, por meio da pesquisa, aprendemos a ler, refletir e produzir conhecimento, superando sua visão fragmentada. Passamos a ser sujeitos autônomos, buscando organizar nossa própria experiência e construindo um conhecimento em interação com o mundo, tornando-nos reflexivos e autoconfiantes.

Buscar uma educação de qualidade e uma escola democrática tem sido desafio constante de todos aqueles que trabalham na educação, visto que os inúmeros problemas sociais e o verdadeiro papel da educação nesse mundo novo, é motivo de ampla discussão na sociedade contemporânea.

Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desses objetivos, e assumindo sua função social, que a escola seja uma instituição voltada à socialização de saberes teóricos e comportamentais, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para constituírem-se cidadãos participativos, co-responsáveis nos processos de transformação da sociedade.

As transformações que vêem ocorrendo em âmbito mundial, impulsionam também reformas na educação. Tais reformas evidenciam mudanças no sistema de ensino., especialmente por causa dos avanços científicos e tecnológicos que, inevitavelmente alteram as práticas de produção, as condições de vida e de trabalho, em todas as áreas da atividade humana.

Entre as temáticas que se destacam nas reformas educacionais, está a formação docente, além de temas relacionados à gestão (da escola e da sala de aula), a reorganização curricular, a avaliação institucional e a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no meio educacional.

A educação é o projeto de desenvolvimento humano e social e, como projeto se concretiza em objetivos, deve ser desejada para que se desencadeiem ações comprometidas com o modelo a ser alcançado (Sacristán, 1999).

A preocupação com a educação esteve e está presente nos discursos oficiais, seja por meio das reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9394/96, e do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seja por alvo de críticas por parte de intelectuais, educadores, órgãos governamentais, ONGs, de setores da classe política, da mídia através de jornais, revistas, internet, televisão etc.

2. Aproximação ao tema: Tecnologia e currículo

Ousar tratar de tecnologia e currículo é arriscar-se em temas polissêmicos, complexos, contraditórios, que carregam consigo os fins da educação formal num determinado tempo. Adotamos tratar os dois temas de forma distinta, mostrando formas de entendimento acerca dos temas.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm possibilitado para sociedade moderna usufruir de novas formas de produção e disseminação do conhecimento. Como diz Kenski (2007, p.11), "ligo meu computador e já acesso a internet. Entro no endereço da minha universidade no mundo virtual. Uma tela se abre diante dos meus olhos". Assim, o tempo que presenciamos é diferente e traz mudanças, visto que é o nosso tempo, pois reconhecemos que as tecnologias sempre estiveram presentes na vida do homem, no seu processo de interação, de reconstrução social e econômica. Ainda nas palavras de Kenski (2007, p.15) "As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias". Assumimos desta forma que não basta desvelar as características das tecnologias, no nosso enfoque é primordial analisar as perspectivas de práticas pedagógicas que se estabelecem no ambiente escolar, ou ainda, quais as mudanças ocorridas no processo de interação e docência, na articulação entre os conteúdos, nas metodologias de apresentação do conteúdo, na forma administrativa de contratação de professores, como acontece aprendizagem e tanto outros assuntos que são permeados pelas mudanças provocadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. Acreditamos que apesar dos inúmeros esforços de pesquisadores pioneiros no Brasil do uso de tecnologias, como o computador no ambiente escolar, os atores educacionais (professores – alunos – pais - dirigentes) continuam envolvidos numa escola seriada, modular, com espaço de aprendizagem formal definida pelo calendário e horário da aula, o conhecimento subordinado as disciplinas dissociadas. Acalentamos nossas angústias quando recordamos as palavras de Papert ao responder ao questionamento numa entrevista[1] "De que formas os computadores e a internet devem ser usados para garantir um bom aprendizado? - De que formas o lápis pode ser usado? De tantas formas que não podemos fazer uma lista. Ele foi incorporado, tornou-se parte de tudo. Assim é com o computador e com a

[1] Entrevista disponível em HTTP://www.dimap.ufrn.br/~jair/piu/artigos/seymour.html> Acesso em 08 de dezembro de 2011.

internet...”

As elucubrações expostas nas linhas acimas foram resgatadas no intuito de relembrar que as tecnologias atuais fazem parte do momento histórico, e como ser humano singular e finito, suscitaremos mudanças e na percepção de seres humanos históricos e plurais construímos e reconstruímos formas de fazer educação com inserção de tecnologias que responderão aos questionamentos postos neste momento.

Enquanto a utilização de tecnologias é histórica, apesar de ter ganhado forças nas últimas décadas, as discussões que tratam das formulações curriculares, as implicações do currículo na formação dos cidadãos e por consequência da sociedade, da identidade e subjetividade, encontram-se em pleno momento de consolidação. Os estudos que tratam da teoria do currículo como a conhecemos na atualidade surgem nos Estados Unidos da América, no início do século passado, como apontado por Silva (2007, p. 22) “Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massa que permitiu que o campo de currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado.’’

Reafirmamos a partir de Sacristán (2000) que o conceito de currículo é relativamente novo para os estudiosos, quando comparado ao sentido que tem “em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição” (p.13). O pesquisador, as discussões iniciais estavam amparadas nos fins últimos e nos conteúdos a serem ensinados, somente posteriormente com amadurecimento das discussões, surge seu conceito como teoria do currículo e campo de estudo. A partir do autor, teorizar sobre o currículo é ocupar-se das condições de como esse se realiza, da necessária reflexão sobre a ação que se desenvolve nas instituições de ensino. Por esse motivo é primordial que se faça uma análise que explicite porque a escola seleciona e adota determinada posição sobre a cultura e essa posição vem se concretizar fielmente, no currículo que constrói e transmite, concebidos na forma de permanência de ideários e concepções. Assim, temos que o sistema de ensino serve a determinados interesses concretos e vemos isso refletido em seu currículo.

> A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere. Isso é um fato consubstancial à própria existência da instituição escolar; consequentemente, a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloquente de finalidades. (Sacristán, 2000, p. 16)

Apple (2006) ainda diz que o currículo não é neutro e nem aleatório e, que que para compreendermos as causas pelas quais determinados conhecimentos fazem parte do plano da escola e representam os interesses de determinados grupos, faz-se imprescindível que se saiba quais são seus interesses sociais, observando que estes frequentemente guiaram a seleção e organização do currículo. Para o autor, o poder e a cultura estão dialeticamente entrelaçados e

> os conhecimentos formal e informal ensinados nas escolas, os procedimentos de avaliação, etc., precisam ser analisados em conexão com outros aspectos, ou não perceberemos boa parte de sua real significação. Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideologias que se encontram fora dos prédios escolares (Apple, 2006, p. 105).

Desta forma, os autores revelam que o currículo como um condutor de conteúdos, significados e valores (mensagem) ao receptor (aluno) por meio de um intermediário (o professor). Ao compreendermos currículo além da seleção de conteúdos, ou melhor, da matriz curricular, estamos tratando de uma percepção de currículo direcionada para os valores, numa caminhada de construção dos seres humanos. Nas palavras de Ponce (2008, p.1)

> Buscamos refletir alternativas de educação moral que ampliem a sua compreensão e, para tanto, exploramos os conceitos de costume, valor, moral e ética relacionando-os com o currículo escolar. Consideramos que a educação em valores esteja no âmbito da educação moral, isto é, nos limites do dever fazer, mas que a ultrapasse na medida em que deve responder também pela projeção em relação à vida futura: que mundo e que ser humano queremos ter daqui para frente?

Do momento em que empoderamos das teorias e das práticas oriundas, é importante que se reflita a respeito do mundo e das gerações sem nome. Um currículo democrático, que respeite a diversidade política, cultural e linguística, tem de oferecer a possibilidade de que todos os alunos compreendam a história, tradição e idiossincrasia da sua própria comunidade. Isto implica necessariamente em conhecer também a dos demais povos e suas culturas, no marco de uma filosofia de respeito, colaboração e solidariedade.

É urgente que a escola torne-se aliada desse desenvolvimento realizando uma educação completa aos atrativos sociais, evitando que aconteça a famosa escolaridade paralela, tão freqüente nas classes média e alta dos ambientes urbanos.

Para Imbernóm (2000), o currículo é um dos aspectos de transformação da escola do século XXI, como escola crítico-democrática. Nesse sentido:

> O currículo deve ser considerado um produto cultural, núcleo de relações entre educação, poder, identidade social e construção da subjetividade; uma forma institucionalizada para a constituição de sujeitos, para a produção de identidades individuais e sociais. Como produto cultural, o currículo é um campo privilegiado na escola para a construção e para a disputa hegemônica (p.190)

A partir desse cenário e perspectiva compreendemos o currículo e a inserção das tecnologias no ambiente escolar como conteúdo cultural, como projeto idealizado por atores diferenciados, e conforme as necessidades daqueles que possuem representatividade.

3. Tecnologias, professores e os projetos Educom e ProInfo: Busca pela integração das tecnologias no ambiente escolar

Quando falamos de tecnologia e currículo somos conduzidos pelo viés da formação de professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando os aparatos tecnológicos. Identificamos os professores de formas distintas, alguns em processo de formação, outros em término de carreira, alguns recém-chegados na profissão e ainda aqueles que não são da área, mas que optaram também por mostrar seus conhecimentos no ambiente escolar. Nas palavras de Anastasiou e Pimenta (2005, p. 35), “de que modo os professores do ensino superior se identificam

profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro [...]''. Essa dicotomia sobre a necessidade de formação específica para a docência e para a pesquisa aparece, também, em estudos que acentuam que o professor aprende a ser professor de forma autodidata, ou seja, fazendo, valendo-se de sua experiência como aluno e repassando para os seus alunos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma determinada profissão.

Alguns autores como Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Donald Schön enfatizam uma abordagem de formação que se apoia no conceito da reflexão. Schön (1992) descreve uma epistemologia prática de um profissional reflexivo, considerando duas diferentes categorias: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-ação. A reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação. Neste sentido, ela serve para reformular as ações do professor no decurso da sua intervenção. A reflexão-sobre-ação refere-se à análise que o professor faz, a posteriori, sobre os processos e as características da sua própria ação.

Para Behrens (1996), a construção de novos conhecimentos passa, necessariamente, pela aquisição de competência crítica, criativa e reflexiva:

> Com metodologias calcadas na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criativa para produzir novos conhecimentos. (p. 49).

A formação profissional deve ser tema continuo de debates e constante estudos, pois considerando que a sociedade é dinâmica, o professor não pode ser o profissional acabado pela formação ele deve ser profissional que evolui com, a partir e da própria evolução científica.

Nessa assertiva, a prática da pesquisa, como parte do trabalho docente, referencia-se de forma especial em Freire (1997, p.32):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Considerando que a docência é reflexiva e dialógica e que o ato pedagógico é um ato político, acredita-se na força de transformação social do ato de educar. Para tanto, o professor aluno e/ou formador deve ser dinâmico, criativo, atento às questões locais, mundiais e tecnológicas; ser conhecedor das concepções pedagógicas adotadas pela escola – presencial ou a distância, norteadoras da sua ação educativa, como condição essencial para a autonomia e autoria de pensamento.

Todos os temas abordados até o presente são polissêmicos e fazem parte do cenário da educação brasileira contemporânea. E nesta teia educacional resgatamos os projetos de formação de professores para utilização das tecnologias em sala de aula, ou seja, os recursos tecnológicos foram colocados em pauta no currículo escolar, e principalmente em programas governamentais em prol da utilização dos equipamentos dentro do ambiente escolar, sendo eles:

3.1 Projeto Educom

O Projeto Educom nasce da experiência de pesquisadores da UNICAMP envolvidos com as tecnologias em sala de aula, mas principalmente da inquietude em perceber que a utilização do computador dentro do espaço educacional estava relacionada práticas pedagógicas instrucionistas, que não representavam avanço nos métodos de ensino. Conforme apontado por Valente et al. (1983, p. 1)

> A tendência atual no uso do computador na Educação, a nível de 1° e 2° graus, tem sido na direção de procedimentos de tipo tutorial, com ênfase em perguntas/ respostas de múltipla escolha, prática-e-teste, etc.(procedimentos estes comumente denominados de CAI – "Computer Assisted Instruction") Esta abordagem, que usa o computador, na maior parte das vezes, exclusivamente como uma máquina de ensinar, não tem representando grande avanço em relação aos métodos tradicionais e convencionais de ensino.

O Projeto Educom buscou quebrar o paradigma da mera transmissão é insere a linguagem Logo como meio de interação entre o educando e a máquina, fazendo com que os discentes passassem de seguidores de ordem tutoriais para elaboração e desenvolvimento do pensamento. Do entendimento da exposição verbal de Valente (2011, exposição verbal), o Projeto Educom capacitou numa primeira instância professores de vários locais do Brasil, a capacitação era permeada por momentos teóricos e práticas, devido escassez de equipamentos, pois naquele momento histórico, onde vivíamos reserva de mercado e saída do regime militar (início da década de 80). A formação destes professores deu-se no Estado de São Paulo, com os pesquisadores da UNICAMP.

Deste pioneirismo foram estruturados os núcleos de informáticas nas distintas regiões do país e que na contemporaneidade o tema não causa tanto espanto na academia, e alguns professores já conseguem realizar práticas pedagógicas tendo como meio o computador e a rede mundial de computadores.

3.2 Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)

Programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica, criado pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, que tem como objetivos promover a inclusão digital de professores, coordenadores e gestores e, dinamizar e qualificar o processo ensino aprendizagem.

O programa leva às escolas computadores, recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV escola, DVD Escola, pelo domínio público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Em contrapartida, Estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores, dentre eles, gestores e professores da Educação Básica, para uso das máquinas e tecnologias e uso didático-pedagógico das tecnologias de Informação e comunicação (TIC) no cotidiano escolar.

As escolas participantes deste programa são aquelas que receberam a partir de 2007 laboratórios com Linux Educacional. O Linux é um sistema operacional (responsável pela interface homem/máquina), que foi desenvolvido por um estudante finlandês Linus Trovalds em 1991, baseado no sistema operacional Unix. É mantido por comunidades internacionais de programadores e outros profissionais na área de informática etc.

O ProInfo tem como uma de suas metas principais previstas a partir de 2010, a formação de 240.000 professores e gestores dos sistemas públicos de ensino.

São parceiros do ProInfo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A concepção de formação do ProInfo tem como base a subjetividade, ou seja o protagonismo do aluno e do professor na ação pedagógica e a epistemologia da prática, o conjunto de saberes utilizados pelos profissionais da educação em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas.

> Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes das classes sociais chamadas desfavorecidas. (Freire, 1999, p. 98)

Corroborando com Freire (1999), a inserção de novas tecnologias de comunicação e informação ao cotidiano escolar, através de programas governamentais, em especial o ProInfo, pode possibilitar a inserção de oportunidades às crianças, adolescentes e jovens de classes menos favorecidas, aos processos inovadores e diferenciados de aprendizagens; promovendo assim o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimento.

Considerações finais

Após um semestre de aprendizagem e convivência com os pioneiros da implantação da informática do Brasil, pois frequentamos a disciplina de Novas Tecnologias em Educação, percebemos que o Governo Brasileiro e seus pesquisadores continuam idealizando mudanças significativas no ambiente escolar com a inserção de novas tecnologias, nas palavras do Ministro da Educação Haddad (2011, p.1) “A próxima década vai ser marcada por uma reforma profunda das salas de aula, dos laboratórios e das bibliotecas por meio da revolução digital”, disse em vídeo exibido na abertura do evento”.

Sabemos que o professor é um eterno aprendiz e precisa estar sempre disposto a aprender a aprender, a acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas e a evolução do conhecimento, a fim de se manter atualizado constantemente.

Colocando-se na condição de aprendiz, o professor percebe que a aprendizagem é construída de forma colaborativa, por meio de um processo dialógico em que ensinar e aprender são processos estreitamente ligados.

Diante do contexto das tecnologias de informação e comunicação, o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo um organizador de aprendizagens. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

Considerando que a prática educativa é reflexiva e dialógica e que o ato pedagógico é um ato político, acredita-se na força da transformação social do ato de educar. Para tanto, o professor aluno e/ou formador deve ser dinâmico, criativo, atento às questões locais, mundiais e tecnológicas; ser conhecedor das concepções pedagógicas

adotadas pela escola, norteadoras de sua ação educativa, como condição essencial para a autonomia e autoria de pensamento.

A convivência é uma experiência ímpar. Cabe ressaltar que os meios tecnológicos e o currículo são apenas *meios, caminhos*, que são utilizados para que aconteça a comunicação entre professor e aluno, ou melhor, entre seres humanos que aprendem e convivem em processo reciprocidade, com o objetivo de aprendizagens discentes e docentes. As tecnologias sozinhas não alteram as práticas pedagógicas, existe necessidade de políticas governamentais de esfera nacional e, que principalmente tenham continuidade entre a alternância de poder.

Referências bibliográficas

Almeida, Maria Elizabete Bianconcini (2000). *O computador na escola: Contextualização a formação de professores*. Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Almeida, Maria Elizabete Bianconcini (2003). Tecnologias e gestão do conhecimento na escola. In Alexandre T. Vieira, Maria E. Bianconcini de Almeida, & Myrtes Alonso, *Gestão educacional e tecnologia* (pp. 113-130). São Paulo: Avercamp.

Almeida, Maria Elizabete Bianconcini (2004). *Inclusão digital do professor: Formação e prática pedagógica*. São Paulo: Editora Articulação.

Almeida, Maria Elizabete Bianconcini (2009). Gestão de tecnologia, mídias e recursos na escola: O compartilhar de significados. *Em Aberto*, *22*(79), 75-89.

Almeida, Maria Elizabete Bianconcini & Prado, Maria Elisabete Brisola Brito (2011). *O computador portátil na escola: Mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp.

Anastasiou, Léa das Graças Camargo & Pimenta, Selma Garrido (2005). *Docência no ensino superior* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Bagatini, Fátima Maria (2011). A integração das tecnologias de informação e comunicação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira inglês. In Maria Elizabete Bianconcini Almeida & Maria Elisabete Brisola Brito Prado, *O computador portátil na escola: Mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp.

Brasil Secretaria de Educação a Distância (2011a). *Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)*. Brasília: MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=823&id=244&option=com_content&view=article.

Brasil Secretaria de Educação a Distância (2011b). *Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado)*. Brasília: MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156

Brasil Secretaria de Educação a Distância (2011c). *Programa Mídias na Educação*. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12333.

Brasil Notícias (2011). *Adquirir conhecimentos deve ficar mais fácil com novas tecnologias*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17286.

Brasil Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1994). *Programa Nacional de informática educativa*. Brasília: MEC/SEMTEC PRONINFE.

Borba, Marcelo de Carvalho & Penteado, Miriam Godoy (2010). *Informática e educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Kenski, Vani Moreira (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Hernandez, Fernando (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Imbernón, Francisco (2002). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez.

Mendes, Mariza (2008). *Introdução do laptop educacional em sala de aula: Indícios de mudanças na organização e gestão de aula*. Dissertação de Mestrado, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Oliveira, Ramon (1997). *Informática educativa: Dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas: Papirus.

Oliveira, Maria Ediline Salviano (2011). A perspectiva do uso do computador no curso de biologia. In Maria Elizabete Bianconcini Almeida & Maria Elisabete Brisola Brito Prado, *O computador portátil na escola: Mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp.

Prado, Maria Elisabete Brisola Brito (2003). *Educação a distância e formação do professor: Redimensionando concepções de aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Pontifíca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Prado, Maria Elisabete Brisola Brito & Almeida, Maria Elizabete Bianconcini (2009). Formação de educadores: Fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância**.** In J. A. Valente & S. B. V. Bustamante, *Educação a distância: Prática e formação do professor reflexivo* (pp.65-80). São Paulo: Avercamp.

Prado, Maria Elisabete Brisola Brito & Silva, Maria Graça Moreira (2009). Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. *Em Aberto*, *22*(79), 61-74.

Prado, Maria Elisabete Brisola Brito & Valente, José Armando (2002). A educação à distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In M. C. Moraes (Org.), *Educação a distância: Fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP-NIED.

Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Schön, Donald (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

UNICAMP. Memo01. Projeto Educom. Disponível em http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=98.

Valente, José Armando (1999). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP-NIE.

Valente, José Armando & Almeida, Fernando José (1997). Visão analítica da informática na educação: A questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação, 1*, 45-60.

Valente, José Armando (2003). Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: Descrição e fundamentos. In José Armando Valente, *Educação a distância via internet* (pp. 23-54). São Paulo: Avercamp.

Na intersecção da educação não formal e informal, uma experiência piloto de e-learning em organização e animação de bibliotecas, com animadores/as socioculturais

Ana Silva
Escola Superior de Educação de Santarém
Departamento de Ciências Sociais - Departamento de Línguas e Literaturas
ana.silva@ese.ipsantarem.pt

Propõe-se apresentar uma comunicação sobre uma experiência piloto de e-aprendizagem, na plataforma e-raízes (http://eraizes.ipsantarem.pt/), em Organização e Animação de Bibliotecas, da Licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária, na sequência de um pedido de autorização à Direção-Geral do Ensino Superior para substituir o formato presencial pelo formato de e-aprendizagem, sem todavia solicitar uma alteração do plano de estudos do curso, que é presencial. Analisar-se-ão potencialidades e dificuldades desta experiência, que situamos na interseção da educação não formal e informal, refletindo sobre diferenças entre ensino na sala de aula, ensino a distância (e-teaching) e aprendizagem à distância em plataforma de e-learning.
Os objetivos desta comunicação são:
- Apresentar a metodologia e analisar resultados de avaliação da experiência-piloto, na perspetiva dos/as e-animadores/as da plataforma (profissionais de bibliotecas públicas e escolares), dos/as estudantes aprendentes (do curso de Animação Cultural da ESES) e da docente responsável pela proposta e condução da experiência.
- Sensibilizar para as vantagens da criação de comunidades on-line de aprendizagem e de prática participada e participativa, e respetiva pertinência na ótica da educação não formal e informal;
- Contribuir para uma investigação sobre transformação de cursos presenciais do ensino superior para cursos em formato de e-learning.

Palavras-chave: animação sociocultural, educação não formal, e-learning

Exercício preliminar de tradução

Um breve exercício de tradução da palavra e-learning para português coloca-nos no cerne da questão que me proponho tratar aqui: fronteiras e pontes entre educação formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI). A resposta imediata da grande maioria dos/as estudantes que tenho acompanhado associa e-learning a ensino à distância. Os dicionários de tradução apresentam propostas como “escola virtual”, “ensino eletrónico” e, daqueles que ousam usar a palavra aprendizagem, usam-na no binómio ensino-aprendizagem. Este erro de tradução torna mais difícil associar o e-learning a processos de ENF e EI, porque “ensino” remete para a figura do/a professor/a e para uma ação educativa institucionalizada, ainda muito enraizada numa experiência vivida dos modelos convencionais de transmissão e aquisição de conhecimentos (nem sempre ancorados na compreensão).

No *site* do governo, relativamente ao Ministério da Educação e Ciência, afirma-se que a equipa do Ministro Nuno Crato inclui Secretários de Estado do Ensino Superior, do Ensino e Administração Escolar, do Ensino Básico e Secundário; também se referindo àquilo que designa por "ensino pré-escolar", embora não seja feita referência a Secretários de Estado a este nível de "ensino". Os termos Educação de Infância, Educação Pré-Escolar e Ensino Pré-Escolar são intercambiáveis, apesar de continuar a não haver currículo para este nível de "ensino", mas tão só orientações curriculares. As poucas ocorrências do termo animação e animador estão sempre ligadas ao espaço educativo da escola e da EF. Animador/as só são considerados/as quando atuam em meio escolar e o espaço para a sua intervenção não vai além das AEC, as quais só interessam na sua relação com o currículo e, por isso, deixaram de se designar por atividades extraescolares para passarem a designar-se atividades de enriquecimento curricular. E, mesmo no quadro do Programa TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que prevê a contratação de animadores/as, as equipas técnicas integram sobretudo outro tipo de profissionais.

Poucos minutos de pesquisa no *site* do governo bastam para perceber que, numa tradução rigorosa, para outras línguas, de Ministério da Educação, se deve substituir o termo educação pelo de ensino, o qual equivale estrita e univocamente a EF. Como se trata aqui de formação de animadores/as socioculturais, importa não confundir e-learning com *e-teaching* e insistir numa adequada tradução da palavra por e-aprendizagem, em vez de qualquer outro termo relacionado com uma visão redutora da educação como sendo o resultado de um ensino, ou, como diria Vincent (1994), "prisioneira da forma escolar". Trata-se de uma educação mais parecida com a educação de pessoas adultas, com identidade e experiência próprias, conforme a defendeu Melo desde os anos 70, da qual nos dá conta no seu excelente livro, recentemente publicado, *Passagens Revoltas 1970-2012. 40 Anos de Intervenção por ditos e escritos* (2012). Mantendo ainda hoje uma surpreendente atualidade, já Freire, no final dos anos 60, se referia a esta conceção redutora do Ensino como "visão bancária" da educação:

> Em vez de comunicar, o educador faz comunicados que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. (…) Fora da busca, fora da praxis, os homens não podem ser. Nesta visão distorcida da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa, também (Freire, 1972, p. 53).

A fundação de OAB

A unidade curricular semestral Áreas de Intervenção I (4,5 ECTS), do 2.º ano da Licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária (ACEC) é constituída por 3 módulos, cada um correspondendo a 1,5 ECTS: 1) Animação de Museus e de Serviços Educativos, 2) Animação de Crianças e de Jovens, 3) Organização e Animação de Bibliotecas, lecionados por esta ordem sequencial, por três docentes diferentes. O curso de ACEC tem um formato presencial, todavia, desde 2012, o módulo de OAB é dado em e-learning, no sentido de "aprendizagem a distância on-line" (nunca a professora nem estudantes se encontraram presencialmente).

Em 2010-2011, perante o drástico decréscimo do número de estudantes do curso de ACEC, colocando em causa a sua continuidade, propus à ESES experimentar desenvolver o módulo OAB em e-learning, já que tinha vindo a receber formação para a utilização de plataformas de e-learning, no quadro do projeto e-Raízes Redes (Barbas, 2013) e que tinha uma longa experiência (desde 2005) de lecionação em diversas plataformas (entre outras, Moodle e Teleformar). Julgo que, face às ameaças que se perfilam no horizonte, uma profunda reflexão sobre métodos deveria ser empreendida, a todos os níveis, de forma a permitir-nos encarar com alguma esperança (precisamente porque hoje parece tão escassa) esse futuro cuja antevisão não deixa de nos pertencer, como profissionais da pedagogia. É esse "jeito" de transformar ameaças em oportunidades, que Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2003) queriam, mais que ensinar-nos, que nós aprendêssemos.

Para minha grande surpresa, porque tenho a ESES como instituição aberta à inovação, não encontrei o apoio esperado, mas sim resistência à novidade que representava a lecionação das aulas neste formato, por parte de colegas de vários departamentos (salvo das Tecnologias Educativas), coordenação de cursos e órgãos de gestão. Decidi todavia colocar a proposta à consideração da turma de ACEC logo na primeira aula do semestre. Dada a adesão dos/as estudantes e após uma conversa sobre o risco que comporta qualquer inovação pedagógica, reiterei o pedido e, na sequência de autorização da Direção-Geral do Ensino Superior e da Presidência do Instituto Politécnico de Santarém, procedi às necessárias alterações ao programa, que foi posteriormente aprovado pelo Conselho Técnico-Científico.

Apesar destas autorizações e de os resultados de avaliação terem sido muito positivos, tanto na perspetiva dos/as estudantes, como da docente e e-animadores/as, esta iniciativa continuou a ser questionada, com base em argumentos baseados no receio de problemas com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Desde há mais de um ano, um novo pedido para "lecionar" outras UC dos cursos de ACEC e Educação Social em e-learning continua a encontrar resistências, apesar de a A3ES já ter informado que essa matéria depende apenas da decisão das instituições de ensino superior, uma vez que o e-learning não se encontra regulamentado e que, por enquanto, os cursos de e-learning são avaliados e acreditados como se de cursos presenciais se tratasse. Como tudo fica registado na plataforma, este formato, ao contrário do formato presencial, apresenta a vantagem de, em qualquer altura, ser possível submeter o processo de e-aprendizagem a uma avaliação interna ou externa.

As resistências a esta proposta de e-learning parecem confundir-se com aquelas opostas à ENF pela sociedade "hiper-escolarizada" na qual vivemos, que levaram as instituições europeias a definir políticas, a desenhar projetos e a elaborar documentos de referência visando o reconhecimento "formal" da ENF. O meu caso pessoal talvez possa ajudar a ilustrar como essas resistências, mais do que propriamente se basearem num certo conservadorismo frente à novidade, podem ser motivadas pela perceção de escassez de competências para fazer um uso pedagógico das tecnologias em matéria de plataformas de e-learning: só depois de vários anos de experimentação decidi fazer a proposta de e-aprendizagem, quando talvez já o pudesse ou devesse ter feito antes.

Era uma vez OAB

O módulo OAB encontra-se estruturado no seguinte conjunto de 5 unidades semanais (com carga horária de 40 horas incluindo todas as formas de trabalho previstas), que constituem uma progressão no desenvolvimento da aprendizagem por parte dos/as estudantes ao longo dos meses de dezembro e janeiro:

Semana 1. Familiarização com a Plataforma e-Raízes, com os conceitos e objetivos dos vários tipos de biblioteca, estruturação de uma definição de organização e animação de biblioteca.

Semana 2. Tipologia do material documental e organização do equipamento básico e espaço da biblioteca. Introdução às técnicas e práticas de tratamento da documentação na perspetiva da exploração do material documental e da animação da biblioteca.

Semana 3. Atividades e Projetos de Animação da Biblioteca. Tipologia, objetivos, estratégias, ferramentas.

Semana 4. Estratégias e critérios de seleção de livros para crianças e jovens. Estratégias de formação de leitores/as e escritores/as.

Semana 5. Instrumentos de avaliação da biblioteca e de projetos de organização e animação de bibliotecas. Orientações para a elaboração do trabalho de grupo na UC Áreas de Intervenção I.

Estas atividades têm as seguintes características: divisão de cada unidade em atividades semanais; formato de aprendizagem a distância; apoio de e-animadores ("tutores" de aprendizagem); autoavaliação do processo de aprendizagem e avaliação da plataforma e respetivo funcionamento feitas pelos/as estudantes; participação dos/as e-animadores/as na avaliação dos/as estudantes, relativamente à unidade que animam, mediante uma escala de níveis de desempenho, de 1 (Insatisfatório, correspondente a uma avaliação de 0 a 9 valores, implicando falta de compromisso com a aprendizagem e com respetivos princípios orientadores, fraca participação nos espaços de aprendizagem) a 5 (Participação e aprendizagens substanciais e relevantes, entre 18 a 20 valores).

A forma de aprendizagem de OAB apresenta os seguintes recursos e parâmetros de avaliação:

Fórum de Discussão
Espaço de interação para publicar e comentar resultados de pesquisas e reflexões relativas ao desenvolvimento das atividades de cada unidade, sugerindo-se que cada estudante comente pelo menos 2 *posts* de colegas.
Trabalhos
Espaço para apresentar atividades realizadas a pares.
Semanário de Aprendizagem
Espaço de participação individual para publicar uma descrição do que se aprendeu em cada semana do módulo e uma reflexão sobre as aprendizagens.
Glossário Animateca
Espaço para publicar definições de termos específicos da área de organização e animação de bibliotecas.
Projetos de AI-I
Espaço para enviar o trabalho de grupo comum aos 3 módulos da UC, consistindo no desenho de um projeto de organização e animação de biblioteca e/ou de animação de serviço educativo de museu, com crianças e jovens.

Chat
Para comunicação em tempo real com e-professora e e-animadores convidados/as: profissionais exercendo em bibliotecas escolares e públicas em território nacional.

A participação em cada um destes espaços interativos pressupõe o respeito pelos princípios do *Direito e Dever de Participação* (em todos os espaços da plataforma) e pela *Ética de Estudante Animador/a* (nunca plagiar e indicar sempre as referências bibliográficas de fontes usadas em qualquer espaço da plataforma).

Educação (F+NF+I) e animação cibercultural

A animação sociocultural enquadra-se na ENF, pois é de caráter intencional, (re)conhecida como metodologia e praxis educativa em diversos contextos, distintos do escolar, na qual o/a educador/a promove aprendizagens conscientes a partir de um contacto direto e interativo com realidades sociais e culturais, dinamizando oportunidades de aprendizagem não formal e informal, em que o/a aprendente pode nem sempre ter consciência de estar a desenvolver novas aprendizagens. Em Portugal, no final dos anos 90, Canário (2000) fez um primeiro enquadramento da animação sociocultural como prática educativa "mais globalizadora e consoante o movimento da educação permanente" (p. 71-82), na interseção do não formal e do informal, recorrendo ao pensamento de Imhof (1966), Labourie (1972), Besnard (1986), Marzo e Figueras (1990).

Conversas com os/as estudantes de ACEC realizadas no final do curso permitem afirmar que, globalmente, a educação desenvolvida no curso é por eles/as percecionada como sendo essencialmente formal, por ser realizada numa escola, em sala de aula (salvo exceções), centrada na figura do/a professor/a, com predominância de métodos expositivos, sem flexibilidade de horários, sistema de avaliação contínua consistindo essencialmente na realização de testes e de avaliação final na realização de exames. Professora desde há 20 anos, dos quais há mais de 14 a "lecionar" animação em escolas superiores de educação, tenho vindo a confirmar e a acreditar na validade e mais-valia da ENF. Devagar, devagarinho, tenho vindo a alterar as minhas próprias práticas e metodologias educativas, tentando evitar que a educação pela qual sou corresponsável na ESES fique enclausurada, cristalize na sua forma escolástica, *magister dixit*, mas antes busque novas formas de aprendizagem interativa em que todos/as aprendem, incluindo a professora.

O espaço-tempo das aulas presenciais não favorece formas de comunicação de todos/as com todos/as (processando-se sobretudo no sentido professor/a-estudantes), nem a criação de novas variáveis de intervenção e relacionamento mais individualizadas, menos formais e mais animadoras, geradoras de conhecimento construído com base em dispositivos de cooperação. Importa perspetivar, sobretudo talvez em cursos de animação, uma definição que inverta a prevalência da EF sobre a ENF e EI: e se, em vez de definirmos a ENF como complementar da EF, começássemos a pensar EF como complemento à ENF e EI?

No caso de OAB, alguns desafios de aprendizagem feitos aos/às estudantes pretenderam ser um complemento para refletirem sobre o que já tinham aprendido sobre bibliotecas desde a infância, nas mais diversas situações da sua vida, formais, não formais e informais; sobre critérios que cada um/a costuma usar para selecionar livros numa situação quotidiana de compra ou requisição, sobre formas de os partilhar, de os animar; sobre a importância que a sua família atribui à cultura escrita e a todo o tipo de produtos culturais.

O modelo de e-aprendizagem experimentado, adaptado do modelo proposto por Barbas (2006, 2013), possibilitou maior proximidade com esta perspetiva, uma maior abertura da escola ao exterior: através do convite feito a profissionais de bibliotecas no terreno, para co-dinamizarem unidades semanais na plataforma, que designámos por e-animadores/as; através da descoberta de bibliotecas na zona de residência ou naturalidade dos/as estudantes, tentando funcionar dentro da plataforma como uma comunidade de prática (Wenger, 2009).

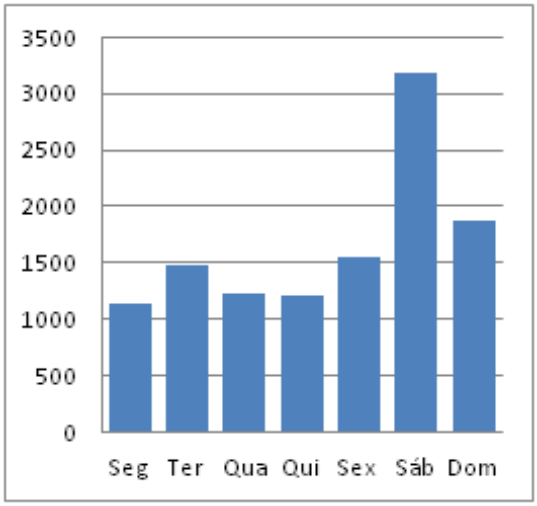
A proposta de Viché (2007), no seu livro *A Animação cibercultural*, ajuda a perspetivar a importância decisiva que devemos passar a atribuir à "atualização e adaptação das práticas educativas da animação sociocultural aos novos paradigmas que gera a sociedade da comunicação e do conhecimento" (p. 25-26), sobretudo tendo em conta a democratização da cultura digital e do acesso às TIC e à internet, em articulação com programas educativos como o Escolinhas (mais conhecido pelo nome dos computadores Magalhães).

Diagnóstico de OAB

A simples presença "física", numa sala de aula ou plataforma de e-learning, não constitui garantia de aprendizagem. Ora hoje, a revolução tecnológica e da informação entrou na vida de todos/as, habituámo-nos não só às pesquisas de informação através do Google, mas também ao FaceBook e à interação na rede: estamos perante um novo paradigma de sociabilidade e há que aproveitar essa presença. As ferramentas de relatório da plataforma, através das quais podem ser extraídos os dados de acesso por utilizador/a, são, na minha opinião, de grande utilidade, não apenas como possíveis instrumentos de análise, mas também essenciais para perceber, adaptar e melhorar os próprios conteúdos de aprendizagem.

Um relatório deste tipo reporta-se aos acessos de páginas, formulários ou aplicações, com origem numa decisão transmitida pelo/a utilizador/a, quando segue uma ligação, regra geral clicando com o rato. A plataforma utilizada proporciona-nos cinco colunas com informação, para cada uma dessas visualizações: Data; IP; Utilizador; Tipo de ação; e Título. De entre os vários tipos de ação, haverá a ponderar as diferenças de nível entre: simples visualizações (leitura de informação) e contribuições (escrita de informação), desde copiar o Guia de Estudante para o computador a comunicar em linha no fórum de discussão ou *chat*.

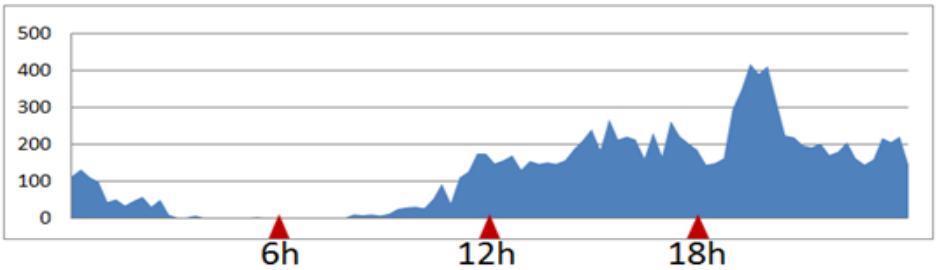
Gráfico 1: Visualizações por dia da semana



A primeira visualização de página por e-estudantes, no módulo, ocorreu na Seg 12 Dezembro 2011, 11:39 e teve por origem a aluna Rute Galinha, que seguiu a ligação para a visualização do primeiro trabalho proposto. A última visualização ocorreu Qui 1 Março 2012, 00:24 e consistiu na visualização das Classificações Parciais, por parte da aluna Vanessa Ferreira. Entre a primeira e a última, o sistema contou 17 398 visualizações, das quais 11 660 com origem em e-estudantes, tendo as restantes por origem: e-animadores/as (2360); e a Fada, ou seja, eu, a professora (3378, incluindo algum *help-desk*). Assim, cerca de um terço das visualizações foram efetuadas pela equipa pedagógica e o restante por estudantes.

Foi ao fim de semana que se registaram mais visualizações por dia, indo o destaque, de longe, para o sábado, com mais do dobro do que qualquer outro dia da semana; até o domingo, embora em menor escala, ficou à frente dos dias "úteis", demonstrando como a facilidade de acesso, em qualquer lado e a qualquer hora, pode beneficiar a motivação para o trabalho no seio de uma comunidade virtual de aprendizagem, já não sujeita aos antigos limites físicos e enquadramentos horários da escola.

Gráfico 2: Horário das visualizações ao longo do dia por quartos de hora



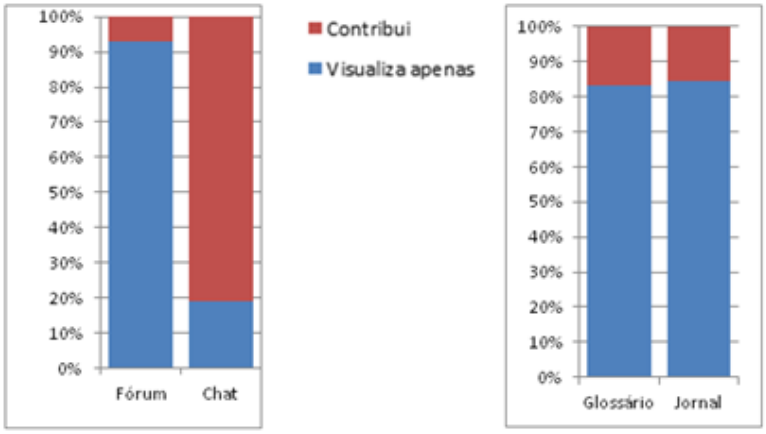
Com as aulas dos cursos diurnos a terminarem às 18h, os padrões de visualização ao longo do dia revelam um pico entre as 19h e as 20h, mas também uma utilização continuada pela noite dentro, com um novo pico mais moderado antes das 24h e e-estudantes continuando a estudar até quase às 3h da madrugada; já durante as manhãs, o movimento só arranca realmente a partir das 10h30, com um primeiro pico, para adquirir "velocidade de cruzeiro" a partir das 11h.

A média de visualizações por e-estudante, neste módulo, foi de 530. No topo da tabela de 22 e-estudantes, ordenada por número de visualizações, ficou, com 1313 acessos, uma aluna que se revelou extraordinariamente motivada e interessada, tendo sido aquela que melhor classificação final obteve neste módulo. No extremo oposto, alguns/umas estudantes com menos de 200 visualizações, que não obtiveram classificação positiva: a correlação, entre visualizações e classificação final, cifra-se nuns relevantes 0,82, mostrando a forte relação entre as duas. Em geral, quanto maior o número de visualizações, melhor a classificação final.

Quanto à proporção relativa de cada tipo de ação, varia bastante entre os vários elementos do módulo. Um primeiro ponto interessante, para o qual gostaria de chamar a atenção, no âmbito de uma comparação com o formato convencional de "escola", é que 1628 visualizações, cerca de 14% do total, se reportaram ao guia de estudante, tendo sido acionada apenas 2 vezes a funcionalidade de impressão desse mesmo livro. A disponibilidade, facilidade de acesso e funcionalidades de pesquisa tornam sem dúvida a versão digital mais prática, manuseável e económica.

Entre as ferramentas de socialização e permuta pedagógica, figuravam o *chat* (com 946 acessos) e os fóruns de discussão (com 4484), perfazendo ambos cerca de 47% do total, quase metade dos acessos. As diferenças entre um e outro tipo têm essencialmente a ver com a instantaneidade do pensamento no *chat*, mais pessoal e menos elaborado, ao contrário do carácter mais reflexivo da participação nos fóruns, tal como se pode ver pelas respetivas estatísticas de utilização, que apresentam uma estrutura inversa nas proporções de visualizações em relação a publicações (*posts*). Já no Glossário (513 acessos) e no Semanário (628), ambos apresentam cerca de 5% do total de visualizações, com uma relação entre acessos *up* e *down load* também muito similar, de cerca de 1 para 5.

Gráfico3: Tipo de visualização por ferramentas disponíveis

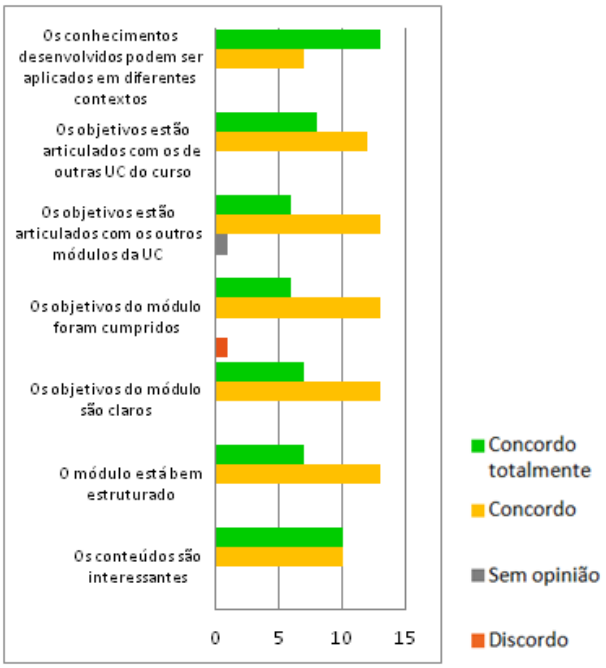


Em face do sucesso que julgámos ter constituído esta experiência pedagógica e por os questionários de avaliação das UC disponíveis no Sistema de Informação para a Gestão Agregada dos Recursos e dos Registos Académicos (SIGARRA) nos parecerem pouco adequados ao modelo de *e-learning* experimentado, julgámos importante realizar um inquérito junto do nosso universo de e-estudantes, que permitisse recolher dados acerca da sua perceção relativamente ao modelo e formato adotados em conjunto para o módulo.

Refira-se que embora o inquérito, anónimo, não fosse de entrega obrigatória, e tenha estado somente três dias disponível para submissão, conseguiu recolher 20 respostas em 22 possíveis. Respostas essas que nos pareceram bastante encorajadoras, pelo que resumiremos em seguida os principais resultados obtidos, como contributo para demonstrar a possibilidade de recorrer ao e-learning, mesmo em contexto académico convencional, sem quebra do grau de exigência, responsabilidade ou qualidade pedagógica.

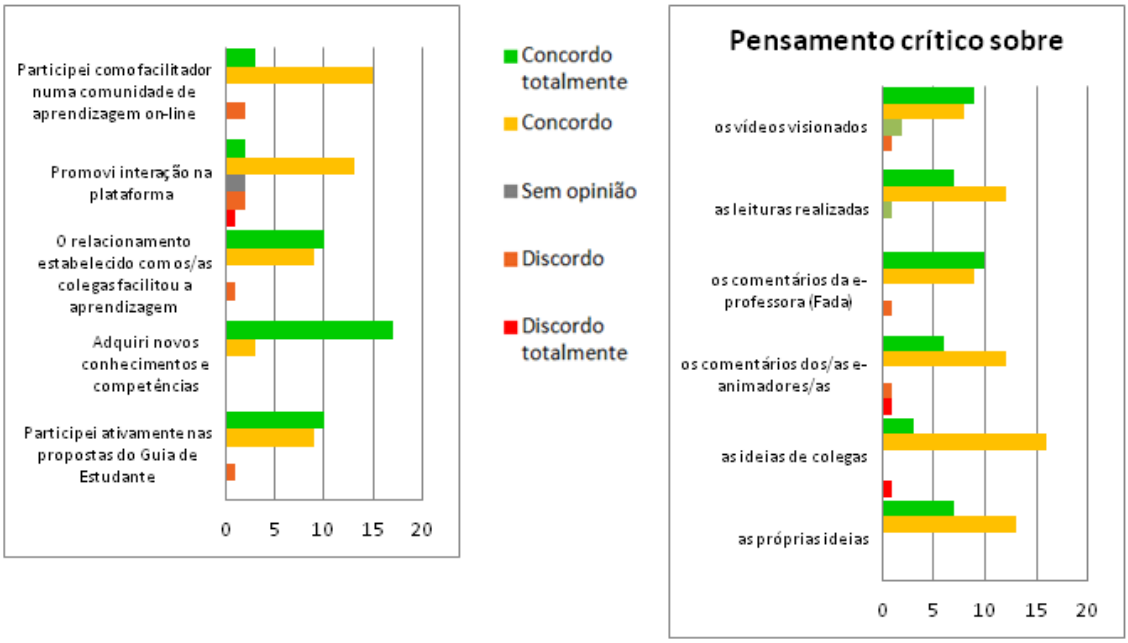
Numa turma predominantemente feminina, responderam 19 elementos do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Num primeiro ponto do inquérito, era solicitada uma avaliação do módulo, avaliação essa que foi efetuada de forma extremamente positiva, mesmo por parte de e-estudantes que não obtiveram aproveitamento ou que, no âmbito da autoavaliação do seu próprio desempenho, reconheceram ter ficado aquém do que consideram ser o mínimo exigido.

Gráfico 4: Avaliação do Módulo



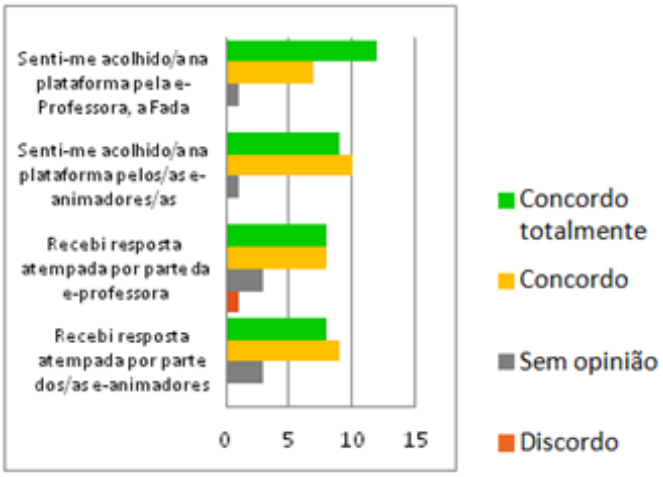
Destaca-se, no âmbito dessa avaliação, como fator mais importante apontado, a diversidade de contextos em que os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados reunindo concordância unânime entre e-estudantes, dos/das quais 13 a concordar totalmente; este voltará a ser referido, em contexto de pergunta aberta, no final deste inquérito, como um dos aspetos mais positivos. Logo a seguir, por ordem de relevância, na classificação atribuída por e-estudantes, o interesse que despertaram os conteúdos, com um empate técnico 10-10. Em todos os outros itens a concordância foi mais discreta, com menor número de "concordo totalmente" do que simples "concordo"; constatou-se um "discordo" quanto ao cumprimento dos objetivos do módulo, bem como opção "sem opinião", quanto à articulação com os outros módulos da Unidade Curricular.

Gráfico 5: Auto-Avaliação



O ponto seguinte do inquérito reportava-se à autoavaliação. Pela exiguidade de espaço, não nos é possível apresentar aqui todos os resultados sob forma gráfica, pelo que estes serão utilizados de forma seletiva, resumindo as conclusões mais importantes. Destaca-se claramente a total concordância em relação à "aquisição" de conhecimentos e competências, com 85% de "concordo totalmente". A adesão conseguida foi quase total. O "discordo" recorrente pertencendo em princípio à mesma pessoa, que se autoavaliou em consciência, reconhecendo, perante questões que se referiam a um esforço e a uma atitude ativa (como "participei" ou "promovi"), a sua falta de envolvimento. O pensamento crítico foi sobretudo despertado pelos vídeos visionados e pelos comentários da e-professora. Note-se a ausência de qualquer discordância em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico em torno das próprias ideias.

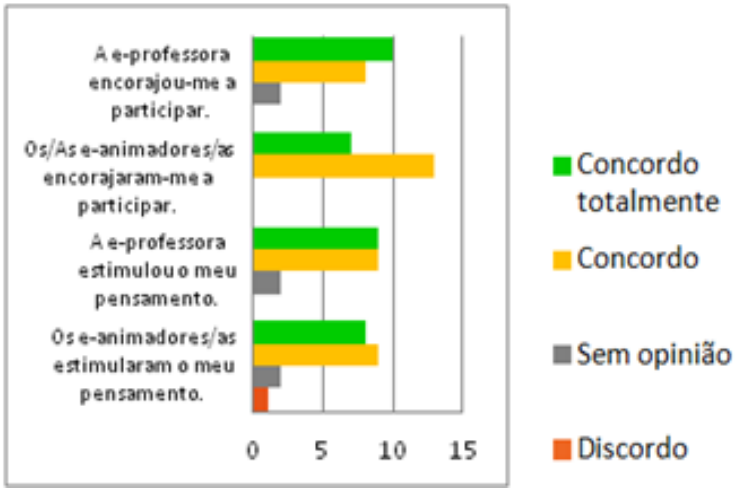
Gráfico 6: Avaliação da Equipa



No ponto seguinte, inquiria-se acerca da disponibilidade da equipa pedagógica, começando pelo acolhimento reservado a e-estudantes, que considerámos desde o início especialmente importante, por implicar a familiarização com uma plataforma tecnológica de aprendizagem à distância: no final do inquérito, uma das sugestões de melhoramentos foi que essa aprendizagem do trabalho em rede na plataforma (ou melhor, imersão) deveria ser previamente proporcionada na UC de TIC, de forma a não prejudicar o bom andamento do módulo, considerado já de si muito sobrecarregado em termos de trabalho efetivo, tendo o facto sido quase unanimemente apontado, nessa secção reservada às opiniões, como "o" aspeto menos positivo do módulo.

Talvez por essa razão, o elevado grau de exigência em termos de empenho nas atividades a realizar (que obviamente não afeta apenas e-estudantes, mas também e-professora), não foi possível manter o mesmo alto nível de reconhecimento que o obtido para o acolhimento, em relação à disponibilidade para dar sempre atempadamente resposta às tarefas realizadas e às dúvidas expostas.

Gráfico 7: Encorajamento e estímulo



Face ao exigente volume de trabalho (e sobretudo de forma autónoma, como será referido nas opiniões), pareceu-nos especialmente importante investir no impulso inicial, na capacidade da equipa para induzir motivação intrínseca. Era essa perceção, da parte de e-estudantes, que nos interessava captar, ao perguntar se se tinham sentido positivamente encorajados a participar e estimulados a pensar por si.

Quanto à consistência da aprendizagem, a totalidade de e-estudantes concorda (e a maior parte – 14 – totalmente) ter desenvolvido competências em OAB importantes para a sua futura prática profissional. À luz dos resultados do inquérito, denotando uma avaliação sinceramente positiva efetuada para este módulo, desenvolvido em e-learning, e perante a forte convicção do universo inquirido, afixando, para essa questão, uma média de 4,2 numa escala com o máximo de 5, julgo pertinente continuar a insistir, junto da minha escola, na importância da abertura a este formato de aprendizagem, inclusive recorrendo a novos modelos que podem vir a ser desenhados pelos/as próprios/as estudantes, segundo o que propõe Webster (2009) no que respeita ao design reflexivo e participado, tendo em vista uma aprendizagem mais autónoma e personalizada.

Referências bibliográficas

Barbas, Maria (2006). Expanding knowledge: From classroom into cyberspace. *The Official Quarterly Journal of the International Council for Educational Media*, *43*(1), 65-73.

Barbas, Maria (2013). *Plataforma de eLearning "e.raízes_redes": Eixos arquiteturas contextos.* Disponível em. https://docs.google.com/file/d/0B6hWCYb9cxMwcWFidTBKZllfcXc/edit

Brown, John (2002). *Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn.* United States Distance Learning Association. Disponível em http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html

Canário, Rui (2000) *Educação de adultos. Um Campo e uma problemática*. Lisboa: Educa/ANEFA.

Governo de Portugal (2013). *Sobre o Ministério da Educação e Ciência*. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, Paulo & Guimarães, Sérgio (2003). *A África ensinando a gente*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Looi, Chee-Kit; Jonassen, David & Ikeda, Mitsuru (2005). *Towards sustainable and scalable educational innovations informed by the learning sciences*. Washington: IOS Press

Melo, Alberto (2012*). Passagens revoltas 1970-2012. 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Associação In Loco.

Siemens, George (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Disponível em http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Smith, John (2010). *Interview with Berverly Trainer.* [Vídeo]. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=RZwL5_XEdhs&NR=1&feature=endscreen

Viché, Mário (2007). *La animación cibercultural*. Libros Certeza.

Vincent, Guy (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Webster, Ray (2009) *Personalizing learning. Reflective and participatory design for autonomous learning*. Saarbrücken: Verlag Dr. Mülle

Wenger, Etienne (s/d). *Communities of practice*. Disponível em http://www.ewenger.com/theory/

Juventude e cultura digital: A zona leste de Uberlândia em questão

João Augusto Neves
Universidade Federal de Uberlândia
prof.joaoneves@gmail.com

Arlindo José Sousa Jr
Universidade Federal de Uberlândia
arlindoufu@gmail.com

As tecnologias digitais vêm, já há alguns anos, ocupando espaços em nosso cotidiano sem que haja tempo para movimentações que retardem tal processo. Nas ruas, casas, lojas, empresas, escolas, aeroportos e rodoviárias sentimos o cheiro, gosto, peso do "fantasmagórico milagre" das tecnologias. Assim, nos resta, criadores e usuários destas maquinas, problematizar o sentido que elas fazem em nossas vidas e de que maneira elas ocupam nosso dia-a-dia, transformando nossa maneira de *ser* e *estar* no mundo, para que sejamos críticos do processo que partilhamos nesta sociedade moderna e eletrotecnicisada. Partindo dessa premissa, o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP), vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolveu um projeto de pesquisa-ação que pretende compreender a maneira pela qual os moradores – em nosso caso jovens entre 14 e 17 anos - da periferia da cidade de Uberlândia usam e ressignificam as tecnologias digitais. Deste modo utilizamos das metodologias de roda de conversa conjugado com entrevistas individuais a fim de resgataras narrativas e experiências do jovem podre excluído social e digitalmente. E a partir destas "trocas" problematizar a maneira pela qual a escola, o professor e a prática docente podem contribuir para a formação crítica e problematizadora do mundo digital que vivemos. Considerando, como pontua Freire (2004), que "vista criticamente, a[s] tecnologia[s] não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo" entendemos, após 1 (um) ano e meio de pesquisa, que o processo de ensino-aprendizagem configura-se de maneira mais dialógica e produtiva quando as tecnologias digitais e as experiências individuais, dos jovem moradores de bairro periféricos, são valorizados e assumidos de maneira critica; proporcionando, desta forma, durante a produção do conhecimento coletivo o empoderamento social.

Palavras-chaves: juventude; cultura digital; educação popular.

Introdução: Perguntas e possíveis respostas.

> [...] dois menores, um de 16 e outro de 17 anos, foram abordados no bairro Dom Almir. Com eles, a polícia encontrou uma barra grande de maconha. A polícia também realizou buscas na casa dos menores onde foram localizados 55 gramas de maconha, duas balanças de precisão e dinheiro. Diante dos fatos, foi dada voz de apreensão aos menores. Um deles tem passagem por tráfico. (Resende, 2012)

Daí vem à pergunta: marginais ou vagabundos? Moleques apenas? Excluídos socialmente? "Pretos, pobres e favelados"? Ou será tudo isso? A sociedade

uberlandense estarrecida se questiona. Eu, como parte disso tudo, me questiono. Os moradores daquela região, por outro lado, não só se questionam como também vivem e sentem esta realidade cotidianamente. A Zona Leste periférica de Uberlândia/MG ou "A Grande Morumbi", como preferirem, está marcada – como os demais bairros periféricos das grandes cidades – por sangue, miséria e desigualdade, consequências estas, do descaso público para com as famílias pobres daquela região. Mas não quero fazer de meu texto mais uma fonte ou espaço que reforça a imagem cristalizada que temos da periferia de nossa cidade. Pelo contrário, proponho, já de início, demonstrar que não são só desgraças que os moradores(as) daquela região compartilham. Além das dificuldades enfrentadas no cotidiano devido, com já ressaltei, a indiferença do poder público à região, as pessoas resistem e (sobre)vivem à desigualdade. Inventam e criam maneiras de ser e estar na sociedade. Experiências e costumes de (ou filhos de) migrantes, trabalhadores e pobres, pululam nas falas das pessoas da Grande Morumbi. Experiências que também são expressas nos nomes dados as áreas ocupadas – as quais ganham, junto aos bairros Dom Almir, Zaire Resende e Alvorada, o "carinhoso" apelido da mídia local de Grande Morumbi – ressaltando as dificuldades, os símbolos de luta e resistência para se alcançar um sonho. Por isso: Celebridade, Prosperidade, Joana D'Arc, São Francisco.

Concentram-se nesta área aproximadamente 30.000 (trinta mil) histórias de vidas que se conjugam e participam de um mundo cada vez mais informatizado, globalizado e desigual. Diante disso, procuro entender, através dos relatos de jovens que moram na região, a maneira pela qual essas pessoas experimentam nossa sociedade e de que maneira os atravessam as contradições, angustias e alegrias da sociedade em rede[1]. Tendo em vista que a maneira pela qual nos relacionamos com os espaços que habitamos dá significado e sentido àquele espaço, as falas e sentimentos dos jovens que transitam, não só pelas avenidas, ruas, escolas, ONG's e etc. da região, mas também participam do mundo digital me possibilita percorrer e tecer a história da Cultura Digital (ou das tecnologias digitais) na periferia, como também problematizar os processos de exclusão e inclusão digital. Estes jovens que vivem e usam no seu cotidiano duas realidades, o real e o virtual, que se completam e se confundem para compor, junto às subjetividades individuais e relacionamentos coletivos, aquele espaço micro – que seria o bairro – e macro social, – que seria a sociedade contemporânea – estão carregados de experiências que pode dizer muito sobre Cultura Digital.

O entendimento desenvolvido por Certeau (2011) sobre os espaços serão apropriados para minhas interpretações, pois entendo que tanto os ciberespaços, que problematizarei mais a fundo nas páginas seguintes, quanto a região periférica da Zona Leste de Uberlândia dependem destes relatos para fazer-se e ser. Nas palavras do autor:

> Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um "suplemento" aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam. (Certeau, 2011, p.183)

[1] Partilho do conceito de Manuel Castells (1999) de que a sociedade em rede se define pela congruência e a fluidez de aparatos tecnológicos, sociais, culturais e epistemológicos que a contemporaneidade produz, partilhae resignifica, problematizando nossa ontologia.

Dizendo de outra maneira, as falas dos navegantes da Cultura Digital e dos moradores da Grande Morumbi serão de extrema importância para que eu possa compreender estes espaços; o do bairro conectado (ou não?) com o mundo. Considero que o "espaço é um lugar praticado" e experimentado, e que estas experiências também são formulações e processos que representam maneiras específicas de determinados grupos sociais se relacionarem com o mundo em que vivem:

> [...] não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura (...)* das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (Thompson, 1981, p.182)

Entendo, por fim, que estes indivíduos (inter)ativos que dão significados, e os expressão construindo seu meio, ao passar por, ou viver em, um espaço dá sentido a ele, tirando-o do infinito indefinido. Por isso os relatos destes jovens são capazes de desconstruir tanto a imagem "demarcada" do bairro sangrento, quanto pode ajudar-me a construir os significados, sabores e dissabores dos moradores de bairros pobres na sociedade digital.

O bairro; a escola; o cotidiano atravessado pela cultura digital.

Os bairros Morumbi, Alvorada e Dom Almir tem um histórico peculiar por terem sido financiados pelo poder público como conjunto habitacional destinado a famílias de baixa renda, em um contexto de forte especulação imobiliária na cidade. Localizados na Zona Leste de Uberlândia, concentra, desde sua criação, uma população de perfil socioeconômico desfavorável, "predominando no local os grupos de baixa renda, um comércio insipiente e uma carência de equipamentos públicos" (Santos & Ramires, 2009). Segundo Rodrigues (2008) a construção destes conjuntos fazia parte de um projeto político-económico que visava o crescimento da cidade para áreas estratégicas, permitindo a especulação imobiliária e a organização urbana da mesma. Contudo, esta região representa atualmente o descaso público, um lugar com poucas áreas de lazer e com altos índices de violência, agravados com a presença de dois centros de detenção em suas proximidades e outros bairros irregulares (áreas de ocupação).

Imagem 1: Região da Zona Leste de Uberlândia

Fonte: (Acervo próprio)

Nesse sentido percebo que os ideais que balizaram a construção dos conjuntos habitacionais, em meados da década de 90, para as classes populares na periferia da cidade estavam em consonância com os princípios propostos pela mentalidade progressista que cultivava os gestores da cidade e de certo modo sua população. A construção dos bairros populares, nesse sentido, era a maneira pela qual tentavam viabilizar às famílias de baixa renda, em sua grande maioria migrante, se inserir na cidade do progresso que se instaurava no triangulo mineiro, de maneira que estes habitantes pudessem participar do sonho de uma "cidade fértil":

> Extraordinariamente dinâmica e ordeira, [...] uma cidade cosmopolita que recebe de braços abertos todos aqueles que para aqui se dirigem a procura de trabalho ou sadios e promissores investimentos que sejam no comércio, na indústria, agroindústria, prestação de serviços ou mesmo na produção rural; enfim, em todos estes setores as oportunidades são múltiplas, sólidas douradoras e estimulantes. (Galassi apud Rodrigues, 2008, p.47)

Contudo, esta cidade imaginada, como é o caso da fala Virgílio Galassi (Ex-prefeito da cidade) acima destacado, sempre esteve distante da realidade vivenciada pelos moradores do bairro Morumbi e adjacentes, tornando esta região um espaço de latência das desigualdades sociais e do descaso público. Assim, as tensões vivenciadas no bairro, nos assentamentos próximos e nas áreas de ocupações são parte das experiências daqueles moradores que confrontam a imagem do antigo prefeito. Tais experiências quando relatadas dão outra dimensão a região, desconstrói a ideia da cidade prospera e ordeira, como também traz a tona resistências e aflições cotidianas, resultado da sociedade desigual.

Durante uma roda de conversa com 9 (nove) jovens que vivem na região[2] – quatro homens e cinco mulheres – em que discutimos aspectos concernentes à região, a vida cotidiana deles, a sociedade contemporânea e a Cultura Digital, uma jovem me revela seus sentimentos sobre as experiências vividas com sua família, e conta, à sua maneira, a história do lugar onde ela mora.

> Quando minha mãe mudou pra cá era tudo barraquinha aqui (ali na área do São Francisco), depois que eles vieram e invadiram a parte do Joanna D'Arc. Ai, a parte do Celebridade e Zaire Resende era tudo mato, não tinha nada, era só um trevinho. Minha mãe até conta que passava por lá. Ai, teve uma invasão onde não poderia ficar. Eles pegaram todas as famílias e colocaram tudo aqui no Zaire Resende e Celebridade. Agora o resto eu não sei a história, eu era muito pequena. Lembro apenas dos movimentos, o pessoal, o povo falando, os barracos, aquelas coisas lá! Dos movimentos sem terra mesmo.(Mar)[3]

[2] A roda de conversa diz respeito a uma das atividades desenvolvidas pelo Coletivo (RE)Ação, coletivo composto por jovens estudantes e professores da graduação e pós graduação da Universidade Federal de Uberlândia, o qual tornou-se proponente de projetos e ações na Zona Leste de Uberlândia que pretendiam trabalhar com identidade, memória, contemporaneidade, cultura digital, subjetividade e produção coletiva de saberes. O Coletivo (RE)Ação preocupou-se no registro e na coleta dos dados durante e após a realização de suas atividades. Entrevistas, rodas de conversas, produções das atividades e outros documentos foram usados para a fundamentação teórica de conceitos, perspectivas e entendimentos trabalhados neste texto.

[3] Entrevista com a jovem Lua realizada no dia 21 de novembro de 2012. (nome fictício).

Vale destacar que o foi no ano de 2001 que ocorreram estas agitações na Região durante o governo do prefeito Zaire Resende. Este, enquanto gestor, procurou solucionar os problemas das ocupações durante

Apesar das mudanças que foram se dando devido a reivindicações da população, a situação ainda é precária. Os aparelhos públicos que foram realocados para região – escolas, unidades de saúde, órgãos da secretária de desenvolvimento social, postos policiais e etc. – não suportam a demanda da região, quer dizer, ou não foram suficientes ou, na maioria das vezes, são precários. Deste modo, as lacunas deixadas pelo Estado, quando não são preenchidas por projetos sociais desenvolvidos por ONG's ou instituições religiosas que procuram minimizar a situação, ficam abertas as possibilidades dos jovens entrarem para a criminalidade e entenderem que a única oportunidade que lhe resta, e que lhe aceita ou inclui, é o mundo do tráfico de drogas – tão emergente nas regiões de extrema pobreza.

> Eu vim de Sampa. Ah... Minha mãe foi morar com o meu padrasto na Bahia por um tempo, ai depois eles não quiseram ficar juntos. Daí ela ia voltar para São Paulo, ai minha avó disse para ela vir pra cá ficar com ela, porque minha avó morava aqui sozinha, ai nois veio.[4]

Após relatar esta experiência pergunto-lhe sobre a importância de terem mudado para Uberlândia e se ele avaliava como positivo ou negativo a decisão dos familiares de vir para a cidade, ele revela o quão a criminalidade é uma constância na vida dos jovens que vivem em bairros populares.

> Eu acho que eu não sei, pode ser que eu tenha entrado para o crime lá em São Paulo, e pode ser que eu tenha uma boa vida. Porque minha família morou em São Paulo bastante tempo e nenhum envolveu com crime, assim. Mas, por influência dos meus amigos lá, eu poderia ter entrado no crime em São Paulo. Eu não sei![5]

A maneira pela qual as pessoas chegaram à cidade e as experiências de falta de acesso já vivenciadas nas regiões de origem, muita das vezes não são consideradas pela mídia local e tampouco pela população uberlandense, os quais descriminam e ignoram a região. Dos jovens que participavam da roda todos eram oriundos de famílias de migrantes. Ao questioná-los sobre a mudança da família foi unânime a explicação que estes vieram à procura de uma vida melhor, com melhores condições de moradia, emprego, saúde e educação. A experiência, no que diz respeita o processo de vinda dos familiares para Uberlândia, e a maneira de contá-la também os aproxima: "Primeiro veio minha mãe, depois meus avôs resolveram vir. Primeiro por causa de segurança, lá estava muito perigoso e também para mais oportunidade"[6] – observe que novamente a questão do crime vem a tona. Uma jovem do grupo enxerga que a escolha da família foi feliz, pois acha que aqui "[...] foi melhor, porque aqui, como lá é cidade pequena não tem tanta oportunidade de estudo, como a faculdade. Eu acho que aqui é melhor!"[7]. Outra menina conta da trágica experiência de ter o pai envolvido com tráfico de drogas e da família ter que sair da cidade onde morava para fugir da criminalidade.

---

seu mandato, contudo foi indeferido pela justiça, retardando o processo de regulamentação da área por 11 anos.

[4] Entrevista com o jovem Ribeirão realizada no dia 21 de novembro de 2012. (Nome fictício).

[5] Entrevista com o jovem Ribeirão realizada no dia 21 de novembro de 2012.

[6] Entrevista com o jovem Mar realizada no dia 21 de novembro de 2012. (nome fictício). Tal jovem é oriundo da cidade de Pirapora/MG.

[7] Entrevista com a jovem Flor realizada no dia 21 de novembro de 2012. (nome fictício).

> Morava, eu, meu pai, minha mãe e meus irmãos em Goiânia. Ai, nós teve alguns problemas. É que meu pai foi preso. Ai como era perigoso continuar lá, minha avô mandou agente vir para Uberlândia. Mas, depois de algum tempo transferiram meu pai para a cadeia daqui. (...) Mas, assim! Eu acho que foi melhor agente ter vindo pra cá, porque agora eu vou na escola e quero entrar na faculdade. Venho nos projetos da Ação Moradia e tudo.[8]

A vinda da família e o acesso oportunizado pela cidade de médio porte econômico trouxeram, segundo seus relatos, alguns benefícios, permitindo-lhes galgar novas perspectivas e realizações que as dos pais. Contudo, ainda são limitadas as possibilidades para que eles possam atingir uma situação de conforto que lhe permita usufruir todos os bens materiais da sociedade. Eles ainda encaram cotidianamente uma dura realidade e muitos acabam escolhendo o caminho da marginalidade, como vimos na reportagem que abriu este capítulo.

Dentre os jovens que entrevistei a maioria relata que seu dia-a-dia está preenchido por obrigações domésticas, atividades escolares, atividades na igreja e o trabalho fora de casa. Ambos enxergam que é de extrema importância sua inserção no mundo do trabalho através de cursos profissionalizantes. Dentre eles 4(quatro) já trabalham como menor aprendiz em empresas da cidade e os demais fazem cursos profissionalizante em períodos extras da escola. A formação profissional, neste sentido, torna-se o caminho e a maneira de alcançar melhores condições e conseguir um emprego melhor do que os pais.

Estas expectativas e essa necessidade que se preserva e também se transforma nos costumes e no entendimento de mundo daqueles jovens, têm um impacto determinante na maneira como eles se relacionam com esses projetos de formação profissional e com os projetos de inclusão digital que pretendo analisar. Pois, ao externar estas expectativas, as classes populares se colocam na sociedade como aqueles que sofreram (sofrem) com um processo de exclusão e se apresentam para a luta diária, já que "é necessário sobreviver" e galgar novos lugares na sociedade digital, como também experimentar seus desenvolvimentos tecnológicos. Um dos jovens revela em sua fala a atual realidade do jovem no mercado de trabalho e a necessidade de incluir-se no mesmo: "Se agente não sabe usar [computador] agente está ferrado. Porque ai, as mulheres da Callink[9] vão lá na escola e manda agente fazer o curso deles para aprender a mexer em computador, se não agente não pode trabalhar lá."[10]

Estas 'necessidades' e 'expectativas' de estar conectados à sociedade, que são elementos constitutivos do cotidiano das classes populares, no ponto de vista de Thompson (1998), demonstra o movimento de transformação e reordenação da sociedade, pois tais mudanças provocam alterações nas (rel)ações sociais, tendo em vista que – como o relógio durante a revolução industrial – o uso das tecnologias digitais por todos os estratos da sociedade é necessário para que o capitalismo, hoje globalizado (interconectado), avance. Claro que vivemos outra dinâmica do sistema capitalista pré-industrial, contudo, as comparações são válidas quando buscamos compreender a evolução – se assim posso dizer – do Capital e tomar daí algumas questões pontuais de seu desenvolvimento. Thompson (1998), em seu texto "Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial", mostra como foi importante a apropriação do relógio pelas classes trabalhadoras para a regularização do tempo,

[8] Entrevista com a jovem Estrela realizada no dia 21 de novembro de 2012. (nome fictício).
[9] Empresa de telemarkting instalada na cidade de Uberlândia.
[10] Entrevista com o jovem Ribeirão realizada no dia 21 de novembro de 2012. (Nome fictício)

primeiro do cotidiano daquelas pessoas e depois nas relações de produção, para que se transformassem os costumes não apenas das classes trabalhadoras, mas também de toda a sociedade; o autor revela que "na sociedade capitalista madura, todo o tempo deve ser consumido, negociado, *utilizado*; é uma ofensa que a força de trabalho meramente 'passe o tempo'" (Thompson, 1998, p. 298).

Juventude e cultura digital: Espaços da exclusão e inclusão digital.

As tecnologias digitais atualmente são preponderantes na vida das pessoas devido a reordenação dos modos e relações de produção da sociedade. Um jovem percebe sua relevância expondo a atual necessidade do domínio das tecnologias digitais e, mais do que isso, do certificado que comprove sua "qualificação" em escolas ou cursos reconhecidos ao procurar emprego: "Eu chegar lá [na entrevista de emprego] e por no meu currículo que eu tenho noções básicas de informática é uma coisa. Agora eu falar curso de informática, de duração de não sei quanto tempo e ter certificado, é uma coisa completamente diferente. É um ponto a mais."[11].

A angustia deste jovem pelo risco de estar fora ou dentro do mercado de trabalho, dependendo de sua formação técnica, me remete a discussões que vêem sendo feitas por pensadores no que concerne ao mundo do trabalho e suas atuais exigências técnicas. É sabido que o processo de mecanização ou informatização dos meios produtivos não é algo novo, e que a cada mudança em sua estrutura há movimentos contrários ou favoráveis à lógica que compõe tal desenvolvimento. Durante a revolução industrial, por exemplo, a relação entre as máquinas e os trabalhadores, foi entendida em um primeiro momento como uma simples justaposição, às vezes harmônica outra conflitiva (neste caso pela brutalidade das classes populares). Na perspectiva de Thompson (1987), tal relação, seja na fábrica ou no cotidiano dos trabalhadores, permitiu na verdade um acumulo de experiências capazes de forjar ações sociais relevantes.

Agora fica mais claro o que pontuei no início de meu trabalho sobre estarem ligados a contextos históricos próprios o desenvolvimento tecnológico e sua apropriação no cotidiano das pessoas. E que tais aspectos pressupõe uma analise de toda a dimensão social, pois como vimos no relato do jovem entrevistado a lógica do mercado de trabalho e da qualificação exigida por ele são parte de "processos de seleção, investimento e desenvolvimento [tecnológicos] (...) dentro de relações sociais e econômicas existentes e, em uma ordem social específica, [que] são concebidos para usos e vantagens particulares." (Williams, 2011, p.129). Uma leitura pessimista (ou será realista?) de tal processo crê que tais investimentos prezam pela mecanização e automatização das funções humanas no processo de produção a fim de diminuir o tempo de produção e aumentar o lucro, tendo em vista que com esse desenvolvimento tecnológico o trabalhador desqualifica tornando-se um "mero aperta botões". Enguita (1991) pontua:

> A mecanização e a automatização representam um caminho paralelo que conduz ao mesmo lugar. Em suas primeiras formas, puramente instrumentais, a máquina exige uma maior qualificação do trabalhador. Porém, à medida em que passamos da simples mecanização à automatização, quer dizer, à medida em que a máquina não somente

[11] Entrevista com o jovem Mar realizada no dia 21 de novembro de 2012. (Nome fictício)

> executa as ordens do operário, mas em que contém e incorpora em si mesma a informação, o trabalho desqualifica-se. (Enguita, 1991, p.234)

Tal perspectiva, quando desenvolvida no contexto da Cultura Digital, nos leva a compreender uma profusão de trabalhadores que partilham a experiência, do que denomina Antunes (2009), de "infoproletarização". São estes trabalhadores que se encontram em um drástico contexto que, ao contrário do que sustenta as teses da "sociedade pós-industrial" e me arrisco a dizer "pós-moderna", estão sujeitas a uma contraditória, porém bastante viva e enraizada, condição de trabalho que "articula tecnologias do século XXI com condições de trabalho do século XIX, mescla estratégias de intensa e brutal emulação do teleoperador (...) ampliando as formas mais complexificadas de estranhamento e alienação contemporânea do trabalho." (Antunes & Braga, 2009, p.10). As investigações feitas por estes pesquisadores se concentraram em *Call Centers* e outras empresas em que as tecnologias digitais estão presentes em todas as atividades da empresa como, por exemplo, as indústrias de tecnologia da informação (TI). Vale destacar que as *Call Centers* na cidade de Uberlândia tornaram-se, no fim da década de 90, uma possibilidade as classes populares de inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que houve grandes investimentos na área, consolidando na região um dos maiores grupos de *Call Center* da América Latina[12] e que, como foi pontuado acima, tais empregos não exigem alto grau de escolaridade/qualificação.

Estas, como outras atividades de baixa remuneração e com péssimas condições de trabalho, tornam-se de imediato os postos ocupados pelas classes populares quando nos remetemos ao mercado de trabalho globalizado. Nestas condições o jovem morador da periferia, se vê duplamente excluído, primeiro por não ter oportunidade de qualificar-se, ou melhor, obter uma boa formação que lhe permita galgar outras perspectivas, e segundo que ao procurar emprego, devido muitas das vezes as dificuldades financeiras da família, se vê obrigado aceitar trabalhos desumanos e que não lhe projetaram outra realidade de vida se não aquela em que já se encontrar. Confessa um dos jovens entrevistados que parte do seu dia ele está "se qualificando" e tentando "vencer na vida", pois, segundo sua fala, "não tem outra maneira".

> Trabalho de menor aprendiz, na parte da tarde, trabalho no estoque. (...) Na sexta-feira só que eu não trabalho, mas eu faço curso que é 4 horas, é lá na CDL [Câmara dos Dirigentes Lojistas]. Sábado também eu faço informática (...). Daqui uns dias quem não tiver informática básica vai ser um analfabeto.[13]

O jovem latino-americano que vive na periferia, segundo Canclini (2009), esta diante de uma realidade bastante catastrófica, pois ao se deparar com esta necessidade de se globalizar lhes são dados duas "vias de acesso" ou "conexão", a do trabalho e a do consumo. Como trabalhadores, o exemplo dos jovens entrevistados ilustra um mercado liberal exigente de qualificação técnica, porém flexível e que se torna instável a partir das exigências do mercado, além de encontrar seus direitos trabalhistas cada vez menos respeitados. Criam-se subcategorias como: menor aprendiz, jovem talento, monitor, estagiário, treinig e outros; fugindo, entre as brechas do código do trabalhador, do

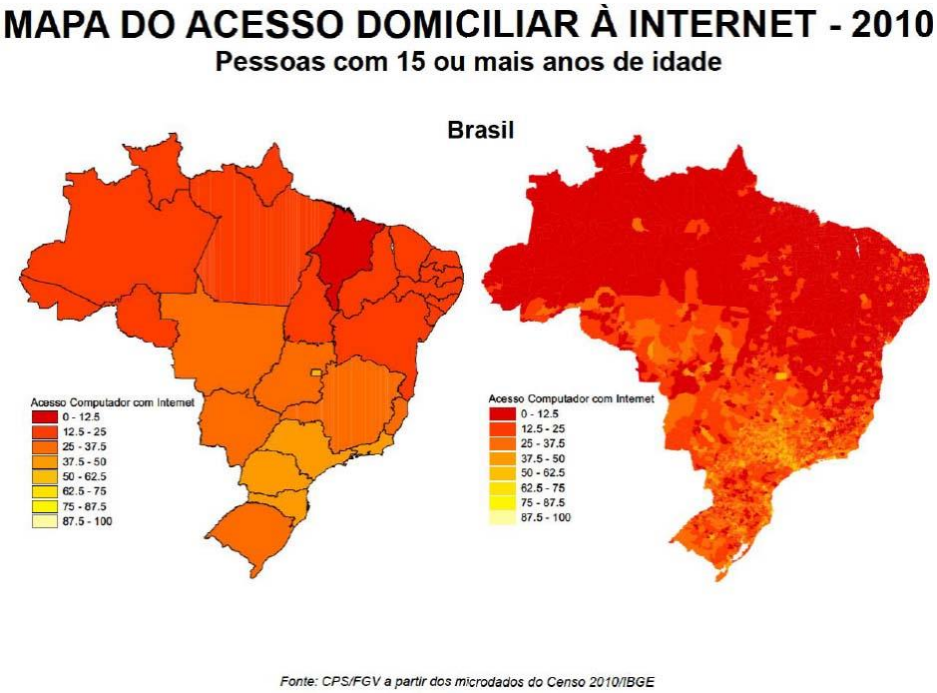
[12] Uma delas já citada pelo entrevistado Mar, a Callink emprega por volta de 3000 funcionários na área de telemarkting, em sua maioria são jovens de 16 à 25 anos, com baixa remuneração e condições de trabalho. Também o grupo Algar Telecom possui uma estrutura de Call Center que emprega mais de 5000 funcionários nas mesmas condições de sua concorrente.

[13] Entrevista com o jovem Mar realizada no dia 21 de novembro de 2012. (Nome fictício)

comprimento das leis trabalhistas. Do outro lado, o consumo serve-os para, através das mercadorias vendidas, sentir, momentaneamente, o gosto de participar da sociedade que lhe exclui.

> Ao sabor desta frágil situação trabalhista, uma parte dos jovens poderá ter acesso à capacitação informática, aos saberes e entretenimentos avançados que circulam na internet, enquanto a maioria se limitará à televisão gratuita, aos discos e vídeos piratas. (...) São evidentes as consequências desta desigualdade na formação de diferenças culturais e na participação em rede comunicacionais com níveis distintos de diversidade e interculturalidade, em várias línguas e em circuitos de muitos países. A enorme maioria dos jovens, como o resto da população, ficam limitados à televisão gratuita nacional e a redes informais de bens e serviços. (Canclini, 2009, p.212)

A reestruturação do sistema capitalista em que se encontra esse jovem diz respeito, como já foi dito, a um processo histórico, entremeado por desenvolvimentos tecnológicos, novas relações políticas, econômico-industriais e uma ação social conflituosa. E que por detrás desta avalanche de megabits consuma-se um discurso ideológico que prima pela centralização dos espaços de produção e difusão de saberes dentro da sociedade globalizada, inserindo nesta lógica um "modelo de humanidade homogeneizada conscientemente servida por dois ou três centros: as corporações monopolizadoras e a elite de intelectuais metropolitanas" (Williams, 2011, p.145). Forças estas ligadas, obviamente, a uma ordem capitalista dominante na sociedade em rede. Tais questões se apresentam tanto no âmbito transnacional quanto local, nas relações, no caso do Brasil, entre a região norte e região sul; e nas grandes cidades entre centro e periferia.



Ao procuramos pesquisas que ilustram a pobreza no Brasil encontraremos algo bastante similar ao mapa acima, e se formos mais curiosos e buscarmos a concentração de centro de pesquisas em Tecnologias da informação e/ou o número de Instituições de

Ensino Superior que desenvolvem pesquisa na área, não será surpreendente a aproximação dos dados apresentados no mapa de acesso a internet. Há dentro do território brasileiro o centro produtor, catalisador e difusor da informação, sendo ele o responsável de conectar o país ao mundo globalizado, restringindo os investimentos, públicos e privados, a esta região. No âmbito global ou na sociedade em rede, Willians (2011) destaca que:

> Há uma intenção clara, nos centros mais poderosos, de usar essa tecnologia para ultrapassar os limites nacionais [e regionais] culturais e comerciais existentes. O satélite é visto como a forma moderna perfeita para penetrar áreas comerciais e culturais até então controladas ou reguladas por autoridades nacionais "locais": ou seja, sociedades com organização e governos próprios. Nos planos de distribuição das corporações que produzem filme, televisão e esporte, e nas estratégias de mercado e de publicidade das companhias multinacionais, os satélites e estes usados conjuntamente com cabos são novos modelos decisivos de acesso. (Williams, 2011, p.132.)

À margem destes centros as políticas de inclusão digital buscam suprir as lacunas deste processo de exclusão. Mas ainda estamos distante de ações que realmente se preocupem em alterar tal realidade, pois na maioria das vezes os projetos implantados na região estão voltados para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Como vimos em várias falas dos jovens entrevistados, as possibilidades que lhes são apresentadas, para a inclusão digital, estão ligadas a futura contratação a subempregos. Outra vez a realidade do jovem da periferia vem à tona e nos incomodam suas perspectivas desencantadas. Apesar dos discursos ressoantes de uma futura inclusão ao mundo digital, Canclini (2009) alerta que a diferença-chave entre os conectados e desconectados está em verificar se estes jovens "aprendem ou não a apresentar suas perguntas e exigências de modo adequado nos novos cenários."

Conclusão: Que caminho seguir?

Neste contexto o que vale a pena questionar são as subjetividades, as apropriações, as resistências e usos que os jovens fazem da Cultura Digital e o mundo contemporâneo. Diante de tal realidade há uma maneira "juvenil" de encarar tal fato, uma maneira deles de reinterpretar este mundo e dar sentido a sua existência. Por que faz tanto sentido preparar-se para o mercado de trabalho ou ter um certificado de curso de informática? Devemos lembrar que os discursos ressoantes pela sociedade atravessam esses jovens, são subjetivados e ressignificados a partir de sua realidade. Nesse sentido, este trabalho pretendeu apresentar uma das facetas da Cultura Digital na periferia da cidade de Uberlândia, claro que nossas questões não se esgotam em tais apontamentos. Optei por aprofundar as análises na questão do mercado de trabalho e a relação com jovens pobres neste texto, pois vejo essa como uma das variáveis da globalização que permite diferenciar a situação do jovem Latinoamericano das demais regiões do globo. Como vimos, o mercado de trabalho para essa população é o espaço de uma falsa inclusão e de uma dupla exclusão social/digital. Inclui devido a necessidade de contratação de subempregados para a realização de atividades mal remuneradas – por isso a falsa inclusão; e, por outra lado, exclui oferecendo em cursos de capacitação uma formação destinada a ocupar estes subempregos, para no segundo momento, desencantar este jovem sobre suas perspectivas.

Lembremos, por fim, que este não é um fato dado, determinado pelo avanço tecnológico – ou um preço a ser pago por isso. Pelo contrário, estas são situações forjadas no seio das relações sociais e os usos que as tecnologias digitais terão na sociedade dependem das instituições sociais, econômicas, políticas e culturais. Por tanto, se queremos mudar nosso caminho, que não é previamente traçado, devemos mudar nossa maneira de ser e estar na sociedade.

Referências bibliográficas

Antunes, Ricardo & Braga, Ruy (Orgs.) (2009). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo.

Canclini, Nestor Garcia (2009). *Diferentes, desiguais e desconectados* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Certeau, Michel (2011). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer* (17.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Resende, Fernanda (2012, Agosto 14). Dois Menores são apreendidos com drogas no São Jorge e Dom Almir. *Correio de Uberlândia.* Disponível em http://www.correiodeuberlandia.com.br/.

Enguita, Mariano F. (1991) Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In T. T. da Silva (Org.), *Trabalho, educação e prática social: Por uma teoria da formação humana* (pp. 230-253). Porto Alegre: Artes Médias.

Rodrigues, Henrique (2008). Lutas e experiências dos moradores do bairro Morumbi: Um lugar para morar e a luta que se inicia. *Em Extensão*, 7(2), 41-51.

Santos, Márcia Andréa Ferreira & Ramires, Júlio Cesar de Lima (2009). Percepção espacial da violência e do medo pelos moradores dos bairros Morumbi e Luizote de Freitas em Uberlândia/MG. *Sociedade & Natureza*, *21*(1), 131-145.

Thompson, Edward Palmer (1988). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar.

Thompson, Edward Palmer (1998). *Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das letras.

Williams, Raymond (2011). *Política do modernismo: Contra os novos conformistas.* São Paulo: Unesp.

A centralidade da atenção no ensino e aprendizagem na escola global: Entre quadros normativos e estratégias de informalidade

Nuno Ferreira
CIES-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)
nmferr@gmail.com

O presente texto pretende dar destaque analítico à questão das *dinâmicas de atenção* na interacção em sala de aula. Uma parte importante da análise sociológica acaba por referir, de uma forma ou outra, quer os pré-requisitos, quer as consequências, ou mesmo o processo em si mesmo. Particularmente influente tem sido o anteriormente referido termo "condições de felicidade" (Austin, 1975) que, basicamente, diz respeito a um estado de sintonia comunicacional entre emissor e receptor. Bourdieu, acrescenta a necessidade de uma autoridade reconhecida por parte dos destinatários para que tais condições subsistam (1998a: 63).
Embora não trate directamente a questão da atenção com destaque conceptual significativo, Goffman referiu com frequência a importância das condições inerentes à definição da situação (Goffman, 1993). Os momentos de ruptura dessa mesma definição – dependendo obviamente da audiência ou grupo que mobiliza a orientação da acção (*idem*: 102) – são indicadores pertinentes da importância das dinâmicas de atenção subjacentes aos processos comunicacionais.
Destaque-se, a nível nacional, a sugestão de Pinto (2007) no sentido de se analisarem as dinâmicas de atenção na sala de aula da "sociedade cognitiva". Essa mesma sociedade, de hoje, por onde proliferam múltiplas fontes de informação, estímulos e acções paralelas.
Fora do campo da sociologia, surgem contributos convergentes com as hipóteses avançadas na presente pesquisa. Veja-se, por exemplo, o trabalho de Gary Small e Gigi Vorgan[1], neurologistas, que estudam possíveis alterações no cérebro, provocadas pela utilização das novas tecnologias. Os autores destacam um processo mental, relacionado com um modo de acção multitarefa, a que chamam *atenção contínua parcial* (Small e Vorgan: 2008). Não se trata apenas de simples acção multitarefa, mas antes, o facto de a "mente moderna" – ser propensa a auscultar continuadamente novas informações a qualquer momento e em qualquer lugar, muito por força da omnipresença de *gadgets* comunicacionais e informacionais cada vez mais sofisticados.

Inflexão da atenção no quotidiano juvenil: Influências de fundo

O elemento mais desafiador da atenção, no quotidiano juvenil, até mesmo fora da sala de aula, é o telemóvel. Este objecto desempenha um papel fundamental na cultura juvenil. Os usos pessoais confundem-se com as inúmeras subculturas específicas e que, provavelmente variam de sociedade para sociedade (Castells, 2009: 185). Em Portugal, o estudo desta questão começa a aprofundar aspectos pertinentes das formas de utilização deste veículo cultural, alvo de usos distintivos e ajustamentos personalizados. Em Cardoso et al (2009) são descritos alguns hábitos comunicacionais

[1] Small e Vorgan (2008) *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*; Collings Living

de jovens entre os 16 e os 18 anos; designadamente a preferência pelas mensagens SMS em detrimento das chamadas telefónicas. São descritos, ainda, aspectos como a importância da componente afectiva nesses mesmos hábitos (Cardoso et al, 2009, p. 100-101).

Uma característica importante, possibilitada pelo telemóvel é o facto de ser possível estar-se disponível e contactável de forma perpétua (Stald, 2008, p. 151). Neste sentido, a comunicação móvel é diferente das outras formas de comunicação (Ling, 2008, p. 3). Estudos como o de Stald (2008), debruçando-se especificamente sobre a relação dos jovens com a comunicação móvel – e contando com o testemunho de entrevistados para o efeito – relatam o stress que ocorre quando o telemóvel não está disponível e, mais frequentemente, o cuidado extremo para não se perder uma qualquer mensagem ou chamada telefónica (Stald, 2008, p. 151-153). Existe uma espécie de "lealdade de contacto" e o medo de não se cumprirem, de forma urgente, as promessas feitas aos amigos – que estão permanentemente contactáveis (idem: 153).

Numa sociedade onde a concorrência de estímulos facilitada por uma diversidade crescente de tecnologias é significativa, a questão da atenção constitui um elemento importante para se analisarem as práticas e dinâmicas de acção.

Apesar das imensas novas potencialidades e oportunidades que as novas tecnologias têm vindo a proporcionar, o espectro da atenção é limitado em termos do seu alcance, tornando-se vulnerável a lógicas concorrentes, verificando-se, frequentemente, inflexões nas dinâmicas comunicacionais e normativas. De facto, a introdução da comunicação móvel em praticamente todos os momentos da vida quotidiana redefiniu as noções de tempo e espaço na gestão das agendas pessoais de cada um, arrastando consigo os timings inerentes à conduta e apetrechos de cortesia próprios da interacção – outro aspecto que acaba ficar vulnerável às transformações emergentes.

Autores como Ling (2008), chamam a atenção para o facto de o telemóvel interromper o fluxo normal de interacção em co-presença (p. 21). Muitos adolescentes estão constantemente a ser interrompidos nas suas situações privadas e em espaços públicos (Stald, 2008, p. 153). A interrupção abrange conversas com amigos ou família, tomando o telemóvel, quase sempre, a precedência na acção. O presente estudo recolheu indícios fortes desta realidade.

Ouvir os professores: Alguns testemunhos

Numa primeira fase da pesquisa foram recolhidos testemunhos por parte de professores do ensino secundário público. De certa forma, estes assumiram um estatuto de informantes privilegiados já que tinham lugares de preponderância na unidade social em estudo (Costa, 1986, p. 139). Um aspecto interessante, referido pela totalidade dos professores entrevistados, foi o da necessidade constante de um esforço pedagógico acrescido sobre o uso correcto das fontes de informação na internet.

Segundo alguns professores entrevistados na pesquisa, a influência dos media é considerável. A este propósito, Pinto (2007) adianta que "a escola contrasta fortemente com a inevitabilidade de a cultura mediática acabar por entrar, sem cerimónias, no quotidiano das escolas, marcando quadros de interacção e lógicas de sociabilidade e impondo constrangimentos inéditos no processo de recepção cultural sui generis da sala de aula" (p. 115).

A consciência da existência de dois "mundos" em permanente choque é notada por muitos dos professores. Trata-se de uma problematização "testada" na experiência quotidiana dos próprios agentes.

> "Os jovens trazem, sem dúvida, influências exteriores à escola" E7 (Professor de História)

Refere-se também a necessidade de se entrar no ritmo dos alunos, "embalando-os" sem recurso a sanções mais duras – antes convidando, sem ironia, os alunos a partilhar as conversas. Faz-se um esforço constante de "aglutinação" dos discursos e acções que ocorrem dentro da sala de aula. Uma das entrevistadas observou o seguinte:

> "Não é de estranhar que os professores com maior sucesso na sala de aula são os que conseguem convencer os alunos, através de uma orientação mais ou menos improvisada, mas, sobretudo, muito segura e coerente"

> "Eu tento sempre que eles me dêem feedback, mas tenho a consciência que o meu entusiasmo faz 75% da festa" E2 (Professora de Português)

Os alunos parecem responder bem a tal "embalo" mas isso depende das características do professor que dá a aula e dos próprios alunos. Uma das entrevistadas afirmou:

> "O ritmo veloz está associado a uma dificuldade de concentração. O aluno, ao fim de pouco tempo tende a desligar. E isso exige um esforço cada vez maior da parte do professor ao longo da aula"

> "Há uma certa impaciência quando os resultados de um dado trabalho de grupo, por exemplo, não são imediatos, há menos dedicação, menos investimento" E4 (Professora de História)

Os professores investem, frequentemente, em pausas e momentos de descontracção para os alunos acalmarem e, posteriormente, retomarem a concentração. De acordo com uma das entrevistadas:

> "O professor também não pode não ter alguma flexibilidade. Se for demasiado rígido perde tudo"

> "Eu não negoceio muito…aparentemente. Mas vai havendo uma negociação mais implícita, uma flexibilização das regras" E11 (Professora de Português)

A questão da flexibilização das regras por parte dos professores e a necessidade de se negociar com os alunos as condições para a condução da aula, revela uma atitude de condescendência por parte da autoridade escolar.

O telemóvel na sala de aula

Alguns professores recordam que a luta para desligar os telemóveis na sala de aula é intensa. Hoje em dia, apesar da proibição, uma vasta maioria de alunos ainda utiliza estratégias para continuar a usar o telemóvel na sala de aula, como se verá mais

adiante, na análise da observação das aulas levada a cabo. O Ministério da Educação definiu muito claramente, ainda no Estatuto do Aluno de 2008, a proibição do uso do telemóvel como medida preventiva, de forma a evitar a disrupção do ambiente escolar[2].

Este tipo de fenómeno extravasa o ensino secundário público português, afectando a maior parte das instituições modernas. Novos fenómenos parecem implicar novas regras. Trata-se de uma problemática igualmente abordada por autores como Young (2006) que, estudando o ensino secundário americano, relatam as disputas entre professores e alunos, quando aqueles banem os computadores ou cortam o acesso à internet na sala de aula, como forma de combater um crescente número de alunos que preferem prestar atenção às solicitações das novas TIC[3].

Mesmo nos meios universitários, esta realidade é notada. Veja-se o estudo de Campbell e Pargas[4] que, há já quase uma década, salienta a população crescente de estudantes universitários americanos, equipados com computadores portáteis com ligação à internet. Uma situação que leva muitos docentes a reequacionar os planos das aulas, com vista a integrarem o uso dos aparelhos que foram aparecendo por entre as audiências e se começaram a tornar um hábito. Hoje em dia, em muitos estabelecimentos universitários portugueses ou mesmo em conferências é comum verificar esta realidade que, entretanto, se tornou relativamente banal no quotidiano de auditórios e salas de aula.

Dinâmicas de atenção na sala de aula

Os testemunhos recolhidos reflectem a visão dos professor e não são necessariamente concordantes com a realidade observada. Nesta pesquisa, a observação de aulas permitiu aferir alguns aspectos e filtrar outros, adequando os testemunhos à acção em sala de aula, como se verá mais adiante. Dado o carácter intensivo e de proximidade da pesquisa, não foi possível contabilizar os fenómenos observados numa base representativa. Ainda assim, alguns momentos relatados constituem sintomas de desvio à norma, suficientemente pertinentes para se efectivarem enquanto significativos, do ponto de vista analítico. Note-se ainda que no âmbito da pesquisa aqui apresentada, foram também auscultados alguns alunos, cujos testemunhos ajudaram também a circunscrever a realidade dos fenómenos em causa.

Até onde a própria atenção sociológica permitiu ir, foi possível observar dinâmicas de atenção comuns a todas as turmas. A fronteira dos 60 minutos de aula parece ser uma “regra de ouro” da atenção em sala de aula. Em todas as turmas observadas, sem excepção, esse foi o tempo máximo de atenção por parte dos alunos nas aulas. Mesmo em turmas com aproveitamento elevado, acontece um momento de ruptura súbita das condições mínimas de comunicação e trabalho. Tal não significa que não haja interrupções pelo meio – são, aliás, igualmente frequentes – mas uma desatenção generalizada, incontrolável por momentos, dá-se após uma hora de tempo de aula.

[2] O Artº 15º do Estatuto do Aluno, Lei nº3/2008 prevê o seguinte: “d) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos, passíveis de, objectivamente perturbarem o normal funcionamento das actividades lectivas, ou poderem causar danos físicos ou morais aos alunos ou a terceiros.”

[3] Young, Jeffrey R. (2006). “The Fight for Classroom Attention: Professor vs. Laptop” in *The Cronicle of Higher Education*, June 2, 2006, Washington, D.C.

[4] Campbell, Andrea B. e Pargas, Roy P. (2003). “Laptops in the Classroom” in *ACM SIGCSE Bulletin Volume 35 Issue 1, January 2003*, ACM New York, NY, USA

Os momentos intermédios de desatenção, seja por força das circunstâncias do emissor ou da matéria escolar, seja por iniciativa própria de alguns alunos, ou – muito importante – por via de solicitações externas (como o telemóvel, como se verá adiante), denotam uma volatilidade e, em muitos casos, fragilidade da capacidade de investimento e continuidade da atenção dos alunos. Alguns alunos, quando entrevistados, admitem a sua própria intolerância em termos de concentração e de atenção. As estratégias que visam combater tal fragilidade são, da parte dos professores, as mais variadas e até criativas possíveis.

> Durante o visionamento de um filme alusivo à época vitoriana, no âmbito de uma aula de história, a dada altura, perante a impaciência dos alunos, a professora passa o filme no dobro da velocidade (N.O.[5] turma D)

> "basta o professor estar a ensinar coisas, a falar coisas e nós não ligamos nenhuma, e falamos uns com os outros…também é muito habitual…mandarem mensagens por baixo da mesa…é proibido mas é muito habitual…muito mesmo" E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

> "não consigo estar com atenção a aula toda…consigo estar concentrado, no máximo meia-hora…no resto do tempo…é o desastre (risos)…eu tento ficar atento, mas se estiver ao pé de outro rapaz, está tudo estragado…falamos…até podemos falar de uma coisa da aula que nos leva a outra coisa diferente" E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino)

Inflexão da atenção

As consequências momentâneas desorganizadoras da acção (Goffman, 1993) não surgem, necessariamente, de forma aleatória e sem explicação. A análise de eventuais processos conflituais na interacção pedagógica encontra um caminho teórico e metodológico bastante aceitável se se considerar, como aliás tem vindo a ser destacada, a influência, na sala de aula, de disposições e esquemas de acção extra-escolares.

Será porventura infrutífera a tentativa de se encontrarem as origens últimas da estruturação de tais disposições disruptivas da acção escolar. A socialização familiar terá certamente a sua marca. Além do mais, a própria identificação, na sala de aula, dos fenómenos em causa é falível sob muitos aspectos e provavelmente não se traduzirá num código oculto explicativo dos acontecimentos. Contudo, e não se querendo avançar uma explicação holística evolutiva da socialização dos jovens alunos, será bem mais útil e pertinente identificar algumas linhas, ainda que parciais, de dinâmicas e processos na acção que influenciam o desempenho na sala de aula.

Bourdieu chama a atenção para a iniciação do *habitus* na lógica do rodeio e do adiamento (2002, p. 193), algo que aproxima as competências, hábitos e disposições dos regimes temporais que são variáveis de cultura para cultura. Nas sociedades modernas actuais, os processos extra-escolares contemplam os ritmos acelerados e as potencialidades da acção auxiliada pelas novas TIC. A cultura ocidental actual – movida a tecnologia cada vez mais sofisticada e disseminada – facilita a transformação dos esquemas internos de percepção, acção e pensamento. Pinto acrescenta, a este respeito, a hipótese de haver uma alteração das competências comunicacionais, por via do uso intensivo das novas tecnologias (2007, p. 177).

[5] Nota de Observação (no terreno).

Independentemente do efeito directo das novas tecnologias nos esquemas e disposições dos agentes, relembre-se a possibilidade de uma mesma pessoa ser portadora de diferentes esquemas de acção, por vezes contraditórios. Lahire (2002) refere os momentos onde se verifica a possibilidade de justaposição de esquemas, contraditórios (p. 64). Seria de certa forma equivalente a avaliar a consistência entre quadro, aparência e modo (Goffman, 1993, p. 38). Mesmo Bourdieu não descarta a possibilidade da existência de um desfasamento estrutural entre ocasiões e disposições: o efeito de *hysteresis* (2002, p. 179).

Interessa, ainda, tomar em consideração a natureza das disposições ou, pegando na terminologia de Lahire (2002), a natureza reflexiva ou não reflexiva dos hábitos (p. 143), aferindo-se o grau de intencionalidade das práticas desviantes na sala de aula.

Sugere-se o termo *inflexão da atenção* e comportamento para descrever os momentos de ruptura da (e na) comunicação pedagógica, de desvio de um dado sistema de regras para outro, de um dado esquema de acção para outro feito, frequentemente – tal como foi observado – de forma súbita.

Enquanto contexto dinâmico de acção, a sala de aula apresenta-se como um jogo de equilíbrios, tendo de um lado o desempenho dos alunos e do outro o desempenho do professor. A existência de desvios desta natureza não implica, necessariamente, uma quebra continuada do desempenho pedagógico, embora tal não seja impossível. Todos os professores observados possuem um conjunto de estratégias de manutenção da ordem e, sobretudo, da atenção dos alunos. Tanto o modelo pedagógico adoptado, como o estilo de ensino de cada professor variam de caso para caso, apesar da existência de estratégias comuns, próprias do *modus operandi* generalista.

Uma das causas mais evidentes da inflexão da atenção surge, com muita frequência, na utilização do telemóvel na sala de aula. Os dados recolhidos por questionário – outro instrumento utilizado na pesquisa – revelaram que 38.8% dos alunos admite utilizar o telemóvel 'às escondidas do professor para mandar e receber SMS's'; que 26,3% o faz quando precisa de tratar de assuntos importantes que não podem esperar pelo fim da aula e, ainda, 13,3% a admitirem que fazem uso do aparelho sempre que lhes apetece. Estas três categorias de resposta – que remetem para uma utilização de facto do telemóvel na sala de aula – somam 78,4% dos alunos, contra aqueles (21,6%) que raramente ou nunca utilizam o mesmo objecto (ver tabela 1).

Tabela 1: Resposta à questão "Durante as aulas, uso o telemóvel..."

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Sempre que me apetece	53	**13,3**	13,3
Às escondidas do professor, para mandar e receber SMS's	155	**38,8**	52,1
Quando preciso de tratar de assuntos importantes e não posso esperar pelo fim da aula	105	**26,3**	78,4
Raramente ou nunca	86	**21,6**	100,0
Total	399	100,0	

Mas não são apenas os dados extensivos que vão ao encontro desta realidade. A observação das aulas permitiu testemunhar o fenómeno, em praticamente todas as aulas observadas ainda que, na sua maioria, feito de forma dissimulada.

Frequentemente, e apesar da proibição tanto do uso, como da própria presença à vista desarmada do aparelho, o telemóvel (ou telemóveis, como foi observado) fica em cima da mesa em posição que permita a auscultação periódica de eventuais mensagens ou chamadas recebidas. Também as entrevistas feitas a jovens vieram confirmar estas práticas, sendo que quase sempre se assumiu, despudoradamente, a utilização muito frequente do aparelho.

Estilo do professor

Ao nível da interacção em sala de aula, o desempenho do professor constitui a pedra angular mobilizadora de estratégias que permitam a condução da aula. Tanto ao nível das entrevistas feitas aos professores, como nas demais abordagens metodológicas, o desempenho do professor foi determinante para a definição da situação e, sobretudo, para a estabilidade das dinâmicas de atenção por parte dos alunos. Vale a pena desmontar alguns processos subjacentes a este quadro de interacção.

O papel tradicional do professor corresponde a uma fachada social institucionalizada (Goffman, 1993, p. 40), sendo que a autoridade também se mantém encobrindo aspectos fragilizantes ou evitando a exposição ou revelação de aspectos e assuntos pessoais.

A coerência do desempenho é marcante para a sustentabilidade do papel. Contudo, tal não implica que tenha de haver uma rigidez comportamental, até porque a dramatização exige, por vezes, uma "espontaneidade calculada" (Goffman, 1993, p. 46). Exige, ainda, não raras vezes, estratégias de condescendência, ao ir-se ao encontro das idiossincrasias pessoais ou grupais.

Todo o bom desempenho no exercício do papel de professor não dispensa, também, algo que Bourdieu chama de eficácia reconhecida ao performativo (1998ª, p. 58); algo que, no universo do autor, remete para as dinâmicas de domínio simbólico, tão caras ao universo escolar, e com efeitos de reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1976).

A eficácia dos preceitos ritualizados é tanto maior, quanto maior a capacidade de incutir credibilidade e confiança, como foi já referido anteriormente. A este propósito sublinhe-se a dominação carismática em Weber: "é legítima apenas na medida e enquanto o carisma pessoal é tido por «válido» por força de verificação, ou seja, só encontra reconhecimento, só é «utilizável» pelo homem de confiança, discípulo ou séquito durante o tempo de duração da sua credibilidade carismática estabelecida" (1995: 709). Fica, certamente, mais clara a ligação entre estes aspectos e a relação entre confiança e autoridade, vista mais atrás. O papel da confiança é, de facto, marcante ao nível da autoridade pedagógica continuada e depende, pois, do estilo de cada professor.

Mayer *et al* (1995) sugerem que as características mais valorizadas na pessoa em quem confiar são a capacidade, a benevolência e a integridade. De forma oposta, a ideia de um "mau professor" é, no entender de Gomes, aquele que os alunos consideram "incompetente do ponto de vista pedagógico, que não revela autoridade, que é autoritário, que faz discriminação entre alunos, que não promove a sua participação nas aulas, que tem má relação pessoal com os alunos, que é incompetente do ponto de vista científico" (Gomes, 2009ª, p. 53). Acrescente-se que qualquer figura de autoridade que aja com autoritarismo ou mesmo coerção quando não se lhe é reconhecida legitimidade, reduz a confiança que em si é depositada (Luhmann, 2000, p. 220).

Como manter o respeito pelas regras? Como manter a atenção dos alunos? Para alguns dos professores observados a resposta a estas perguntas passa por um acção em sala de aula que é transformada num espectáculo de estímulos. Certos professores são, muitas vezes, autênticos virtuosos do desempenho dramatizado (Goffman, 1993, p. 46).

As atitudes e estratégias do professor, são frequentemente marcadas pela condescendência, num processo similar ao que é sugerido por Bourdieu (1998a)[6]. Este aspecto vai ao encontro dos limites de tolerância do professor (Delamont, 1987, p. 83), dentro dos quais pode haver lugar para infracções mais ou menos graves à conduta institucional pedagógica. Levanta-se a questão de se saber até que ponto os limites de tolerância do professor são, hoje em dia, mais ou menos alargados.

No âmbito do questionário, em resposta à forma de o professor comunicar nas aulas, as respostas com percentagens maiores entre os alunos inquiridos (ver quadro 2), indicaram uma preferência por uma acção acompanhada de 'jogos e perguntas engraçadas, ou exemplos interessantes acerca da matéria' (40,3%); e uma acção acompanhada de interpelação constante por parte do professor (26,2%).

Tabela 2: Resposta à questão "Sou capaz de manter a atenção em relação ao que o professor diz se ele..."

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Ditar a matéria, com ou sem a ajuda de um livro	31	7,8	7,8
Ditar a matéria e, de vez em quando, fizer perguntas aos alunos	102	25,7	33,5
Estiver sempre a perguntar coisas aos alunos, ou a pedir a opinião deles	104	**26,2**	59,7
Fizer jogos e perguntas engraçadas ou der exemplos interessantes acerca da matéria	160	**40,3**	100,0
Total	397	100,0	

A observação das aulas e também as entrevistas a jovens permitiram perceber, não apenas as condições preferenciais de atenção, reconhecidas pelos alunos, mas também o impacto que o estilo próprio de cada professor tem nas mesmas. Apesar da constatação de diversidade neste aspecto, entre as turmas observadas, não se pode deixar de sublinhar – já fora de um quadro hipotético – que a tolerância dos alunos relativamente às condições de emissão da mensagem pedagógica é manifestamente diminuta. Tal intolerância não estará, provavelmente, desligada da importância crescente dos meios audiovisuais e formas espectaculares de recrutamento da atenção que, no dia-a-dia, acabam por competir com as formas de transmissão da mensagem mais tradicionais.

[6] Para ilustrar as "estratégias de condescendência", Bourdieu refere o caso de um presidente da câmara que, ao discursar perante a audiência, usa o dialecto local como forma de reforçar o seu desempenho e legitimidade (1998a: 55).

O caso da professora "Ana": A eficácia da informalidade

Dada a sua pertinência, resolveu-se dar a conhecer o caso observado de uma professora cuja conduta pedagógica é assente num modelo original e, sobretudo, inovador, indo ao encontro das problemáticas levantadas na pesquisa e, de certo modo respondendo aos desafios provocados pelos momentos de inflexão da acção atrás descritos. Trata-se de um modelo pedagógico adaptado à realidade quotidiana dos alunos, e que redefine a ideia de comunicação na sala de aula. As estratégias usadas pela professora Ana (nome fictício) conjugam dois aspectos: um, ao nível da atitude pessoal perante os desafios e obstáculos; o outro, a adopção efectiva de estratégias inovadoras de aprendizagem.

A postura de autoridade mais rígida é abandonada pela Prof.ª Ana, para dar lugar a uma orientação guiada e descontraída. Trata-se de uma forma de controlo renovado, mediante a adaptação face a consequências não previstas nos modelos tradicionais. Lembre-se que, para Burns e Flam (2000), qualquer sistema de regras contém reformulações e regras e procedimentos *ad hoc* (p. 27).

A atitude da professora é pautada, ainda, por uma capacidade de antecipação no que toca à salvaguarda da definição projectada (Goffman, 1993, p. 25). O resultado é uma precedência dramática (no sentido de Goffman) não impositiva, flexível e, sobretudo, partilhada com os alunos – que são livres de falar entre si, levantar-se e tentarem redefinir a situação – acompanhada de uma precedência directiva muito firme.

A este respeito Six (2005) refere a confiança como factor necessário em contextos de grande ambiguidade, incerteza, complexidade[7], que seria conquistada e mantida através da previsibilidade, consistência e expectativa do comportamento (p. 1-5). Stick (2005) el *et al* salientam a importância da integridade como dando a percepção de que a pessoa segue uma série de valores compatíveis (2005, p. 307). Luhmann (2000), por sua vez, aponta a necessidade da concretude para se renovar a confiança (p. 103), algo que também Giddens (2000a) acaba por subscrever quando fala da importância da recontextualização nas sociedades modernas.

A par de uma atitude pessoal pragmática, flexível e firme na prossecução dos objectivos, a Prof.ª Ana acrescenta a isso tudo um conjunto de estratégias de aprendizagem que vão ao encontro do *modus operandi* das novas tecnologias. Para além do uso – já frequente – do quadro interactivo e também dos computadores presentes na sala de aula, que podem, inclusivamente, ser consultados pelos alunos a qualquer momento, a professora adopta a lógica do hipertexto na organização dos conteúdos da matéria dada, acabando por criar estímulos semelhantes a uma navegação na internet.

> Disposição física da aula: sala em U; dezenas de computadores presentes, usados pelos alunos a qualquer momento que se justifique; a professora vai andando pela sala como parte da estratégia de controlo da atenção dos alunos e de rentabilização da aprendizagem; a professora está bem informada e preparada acerca do funcionamento da plataforma online e dos sites com informação (Wikipédia, etc.)
> (N.O.)

> Existe uma solicitação da atenção da professora por parte dos alunos ao mesmo tempo que se sentem impelidos a participar na aula, num misto de sede de confiança com uma

[7] Neste sentido, a inflexão da atenção, atrás referida, seria a antítese de um ambiente comunicacional solidificado pela confiança, uma vez que gera ambiguidade, quebra o desempenho e complexifica a situação.

comunicação aberta entre pares acerca da matéria da aula. Esta atitude perante os pares sugere uma competição interna grande.
Há, contudo, comunicação paralela à mensagem principal e por vezes uma indisciplina latente com alguma inquietação
Não se vê qualquer espécie de "bilhetinhos" trocados entre os alunos. As coisas são comunicadas de forma aberta e mais livre, dentro da aula
(N.O.)

A professora deixa de centrar o exercício da autoridade nos pormenores de indisciplina, preferindo controlar um certo rumo de aprendizagem mais virado para a orientação do que para o controle, a todos os níveis, acerca do que se passa dentro da sala de aula. Quando consegue a atenção dos alunos, a professora é acutilante a explicar a matéria
Tem o mérito de conseguir, pelo menos na 1ª hora das aulas, conquistar a atenção dos alunos. Está bem consciente da flexibilidade enorme no manejo da atenção dos alunos. Sabe utilizar habilmente as diferentes estratégias que tem ao seu dispor e despista muito bem as provocações ou "graçolas" dos alunos
(N.O.)

Referências bibliográficas

Austin, John Langshaw (1995). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1976). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Lisboa: Editorial Vega.

Bourdieu, Pierre (1998a). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.

Bourdieu, Pierre (1998b). *Meditações pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.

Cardoso, Gustavo, Espanha, Rita & Lapa, Tiago (2009). *Do quarto de dormir para o mundo: Jovens e media em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.

Castells, Manuel et al (2009). *Comunicação móvel e sociedade. Uma perspectiva global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Delamont, Sara (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Giddens, Anthony (2000a). *Consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony; Beck, Ulrich & Lash, Scott (2000b). *Modernização reflexiva*. Oeiras: Celta Editora.

Goffman, Erving (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gomes, Carlos Alberto (2009a). *Guerra e paz na sala de aula. Pesquisa e análise sociológia em escolas portuguesas*. Rui Costa Pinto Edições.

Lahire, Bernard (2002). *Homem plural: Os determinantes da acção*. Petrópolis: Editora Vozes.

Ling, Rich (2008). *New tech, new ties. How mobile communication is reshaping social cohesion*. Cambridge: MIT Press.

Luhmann, Niklas (2000). Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives. In Diego Gambetta (Ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (pp. 94-107). University of Oxford.

Pinto, José Madureira (2007). *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Porto: Afrontamento.

Six, Frédérique (2005). *The trouble with trust: The dynamics of interpersonal trust building*. Cheltenham: Edward Elgar.

Stald, Gitte (2008). Mobile identity: Youth, identity, and mobile communication media. In David Buckingham, *Youth, identity, and digital media* (pp. 143–164) The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, Cambridge, MA: The MIT Press.

Stickel, Darril et al (2009). Understanding social capital: In whom do we trust? In Bartkus, Viva Ona & James H. Davis (Eds.), *Social capital: Reaching out, reaching in* (pp. 304-317). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Midiatização: Modos de ser jovem e ser aluno no contexto da cultura contemporânea

Cirlene Cristina de Sousa
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
cirlenesousa@yahoo.com.br

Geraldo Magela Pereira Leão
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo
gleao2001@gmail.com

Na contemporaneidade, a mídia tem se apropriado das linguagens juvenis expressas na cultura, devolvendo-as sob a forma da linguagem midiática (Baccega, 2002), e exercendo, assim, poder de influência na formação de aprendizagens, valores e hábitos entre os jovens. Nos cenários dos shoppings centers, das escolas, dos parques, das casas de show e dos ambientes familiares é habitual encontrarmos jovens conectados por meio de variáveis dispositivos midiáticos. Assim, é fato que o sujeito jovem que chega à escola, já tem parte de sua identidade juvenil constituída na e por essa cultura midiática. Isso tende a criar uma tensão com a condição de aluno que se vê aí naturalizada. A categoria aluno é vivida na sociedade como se ela fosse "uma realidade dada, universal" (Dayrell, 2007, p.1120). Mas, segundo Giméno (2003), a categoria "aluno" é uma construção histórica, constituída no contexto de uma determinada escola, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico. Para compreender essa realidade, segundo Dayrell (2007) é preciso entender as práticas e símbolos dessa condição juvenil como a manifestação de um novo modo de ser jovem, que é em si expressão das mutações ocorridas nos processos de socializações contemporâneos, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Por isso, no presente artigo, procuramos perceber como se dá a interação entre modos de ser jovem e ser aluno na rede social facebook. Para tanto, selecionamos dois grupos de alunos (a turma 2H e a turma 2M1 ou Avenida Brasil) criados por alunos do ensino médio brasileiro, nessa rede social. Tal análise se fará em torno das conversas e de materiais postados por esses alunos nesses grupos, durante o ano de 2012. Os conceitos operadores da nossa análise são (*condição juvenil*, *condição de aluno*, *midiatização cultural*).

Palavras chave: ser jovem, ser aluno, midiatização.

Introdução

Visando compreender a relação mídia-juventude na contemporaneidade, alguns autores vêm analisando como os dispositivos midiáticos atuam no âmbito dos valores, das representações, das identidades e das culturas juvenis. E, fundamentalmente, como alguns dos pressupostos da vida juvenil (projetos, sonhos, educação, amizades, namoro, sexo, expressões e culturas) se encontram atravessadas por uma vasta gama de representações, símbolos, emoções, valores e ideias próprias da mídia, sendo esta uma fonte profunda e muitas vezes não percebida de pedagogia cultural (Kellner, 2001).

Procurando compreender de forma mais complexa esta relação entre cultura e mídia, alguns autores brasileiros têm trabalho com o conceito de midiatização. A midiatização da cultura contemporânea seria tomada como um processo social que altera o modo de conceber a comunicação humana e suas questões, que passam a serem combinadas no contexto cultural de uma tecno-interação. Neste contexto, "surge uma nova ecologia comunicacional (...) mais do que uma tecnologia, está surgindo um novo modo de ser no mundo, representado pela midiatização da sociedade". (Gomes, 2008, p. 19-20). No presente artigo, partimos do pressuposto de que esse processo de midiatização da cultura é uma realidade importante para pensarmos aspectos afetacionais desse processo na configuração de uma nova condição juvenil e as possíveis questões que essa condição coloca à educação escolar, principalmente, no que se refere à experiência de ser aluno que aí vai sendo tensionado.

Braga (2006) tem interpretado a midiatização como *processo interacional de referência* para as pessoas e a sociedade, por seu status privilegiado e preferencial na vida contemporânea. Como pondera o autor, a cada época ou desenvolvimento, a sociedade traz em si uma dinâmica que é inerente à vida social, configurando "processos interacionais". Nas últimas décadas, entre esses múltiplos processos interacionais, é a midiatização que se tem destacado como processo interacional de referência contemporâneo, em crescente consolidação e interferência na organização e dinâmica social. Neste contexto, diz Braga (2006), as novas tecnologias de mídia vão ganhando uma participação mais efetiva na construção social da realidade e conquistando espaços de intervenção, não apenas nas subjetividades, mas na vida das instituições sociais. A midiatização implicaria, assim, numa nova forma de organização da vida e numa outra forma de presença no mundo; inauguraria uma nova ambiência, um padrão de condutas e comportamentos diferenciados, alterações perceptivas e organizadoras da realidade social e novas formas de interação. Com impactos no modo como as pessoas interagem entre si (Thompson, 1999), se educam (Fischer, 2006) e percebem o mundo (Ong, 1998).

Neste cenário, presenciamos um acelerado processo de interseção entre a vida juvenil e os dispositivos midiáticos, principalmente no que se refere à relação com a internet e suas várias redes de interação. Tal relação dos jovens com a ambiência midiática acaba por se apresentar como um desafio para a instituição escolar, posto que o aluno que a frequenta já é, em boa medida, este *jovem conectado*. Como diz Giméno (2003) para atingirmos uma reflexão mais complexa sobre o contexto das realidades escolares contemporâneas é preciso reunir os elementos dispersos que nos proporcionam uma imagem um pouco mais unificada e coerente do sujeito da educação. Segundo este autor, o mundo mudou e os alunos também. Por isso, temos de alterar nossas caracterizações do mundo e dos alunos.

Tendo em vista esse contexto cultural e sua imbricação nas identidades dos jovens e dos alunos na contemporaneidade, objetivamos no presente artigo analisar a interação de duas turmas do ensino médio brasileiro na rede social Facebook. Procurando compreender o que essa interação marca nas suas condições de jovem/aluno. Para tanto, dividimos nosso artigo em três partes. Na primeira parte, definimos os conceitos de juventude e de aluno; na segunda parte, trabalhamos a relação juventude(s) e redes sociais e, na terceira parte, analisamos os grupos de alunos

formados no Facebook pelos jovens da escola Estadual Madre Carmelita e pelos jovens do Instituto Sagrada Família[1]

Primeira parte: Juventude (s): Ser jovem e ser aluno

Problematizar tanto a categoria "juventude" quanto a categoria "aluno" como portadoras de conteúdos universais é tarefa bastante complexa. O período denominado juventude não se caracteriza apenas por uma fase da vida; mas, ao contrário é um momento singular e complexo da realidade vivenciada por sujeitos na sociedade. Conforme Pais, "não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias" (Pais, 1996, p. 36). Tais diferenças direcionam os jovens a múltiplas experiências adquiridas em suas relações sociais e em suas identidades juvenis. Ainda para Pais, "a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo" (Pais, 1993, p. 29). Dessa forma, a juventude não pode ser olhada apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade.

No que tange a categoria aluno, Sposito (2004) enfatiza que a condição de aluno deve ser pensada como algo problemático e não natural no interior da escola: "não se nasce aluno, alguém se torna aluno" (Sposito, 2004, p. 351). Nesse mesmo sentido, Dayrell (2007) destaca que "Ser aluno" é tido como "uma realidade dada, universal, identificada imediatamente como uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto" (Dayrell, 2007, p. 1120). Mediante este processo de naturalização, tendemos a ignorar que *juventude* e *aluno* são categorias mutantes, dinâmicas, que acompanham e marcam a sociedade nos espaços e relações onde estão inscritas. Na opinião de Gimeno (2003), ao naturalizarmos a figura de aluno não damos conta de pensá-la de maneira complexa: "É tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana, que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória" (Gimeno, 2003, p.13).

Nesse sentido, o processo de escolarização – e nele a figura de aluno – pode esconder, assim, realidades muito diversas, desiguais, para diferentes grupos que não concluem os estudos; ou ficam sem ser escolarizados nas mesmas condições. Segundo Dayrell (2007), o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem vários fatores, como: a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Ainda na opinião do autor, é na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão os velhos modelos em face das novas tensões e novos conflitos. Visto que tais condições são variáveis e desiguais, segundo o espaço geográfico, a cultura, a classe social, a etnia, o gênero ou qualquer outra circunstância de caráter pessoal ou social, os sujeitos vivem tanto sua condição de jovem quanto a sua condição de aluno de formas distintas.

[1] Estas instituições educacionais fazem parte do *corpus* empírico da nossa pesquisa de doutorado, cujo problematização compreende a relação juventude, mídia e escola. As discussões do presente artigo faz parte desse nosso objeto de estudo.

Segunda parte: Juventude e redes sociais

Raquel Recuero (2008) caracteriza as redes sociais na internet como agrupamentos complexos instituídos por interações sociais apoiadas em tecnologias digitais de comunicação. Estas redes se configurariam por aspectos individuais, coletivos e tecnológicos dos agrupamentos humanos na internet. A partir dessas redes, mudam-se as formas de organização da vida cotidiana, das construções identitárias dos sujeitos, de suas conversações e mobilizações sociopolíticas. Um elemento importante abordado por essa autora é a dinamicidade dessas redes sociais. Para tanto, a autora dá o exemplo de como o surgimento de um grupo em redes sociais exige que seus participantes engajem-se em um processo de cooperação e os conflitos daí advindos. Observamos esta cooperação e seus conflitos no processamento de contatos, de trocas, de entretimentos, de partilhas de gosto e de sentimentos entre os jovens das turmas Avenida Brasil e 2H que aqui vamos analisar.

O Facebook é a rede mais acessada entre os alunos dessas turmas. Nesta rede, eles gostam de acompanhar blogs, de curtir e compartilhar textos, vídeos, fotos, propagandas. Eles postam também frases e músicas dos autores, artistas, personalidades e cantores preferidos; gostam de reblogar coisas de uma rede para outras, de editar e postar fotografias variadas (paisagens, animais, pessoas, cenas de filme, imagens de si, obras de arte), de escrever e comunicar-se por caracteres imagéticos, fazer compras, participar de grupos fechados de interesses e afinidades, de levar a sala de aula para o Facebook, de conversar com os amigos, conhecer pessoas novas. A Seguir, analisamos a experiência de colaboração das turmas “Avenida Brasil” e “2H” no espaço virtual da rede social Facebook.

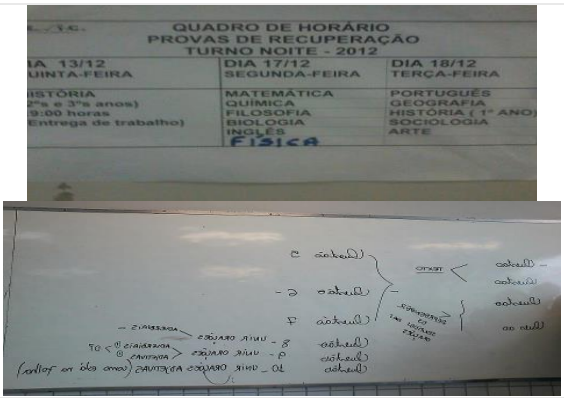
Terceira parte: Avenida Brasil e Turma 2H[2]

A partir do monitoramento das turmas/grupos Avenida e 2H, observamos três formas de interação entre os alunos nesses grupos. Uma primeira forma de interação se faz pelo uso desse espaço para as obrigações escolares mais rotineiras, tais como: datas de entrega de trabalhos, lembrete sobre provas e para casa, postagem de resumos do caderno, fotos tiradas da matéria no quadro e disponibilizadas na rede, calendários, horários de aula e outros, geralmente, são os alunos que vivenciam suas identidades estudantis de forma menos tensionada para com o formato escolar, que cumprem a função de lembrar a turma das tarefas escolares[3].

> **Laura Gonçalves**: Ah gente, não esquece que tem trabalho de sociologia pra sexta!
> **Augusto Rocha**:Alguuma alma caridoosa poderiia imprimir meu trabalho de espanhool ? e em folha A4 mesmo : sao 14 paginas creio eu! Plz ! Thx ! :).

[2]A criação dos grupos escolares no Facebook tem como primeira proposta, que os alunos que compõem a turma colaborem uns com os outros em torno de questões escolares. Mas para além dessas, nota-se nesses grupos, posturas e opiniões frente decisões pedagógicas, avaliação de aulas e de professores e tensões entre modos de ser jovem e ser aluno. E um intenso processo de socialização entre os alunos.

[3] Estes se destacam como estudantes que sem tensões cumprem diariamente as atividades escolares; estudantes que têm os cadernos escolares com as matérias em dia, seus comportamentos são valorizados pelos professores. E, por fim, alunos acompanham silenciosamente a explicação dos professores, usam pouco as tecnologias em sala de aula, são pontuais na entrega das tarefas escolares. Eles ainda têm boas notas nas provas e no resultado final de cada etapa.



O segundo tipo de interação é indicador de um modo de ser aluno que está diretamente ligado à relação de proximidade dos jovens alunos com os dispositivos tecnológicos e o que esta proximidade representa no seu ofício de aluno. Nesta, alguns alunos postam videoaulas, resumos e análise de obras literárias retiradas de sites especializados ou não; eles interagem no grupo indicando sites com assuntos complementares aos conteúdos escolares e blogs temáticos e, ainda, postam sites com assuntos e acontecimentos atuais, disponibilizam entrevistas com especialistas em determinados assuntos e sites próprios para orientação de trabalhos escolares e, algumas vezes, voltados para vestibulares e escolhas de profissões.

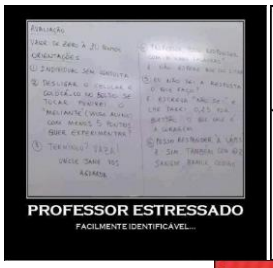
> **Victor Marlon**: Entao gente, pensem antes de escolher um cursinho. Extensivo compensa nao diria, mas vale mais a pena para quem ja esta seguro de qual curso quer fazer, o intensivo abrange todas as areas e a partir dali voce escolhe sua area profissional.
> **Luciana Martins**: Geente ! Esse vídeo é muuito bons ! Dá pra entender muito bem a matéri. www.youtube.com. Orações coordenadas e orações subordinadas subjuntivas.

Observamos que nesse tipo de interação, há uma perspectiva mais colaborativa entre os alunos. Se um determinado aluno tem acesso a uma entrevista, ele disponibiliza para a turma; se um outro encontrou o resumo de uma obra literária indicada pela professora de literatura, disponibiliza o *link* para os colegas. Observa-se que esta tarefa é geralmente cumprida por alunos que são considerados bons estudantes, mas que tensionam cotidianamente suas percepções escolares com o formato escolar os oferece[4]. Esses alunos utilizam esse espaço do facebook para opinar sobre o andamento das aulas, também questionam resultados de provas, formas e propostas de trabalhos escolares. Eles marcam estudos coletivos para a turma, interagem na construção dos trabalhos dando dicas de como fazer e onde pesquisar. É nesse tipo de interação que se encontra também falas sobre as aulas e conversas relacionadas ao desempenho e postura dos professores. Neste tipo de interação, o recurso de postagem de tirinhas de humor e ironia sobre a escola é muito constante.

> **Paola Maria**: Gente, acho um absurdo a escola colocar provas justamente no dia do Axé Brasil, parece que eles fazem de propósito.
> **Pedro Paulo**: Paolinha, a escola não está nem aí pra nossa vida social. Eles acham que a gente só estuda e pronto.

[4] Alunos que cumprem as tarefas escolares, mas não manifestam muito contentamento com o modo como a escola propõem suas atividades.

Otávio Luiz: Eu estou irado com essa coisa de que a gente vai fazer prova toda segunda. Será que o nosso diretor vai ficar dando plantão na escola nos finais de semana?
Paula Luiza: Pois é, lá se foram embora nossos finais de semana.
Carlos Adriano: Eu to puto, agora mesmo que eu saio dessa escola



Nesse segundo tipo de interação, observa-se ainda uma diferença entre o grupo dos alunos da escola pública e da escola privada. Se os comentários propostos no grupo do Facebook se dão em torno do papel do professor na escola, percebe-se que há uma tensão maior nos registros/postagens dos alunos da escola pública. Estes comentam de forma mais negativa a relação professor e aluno. Algumas falas, inclusive, denigrem demasiadamente a imagem do professor. Esta tensão se faz em torno do modo como os professores administram suas aulas e avaliam o resultado de provas e trabalhos dos alunos. Observemos as fotos e as postagens abaixo, retiradas do grupo 2H que registram um pouco essa tensão.

(Turma 2H)

Paula Luiza: Gente, vocês acreditam que aquela professora xxx me deixou de recuperação, só porque aquele dia eu discuti com ela.

> **André Vieira**: Ela é uma xxx, fiz o trabalho, ela nem corrigiu e me deu zero, não adianta, ela não gosta da turma do fundo.

Mesmo que em algum momento, essa tensão com a figura do professor apareça também na fala dos alunos da escola privada, ela é menos presente. Os comentários voltados para os professores da escola privada são mais positivos, os alunos comentam fotos dos professores, lamentam a perda de alguns, festejam a volta de outros.

> **Pedro Paulo**: Sera uma noticia nao sei se irao gostar: Flavia Cristina, prof de Biologia, esta gravida de 2 meses. (perderemos ela no meio do ano que vem). Rogele, de matematica, ira voltar a dar aula ano que vem. PARA A NOSSA ALEGRIA

E no terceiro e último tipo de interação se encontram a sociabilidade virtualmente processada. São os momentos em que os alunos interagem a partir da chamada para encontros da turma fora da escola, como: idas ao cinema, parques, festas, excursões/viagens, aniversários ou mesmo chamadas para os eventos escolares, como: eventos esportivos, festas típicas (festa junina, festa da primavera), dia do estudante, gincanas, feiras de cultura e outros projetos escolares.

> **Jéssica Luiza**: Gente cinema sexta ou sábado?
> **Igor Guilherme** Sabado entao xd.
> Jessíca Luiza: vote ae quem quer ir na senta e quem quer ir no sábado!

Nesse tipo de interação, os jovens também postam mais declarações de amizades, tirinhas de autoajuda e frases para reflexão. Estas se intensificam em momentos como início do ano, momento de férias e final do ano letivo. Neste tipo de interação há uma participação quase que unânime da turma. E nesta, a presença dos ditos alunos problemas é bem forte. Os interesses juvenis, os projetos de futuro, tudo isso aparece declarado neste terceiro espaço de interação entre os jovens. Nessa interação também visualizamos uma diferença entre os grupos Avenida Brasil e Turma 2H. Os alunos do grupo Avenida não têm muito o costume de postar imagens sobre os eventos escolares a não ser que esses eventos sejam criados por eles próprios como encontros, festas. Já os jovens da escola pública estão sempre fazendo comentários e postando eventos promovidos pela escola.

> **Rosana Portela**: É isso aí que eu quero dizer para a turma Avenida Brasil '-' . Amo todos vocês, obrigada pela amizade.
> **Jorge Herique** nossa amizade será eterna!
> **Pedro Octávio**: Galera, o Ano ta acabando e só tenho a agradecer a vcs da turma por terem me recebido bem e por terem feito parte da minha vida nesse ano. Foi um ano de alegrias, decepções, mas principalmente de união. Espero que vcs todos no 3°, TODOS!

Outro elemento interessante dessas interações é como elas se processam dentro de uma constante tensão entre o calendário escolar e a vida juvenil, demonstrando diferenças importantes entre o tempo escolar e o tempo cotidiano dos jovens escolarizados. Primeiro, o tempo escolar limita tanto a interação dos jovens no grupo, como a forma como estas interações se manifestam. Em época de calendário de provas e de um acúmulo grande de atividades escolares, por exemplo, as conversas nos grupos se fazem praticamente relacionadas a datas de provas, tipos de matéria, páginas dos livros. Um ponto interessante a observar é que nesses momentos escolares, os jovens mais escolarizados ou que menos tensionam o formato escolar praticamente desaparecem das interações no Facebook. A presença maior é dos jovens que mais tensionam esse formato. São estes jovens que postam os lembretes e tiram as dúvidas dos colegas, neste momento mais conflituoso para os alunos. Observa-se que neste momento, há uma intensa presença no grupo dos jovens trabalhadores da escola pública. Eles aparecem pedindo ajuda. Eles demonstram dificuldades de relacionar a vida escolar e a vida de jovem trabalhador, registrando as tensões do ser jovem trabalhador e aluno ao mesmo tempo.

> **Maria Santos**: Gente to precisando que alguém faça meu trabalho de portugues. Por favor sejam caridosos to sem tempo e internet : (to pagando 10 reais). Quem poder fazer me avisa. To trabalhando demais e o tempo.
> **Gabriel Artur**: Quem quiser, pago pra fazer o(s) trabalho(s) de recuperação. To ralando o dia inteiro, não dá para fazer esses trabalhos.

Em finais de bimestres ou trimestres esse tipo de interação mais escolarizada também se intensifica, as conversas se fazem em torno das recuperações, das matérias

para estudar, dos trabalhos e a imagem do professor é tensionada, principalmente, entre os jovens da escola pública. Neste tipo de postagens e de interações é muito tensionada a relação dos jovens alunos com a escola, há reclamações desde o acúmulo das atividades, como a ideia de perseguição dos professores e o distanciamento da escola e a vida juvenil.

Apontamentos finais

È interessante observar nestes tipos de interações das turmas escolares no Facebook, o fato de a relação entre ser aluno e ser jovem não se fazer cindida, mas sim tensionada. Os alunos, ao mesmo tempo, que estão ali processando papéis mais rotineiros dos modos de ser alunos, deixam por ali manifestos seus sonhos juvenis, projetando perspectivas de futuro como as escolhas profissionais, a perspectiva de construção da vida familiar, os sentidos da vida (religioso, valorativo, ético/moral). Eles marcam neste espaço a importância do coletivo para a identidade juvenil, para suas amizades, interagem por meio do humor e das brincadeiras próprias dos modos de ser jovem, fazem daquele espaço um momento de interação mais descontraído e alegre. Um jovem comenta: "Gente, essa é a nossa verdadeira sala de aula, lá naquela escola a gente não pode ser a gente mesmo, aqui a gente pode". Portanto, nesses vínculos no Facebook, os alunos vão se inserindo como alunos e como jovens num espaço virtual que ampliam suas relações escolares, aí eles têm expressado suas identidades tanto de alunos como de jovens e abrem outros acervos de conhecimentos que de alguma forma tensionam e complementam suas vidas e aprendizagens escolares. É interessante notar como em suas relações no Facebook, os jovens alunos demonstram certo grau de autonomia, manifestam opiniões, postam críticas e aprovam ou desaprovam questões/situações escolares.

Referências bibliográficas

Baccega, Maria Aparecida (2002). Televisão e escola: Aproximações e distanciamentos. In *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (pp.1-.22). Salvador/BA.

Braga, José Luis & Calazans, Maria Regina (2006) *Comunicação e educação: Questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker.

Dayrell, Juarez Tarcísio (2007). A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, *28*, 1105-1128.

Fischer, Rosa Maria Bueno (2006). *Televisão & educação: Fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica.

Giméno Sacristán, José J. (2003). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, Pedro Gilberto (2008). O processo de midiatização da sociedade e sua incidência em determinadas práticas sociossimbólicas na contemporaneidade. A relação mídia e religião. In Antônio Fausto Neto (Org.), *Midiatização e processos sociais na América Latina* (pp. 18-30). São Paulo: Paulus.

Kellner, Douglas (2008). *A cultura da mídia. Estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pósmoderno*. Bauru: EDUSC.

Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Ong**,** Walter (1998). *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus.

Pais, José M. (2003). *Culturas juvenis.* Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Recuero, Raquel (2009). *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina.

Sposito, Marília Pontes & Galvão, Izabel (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: O conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, *22*(2), 345-380.

Thompson, John B. (1999). *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.

Educação escolar, uso das TIC pelas crianças e mediação familiar

Pedro Silva
Instituto Politécnico de Leiria
psilva@ipleiria.pt

Ana Diogo
Universidade dos Açores
adiogo@uac.pt

Carlos Gomes
Universidade dos Açores
cgomes@uac.pt

Conceição Coelho
Agrupamento de Escolas José Saraiva
coelhofirst@gmail.com

Conceição Fernandes
Agrupamento de Escolas José Saraiva
fernandes.mcn@gmail.com

Joana Viana
Instituto de Educação – Universidade de Lisboa/IE-UL
jviana@ie.ul.pt

A educação tem vindo a ser assumida como uma das áreas chave de intervenção no âmbito da promoção da sociedade da informação (Castells, 2007; Lyon, 1992). Ao longo das últimas décadas têm-se realizado investimentos públicos consideráveis em tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas (GEPE, 2008; GEPE, 2009). Uma das crenças que acompanha este esforço é a de que estão em causa políticas essenciais para a inclusão digital das novas gerações, particularmente dos grupos sociais mais desfavorecidos.

É neste âmbito que podemos situar o programa e.escolinha, introduzido em 2008/2009 no 1º ciclo do ensino básico, em Portugal, que consistiu na distribuição de computadores portáteis, de forma gratuita ou a baixos preços para as famílias, adaptados a crianças na faixa etária em causa e equipados com programas educativos. Um dos principais desígnios desta medida política prendia-se com o alargamento da base social da utilização das TIC, não apenas em meio escolar, mas igualmente noutros contextos, especialmente na família.

Um intento desta natureza põe em jogos questões complexas que se situam na articulação entre os contextos escolar e familiar (Diogo, 2008; Silva, 2003), assim como entre a educação formal e a informal que procuramos equacionar nesta comunicação, com base em resultados de dois estudos empíricos similares, conduzidos em escolas de duas cidades de regiões portuguesas diferentes.

As duas pesquisas foram conduzidas a partir de uma abordagem longitudinal (2009-2011) e apresentam um design metodológico misto, integrando uma componente extensiva (com recurso a inquéritos por questionário a professores, pais e alunos) e outra intensiva (com recurso a entrevistas e à etnografia de uma turma).

Apresentam-se resultados de uma análise multivariada, que nos permitiu apreender os principais eixos que estruturam a relação das crianças com o computador e, a partir desses, identificar três perfis de crianças. Procura-se, por outro lado, perceber como é que estes perfis se caraterizam em termos da mediação familiar do uso das TIC (em geral e para realizar trabalho escolar) e como esta mediação é condicionada pelo capital escolar/cultural dos pais.

Palavras-chave: TIC, mediação familiar, crianças

Introdução

Em 2008/2009 o governo português introduziu o computador Magalhães (CM) no 1º ciclo do ensino básico (CEB), uma medida política que veio levantar a questão do alargamento da base social da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), não apenas em meio escolar, mas igualmente noutros contextos, desde logo na família. O presente texto pretende equacionar a questão das desigualdades de oportunidades e de usos das TIC a partir de resultados de dois estudos empíricos similares, conduzidos em escolas de duas cidades de regiões portuguesas diferentes.

1. TIC, educação e desigualdades sociais

Vivemos numa era onde o papel desempenhado pelas chamadas TIC se vem acentuando cada vez mais (Castells, 2007), defendendo alguns especialistas que para as crianças e jovens que nascem e crescem num mundo de tecnologias em rede - os "nativos digitais" (Prensky, 2001) - as tecnologias tornam-se naturais, ao contrário de muitos adultos para quem elas significam um esforço acrescido de aprendizagem - "imigrantes digitais" (Prensky, 2001) - para se adaptarem a novos contextos sociais, de trabalho e de comunicação com os outros.

Contudo, um dos principais desafios que se colocam nas atuais sociedades da informação atém-se nas desigualdades e relações de poder que lhe estão subjacentes (Lyon, 1992), fenómeno que tem assumido designações como infoexclusão, divisão digital ou fosso digital (Cruz, 2008). Genericamente, o que está em causa é uma clivagem que opõe dois grupos, os que têm e os que não têm acesso às tecnologias de informação. Pesquisas recentes têm vindo a tornar visíveis os contornos desta clivagem, apontando para uma realidade complexa e multifacetada na generalidade dos países tecnologicamente desenvolvidos (Cardoso; Costa; Conceição e Gomes, 2005; Cruz, 2008). No que respeita a Portugal, por um lado, Almeida, Delicado e Alves (2008) sugerem uma rápida disseminação no uso de computadores e da Internet, com algum esbatimento das desigualdades sociais entre as crianças e jovens em idade escolar; por outro, Rodrigues e Mata (2003) notam que a utilização das TIC apresenta uma correlação mais forte com o nível de escolaridade do que com a idade, parecendo atenuar, pois, o efeito geracional (assim, será pelo facto dos mais jovens serem estudantes e tenderem a ser mais qualificados que as estatísticas mostram índices mais elevados de utilização das TIC neste grupo etário). Paralelamente, dados recentes mostram que em Portugal o número de crianças que usam computadores tende a aumentar, embora diminua a vantagem que este grupo tinha sobre os adultos quanto ao uso da Internet, estando, agora, quase a par (EU Kids on-line, 2011; Ponte; Jorge; Simões e Cardoso, 2012).

A par deste peso crescente nas escolas, as TIC estão também cada vez mais presentes nos lares (INE, 2009), em particular nas situações de famílias com filhos em

idade escolar. Aliás, a educação escolar dos filhos surge para as famílias como o principal motivo de aquisição de computador e respetiva ligação à Internet, como salientam Rodrigues e Mata (2003). Por esta mesma razão, as famílias com filhos dependentes evidenciam-se como as que mais têm computador face àquelas sem filhos dependentes (Almeida *et al.*, 2008). Acresce que a pesquisa aponta para que nem todas as famílias se revelam igualmente apetrechadas para realizar as suas apostas no "jogo" do investimento escolar, notando-se desigualdades no modo como se mobilizam na escolaridade dos filhos em função da clivagem sociológica que perpassa pela relação escola-família (Diogo, 2008; Diogo e Silva, 2010; Silva, 2003). Quanto à utilização das TIC, tem-se apurado que são sobretudo os grupos socialmente mais favorecidos que tiram maior partido (Almeida *et al.*, 2008). Uma outra pesquisa mostra, contudo, que o alargamento do uso educacional dos computadores em casa a diferentes grupos sociais se pode traduzir num maior sucesso académico (Fuch e Wossman, 2004).

O presente texto assume como preocupação entender, a propósito dos dados resultantes das pesquisas a seguir apresentadas, como é que as crianças dos diferentes grupos sociais usam o computador Magalhães e como é mediado esse uso no contexto familiar.

2. Sobre as pesquisas

As duas pesquisas foram conduzidas a partir de uma abordagem longitudinal (2009 a 2011) e ancoram-se numa postura ontológica e epistemológica de índole fenomenológica, atenta ao cruzamento fecundo entre o dedutivo e o indutivo, integrando uma componente extensiva (com recurso a inquéritos por questionário a professores, pais e alunos) e outra intensiva (com recurso, especialmente, a entrevistas e à etnografia de uma turma selecionada em cada um dos dois territórios educativos).

Os estudos visaram responder a um conjunto de questões, incluindo identificar os atores sociais que surgem associados ao computador Magalhães e as suas representações sociais sobre o mesmo; traçar o perfil sociológico dos adquiridores e não adquiridores do Magalhães; entender os usos deste, nomeadamente por parte de quem, em que contextos e quais os seus modos de regulação; compreender os efeitos escolares e sociais da sua utilização, em particular nos contextos de sala de aula e da interação escola-família.

Neste texto apresentam-se resultados provenientes, fundamentalmente, do segundo inquérito aos pais (INQP2), retomando-se alguns dados do segundo inquérito às crianças (INQC2), ambos realizados no final do ano letivo 2011/12.

3. As comunidades escolares

Uma das pesquisas foi desenvolvida em dois conjuntos de estabelecimentos escolares públicos, um com sede na cidade de Leiria (Agrupamento de Escolas de Leiria) e o outro num conjunto de estabelecimentos escolares com sede na cidade de Ponta Delgada (Escola Básica Integrada de Ponta Delgada).

O Agrupamento de Escolas de Leiria (AE Leiria), onde decorreu um dos estudos de caso, é constituído por oito Jardins de Infância, dez Escolas Básicas do 1º ciclo e uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos. O meio social das cinco freguesias abrangidas inclui um misto de influência urbana e peri-urbana e famílias com um leque

variado de níveis de instrução e de profissões, de onde sobressai, contudo, um conjunto significativo de famílias da classe média. Frequentavam o AE Leiria, no ano letivo 2009/10, 1652 alunos, entre os quais 561 no 1º ciclo. O número de professores colocados no Agrupamento era de 185, distribuídos pelos 4 níveis de ensino, sendo que 30 eram professores no 1º ciclo.

A Escola Básica Integrada de Ponta Delgada (EBI Ponta Delgada), onde foi desenvolvido o segundo estudo, é composta por um total de sete estabelecimentos de ensino, cinco dos quais incluem o 1º CEB. Em 2009/10 possuía 204 docentes (79 do 1º CEB) e 1949 alunos (978 do 1º ciclo). Os seus estabelecimentos localizam-se em freguesias urbanas e peri-urbanas de Ponta Delgada, acolhendo, na sua globalidade, uma população discente socialmente heterogénea, embora com uma considerável presença de beneficiários da ação social escolar (58% no caso do 1º CEB, em 2008/09). Tal como em Leiria, regista-se uma significativa diversidade de profissões e níveis de instrução das famílias.

4. A adesão ao computador Magalhães

O computador Magalhães, através do programa e.escolinha, foi alvo de uma adesão generalizada por parte das famílias nas duas comunidades escolares:

- No AE Leiria a adesão foi inicialmente de 80%, registando-se, no entanto, diferenças significativas de escola para escola: entre os 95% e os 28%.[1] A adesão, contudo, foi crescente, sendo de 89% em 2009/10 e de 93% em 2010/2011. Os dados mostram ainda que, aquando da chegada dos Magalhães (2008/09), 94% dos integrados num dos escalões da Ação Social Escolar e 64% dos não integrados em qualquer escalão adquiriram o portátil;

- Na EBI Ponta Delgada, o Magalhães foi requerido por 92% das famílias,[2] oscilando este valor entre um mínimo de 86% e um máximo de 97%, em função do estabelecimento escolar. Contrariamente ao que sucedeu no AE Leiria, e em todo o território continental, na Região Autónoma dos Açores existiu apenas uma fase de distribuição, tendo os esquipamentos chegado à EBI Ponta Delgada no final do ano letivo 2008/09. Aquando da segunda fase de distribuição nacional, o programa e.escolinha foi cancelado na região.

Dados anteriormente apurados sugerem que esta adesão se traduziu numa democratização do acesso a estas tecnologias nas duas comunidades escolares (Silva e Diogo, 2011), em que a ligeira menor adesão por parte de famílias da classe média, no caso do AE Leiria, ocorreu em situações onde, em regra, já existia pelo menos um computador em casa (Silva *et al.*, 2011). Em conformidade com esses resultados, a tabela 1 mostra que a posse do portátil varia pouco, considerando a instrução dos pais. Procuramos, nos dados que se apresentam de seguida, analisar em que medida esta democratização de acesso inicialmente verificada se traduziu nos usos realizados pelas crianças dos diferentes grupos sociais.

[1] Dados da Direção do Agrupamento. Convirá esclarecer que algumas destas escolas são bastante pequenas, pelo que frequências absolutas baixas podem originar diferenças significativas nas percentagens.

[2] Dados fornecidos pela Direção Regional da Educação e Formação (DREF) e pelo Conselho Executivo da EBI.

Tabela 1: Posse do CM por nível de instrução dos pais - % por instrução

	AE Leiria		EBI Ponta Delgada	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
≤ 1º CEB	92,6	88,9	86,4	85,4
2º/3º CEB	93,1	93,5	88,3	86,3
E. Sec./Sup.	79,6	83,3	85,4	91,0
N	174	174	250	250

Fonte: INQC2

5. Usos do computador Magalhães pelas crianças em casa: três perfis

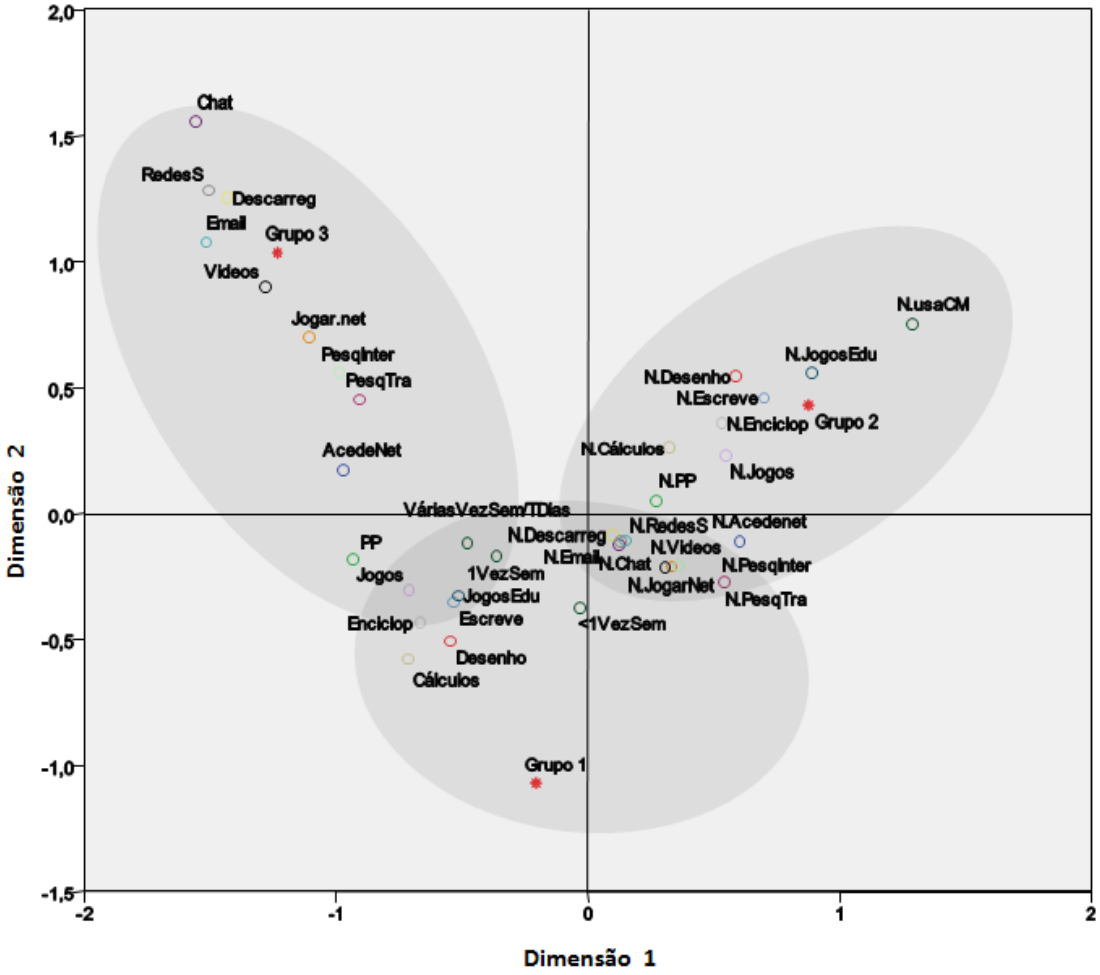
A utilização do computador Magalhães pelas crianças nas duas comunidades escolares revelou-se bastante mais expressiva em casa do que na escola ou noutros contextos (Silva e Diogo, 2011). Por esta razão, centramo-nos nos usos realizados no contexto familiar.

No sentido de caraterizar os usos do computador Magalhães pelas crianças no espaço doméstico, considerando uma multiplicidade de variáveis conjuntamente, realizou-se uma análise de correspondências múltiplas complementada com uma análise de clusters hierárquica (considerando simultaneamente as respostas dadas pelos pais das crianças de ambos os estudos de caso), o que permitiu apreender as principais linhas que estruturam a relação das crianças com o portátil e identificar perfis de utilização.[3]

A análise de correspondências múltiplas evidencia a existência de dois eixos principais estruturadores dos usos dados ao portátil. O primeiro eixo[4] opõe o *uso pleno* do computador (incluindo utilizações que implicam acesso à Internet e outro tipo de utilizações) ao *não uso*, enquanto que o segundo eixo[5] opõe as crianças que fazem *usos do portátil sem acesso à internet* (desenhar, escrever, fazer cálculos, usar enciclopédia do computador Magalhães e fazer jogos educativos) a todas as *outras situações (uso pleno ou não uso)*.

[3] Com recurso ao software SPSS (versão 17.0).
[4] Alpha de Cronbach = 0,879.
[5] Alpha de Cronbach = 0,602.

Gráfico 1: Perfis de utilização do CM pelas crianças (análise de clusters hierárquica)



Com base nestes dois eixos estruturadores dos usos dados ao computador Magalhães em casa, pelas crianças, realizou-se uma análise de clusters hierárquica (método Ward), identificando-se 3 grupos (clusters) reveladores de distintos perfis de utilização (ver gráfico 1):

- O grupo 1 abrange 38% dos casos e carateriza-se por fazer um uso do CM que não implica acesso à internet: desenhar (90%), escrever (85%), fazer cálculos (55%), usar enciclopédia do computador Magalhães (71%), fazer jogos educativos (93%), jogos não educativos (64%), fazer apresentações em PowerPoint (32%). Destacam-se os que usam o portátil com uma frequência inferior a uma vez por semana (28%) e com uma frequência de várias vezes por semana ou todos os dias (53%). Em suma, este grupo faz um uso regular do equipamento, explorando-o, contudo, apenas offline.

- O grupo 2 (40%) concentra especialmente os que não fazem qualquer tipo de uso do computador Magalhães.

- O grupo 3 (22%) distingue-se por um uso polivalente do computador Magalhães, abrangendo utilizações diversas que exigem o acesso à internet: pesquisar para trabalhos escolares (94%), pesquisar assuntos que interessam às crianças (73%); ver vídeos (77%); jogar (73%), trocar mensagens de email (35%), comunicar por chat (32%), participar em redes sociais (33%); descarregar música, filmes, jogos... (24%). Tal como o grupo 1, destacam-se por usar o CM para utilizações como escrever,

consultar enciclopédia do portátil, jogar (jogos educativos e não educativos), fazer apresentações em *PowerPoint*. Salientam-se os que usam o portátil com uma frequência de várias vezes por semana ou todos os dias (62%).

Relacionando o acesso a outros computadores pelas crianças e o nível de instrução dos pais com os três grupos identificados é possível caraterizar melhor os seus perfis: [6]

- O grupo 1 (*utilização offline do CM*) apresenta uma maior heterogeneidade do que os outros dois grupos, relativamente ao acesso a outros computadores e à instrução dos pais, não surgindo associado a nenhuma categoria, em particular, destas variáveis.

- O grupo 2 (*não uso do CM*) carateriza-se por uma presença significativa de crianças que não acedem à internet nos outros computadores e pertencem a agregados familiares onde os pais têm uma escolaridade muito baixa. Trata-se, por conseguinte, de um grupo que acumula vários tipos de desvantagem, isto é, a desvantagem no acesso às TIC, quer ao CM, quer a outros computadores (especialmente no que respeita à internet), surge associada à desvantagem social.

- O grupo 3 (*uso polivalente do CM*) distingue-se pela sobrerrepresentação de crianças que usam outros computadores, têm acesso à internet nos outros computadores e que pertencem a famílias com pais mais escolarizados (ensino secundário ou superior).

De forma convergente e complementar com resultados anteriormente apurados (Diogo, Silva, Gomes, Coelho, Fernandes e Viana, 2012), esta análise, especialmente os grupos 2 e 3, evidencia usos desiguais do CM em função da condição social.

Além disso, os dados do inquérito às crianças, realizado no final do ano letivo 2010/11 nas duas comunidades escolares, veio mostrar que o computador Magalhães era usado pela maioria das crianças mas de forma desigual segundo os grupos sociais, havendo um menor o uso do computador, por avaria do equipamento, associado à baixa instrução dos pais (Diogo *et al.*, 2012). A existência de uma maior proporção de crianças de famílias menos escolarizadas que deixaram de usar o portátil, por este ter deixado de funcionar, põe em evidência outras formas de desigualdade, à margem da posse dos equipamentos, relativas à capacidade das famílias para fazer a manutenção destes, alertando para os limites de qualquer programa que se limite a distribuir computadores às famílias. Estes últimos resultados, ao revelarem usos e não usos divergentes em função dos grupos sociais, vêm, por conseguinte, contrariar a primeira imagem de democratização.

De notar, ainda, que as crianças que menos têm acesso a outros computadores são as que estão mais representadas no grupo dos que deixaram de usar o CM. Por outro lado, o uso da Internet afigura-se como uma importante clivagem social nos usos do portátil, em convergência com outros estudos (Almeida *et al.*, 2008). Deste modo, o programa e.escolinha parece compensar pouco a desvantagem das crianças menos desfavorecidas no acesso às novas tecnologias, considerando que o uso da Internet nos outros computadores em casa é bastante marcado pela instrução dos pais.

Dada a adesão massificada ao CM e consequente efeito de democratização de acesso às novas tecnologias que o programa e.escolinha tornou possível, ao distribuir gratuitamente ou a custos reduzidos os portáteis (Silva e Diogo, 2011), os resultados encontrados mostram que essa democratização de acesso não se traduziu, no entanto, numa plena democratização de uso, evidenciando-se algumas formas de desvantagem, que, além disso, tendem a ser cumulativas.

[6] Para mais detalhes ver quadro 4 em anexo

6. Mediação familiar dos usos das TIC no espaço doméstico

Dos resultados anteriores salientam-se distintos perfis de utilização do CM associados a grupos detentores de diferentes níveis de capital escolar/cultural. Importa, assim, explorar os processos através dos quais este capital contribui para o estabelecimento dos perfis evidenciados. Com esse intuito analisamos como os usos do CM e de outros computadores são mediados pela família. Para o efeito, cruzando os três perfis de utilização do CM (anteriormente identificados por meio da análise de clusters) com um conjunto de indicadores relativos à mediação familiar ao uso das TIC:

- O grupo 1 (*utilização offline do CM/heterogeneidade social e no acesso a TIC*) destaca-se por não serem impostas regras de uso do CM (tempo e tipo de utilização).

- O grupo 2 (*não uso do CM/menor acesso a TIC/famílias com baixo capital escolar*) carateriza-se por uma maior dificuldade para ajudar a criança a usar computadores, assim como por uma menor presença quer dos casos em que os pais apoiam a criança na realização dos TPC no portátil, quer dos casos em que são definidas regras de uso do CM (tempo e tipo de utilização).

- No grupo 3 (*uso polivalente do CM/maior acesso a TIC/ famílias com capital escolar médio ou elevado*) destaca-se uma sobrerrepresentação de casos em que há maior facilidade para ajudar a criança a usar computadores, em que os pais apoiam a criança na realização dos TPC com recurso ao portátil e, ainda, dos que impõem regras de uso do CM (tempo e tipo de utilização).[7]

Deste modo, é possível perceber que os três grupos, que traduzem perfis distintos no que respeita à relação com o CM e com outros computadores, assim como à sua pertença social, caracterizam-se por estabelecer uma mediação familiar que é também diferente e que se manifesta, simultaneamente, na mobilização e capacidade dos pais para apoiarem os filhos no uso dos computadores, nomeadamente, para trabalho escolar, assim como na regulação do uso que as crianças fazem deles. Há, sobretudo, uma clivagem entre os contextos familiares que fazem essa mediação, nas diversas vertentes consideradas, e os contextos familiares que se caraterizam pela ausência das diversas formas de mediação, clivagem que segue linhas de classe social com uma "maior" mediação nos grupos socialmente favorecidos e uma "menor" mediação nos grupos socialmente marginalizados.

Em suma:

a) Apoia mais, em regra, quem tem um nível de instrução mais elevado e vice-versa (apoia menos quem tem menor escolaridade). Esta constatação aplica-se tanto aos pais como às mães. Note-se que aqui parece cruzar-se a necessidade de dois tipos de saberes: os escolares, propriamente ditos, mas também os "tecnológicos". A posse de capital cultural, provavelmente com maior componente escolar, parece fazer diferença.

b) Os alunos de meios socialmente favorecidos obtêm mais apoio e, simultaneamente, uma ajuda mais qualificada por parte dos pais e vice-versa. Trata-se de quantidade e qualidade de apoio ao mesmo tempo. Poderá, assim, colocar-se a questão de a generalização das TIC num público socialmente heterogéneo contribuir, afinal, para aumentar o fosso dos desempenhos escolares com uma provável conversão daquele em reprodução das desigualdades sociais? Estaremos perante efeitos perversos e uma relação escola-família "armadilhada" (Silva, 2003)?

[7] Para mais detalhes ver quadro 5 em anexo.

À semelhança de outros estudos (Almeida et al., 2008), estes resultados confirmam o papel da mediação familiar nos usos das novas tecnologias por parte das crianças e como essa mediação é condicionada pelo capital escolar/cultural dos pais. A mediação realizada pelos pais surge, assim, como um mecanismo através do qual o seu capital escolar/cultural atua sobre a relação das crianças com as TIC, alertando-nos para os efeitos perversos que qualquer programa político pode produzir se se limitar a distribuir equipamentos às famílias e a democratizar o acesso, sem se preocupar com o enquadramento dado em casa e na escola aos usos desses equipamentos.

Síntese conclusiva

Em jeito de balanço final, relembremos que os dados apontam para:

- uma adesão maciça ao Magalhães, o que parece ir ao encontro do resultado pretendido pela medida política de lançamento daquele portátil, enquanto medida "democratizadora" do acesso às TIC;
- a existência em maior proporção de outros computadores no lar por parte dos grupos mais escolarizados, o que explicará uma ligeira menor adesão ao Magalhães por parte destes grupos na região de Leiria;
- uma maior intensidade de uso do Magalhães em casa pelas crianças de meios mais instruídos;
- apoio familiar significativamente desigual, denotando uma quantidade e qualidade de ajuda mais fortes nos grupos socialmente favorecidos;
- menor imposição de regras de uso do Magalhães em casa por parte das famílias com menor escolaridade.

Os dados parecem, assim, sugerir uma dupla tendência: a) adesão generalizada ao computador Magalhães, sendo mesmo, no caso de Leiria, um pouco mais elevada nas famílias de meio socialmente desfavorecido; e b) uso seletivo do computador por parte dos distintos grupos sociais, acompanhado de uma mediação familiar também ela seletiva.

O primeiro aspeto aponta para uma democratização do acesso às TIC, através do Magalhães; o segundo denota uma desigualdade social dos usos das TIC, que não é anulada automaticamente pelo acesso às mesmas. Isto significa que, parecendo estar cumprido o primeiro objetivo político (resta saber o que se passou à escala nacional) do programa e.escolinha, falta dar o passo seguinte, que remete para equacionar os efeitos dos usos socialmente diferenciados das TIC na escola e em casa.

Referências bibliográficas

Almeida, Ana Nunes; Delicado, Ana & Alves, Nuno Almeida (2008). *Crianças e internet: Usos e representações, a família e a escola.* Lisboa: ICS. Disponível em http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf.

Cardoso, Gustavo; Costa, António Firmino; Conceição, Cristina Palma & Gomes, Maria do Carmo (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Castells, Manuel (2007). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cruz, João (2008). *Evolução do fosso digital em Portugal 1997-2007: Uma abordagem sociológica*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.

Diogo, Ana Matias (2008). *Investimentos das famílias na escola*. Oeiras: Celta Editora.

Diogo, Ana Matias & Silva, Pedro (2010). Escola, família e desigualdades: Articulações e caminhos na sociologia da educação em Portugal. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 51-80). Lisboa: Mundos Sociais.

Diogo, Ana; Gomes, Carlos & Barreto, António (2011). *O computador magalhães entre a escola e a família numa escola básica integrada de Ponta Delgada: Um olhar sociológico sobre os seus efeitos. Relatório final.* Ponta Delgada: CES, Universidade dos Açores.

Diogo, Ana; Silva, Pedro; Gomes, Carlos; Coelho, Conceição; Fernandes, Conceição & Viana, Joana (2012). Educação, desigualdades sociais e usos do computador Magalhães: Uma pesquisa comparativa In Atas do *VII Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia* (pp. 1-25). Universidade do Porto, 19 a 22 de junho. Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0728_ed.pdf

EU Kids Online (2011). *Relatório de investigação. Sumário executivo em português* Disponível em de http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/

Fuch, Thomas & Wossmann, Ludger (2004). Computers and students learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability an use of computers at home and at school. *Brussels Economic Review*, *47*(3/4), 359-385. Disponível em http://bib11.ulb.ac.be:8080/dspace/bitstream/2013/11947/1/ber-0300.pdf.

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2009). *Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias 2009. Informação à comunicação social*. Disponível em http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=990985.

Lyon, David (1992). *A sociedade da informação*. Oeiras: Celta.

Miranda, Guilhermina Lobato (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, *3*, 41-50. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Ponte, Cristina; Jorge, Ana; Simões, José Alberto & Cardoso, Daniel (2012). *Crianças e internet em Portugal*. Coimbra: Edições MinervaCoimbra.

Prensky, Marc (2001). *Digital natives, digital immigrants.* Disponível em http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Rodrigues, Maria de Lurdes & Mata, João (2003). A utilização de computador e da internet pela população portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *43*, 161-178.

Silva, Pedro (2003). *Escola-família. Uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Pedro; Coelho, Conceição; Fernandes, Conceição & Viana, Joana (2011). *O computador Magalhães entre a escola e a família num agrupamento de escolas de Leiria: Um olhar sociológico sobre os seus efeitos. Relatório Final.* Leiria: CIID, Instituto Politécnico de Leiria.

Silva, Pedro & Diogo, Ana (2011). Usos do computador Magalhães entre a escola e a família: sobre a apropriação de uma política educativa em duas comunidades escolares. *Arquipélago - Ciências da Educação*, *12*, 9-48.

Anexo

Quadro 4 - Caraterização dos grupos, em função do uso de outros computadores e perfil social (%)

		***Utilização offline do CM* (G1)**	***Não uso do CM* (G2)**	***Uso polivalente do CM* (G3)**
Usa outros computadores em casa	Usa outros computadores em casa	74,6	69,9	**86,1**
	Não usa outros computadores em casa	25,4	30,1	*13,9*
Usa Internet nos outros computadores	Usa	60,4	*47,3*	**72,0**
	Não usa	39,6	**52,7**	*28,0*
Instrução do pai	≤ 1º CEB	*15,1*	**27,7**	18,3
	2º/3º CEB	55,4	50,7	41,5
	E. Sec/Sup	21,6	*14,9*	**34,1**
	S/ informação	7,9	6,8	6,1
Instrução da mãe	≤ 1º CEB	21,6	22,3	*7,3*
	2º /3º CEB	38,8	48,0	41,5
	E. Sec/Sup	38,1	*28,4*	45,1
	S/ informação	1,4	1,4	**6,1**

Fonte: INQP2

Nota: A negrito assinalam-se as frequências sobrerrepresentadas em cada grupo (resíduos ajustados estandardizados > 2) e a itálico as frequências sub-representadas (resíduos ajustados estandardizados < -2)

Quadro 5 - Caraterização dos grupos, em função da mediação familiar ao uso de TIC pelas crianças (%)

		***Utilização offline do CM* (G1)**	***Não uso do CM* (G2)**	***Uso polivalente do CM* (G3)**
Grau de facilidade/dificuldade do pai para ajudar criança a usar computadores	Muita dificuldade	11,1	**19,1**	6,1
	Dificuldade	19,4	23,6	13,6
	Facilidade	44,4	34,5	40,9
	Muita facilidade	25,0	22,7	**39,4**
Grau de facilidade/dificuldade da mãe para ajudar criança a usar computadores	Muita dificuldade	10,7	12,0	7,9
	Dificuldade	27,3	28,8	18,4
	Facilidade	44,6	40,8	44,7
	Muita facilidade	17,4	18,4	**28,9**
Grau de facilidade/dificuldade dos irmãos para ajudar criança a usar computadores	Muita dificuldade	10,3	8,0	14,3
	Dificuldade	10,3	9,2	16,3
	Facilidade	33,3	36,8	26,5
	Muita facilidade	46,2	46,0	42,9
Apoio dado pelo pai aos TPC passados para realizar no CM	É dado apoio	16,8	*6,3*	**34,1**
	Não é dado	32,8	27,3	36,6
	Não tem TPC no CM	50,4	**66,4**	*29,3*
Apoio dado pela mãe aos TPC passados para realizar no CM	É dado apoio	32,1	*16,1*	**45,1**
	Não é dado	17,6	17,5	25,6
	Não tem TPC no CM	50,4	**66,4**	*29,3*
Apoio dado pelos irmãos aos TPC passados para realizar no CM	É dado apoio	14,5	11,9	13,4
	Não é dado	35,1	*21,7*	**57,3**
	Não tem TPC no CM	50,4	**66,4**	*29,3*
Estabelecimento de regras em relação ao tempo de utilização do CM, pelos pais	São estabelecidas regras	**59,7**	*33,1*	**69,5**
	Não são estabelecidas regras	**33,8**	*8,8*	22,0
	Não aplicável	*0,0*	**46,6**	*0,0*
	NS/NR	6,5	11,5	8,5
Estabelecimento de regras em relação ao que faz no CM, pelos pais	São estabelecidas regras	51,8	*25,7*	**74,4**
	Não são estabelecidas regras	**38,8**	*9,5*	17,1
	Não aplicável	*0,0*	**46,6**	*0,0*
	NS/NR	9,4	**18,2**	8,5

Fonte: INQP2

Nota: A negrito assinalam-se as frequências sobrerrepresentadas em cada grupo (resíduos ajustados estandardizados > 2) e a itálico as frequências sub-representadas (resíduos ajustados estandardizados < -2)

Inter-relações entre espaços-tempos não-formais e formais de aprendizagem na educação superior: Limites e possibilidades dos recursos da *World Wide Web*

Marcos de Abreu Nery
Universidade Federal de Alfenas
marcos.nery@unifal-mg.edu.br

Vivemos em um mundo que nos submete a tensões entre o que concebemos como cotidiano, que vem se cristalizando como cotidianidade, e o que vivenciamos em nossa vida cotidiana. No campo educacional, estas tensões podem ser descritas em função de contradições e conflitos nas relações que estabelecemos com os diferentes espaços-tempos de produção e socialização do conhecimento. Os docentes da educação superior convivem com essas tensões, que são discutidas e problematizadas, neste trabalho, a partir do contexto histórico das transformações tecnológico-comunicacionais e informacionais promovidas pela *World Wide Web* em nossa sociedade. O objetivo é estudar essa problemática investigando as concepções e as representações desses docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado por eles e seus alunos em seu cotidiano de ensino. Para tanto, foi investigada uma experiência realizada por docentes que utilizaram recursos de mídia e de comunicação digitais de um ambiente virtual da *Web* como meio de desenvolver a autonomia dos alunos em um processo de aprendizagem centrado em seus interesses. Foram realizadas análises documentais, registros de acompanhamento da implementação desta proposta e entrevistas com os docentes. Estes dados foram confrontados com uma descrição *netnografica* das interações entre docentes-alunos e alunos-alunos nesse ambiente virtual durante dois meses. Ao final, uma análise foi realizada recorrendo-se antropologia dialética de Henri Lefebvre. Nesta comunicação, serão apresentados os resultados deste estudo em que se verificou, na incorporação de recursos tecnológico-comunicacionais e informacionais da *Web*, que os alunos estabeleceram inter-relações entre espaços-tempos de aprendizagem formais e não-formais, que não foram exploradas educacionalmente pelos docentes. Como considerações finais, apresentamos alguns desdobramentos sobre os limites e possibilidades do uso desses recursos tecnológico-comunicacionais da *Web* pelos docentes para se apropriarem de espaços-tempos não-formais como outros espaços-tempos de aprendizagem, no cotidiano de seu ensino na educação superior.

Palavras-chave: docência universitária, recursos e mídias da internet, aprendizagem formal e não-formal.

Introdução

Vivemos em um mundo que parece nos submeter a um permanente estado de mudanças. Vivemos em uma era marcada por incertezas, instabilidades e imprevisibilidades, fruto do que vem sendo identificado como uma ruptura com concepções, atitudes e representações de mundo, que já haviam sido assumidas como consolidadas e sedimentadas pela modernidade.

Autores que discutem esta temática, como Castells (2011) e Bauman (2001), argumentam que a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação da *World Wide Web* (TDIC-Web), vem sendo determinante no estabelecimento destas

transformações, que têm produzido também profundas mudanças na forma de conceber, produzir, atribuir valor, difundir, aprender e aplicar conhecimento no mundo.

Portanto, podemos dizer que vivemos uma era de transformações com implicações educacionais, que submetem o pensar e o agir dos docentes a contradições e conflitos entre o que é vivido e o que é concebido em seu cotidiano. Esta é a problemática de que trata este trabalho e que será discutida a partir dos resultados obtidos de um estudo exploratório em que se investigou como docentes da educação superior exploram as inter-relações entre os espaços e tempos, formais e não-formais, de aprendizagem com a apropriação das TDIC-Web em seu cotidiano de ensino.

Revisão na literatura

A evolução das TDIC, nas duas últimas décadas, resultou no surgimento de ambientes, ferramentas, mídias, equipamentos digitais e um nível de conectividade entre eles, que permitiu uma ampla capacidade de portabilidade, mobilidade e ubiquidade no uso destes recursos com implicações educacionais de diversas naturezas (Cox, 2013; Baran, Correia e Thompsonb Ann, 2011; Mishra e Koehler, 2006; Kenski, 2009; Bjarnason, 2001).

Baran *et al.* (2011), em uma revisão crítica sobre as pesquisas que vêm abordando este tema nos últimos 20 anos, concluiu que elas têm falhado em apresentar uma discussão adequada sobre a transformação pela qual o papel e as práticas docentes passam ou necessitariam passar quando eles deslocam-se do ambiente de sala de aula para ambientes virtuais na Web.

De fato, tem-se verificado que grande parte dos recursos das TDIC, que vinham sendo disponibilizados para os docentes foram apropriados de forma limitada e, com o tempo, nem se integraram ao seu cotidiano nem se mantiveram em uso de forma sustentável (Cox, 2013).

Entretanto, no início dos anos 2000, começaram a ocorrer avanços nas TDIC-Web que transformaram de forma significativa a definição das fronteiras entre os cenários formais e informais de educação nos diferentes níveis de ensino e têm oferecido uma nova perspectiva de estudo sobre esta temática. Os trabalhos de Thorpe e Edmunds (2011) e Cox (2013) são exemplos de pesquisas que vêm assumindo esta perspectiva, ao investigarem as implicações da apropriação das TDIC-Web nas inter-relações entre os espaços e tempos formais e não-formais/informais de aprendizagem. Estas pesquisas assumem como pressuposto que estes recursos permitem dar suporte para formas ricas de interação interpessoal e de acesso a conteúdos, oferendo oportunidades para a cooperação e colaboração social nas inter-relações que podem ser exploradas entre o que se aprende em contextos não-formais e formais de aprendizagem (Cox, 2013; Thorpe e Edmunds, 2011; Svensson e Ellström 2004).

Thorpe e Edmunds (2011), ao refletirem sobre este pressuposto na educação superior, concluem que as TDIC-Web poderiam ser incorporadas pelos docentes como um tipo de terceiro espaço, que não é nem formal e nem informal, mas que envolve ambos, constituindo-se em um espaço de inter-relações entre diferentes locais, cenários e momentos de aprendizagem.

Por outro lado, Cox (2013) conclui que algumas lacunas começam a se revelar nas pesquisas que assumem este pressuposto. Segundo esta autora, as TDIC-Web vêm sendo apropriadas de forma compartimentada e desarticulada, sem se constituírem neste "*terceiro espaço*". Para Cox (2013), continua sendo necessário um maior entendimento

sobre como toda esta multidimensionalidade de espaços e tempos, que surgem com a apropriação das TDIC-Web, vem transformando os espaços e tempos onde se desenvolve a educação formal e as articulações entre eles e os espaços e tempos onde se desenvolvem aprendizagens de natureza não-formal e informal. Neste trabalho, buscou-se contribuir com estudos que assumem a perspectiva de Cox (2013) e Thorpe e Edmunds (2011).

Fundamentação teórica

Os atributos da formalidade-informalidade da aprendizagem

As distinções usualmente realizadas entre a educação formal, não-formal e informal resultam de uma longa discussão iniciada nos anos de 1950, que produziu uma demarcação de suas diferenças em termos de um conjunto numeroso de atributos. Entretanto, marcar esta diferença não deve implicar em se desconsiderar a importância atual em integrar e articular estas modalidades educacionais nos diferentes locais, cenários e momentos de aprendizagem educacionalmente institucionalizados (Gohn, 2006).

Malcolm, Hodkinson e Colley (2003) realizaram uma ampla revisão na literatura, procurando mapear como os atributos das aprendizagens de natureza formal, não-formal e informal vinham sendo compreendidos e como esta integração e articulação, apontadas por Gohn (2006), vinham sendo exploradas. Neste estudo, refutaram a possibilidade de se discernir a diferença ou de se definir critérios ideais de separação entre estas modalidades de educação, que pudessem ser aplicados em situações reais de aprendizagem.

Estes autores sustentam que a concepção predominante, de que os atributos das aprendizagens de natureza formal, não-formal e informal seriam distintos e “passíveis” de serem integrados, é equivocada e decorre de um rótulo que é atribuído a essas formas de aprendizagem pelas pessoas. Malcon et al. (2003) argumentam que tais atributos podem ser identificados em uma ampla variedade de situações e que estão potencialmente inter-relacionados, independentemente das intenções que se têm com o ensino. Desta forma, o que se deveria buscar não seria integrar a aprendizagem formal a não-formal e/ou informal, mas reconhecer e identificar seus atributos, entendendo suas implicações educacionais.

Este trabalho orientou-se, em seu desenvolvimento metodológico, pelo mesmo entendimento de Malcon et al. (2003), assumindo que os espaços e tempos de aprendizagem, explorados pelos alunos e a serem investigados, seriam aqueles que preservariam a natureza dos atributos da informalidade nas inter-relações que estabelecem com os espaços e tempos onde a aprendizagem formal se desenvolve no cotidiano dos ambientes educacionalmente institucionalizados.

Com este entendimento, adaptou-se o esquema de atributos da formalidade/informalidade desenvolvidos por Malcon et al. (2003), que resultou na síntese apresentada na tabela 1. Nesta síntese, enfatizou-se especificamente os atributos vinculados aos locais, cenários e momentos de aprendizagem para análise, identificação e caracterização dos diferentes espaços e tempos não-formais de aprendizagem, onde os alunos teriam explorado inter-relações com os espaços e tempos formais de aprendizagem, a partir da apropriação das TDIC-Web que eles realizaram por meio de um ambiente virtual.

Tabela 1: Esquema de atributos da formalidade/informalidade

	Atributos da formalidade/informalidade da aprendizagem	
	Natureza Formal	**Natureza informal**
Espaços e Tempos da aprendizagem	Educacionalmente institucionalizados; fechados; pré-determinados; singulares; reduzidos, delimitados; estruturados; mediados exclusivamente pelos docentes; interação unidirecional	Cotidianamente vivenciados no trabalho, comunidade, etc; abertos; indeterminados; plurais; ampliados; extensivos; não-estruturados; mediados de forma compartilhada, colaborativa e cooperativa pelos alunos; interação em rede

Fonte: Adaptado de Malcon *et al.* (2003)

A antropologia dialética da vida cotidiana

Henri Lefebvre oferece em sua obra fundamentos para uma análise crítico-dialética da vida cotidiana que Penin (2011, 1995) desenvolve teórico-metodologicamente por uma perspectiva que serviu de base para a discussão final dos resultados obtidos neste trabalho.

Ao considerar que a representação social origina-se e existe no social de forma independente das representações pessoais de cada sujeito, Penin (1995) propõem que, no estudo das relações entre o concebido e o vivido na vida cotidiana dos docentes, a questão de fundo a ser investigada é a de como "...estas representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, a partir de sua vivência, elaboram e reagem às mesmas"(Penin 1995, p. 10).

Nestas representações coexiste sua aceitação e recusa em função do vivido, ou seja, nelas surgem tensões, que para serem superadas exigem a reflexão crítica entre o concebido e o vivido pelos docentes em sua vida cotidiana. Assumir esta perspectiva implica em reconhecer que se convive permanentemente com um movimento dialético de onde se originam contradições e conflitos entre o que se concebe como cotidianidade e o que se vivencia como cotidiano. (Penin, 2011).

Em uma revisão do pensamento de Henri Lefebvre, Penin (2011) apropria-se destes dois conceitos: cotidiano e a cotidianidade, como categorias de análise da vida cotidiana, compreendendo-a como um nível da realidade social. Em síntese, o cotidiano, historicamente, caracterizou-se como um espaço livre e aberto às iniciativas individuais, mas que na modernidade tornou-se programado e sujeito à exploração racional de uma cotidianidade, que homogeneíza, fragmenta e hierarquiza as relações que o sujeito estabelece com os diferentes aspectos de sua vida cotidiana.

Desta apropriação, que Penin (2011) fez do pensamento de Henri Lefebvre, ela desenvolveu um esquema de análise com três concepções de oposições dialéticas: centralidade no espaço e tempo x multicentralidade/mobilidade/dinamismo; subjetividade x coletivo; e a sociedade x Estado/setor econômico, que implicam no reconhecimento de um movimento dialético de contraposição entre a cotidianidade e as ações de resistência que levam a transformações no cotidiano.

Os resultados obtidos neste trabalho foram discutidos por esta perspectiva antropológico-dialética desenvolvida por Penin (2011, 1995), fazendo uso das concepções dialéticas de análise das características da cotidianidade para compreendê-

la; suas contradições com o cotidiano e as manipulações que são realizadas sobre o cotidiano no contexto onde se realizou esta pesquisa.

Desenvolvimento Metodológico

Neste estudo obtiveram-se dados de três fontes: o Projeto de apropriação educacional das TDIC-Web (Projeto W), entrevistas com dois docentes e uma netnografia da participação e das interações destes docentes e de seus alunos no ambiente virtual da disciplina onde o Projeto W foi implementado.

A apropriação das TDIC-Web visava contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos alunos em cursos de graduação na área de saúde, explorando práticas multiprofissionais e saberes interdisciplinares de diferentes cenários de atuação profissional em serviço.

A entrevista com os docentes foi desenvolvida de forma semiestruturada, sendo que, na elaboração de suas questões e em sua condução, recorreu-se aos dados obtidos da análise do Projeto W.

A netnografia foi usada como uma abordagem metodológica que se apropria de procedimentos da etnografia e os transpõe para a investigação das relações que se estabelecem entre membros de uma comunidade que compartilham Recursos e Mídias Digitais da Web (RMD-Web) e convivem em um ambiente físico (Amaral, 2010). Os dados obtidos com a netnografia foram usados para realizar uma validação dos resultados obtidos com as entrevista dos docentes.

Os dados das entrevistas e da netnografia referem-se aos dois primeiros meses de interações e participações dos docentes e dos alunos de cinco grupos de trabalho, em dois fóruns e um wiki[1]. Utilizando-se dos atributos de formalidade/informalidade apresentados no quadro 01, a análise destes dados buscou identificar e caracterizar aspectos de locais, cenários e momentos de aprendizagem explorados pelos alunos por meio dos RMD-Web disponíveis no ambiente virtual da disciplina.

Resultados

Entrevistas

Foram entrevistados dois docentes que atuaram na disciplina durante dois meses de aula, identificados como Professor A, que atuou como colaborador ministrando as aulas no primeiro mês e professor B, que coordenou o Projeto W e ministrou aulas no segundo mês. Os resultados obtidos desta análise puderam ser agrupados em termos de três aspectos comuns e que predominaram nas declarações, reflexões e relatos apresentados pelos docentes em suas entrevistas, os quais são apresentados resumidamente a seguir:

a) Interação face-a-face x interação virtual: O professor A defende que a interação face-a-face deve ser priorizada em relação à interação virtual, argumentando que a sala de aula é o espaço “legalmente” instituído e que deve prevalecer aos demais espaços a periferia dele. O professor B entende que as duas formas de interação têm

[1] Wiki é um recurso de construção colaborativa de textos coletivos.

finalidades distintas, sendo que a interação face-a-face na sala de aula visa propósitos teórico-acadêmicos e a virtual está mais focada em propósitos prático-profissionais.

b) Envolvimento e participação do docente: O professor A reconhece que os docentes devem incluir novas formas de espaços e de tempos de interação com os alunos, que não se restringem à sala de aula. Entretanto o seu papel deveria ser o de acompanhar o que os alunos produzem e não de participar da interação que se estabelece entre eles nestes outros espaços e tempos. O professor B enfatizou que as possibilidades de aprendizados desenvolvidos pelos alunos nos espaços e tempos de uso dos RMD-Web não encontram lugar em qualquer outro local ou momento do cotidiano de ensino dos docentes em uma Universidade. Por esta razão os docentes deveriam comprometer-se em participar efetivamente do que é desenvolvido pelos alunos neste contexto.

c) Propósitos e implicações educacionais da apropriação dos RMD-Web feita pelos alunos: Para o professor A estes recursos poderiam ter propiciado a integração entre alunos e profissionais em serviço, restrita aos espaços e tempos formais de aprendizagem e de atuação dos profissionais. Pelos seus relatos, reconhecem que os espaços e tempos não-formais de aprendizagem, acessados pelos alunos e fora desta delimitação, poderiam ter sido explorados apropriando-se didaticamente de materiais não-didáticos e conteúdos explorados por eles, que não estavam previstos inicialmente. O professor B enfatizou mais o uso dos RDM-Web na integração dos alunos de diferentes cursos, em vivências de reflexão multiprofissional sobre a realidade dos cenários de prática profissional em serviço. Em seus relatos revelou que os alunos fizeram uso de outros espaços e tempos, que enriqueceram seu aprendizado, mas não vinham sendo reconhecidos e explorados formalmente em sala de aula.

Estes resultados evidenciam que surgiram mais detalhes das concepções e vivencias dos docentes sobre como seus alunos exploraram os espaços e tempos a que tiveram acesso com os RMD-Web, do que sobre como eles mesmos apropriaram-se destes recursos.

De certa forma, os docentes não compreenderam os espaços e tempos explorados pelos alunos como espaços e tempos onde deveriam atuar no desenvolvimento de seu ensino. Tanto o professor A quanto o professor B demonstraram ter uma concepção dos espaços e tempos de sua atuação como fechados, pré-determinados, reduzidos e delimitados por ambientes, contextos e situações educacionalmente institucionalizados, ou seja, espaços e tempos de natureza formal.

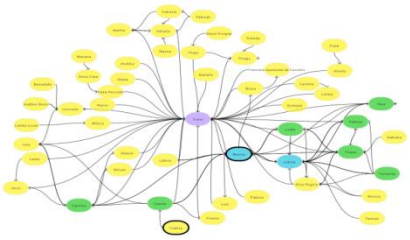
Entretanto, os professores revelaram, em seus relatos, que seus alunos, com o uso RMD-Web, exploraram uma diversidade de espaços e momentos de aprendizagem mais plurais e abertos, estendendo-se para fora das fronteiras físicas e simbólicas dos ambientes educacionalmente institucionalizados na universidade. Embora tenham reconhecido que seus alunos desenvolveram algum aprendizado nestes locais, cenários e momentos explorados por eles, estes espaços e tempos foram caracterizados com uma natureza não-formal/informal, e como tais, para serem explorados educacionalmente, necessitariam ser “integrados” aos espaços e tempos formais de ensino e aprendizagem.

Netnografia

Quando se aprofunda nas análises das entrevistas, com relação às reflexões dos docentes sobre os propósitos e implicações da apropriação dos RMD-Web, verifica-se que eles reconhecem a possibilidade de se explorar os RMD-Web como um espaço de

interface que permite “integrar” os espaços e tempos não-formais aos formais. Entretanto, verificou-se que esta integração tende a ser mais no sentido de formalizar o não-formal, do que de se explorar as implicações das inter-relações entre estas duas formas de aprendizagem. As observações e registros obtidos com a Netnografia permitiram confirmar esta tendência.

Imagem1: Interações no fórum geral da turma e no fórum dos grupos de trabalho.

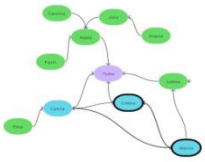


Fórum de discussão em grupo

41 alunos – 1 a 4 interações (cor amarela)

07 alunos – 5 a 15 interações (cor verde)

01 aluno – 16 a 63 interações (cor azul)



Fórum geral

0 alunos – interações (cor amarela)

7 alunos – 1 a 2 interações (cor verde)

1 aluno – 3 a 9 interações azul (cor azul)

Os professores não se envolveram efetivamente no que foi desenvolvido pelos alunos no ambiente virtual. Em geral a participação dos docentes reduziu-se a suas postagens com informes sobre a disciplina. O mapa de interações dos fóruns, na imagem 1, evidencia essa “ausência” dos docentes.

Contudo, quando se analisaram os acessos e deslocamentos do professor B pelo ambiente virtual, constatou-se que o tempo e a frequência de acesso aos textos produzidos pelos alunos no Wiki e às postagens deles, consumiram um tempo semanal semelhante ao dos alunos que mais interagiram no ambiente. Nas anotações de campo realizadas na sala de aula, verificou-se que este professor não buscou em nenhum momento explorar dentro da sala de aula o que era vivenciado e desenvolvido por seus alunos no ambiente virtual, embora tivesse este conhecimento.

Em síntese, esta análise exploratória dos registros netnográficos permite validar dois resultados encontrados nas entrevistas: a) os docentes reproduziram, em seus discursos, a concepção de que os espaços e tempos de ensino e aprendizagem, vinculados formalmente ao ambiente educacional da universidade, devem prevalecer aos demais espaços e tempos que estão ao seu redor. b) Os docentes reconheceram que propósitos educacionais formais poderiam ser atingidos integrando os espaços e tempos não-formais de aprendizagem aos formais, mas não exploraram estas possibilidades educacionalmente em sala de aula.

Discussão dos resultados por uma perspectiva antropológico-dialética

Dentre os resultados que foram apresentados, existem contradições entre o que foi concebido e vivido pelos docentes, que demonstram reações às representações

sociais sobre delimitação do processo de ensino-aprendizagem a espaços e tempos formais de educação, e também sobre a forma como a incorporação dos RMD-Web vem impondo-se em seu cotidiano.

Por um lado, a tendência dos docentes delimitarem os espaços e tempos, onde deveriam atuar, a um contexto educacionalmente institucionalizado e de reduzir quaisquer outros locais, cenários e momentos a ele, indica uma cotidianidade opondo-se ao que é vivido no cotidiano. O que foi vivido por eles levou-os a refletir criticamente sobre a homogeneização, fragmentação e hierarquização dos espaços e tempos de aprendizagem e a reconhecerem que seus alunos desenvolvem um aprendizado e o enriquecem em espaços e tempos fora do ambiente universitário.

Por outro lado, ao declararem a possibilidade de integrar os espaços e tempos não-formais explorados por seus alunos, indica-se uma reação e reelaboração de como os RMD-Web poderiam ser apropriados. Porém, esta concepção de integração é uma contradição que leva a uma formalização do não-formal, uma vez que o reconhecimento dos docentes de que propósitos formais foram atingidos em locais, cenários e momentos não-formais, implica que existe já uma inter-relação entre o formal e o não-formal, perdendo o sentido de se buscar uma integração (Malcon et al., 2003)

Recorrendo-se aos referenciais da antropologia-dialética adotados (Penin 2011, 1995) é possível considerar que os docentes passaram por um movimento de reflexão crítica em que ocorreu uma contraposição entre o que foi vivido no cotidiano e a cotidianidade, indicando um movimento de oposição dialética entre a centralidade nos tempos e espaços formais de aprendizagem e a multicentralidade, mobilidade e dinamismo dos tempos e espaços não-formais a que os alunos tiveram acesso.

Conclusões finais

Os resultados apresentados neste trabalho referem-se aos dois primeiros meses de implantação do Projeto W, portando devem ser entendidos como preliminares. Contudo, a partir deles foi possível encontrar evidências de que os RMD-Web ofereceram aos docentes e a seus alunos meios para explorarem as inter-relações entre espaços e tempos formais e não-formais de aprendizagem, que não foram aproveitados pelos docentes.

Ao verificar-se que os docentes reconheceram os espaços e tempos não-formais, a que seus alunos tiveram acesso, como locais, cenários e momentos em que o aprendizado formal de seus alunos foi enriquecido, pôde-se concluir que, na apropriação dos RMD-Web, as inter-relações entre os atributos da aprendizagem formal e não-formal na educação superior poderiam ter sido exploradas. Entretanto, pode-se concluir também que, se esta apropriação levar a um processo de integração entre os diferentes espaços e tempos formais e não-formais, no sentido de se promover uma formalização dos espaços e tempos não-formais explorados pelos alunos, os atributos da aprendizagem não-formal que enriqueceram seu aprendizado tendem a ser anulados pelos atributos da aprendizagem formal.

Referências bibliográficas

Amaral, Adriana (2010). Etnografia e pesquisa em cibercultura: Limites e insuficiências metodológicas. *Revista USP*, *86*, 122-135. Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/revusp/n86/11.pdf.

Baran, Evrim. Correia, Ana-Paula. Thompsonb Ann (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, *32*(3), 421-439.

Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro:Jorge Zahar.

Bjarnason, Svava (2003). Evolution or revolution? Information and communication technologies in higher education. *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education*, *7*(4), 110-113.

Bjarnason, Svava (2001). Managing the changing nature of teaching and learning. *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*, *39*(1), 85-98.

Castells, Manuel (2011). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.

Cox, Margaret J. (2013). Formal to informal learning with IT: Research challenges and issues for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *29*, 85–105. doi: 10.1111/j.1365-2729.2012.00483.x

Gohn, Maria da Glória (2012). Sociologia da educação: Campo de conhecimento e novas temáticas. *Educação e Linguagem*, *15*(26), 95-117.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *14*(50) 27-38. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf.

Kenski, Vani M. (2009). Formação/ação de professores: A urgência de uma prática docente mediada. In Pimenta, Selma Garrido & Almeida, Maria I. (Orgs.), *Pedagogia universitária* (pp. 251-265). São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo.

Lefebvre, Henri (1979). *Lógica formal/lógica dialética*. São Paulo:Civilização Brasileira.

Malcolm, Janice; Hodkinson, Phil & Colley, Helen (2003).The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, *15*(7) 313-318. doi: 10.1108/13665620310504783.

Mishra, Punya & Koehler, Mathew J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

Oliver, Martin (2011). Technological determinism in educational technology research: Some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, *27*, 373-384. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00406.x

Penin, Sonia. T. S. (2011). *Cotidiano e escola: A obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)*. São Paulo:Cortez.

Penin, Sonia. T. S. (1995). A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, *92*, 5-15.

Svensson, Lennart. Ellström, Per-Erik. Åberg, Carina (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, *16*(8), 479-491. doi: 10.1108/13665620410566441.

Thorpe, Mary & Edmunds, Rod. (2011) Practices with technology: Learning at the boundary between study and workjcal_405. *Journal of Computer Assisted Learning*, *27*, 385-398. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00405.x

O processo de formação de mediadores em EAD no Centro Paula Souza e na Univesp

Dilermando Piva Jr
Centro Paula Souza
pivajr@gmail.com

Elizabete Briani M. Gara
Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP
betebriani.massad@gmail.com

Marcio L. Andrade Netto
Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP
mlanetto@gmail.com

Waldomiro P. D. de C. Loyolla
Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP
wloyolla@gmail.com

O processo de formação de mediadores para EAD envolve uma série de etapas, dentre elas a: avaliação do perfil e currículo, formação para a modalidade, avaliação do processo formativo, definição de atribuições e modelo de interação de professores-mediadores online e presencial. Com o intuito de contribuir com outras instituições e compartilhar o trabalho que está sendo desenvolvido no contexto do Centro Paula Souza e da Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo apresentamos o modelo, a metodologia de formação de mediadores e a avaliação do processo formativo com base nos dados coletados nas capacitações realizadas em 2010, 2011 e 2012. Os resultados coletados sugerem uma avaliação positiva, e alguns indicativos de melhorias para as próximas etapas de formação. Pretendemos assim, que se torne um ponto de partida para reflexão e desenvolvimento desse tema amplo e cada vez mais complexo, principalmente no âmbito das Instituições Públicas de Ensino de Graduação e Pós-Graduação.

Palavras-chave: formação de mediadores, centro Paula Souza, Univesp.

Introdução

A qualidade na oferta de um curso em EaD ainda não é uma questão evidente para muitos profissionais, especialmente relacionados a área educacional. Percebemos uma desvalorização da modalidade, muitas vezes em função do distanciamento geográfico entre aluno e professor, para alguns isso parece ser uma barreira intransponível. Para muitos professores o processo de ensino-aprendizagem, em suas múltiplas formas, e seus resultados são, simplesmente, ignorados.

A possibilidade que a tecnologia nos oferece tem vasta aplicação no ensino, nas formas de ensinar, compartilhar e na maneira de aprender. Atualmente não se fala mais em Ensino a distância ou Ensino Presencial. Tudo é considerado apenas ensino. A

diferença se concentra na quantidade e intensidade de tecnologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Portanto o que antes se mencionava como ensino a distância passa a ser o ensino com intensa utilização de tecnologia.

A atuação do professor no ensino monolítico, aquele que convencionamos chamar de presencial, com pouca utilização de recursos tecnológicos, se mostra cada vez mais distante do contexto atual [3]. Nesse momento, eclodem ao redor do mundo iniciativas para oferta de qualidade no ensino. No Brasil, em especial no estado de São Paulo, surge uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo com a criação da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), que além de oferecer cursos, também apoia iniciativas nas três universidades estaduais (Unicamp, Usp e Unesp) e no Centro Paula Souza.

Com a utilização intensa da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, novas postura por parte dos docentes são necessárias. É neste contexto que tais iniciativas abrem espaço para que algumas perguntas sejam cada vez mais discutidas: Quem é o professor mediador (ou tutor)? Quais suas funções nesse contexto? Qual seu papel como articulador no processo de aprendizagem e especialmente, quais mecanismos podem ser criados para capacitar esses profissionais para o trabalho de mediação nesse contexto educacional com intensa utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Nesse sentido, [3] destacam que o professor mediador assume diferentes papéis no ambiente virtual, tais como animador, mobilizador de interações e facilitador do conhecimento. Essas funções, estão apoiadas nas competências do mediador: sociais, tecnológicas, de organização e pedagógica [1] e que são usadas como critérios para a seleção dos professores mediadores no contexto do programa de Educação a Distância da Univesp e do Centro Paula Souza.

Muitas vezes nos deparamos com instituições que possuem programas de educação a distância com índices elevados de evasão, ou ainda professores ou mediadores que ficam sobrecarregados em suas tarefas [8]. Nesse sentido, a preocupação com a formação de professores para a modalidade a distância ainda é o "calcanhar de Aquiles" em projetos educacionais.

O processo de formação de professores para uso das tecnologias da informação e comunicação envolve uma série de etapas, que vão desde a identificação e seleção do professor, o plano de remuneração e carga horária adequada para o desempenho das suas funções, até o processo de formação continuado. É importante ressaltar que tais iniciativas fazem parte de um ciclo. As duas pontas (início e fim) se ligam por um processo permanente de avaliação, e este serve de retroalimentação para que tais ações sejam melhoradas e focadas na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, pensando em auxiliar instituições de ensino, esse artigo foi construído tomando como base a experiência do trabalho realizado para a formação e capacitação de professores mediadores na Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo e no Centro Paula Souza. Esperamos contribuir, a partir da nossa experiência e gerar diálogo para reflexão e desenvolvimento desse tema.

Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

A Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo - programa criado pelo Decreto n. 53.536, de 9 de outubro de 2008, é a resposta do governo paulista a um enorme desafio: o de expandir o ensino superior gratuito por meio da ampliação do

número de vagas nas três universidades públicas do estado – USP, UNICAMP E UNESP – e no Centro Paula Souza utilizando metodologia inovadora, que associa o uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação às práticas tradicionais do ensino presencial, sem descuidar do compromisso com a qualidade na educação superior, marca registrada das instituições públicas paulistas.

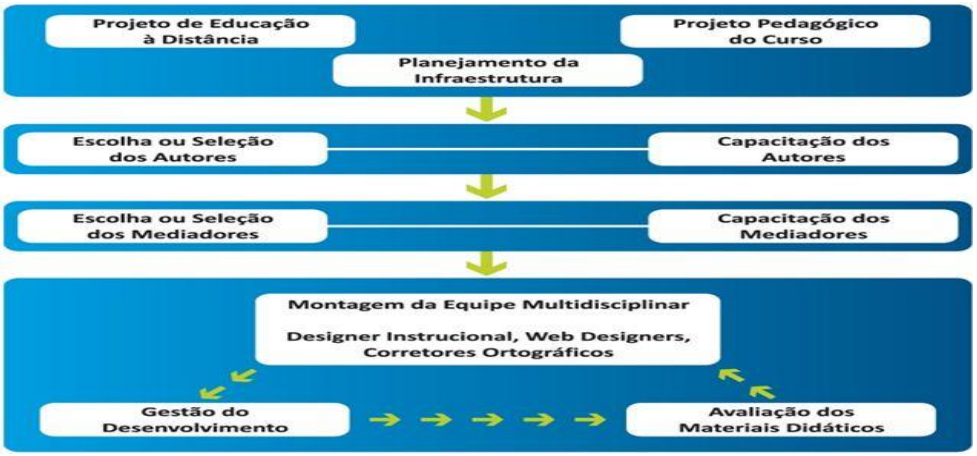
O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (ou simplesmente Centro Paula Souza)

O Centro Paula Souza é uma autarquia estadual de regime especial, criada em 1969 por um decreto estadual. É responsável pelas escolas técnicas e pelas faculdades de tecnologia do estado de São Paulo. Atualmente são 208 escolas técnicas e 55 faculdades de tecnologia. Nas escolas técnicas, são 98 diferentes cursos, com aproximadamente 230 mil estudantes. Nas faculdades de tecnologia, são 62 diferentes cursos com mais de 60 mil alunos. Para 2013, o orçamento total do Centro Paula Souza se aproxima de 1 bilhão de dólares.

O Projeto de Educação a Distância e o projeto de capacitação de professores mediadores

Estes projetos são peças fundamentais em programas de Educação a Distância, e fornecem subsídios para a adequada construção do modelo de autoria, de capacitação de professores-mediadores e desenvolvimento de conteúdo. Dentro desse contexto, o modelo de seleção e formação de professores mediadores que é apresentado neste artigo é ilustrado na imagem 1.

Imagem 1. Fluxo do projeto de EaD e de capacitação de professores mediadores



Entendemos o processo de escolha e seleção do professo-mediador a peça-chave no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas dos cursos do Centro Paula Souza e, consequentemente, do programa Univesp. Ao longo do curso, o estudante terá acesso a ele; será ele quem acompanhará diretamente seu percurso. Cada professor-mediador será responsável por um grupo de estudantes, sendo, assim, possível garantir o atendimento a todos. Além disso, existem três instâncias de mediação. Além dos professores da disciplina, onde o contato com o estudante não é tão intenso, mas existe,

principalmente para dúvidas pontuais e de alta-complexidade; existe também os professores-mediadores online e os professores-mediadores presenciais. Esses dois últimos, a interação com os estudantes será muito mais forte, intensa e frequente. A imagem 2 ilustra essa relação.

Imagem 2: Instâncias de interação: professores e estudantes

Os professores-mediadores presenciais ficarão lotados nos polos de atendimento presencial, e estarão lá para resolver dúvidas sobre disciplinas básicas e sobre o ambiente. Já o mediador *online*, estará a disposição do estudante para dúvidas mais relacionadas a disciplina, às atividades a serem resolvidas e fará o elo de ligação entre o professor e os estudantes.

A qualidade dos cursos a distância depende em grande parte da qualidade da mediação/tutoria. Assim, a seleção, a capacitação, o acompanhamento e a avaliação dos professores-mediadores, sejam eles presenciais ou *online*, são considerados atividades estratégicas.

Na prática, a qualidade da mediação deve traduzir-se no domínio, pelos professores-mediadores, das disciplinas ministradas, na sua capacidade de organizar e orientar didaticamente o processo de ensino-aprendizagem (a distância ou presencial) e na sua aptidão para a utilização das ferramentas tecnológicas que lhes servirão de instrumento.

Seleção dos professores-mediadores

Os professores-mediadores, docentes do Centro Paula Souza (não existe distinção entre um Professor do Ensino-Presencial e um Professor-mediador). Este pressuposto é considerado para todos os fins, inclusive para remuneração dos docentes. A seleção dos professores-mediadores para as disciplinas dos cursos do Projeto de Educação a Distância do Centro Paula Souza pauta-se pelas seguintes diretrizes e procedimentos:

- tanto as informações sobre a abertura de turmas de cursos já existentes quanto a previsão de novos cursos para o semestre são cruzadas com cadastro dos professores-mediadores, a fim de identificar possíveis demandas para seleção de novos professores-mediadores;
- havendo demanda, inicia-se o processo de seleção com a definição da estratégia, montagem do cronograma de alocação, e implementação dessas etapas.

A seleção de professores-mediadores, realizado com base nos currículos de vida, leva em consideração a experiência profissional e o seu perfil. Além disso, a formação acadêmica, a competência linguística, os conhecimentos das tecnologias de

informação e a disponibilidade mínima de 20 horas semanais, formam os critérios mínimos de seleção dos professores-mediadores.

Além destes, cada disciplina pode demandar critérios específicos em termos de conhecimentos, habilidades, formação e experiência de trabalho.

Capacitação dos professores-mediadores

Os candidatos que atendem a esses critérios são convidados a participar do curso de Formação para Educação a Distância / Mediação, um Projeto de capacitação oferecido anualmente.

Imagem 3: Tela inicial do curso de capacitação de professores mediadores

O curso Formação para Educação a Distância / Mediação, oferecido a distância, com momentos presenciais, tem em média, 1 (um) mês de duração. Distribuído entre 22 horas de encontros presenciais e 60 horas de atividades a distância.

A proposta educacional contempla a seguinte estrutura: Módulo I: Ensino a Distância: Definição de EAD e sua operacionalização; Módulo II: Design Instrucional e o Planejamento Educacional em EaD: Aspectos fundamentais da criação de materiais didáticos; e Módulo III: Gestão da EaD e Criação de Objetos de Aprendizagem: A gestão e as ferramentas (AVA). Criação de objetos de aprendizagem e vídeo em EaD.

Esses três módulos são básicos tanto para a formação de professores-autores, quanto professores-mediadores. Os professores-mediadores passam por uma formação específica, composta por 5 outros módulos: Módulo IV: O perfil da mediação em cursos de EaD, Módulo V: Pedagogia na Internet e a Mediação Online, Módulo VI: Papel e Habilidades do Mediador, Módulo VII: Avaliação Presencial x a Distância, Módulo VIII: Administração do Tempo

A tela da imagem 4 ilustra uma das atividades que os professores-mediadores devem cumprir no processo de formação.

Imagem 4: Exemplo de início de atividade para discussão do perfil do professor-mediador

Além do estudo dos conteúdos e realização das atividades *online*, trabalhos individuais e em equipe, fóruns de discussão e reuniões *online* (*chats*), o curso prevê uma segunda fase com encontros presenciais, visando à familiarização com o ambiente virtual, relatórios e as ferramentas de avaliação que serão utilizadas no processo de aprendizagem, e aprofundamento dos temas por renomados especialistas de cada área. Durante o curso, os professores-mediadores têm ainda a oportunidade de vivenciar tanto o papel do aluno quanto o do professor.

A avaliação dos professores-mediadores se dá, durante o curso, por meio da participação e da elaboração das atividades propostas. Todos aqueles que atenderam aos critérios estabelecidos e completaram com sucesso o programa de capacitação são considerados candidatos aptos a desempenharem a função de professor-mediador nos cursos do Centro Paula Souza na modalidade a distância.

Proposta de multiplicadores para formação docente

Na primeira oferta do curso de capacitação de professores mediadores, a função de mediador foi desempenhada pela equipe que concebeu o desenho instrucional do projeto.

Já na segunda e na terceira ofertas de formação, foram convidados seis professores-participantes da primeira fase do curso, que tiveram excelente atuação ao longo do primeiro curso, para desempenharem a função de mediadores e multiplicadores junto aos participantes inscritos na segunda oferta do curso.

Até o presente momento, foram realizadas duas capacitações de mediadores (2010, 2011 e 2012). Os dados expressos na Tabela 1 refletem os resultados obtidos.

Tabela 1: Quantidade de inscritos no curso de capacitação para professores mediadores

Período da capacitação	Quantidade de inscritos	Número de aprovados	Número de reprovados
2010	91	82	9
2011	123	48	75
2012	156	114	42
Total	370	244	126

Como pode ser observado na Tabela 1, os índices de reprovação variam de 10% (primeira turma) a 60% (segunda turma). Uma verificação junto aos reprovados, constatou-se que, em mais de 94% dos casos, a reprovação foi ocasionada pela evasão. Pesquisada a causa principal da evasão, identificou-se que foi a falta de tempo dos professores de acompanhar o ritmo empreendido pelo curso, dado que os estudantes eram professores e o curso ocorreu em um período de fechamento de notas bimestrais, tendo assim, a maioria dos professores, que optar em se afastar do curso.

Análise do curso de capacitação de professores mediadores

Os cursos na modalidade a distância, pelo seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistêmica, contínua e abrangente.

Em virtude disso, o processo de avaliação dos cursos ligados ao Projeto de Educação a Distância do Centro Paula Souza, em consonância com o programa Univesp, contempla duas dimensões, quais sejam: **(*i*)** a que diz respeito ao aluno e **(*ii*)** a que se refere ao curso e à Instituição como um todo no contexto do curso, incluindo os profissionais que nele atuam (comumente chamada avaliação 360º).

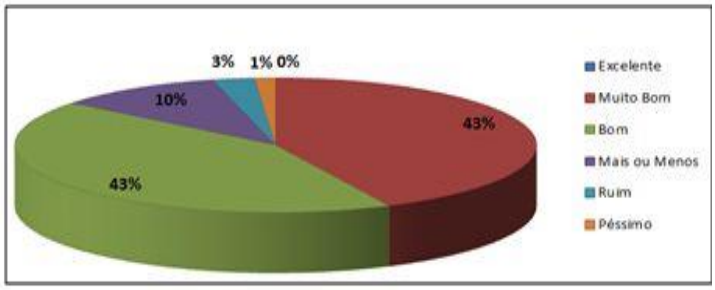
Ao encerramento do curso de Formação de Professores-mediadores, o professor-mediador é convidado a preencher um instrumento de avaliação que contemplam as seguintes categorias e funções: metodologia e estruturação do curso; design / material do curso; conteúdo, atividades e aproveitamento do curso; mediação e a agilidade de resposta; contribuição do mediador no desempenho das funções: sociais, administrativas e organizacional, pedagógica e intelectual e tecnológica; avaliação e atribuição de notas; nível de satisfação em relação as expectativas iniciais; e observações e sugestões pessoais.

A análise das informações, dos comentários e das sugestões enviadas nos permitem realizar uma avaliação quantitativa e qualitativa do curso, fornecendo subsídios para o aprimoramento não só do curso, mas do Projeto de Educação a Distância do Centro Paula Souza e do programa Univesp como um todo. A seguir são apresentadas algumas análises dos resultados obtidos no processo de avaliação do curso.

Metodologia

Observa-se, no gráfico 1, que 86% dos respondentes consideraram favorável a proposta metodológica aplicada no curso.

Gráfico 1: Avaliação da proposta metodológica do curso.



Há que se destacar que embora 14% tenham optado entre os critérios mais ou menos à péssimo, tal resposta indica a necessidade de aprofundar investigações no sentido de entender em que medida a metodologia proposta levou a esse grau de insatisfação.

A resposta à questão aberta desta categoria pode corroborar com essa ideia. Para os respondentes, é necessário que a Instituição ofereça mais condições para aplicação dos conceitos apreendidos e diminua o número de participantes em cada sala do ambiente, isso pode ser observado por meio dos relatos:

> **P1:** Como todo curso de curta duração, sempre falta um pouco mais de prática. O envolvimento com os mediadores foi muito bom. O objetivo principal, que acredito seja: mostrar como é a atuação de um mediador, foi cumprido integralmente.
> **P8:** Reduzir o número de participantes.

Cada professor mediador realizou o acompanhamento de 20 a 30 participantes em cada oferta do curso. No atual Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância do Ministério da Educação do Brasil (que regula a oferta de cursos nesta modalidade em todo o território nacional), para se obter nota máxima no indicador 2.18 (Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante) a relação entre o número de estudantes e o total de docentes+tutores tem que ser menor ou igual a trinta. Isso corrobora com o critério de qualidade pretendido, pois em momento algum, um mediador trabalhou com mais de 30 estudantes.

Conteúdo e atividades

Partindo do pressuposto básico os materiais didáticos devem ser produzidos em forma de conversação didática guiada [4] ou também conhecida como Linguagem Dialógica Instrucional (LDI) [7].

Com referência ao aspecto de conteúdo 90% consideraram satisfatório. Sobre as condições de aplicação e atividades 99% de adequação. Os recursos visuais utilizados nas ilustrações para evidenciar os casos de falha que podem ocorrer na prática do mediador, atingiram uma aprovação de 99%.

Espera-se que os materiais didáticos considerem os aspectos a serem apreendidos e descrevam a sua importância, estabelecendo por sua vez, relacionamento com a vida profissional ou pessoal dos participantes. Sempre que possível, optou-se pela apresentação de “casos de falha”, em outras palavras, são cenários que buscam desestruturar conceitos incorretos e por sua vez, orientam os professores para identificar outros aspectos por eles desconhecidos.

> **P10:** Apesar do curso ter sido intensivo, foram abordados muitos temas interessantes para nos preparar para sermos futuros mediadores. O conteúdo teórico foi excelente! Só senti falta de conhecer "o outro lado" da ferramenta Moodle. O lado do professor-mediador. Gostaria muito de ter treinado um pouco o que, quando professora mediadora, terei que fazer, como por exemplo: - preparar a sala de aula virtual; - criar discussões; - criar mensagens; registar notas; enfim, ver o outro lado do Moodle.

Isso fica mais claro nas propostas de atividades indicadas ao longo dos módulos. Cada proposta foi criada a partir de situações recorrentes do contexto do mediador, como por exemplo, expectativas do mediador em EAD, papel e habilidades a

serem desenvolvidas, a importância do diálogo multidirecional, gestão do tempo etc. Nesse sentido o conteúdo do curso atendeu as necessidades de informação dos participantes.

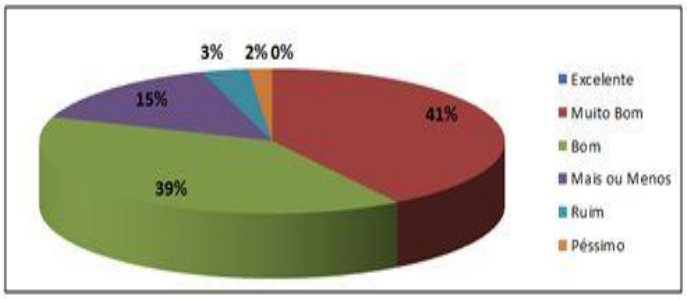
Mesmo com a posterior complementação da capacitação dos professores mediadores para instrumentalização da gestão do AVA, podemos concluir que a grande maioria dos professores considerou positiva a seleção de conteúdos.

A resposta dissertativa dessa categoria enfatiza a integração entre conteúdo e atividades propostas, conforme indicado na fala: "**P2:** Houve total integração nas atividades e identificação com o conteúdo apresentado. Permitiu conhecer a fundo o que é o ensino à distância, assim como a forma mais adequada de atuação como professora. Foi um exercício muito interessante."

Mediação

Do universo pesquisado, 81% indicaram satisfeitos com a rapidez e agilidade de resposta do professor-mediador. Outros 80% indicaram como positiva a contribuição do mediador no desempenho das funções sociais, para a criação de um ambiente amigável, valorizando e encorajando a participação, como ilustra a o gráfico 2.

Gráfico 2: A avaliação do mediador e sua função social



No desempenho das funções pedagógicas, no sentido de comentar, questionar, criticar e aprofundar ideias, 76% dos participantes indicaram que os mediadores atenderam as expectativas, assumindo seu papel como moderador da turma e desempenhando seu papel. "**P5:** A mediação foi muito competente, presente, incentivando, com simpatia, empatia, conhecimento, segurança, partilha, alegria, sorriso, enfim, foi agradável, quão prazerosa esta relação da mediação. Parabéns à equipe e aos mediadores."

No sentido de comentar, questionar, criticar e aprofundar ideias alguns comentários, foi observado que alguns participantes indicaram a necessidade de um acompanhamento mais próximo do mediador, com questionamentos no sentido de conduzir uma leitura mais aprofundada dos temas tratados. "**P6:** Faltou um acompanhamento mais próximo do mediador, com questionamentos e não só com elogios que não foram motivadores para uma maior reflexão."

Os critérios de avaliação e notas atribuídas também foram condizentes com a participação dos alunos, 76% concordaram nesse quesito. No entanto 28% dos participantes indicaram que a avaliação não ocorreu de forma coerente. Isso sugere falhas no sentido da ausência de indicação explicita sobre os critérios que seriam adotados.

> **P3:** Um cronograma e ou o estudante ter ciência de prazo de retorno de avaliação exercício. Como recebemos um cronograma para postagem também devem ter prazo para ter retorno.
> **P4:** Observei que houve falhas dos mediadores ao avaliar e ao responder às nossas solicitações como alunos; Concordo que há muitos tipos de mediadores, porém acredito que o papel deste seja de muita importância na EAD, portanto seria muito proveitoso se tivéssemos novas atualizações [...].

Análise geral e auto-avaliação da aprendizagem

Na avaliação da análise geral, 95% responderam que tiveram aproveitamento satisfatório do curso e outros 96% indicaram que o curso proposto atingiu suas expectativas iniciais de capacitação para formação de mediadores.

> **P2**: Muito bom. De forma geral produziu bons resultados, integração e conhecimentos de grande valia. Uma excelente experiência e oportunidade de desenvolvimento profissional.
> **P9:** Estou ansiosamente aguardando o início do curso gestão empresarial em EaD para poder aplicar todos os conhecimentos adquiridos.

Conclusão

Longe da intenção de esgotar o assunto, este artigo teve como objetivo apresentar o modelo, metodologia e os resultados obtidos no processo de formação dos Professores-Mediadores no Projeto de Educação a Distância do Centro Paula Souza juntamente com a Univesp. Os resultados coletados sugerem uma avaliação positiva, e alguns indicativos de possíveis melhorias para as próximas etapas de formação. Pretendemos assim, que se torne um ponto de partida para reflexão e desenvolvimento desse tema amplo e cada vez mais complexo, principalmente no âmbito das Instituições Públicas de Ensino de Graduação e Pós-graduação.

Referências bibliográficas

Behar, Patrícia A. (Org.) (2009). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed.

Conselho Estadual de Educação [CEE-RJ] (2006). *Deliberação CEE-RJ n. 297/2006*. Disponível em http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/del.htm.

Christensen, Clayton M. (2009). *Inovação na sala de aula: Como a inovação de ruptura muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Bookman.

Holmberg, Börje (1986). A discipline of distance education. Journal of distance education. *Revue de l'enseignement à distance*, *1*(1), 25-40. Disponível em http://cade.athabascau.ca/vol1.1/holmberg.html.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [MEC/INEP] (2012). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Diretoria de avaliação da educação superior* (DAES). Disponível em http://www.inep.gov.br.

Palloff, Rena M. & Pratt, Keith (2002*). Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para a sala de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed.

Piva JR., Dilermando; Freitas, Ricardo Luis & Rosana Giaretta Sguerra Miskulin (2009). *Linguagem dialógica instrucional: A (re)construção da linguagem para cursos online*. In *Anais do 15.º. CIAED* (pp. 1-10). Fortaleza, São Paulo: ABED. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/752009101016.pdf.

Piva JR., Dilermando; Netto, Marcio A. & Loyolla, Waldomiro P. (2011). Processo de produção de materiais didáticos: Modelo adotado no projeto Univesp. In *Anais do 17º CIAED* (pp. 1-10). Fortaleza, São Paulo: ABED. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/36.pdf.

Potencialidades do *software* educativo na promoção da interação social das crianças com autismo: Contributos de um estudo qualitativo

Vanessa Benigno
ESEV- Instituto Politécnico de Viseu
vanessa.benigno@hotmail.com

Belmiro Rego
ESEV & CI&DETS- Instituto Politécnico de Viseu
brego@esev.ipv.pt

Sara Felizardo
ESEV- Instituto Politécnico de Viseu
sfelizardo@esev.ipv.pt

O desenvolvimento das competências sociais das crianças com autismo emerge como uma área de intervenção por excelência, no sentido de se desenvolverem estratégias educativas adequadas ao funcionamento cognitivo e, em simultâneo, suficientemente motivadoras e suscetíveis de propiciar o desenvolvimento das suas competências de relacionamento interpessoal. A presente comunicação apresenta um estudo de caso múltiplo comparativo, de natureza exploratória, que pretende analisar as potencialidades do *software* educativo na promoção da interação social das crianças com autismo. A recolha de dados foi realizada através da análise documental, da observação participante de diferentes situações educativas (reunião de grupo, atividades orientadas, recreio e atividades livres) e registos de vídeo. O estudo envolveu duas crianças com diferentes níveis de autismo, integradas no jardim de infância de um agrupamento de escolas do distrito de Viseu, que usufruíram do *software* educativo. Os resultados evidenciam uma melhoria dos comportamentos de interação social (utilização de expressões faciais de tristeza e de alegria, respostas às expressões e emoções dos outros, contato ocular), em particular nas situações mais estruturadas, como as atividades orientadas e nas reuniões de grupo. No contexto de recreio constatou-se um aumento do contato ocular durante as interações com outras crianças e nas respostas adequadas aos elogios sociais. Nas situações de atividade livre as melhorias não foram tão evidentes.

Palavras-chave: autismo, *software* educativo, interação social

Introdução

Esta investigação procurou preencher um espaço de pesquisa onde se verificam dados relacionados com a apreensão do fenómeno de interação social, utilizando a tecnologia com sujeitos com autismo. Propondo assim uma outra visão sobre os processos de interação que se estabelecem entre sujeitos com Síndrome do Espectro do Autismo (SEA), utilizando um *software* educativo.

A interação social ocupa um lugar notório nas pesquisas relativas à Educação, sendo esta mais do que um fenómeno educativo abordado de diferentes formas ao longo

das décadas. Este expressa-se em todas as culturas humanas, pois os seres humanos são seres sociais que vivem em constante interação entre eles e o meio. É definida por Watzlawick et al (1967, cit. por Passerino, 2005) como uma ação conjunta e interdependente de dois ou mais participantes produzindo mudanças quer nos sujeitos quer no contexto no qual a interação se desenvolve. Esta definição mostra-nos que a influência desta interação não se restringe só aos sujeitos, mas também ao contexto em que se desenvolve, passando este a fazer parte essencial do processo de interação.

De acordo com Tomasello (2003 cit. por Passerino & Santarosa, 2007), "é justamente pela perceção do outro como agente intencional que temos um dos principais requisitos para identificar a intencionalidade de comunicação e portanto a existência de interação social" (p.56).

O autismo é visto por Navarro (1998) como uma síndrome que afeta gravemente o desenvolvimento do indivíduo, colocando restrições à sua educação e integração na sociedade, sendo que o grau de incapacidade varia de indivíduo para indivíduo e é dependente da qualidade do trabalho educativo realizado com a pessoa com uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Para Braunwald (1988, cit. por Sousa & Santos, 2005), o autismo

> "é uma síndrome representada por um distúrbio difuso do desenvolvimento da personalidade, sendo este caracterizado pela (…) incapacidade da criança em desenvolver interações sociais normais ou uma linguagem comunicativa; são igualmente típicas a extrema obsessividade, preocupação, perseverança, resistência a mudanças e as ações estereotipadas" (p.4).

Segundo Wing (1997, cit. por Sousa & Santos), os indivíduos com autismo apresentam défices específicos em três áreas: comunicação, sociabilização e imaginação, ficando conhecido por "Triade de Wing" (p.5). É a tríade, no seu conjunto que indica se a criança estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anómalo. A gama de dificuldades que compõe a tríade de deficiências é a seguinte:

- Dificuldades de relacionamento social. Estas crianças apresentam dificuldades de relacionamento quer com os adultos, quer com os seus pares, apresentando-nos desde crianças fechadas e alheadas ao que as rodeia, até às crianças que respondem a uma interação social. No entanto, estas podem revelar-se incapazes de iniciá-la, mostrando-se crianças ativas mas imprevisíveis, que procuram relacionar-se, mas por vezes, de forma desajeitada, devido à sua inexperiência ou a uma certa ingenuidade, em termos de relacionamento social.
- Dificuldades de comunicação. As dificuldades são patentes em todos os aspetos da comunicação. O problema do autismo reporta-se mais à comunicação do que à linguagem em si. Uma criança pode ter um bom domínio da gramática e da articulação e pode falar fluentemente, mas o seu discurso poderá apresentar uma entoação estranha, havendo a repetição (ecolália) ou omissão de pronomes (pelo menos enquanto mais pequenas) e uma compreensão literal do discurso. Haverá ainda, dificuldades em manter conversas, verificando-se que a criança com autismo pode falar com as pessoas, mas nem sempre consegue estar a falar para ou com as pessoas. Existirão, igualmente, dificuldades na compreensão e uso da expressão facial, postura corporal e gestualidade. Outras crianças poderão demonstrar dificuldades semelhantes na compreensão de todas as formas de comunicação, mas não farão uso da fala, nem da comunicação gestual. A todos os níveis, a sua comunicação é diretamente dirigida à satisfação de necessidades

que se deparem, muito mais do que a uma partilha ou troca de informação ou de interesses.

- Falta de flexibilidade. São notórias as dificuldades no que se refere à flexibilidade de pensamento e de comportamento. Isto reflete-se na exibição de comportamentos estereotipados repetitivos e, em alguns indivíduos, numa reação exagerada face a qualquer alteração inesperada da rotina. Brincar tende a não ser uma atividade criativa ou verdadeiramente simbólica (ainda que certos atos de jogo simbólico possam ser imitados ou copiados) e torna-se frequentemente numa prática isolada. Pode envolver a rotação de objetos ou um fascínio por luzes ou reflexos. Os mais dotados demonstram dificuldades semelhantes, mas expressas de um modo intelectual mais exigente, na forma como desenvolvem os seus hobbies ou interesses obsessivos, que se sobrepõem a tudo. Aprendem mais facilmente memorizando, sendo-lhes mais difícil de generalizar (Jordan, 2000).

A conceção de um *software* para indivíduos com NEE envolve não só aspetos funcionais, mas também um enorme cuidado na elaboração dos interfaces e sequência de conteúdos. O termo interface pode ser definido, segundo Barbosa (2009), como um dispositivo que garante a comunicação entre dois sistemas informáticos distintos ou um sistema informático e uma rede de comunicação. O *software* educativo revela-se determinante para que as crianças com SEA possam ter oportunidade de experimentar ou aprender a lidar com situações do quotidiano, permitindo-lhes obter competências e desta forma uma melhor autonomia. Ainda segundo o autor anterior a autonomia e aquisição de conhecimentos dependem do tratamento que recebem, sendo que estudos anteriores demonstraram que crianças com SEA respondem bem a aprender com o computador, melhorando as habilidades cognitivas e sociais.

Autism Games foi então o *software* educativo escolhido por nós para utilizarmos no nosso estudo. Este resulta de uma colaboração entre o programa *Swinburne University Design Multimédia*, Escola Especialista *Bulleen Heights*, autismo *Swinburne Bio-Research Initiative* (SABRI) e o Centro Nacional Terapia (NETC). Os jogos apresentados neste *site* são um recurso livre que têm como objetivo ajudar crianças autistas a desenvolverem habilidades de vida independente.

O objetivo deste projeto é ajudar crianças com autismo moderado a grave e desenvolver habilidades de vida independente. Este *software* foi criado por estudantes e 10 especialistas em autismo; o projeto representa mais de 16.000 horas de pesquisa e desenvolvimento. Dentro deste *software* foram escolhidos dois jogos sendo um deles *Robbie* o robô que tem como função ajudar crianças com autismo a reconhecer as emoções. Este jogo integra animações em 3D e um rosto de pessoas reais, para comunicarem a emoção que a personagem está a sentir. *Robbie*, o robô, é uma personagem mecânica numa jornada para encontrar o seu chapéu. O facto de a criança autista encontrar objetos mecânicos, combinados com um rosto humano real, permite-lhe a prática de emoções, num ambiente onde não são confrontadas.

O jogo reforça palavras-chave, que podem ser utilizadas por pais ou educadores para incentivar comportamentos positivos em situações da vida real, tais como: feliz, triste, raiva, surpreso.

Outro jogo seleccionado por nós foi o *Ted´s Sorvetes* que ensina a criança com autismo a olhar para alguém de modo a comunicar, e que se alguém estiver a olhar para ela, esta deve responder corretamente e olhar para a pessoa em questão. O jogo tem

como objetivo principal que a criança olhe para a personagem apresentada, sendo este um processo gradual.

Método

A presente comunicação apresenta um estudo de caso múltiplo comparativo, de natureza exploratória. A recolha de dados foi realizada num Jardim de Infância da rede pública, pertencente ao distrito de Viseu. Neste estudo participaram duas crianças Síndrome do Espectro do Autismo do Pré-Escolar, matriculados e a frequentar um Jardim de Infância no ano letivo 2011/2012. A criança A, como iremos denominar ao longo do estudo, era uma criança com 3 anos de idade do sexo feminino. A criança B, era uma criança com 4 anos de idade do sexo masculino. O estudo foi apresentado aos pais/ encarregados de educação, assim como, ao presidente do agrupamento de escolas, onde o Jardim de Infância se encontrava inserido, para que os mesmos pudessem permitir a participação destas crianças no estudo, assim como a observação do Programa Educativo Individual (PEI).

A recolha de dados foi realizada através da análise documental, da observação participante de diferentes situações educativas (reunião de grupo, atividades orientadas, recreio e atividades livres) e registos de vídeo. A observação foi efectivada com o auxílio de uma grelha de observação 1 efectuada por nós e baseada na caraterização apresentada no *DSMIV* – comportamentos não-verbais (adequados e desadequados). O registo e observação decorreram em duas fases: a primeira fase, antes de a criança ter qualquer contacto com o *software* e a segunda fase após a criança interagir com o software, tendo estes uma duração total de dois meses. As observações foram gravadas para uma análise e discussão mais detalhada. Todo o contacto das crianças com o *software* educativo foi acompanhado por nós, de forma a podermos apoiar as crianças em todo o processo de utilização do mesmo.

Grelha de Observação 1

comportamentos observados na interação social	F_{abs}	F_{rel} (%)
utiliza gestos e postura corporal adequados em sit. de		
utiliza expressões faciais quando está em sit. de interação		
segue as "deixas sociais" na interação de grupo		
procura conforto/afeto quando está agitada.		
oferece conforto/afeto a terceiros.		
responde de forma adequada aos elogios sociais.		
responde de forma adequada às críticas.		
reage ao contacto físico		
comportamentos na interação social com adultos		
estabelece contacto visual na interação com o adulto		
segue as "deixas sociais" em situações 1:1 com adultos		
partilha uma atividade com um adulto.		
comportamentos na interação social com crianças		
estabelece contacto visual durante a interação com outra (s) criança (s) sem desviar o olhar.		
responde a expressões faciais manifestadas pelas outras		
segue as "deixas sociais" em situações 1:1 com outras		
partilha atividades com outras crianças.		
Total		

Discussão dos dados referentes às observações efetuadas da criança

Os resultados obtidos com a análise das comparações dos contextos permitiram-nos efetuar ilações, tendo em conta o aumento do número de frequência dos comportamentos em cada contexto. Um dos aspetos que mais se destaca destas análises é o total de comportamentos de cada contexto, verificando-se que os contextos reunião de grupo e atividade orientada, obtiveram uma frequência de comportamento bastante superior à dos outros contextos, recreio e atividade livre.

No que se refere ao contexto de reunião de grupo, verificou-se um aumento da fase anterior ao *software* (38) para a posterior (60). Este aumento pode dever-se ao facto de a reunião de grupo ser efetuada de forma diferente e com questões de caráter diferente às efetuadas antes. Aqui a educadora questionou as crianças sobre o facto de crerem ou não confecionar um bolo, abrindo assim um "discussão" entre as crianças, este facto levou a que houvesse alguma interação da criança A com as restantes crianças, no entanto essa interação foi maior com os adultos presentes. De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* (2002) (DSM IV) o comprometimento no desenvolvimento social é caracterizado por dificuldades na interação social reciproca e espontânea, imitação e brincadeira simbólica com outras crianças, afetando, entre outros aspetos, o desenvolvimento de amizades.

De cordo com alguns estudos efetuados, podemos referir que, apesar dos *deficits* em quase todos os aspetos do desenvolvimento socio emocional, crianças com SEA ostentam indicadores de apego seletivo, que poderá ser resultado da segurança transmitida pelo adulto à criança. A interação de crianças com pares proporciona resultados favoráveis na aquisição ou elaboração de habilidades sociais básicas como a comunicação e a cooperação, aumenta o autoconhecimento e o conhecimento do outro, atua como precursora de relacionamento posteriores e, dentre outros proporciona desenvolvimento cognitivo (Sanini, 2006).

Em relação ao contexto de atividade orientada verificou-se um aumento expressivo passando de 38 para 53 comportamentos no total. Os comportamentos de interação social em que se verificou um maior aumento foram, na utilização de expressões faciais quando está em situações de interação social no seguimento de "deixas sociais" em situações 1:1 com adultos. As expressões faciais que se verificaram na criança A durante as interações sociais foram referentes a emoções de tristeza e alegria. O facto de o *software* "Robbie the Robot" utilizado ir de encontro a esta habilidade poderá ter facilitado à criança um melhor reconhecimento destas expressões. Nem sempre o reconhecimento de expressões faciais para estas crianças se torna fácil, segundo Lô e Goerl (2010) "uma das características do autismo afeta a capacidade de leitura e reconhecimento facial das emoções, portanto, eles entendem apenas emoções mais básicas" (p.1).

No contexto de recreio foi verificado um aumento acentuado, no estabelecimento de contacto visual durante a interação com outra (s) criança (s) sem desviar o olhar e na resposta de forma adequada aos elogios sociais.

Segundo Pimenta (2003) "a ausência do contacto visual é uma consequência da incapacidade do autista em usar e compreender os sinais visuais associados a certos estados mentais" (p.43).

Neste contexto verificou-se uma maior interação com as crianças do que com os adultos, enquanto que no contexto de atividade livre houve pouca interação por parte da criança A com crianças e mais com adultos. Neste contexto não se verificou um aumento das frequências dos comportamentos esta situação deveu-se, ao facto da

criança A escolheu jogar um jogo sozinha afastada das outras crianças, interagindo apenas com o adulto quando este a solicitava.

As dificuldades de sintonia social e interpessoal da criança autista tornam a interação com outras pessoas um desafio estressante. Estas crianças preferem atividades solitárias, ficar perto de outra criança e observá-la. As crianças autistas interagem menos com os seus pares e mantêm-se mais distante deles, passando mais tempo do que as outras crianças em comportamentos sem finalidade aparente. Para elas, comportamentos sociais adequados não surgem sem ensino ativo e, mesmo neste caso, as habilidades sociais podem demonstrar certa falta de desembaraço que as diferencia dos seus pares (Harris, 2004).

Discussão dos dados referentes às observações efetuadas da criança B

Analisando os resultados obtidos percebe-se a importância de avaliar o nível de interação social das crianças com autismo, tendo em vista que os dados servem de indicadores sobre o seu desenvolvimento a nível social.

Através da utilização das grelhas de observação podemos verificar, que a criança observada, no contexto de reunião de grupo, mostra pouca interação com outras crianças podendo este facto dever-se ao caso das questões colocadas pela educadora de ensino especial terem um caráter individualizado (colocação das presenças, marcação do dia, mês e ano) e também pela disposição das cadeiras, pois estas encontram-se em fila horizontal não facilitando o contacto visual entre as crianças. No entanto depois da análise do contexto de atividade orientada damo-nos conta que em todos os comportamentos relacionados com a interação com outras crianças foi verificado um aumento, há que referir que houve por parte da criança B uma maior apetência para a interação com os adultos do que propriamente com as crianças. De acordo com Ferreira (2010) esta situação poderá dever-se ao facto das crianças com SEA apresentarem apego particularmente para com os adultos que lhes sejam próximos, não demostrando no entanto grande interesse para com as crianças da sua idade. Estas crianças deparam-se com dificuldades comunicacionais, apresentando atraso linguístico e danos na mímica para a comunicação, tornando-se estes um obstáculo para iniciar uma conversação, atividade lúdicas e brincadeiras participativas e de imitação.

O facto do *software* utilizado ajudar no reconhecimento de expressões e emoções dos outros indivíduos ajudou a que se verificasse um aumento nessas interações pois, como profere Ferreira (2010) a dificuldade em estabelecer uma relação de intropatia, "condição básica para perceber o que os outros sentem, pensam ou acredita, traduz-se num impedimento comunicacional/emocional impedindo o desenvolvimento da interação e da socialização destas crianças.

Em relação às análises efetuadas aos contextos recreio e atividade livre, constatámos que em ambos os contextos se verificou um afastamento da criança dos restantes colegas, verificando-se que só após algum tempo é que a criança B se relacionou com as mesmas. Com este ponto de vista podemos afirmar que a interação com outras crianças fornece modelos de interação para as crianças com este tipo de perturbação, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil, sendo a oportunidade de interação com pares a base para o seu desenvolvimento, assim como para o de qualquer criança. O afastamento típico da criança com autismo não se reveste de um sentido emocional, sendo antes, um isolamento cognitivo (Ferreira, 2010).

Pelas análises efetuadas conseguimos também constatar que em contextos onde as atividades são mais estruturadas, como a atividade orientada e a reunião de grupo, obtemos um maior número de interações com crianças, mas ainda mais com o adulto. Este tipo de conduta vai na linha da literatura científica neste domínio a qual enfatiza que o ensino estruturado ajuda a "tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens" (DGIDC-ME, 2008, p.5). Os indivíduos com Autismo necessitam de regras, previsibilidade e estrutura assim como também necessitam de assim de abordagens estruturadas que os ajude a melhorar as suas aprendizagens e os apoie nas adaptações ao meio (Ferreira 2011).

Conclusão do estudo

Durante a investigação e tendo em conta a opinião de vários autores foi-nos claro o quanto a compreensão e visualização de empatia e emoções são difíceis para crianças com SEA. Expressões faciais, linguagem corporal, entoação verbal e respostas que refletem emoções são muitas das vezes incompreendidas por estas crianças. As crianças com SEA são vistas como aprendizes visuais, devido à sua capacidade de processamento visual, mas estabelecerem e manterem contacto visual ou ocular, torna-se extremamente difícil. Estes elementos afetam em muito as relações sociais destas crianças e podem causar ansiedade e problemas comportamentais.

Tendo em conta estas perspetivas relativas à interação social de crianças SEA, partimos do princípio que seria vantajoso para as mesmas a utilização de um *software* que as ajudasse no reconhecimento de expressões faciais e na sua incapacidade de estabelecimento de contacto visual.

As primeiras conclusões que podemos tirar deste estudo, referem-se aos resultados obtidos após a utilização do *software.* Sendo assim, é visível que tanto em relação à criança A com em relação a criança B se notou um aumento da frequência dos comportamentos de interação social. No entanto, este foi mais considerável nos contextos de atividade orientada e no contexto de reunião, o que nos leva mais uma vez a constatar que as crianças com SEA têm uma preferência por atividades mais estruturadas, indo assim ao encontro ao que foi referido por Jordan (2000) "a estruturação das atividades, mostrando-se onde, quando e como podem ser realizadas, reduz o stress que normalmente implicariam à criança" (p.108).

Em relação aos outros contextos (atividade livre e recreio), foi notória a preferência por parte destas crianças em optarem por atividades solitárias, a ficar perto de outra criança e observá-la. As crianças SEA relacionam-se menos com os seus pares e mantêm-se mais afastadas deles, passando mais tempo do que as outras crianças em comportamentos sem finalidade aparente.

Um dos objetivos do nosso estudo seria verificar as diferentes reações apresentadas pelas crianças aquando em contacto com o *software*. Aqui esperávamos que as mesmas depois de algum tempo em interação com o *software* não se conseguissem manter concentradas, no entanto tal não sucedeu, o que nos permite concluir que houve uma compreensão do jogo, pois, de acordo com Jordan (2000), a falta de concentração nalguns casos pode estar relacionada com a motivação, não compreendendo a criança para que serve a tarefa.

Ambas as crianças reagiram bem à utilização do *software*, no entanto verificou-se na criança A uma maior interação com o mesmo, foi notório que a mesma no

decorrer dos jogos tentou sempre imitar as diferentes ações e expressões utilizadas pelas personagens dos jogos. Segundo um estudo de Brooke Ingersoll, pesquisadora da Universidade de Michigan, crianças autistas podem desenvolver amplamente uma série de habilidades sociais se forem encorajadas a imitar outras pessoas (Ingersoll et al, 2003).

No caso da criança B foi evidente a capacidade de memorização de todo o jogo, incluindo a história do jogo, que o mesmo fazia questão de recontar em cada intervenção. De acordo com Jordan (2000), "é frequente verificar-se que possuem uma grande capacidade em memorizar e em recordar pormenores, a par da sua incapacidade de indicarem os pontos principais de uma história" (p.68).

De referir que durante este estudo nos debatemos com algumas limitações, sendo a primeira decorrente das metodologias do estudo de caso devendo ser complementadas com outras técnicas de investigação. A segunda limitação encontrada foi o facto de o *software* utilizado se encontrar em inglês, o que levou a que houvesse a necessidade de ser efetuada uma tradução da nossa parte para as crianças. Para combater esta dificuldade houve a preocupação em entrar em contacto com os autores do *software* de forma a efetuarmos uma adaptação deste para a língua portuguesa, mas tal não foi possível no contexto da presente investigação.

Referências bibliográficas

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais.* Lisboa: Climepsi Editores.

Barbosa, Hugo (2009). *Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Engenharia do Porto, Porto, Portugal.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Normas orientadoras.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ferreira, Isabel (2011). *Uma criança com perturbação do espectro do autismo. Um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

Ferreira, Susana (2010). *Interação social numa unidade de ensino estruturado de autismo.* Dissertação de Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo- Motor. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Harris, Sandra (2004). *Intervenções em autismo. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. Universidade do Estado de Nova Jersey, EUA*. Disponível em http://www.enciclopedia-crianca.com/documents/HarrisPRTxp1.pdf.

Ingersoll, Brooke; Schreibman, Laura & Tran, Quy (2003). The effect of sensory feedback on immediate object imitation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 673-683.

Jordan, Rita (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo.* Lisboa: Ministério da Educação.

Lô, Eliana & Goerl Daniela (2010). Representação emocional de criança autista frente a um programa de intervenção motora aquática. *Revista da Graduação, 3*, 1-19.

Marshall, James, et al. (2009). *Whiz Kid Games*. Swinburne University´s, Australia. Disponível em http://www.autismgames.com.au/index.html

Navarro, Maria (1998). Autismo, um problema de comunicação: Contributo para uma resposta educativa de sucesso. *Integrar, 16,*33-39.

Passerino, Liliana & Santarosa, Lucila (2007). Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(1), 54- 64.

Passerino, Liliana (2005). *Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: Estudos dos processos de interação social e mediação.* Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf?sequence=1.

Sanini, Cláudia (2006). *Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8697/000586845.pdf?sequence=1.

Sousa, Pedro & Santos, Isabel (2005). *Como intervir na perturbação autista.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Souza, Schwengber (2007). *Observando a interação pais-bebê-criança: Diferentes abordagens teóricas e metodológicas.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Processo de produção de materiais didáticos: O modelo da Univesp e Centro Paula Souza

Dilermando Piva Jr
Centro Paula Souza
pivajr@gmail.com

Marcio L. Andrade Netto
Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP
mlanetto@gmail.coM

Waldomiro P. D. de C. Loyolla
Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP
wloyolla@gmail.com

Elizabete Briani M. Gara
Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP
betebriani.massad@gmail.coM

O processo de desenvolvimento de materiais para educação a distância envolve uma série de etapas, algumas imprescindíveis. Pensando em auxiliar instituições, esse artigo foi construído sugerindo um processo de criação de materiais didáticos para programas de educação a distância, tomando como base o trabalho de criação e desenvolvimento de materiais didáticos na Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo, que longe da intenção de esgotar o assunto, pretendemos que se torne um ponto de partida para reflexão e desenvolvimento desse tema amplo e cada vez mais complexo.

Palavras-chave***:*** material didático, Centro Paula Souza, Univesp.

Introdução

Não foram poucas as vezes que ouvimos que o desenvolvimento de materiais para a educação a distância é tarefa corriqueira, bastando, na grande maioria dos casos, pegar os materiais já utilizados pelos professores nas aulas presenciais, tais como apresentações e textos, padronizá-los e disponibilizá-los na internet, através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Também não foram poucas as vezes que nos deparamos com instituições que possuem programas de educação a distância que não entendem por que estão com índices elevados de evasão ou alunos que por mais que se esforcem, não conseguem aprender na modalidade a distância, ou ainda professores ou mediadores que ficam sobrecarregados em suas tarefas, na tentativa de motivar os estudantes a desenvolverem os exercícios propostos, a interagirem uns com os outros.

Por outro lado, a preocupação com a produção de materiais didáticos de qualidade, que possam envolver os estudantes e que os motive a continuar a estudar, vem aumentando nos últimos anos. Uma coisa podemos dizer: as instituições que possuem essas preocupações e as transformam em ações concretas não encontram ressonância das preocupações tratadas no parágrafo anterior em suas áreas de atuação (ou pelo menos são tão reduzidos que não chegam a afetar o negócio).

O processo de desenvolvimento de materiais para educação a distância envolve uma série de etapas, algumas imprescindíveis, que vão desde a construção do projeto de educação a distância, o projeto pedagógico do curso e o planejamento da infra-estrutura que suportará o processo educacional, passando pelo processo de escolha ou seleção dos autores dos materiais, o treinamento desses futuros autores, a montagem de uma equipe multidisciplinar para produção do material (envolvendo corretores, designers instrucionais, designers gráficos e webdesigners), a gestão do desenvolvimento dos materiais didáticos, as questões envolvendo os direitos autorais e como geri-los, a produção dos materiais didáticos em diversas mídias. O ciclo começa a se fechar com os processos de avaliação permanente dos materiais didáticos e suas atualizações.

Pensando em auxiliar instituições, esse artigo foi construído, tomando como base o trabalho de criação e desenvolvimento de materiais didáticos na Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo, que longe da intenção de esgotar o assunto, pretendemos que se torne um ponto de partida para reflexão e desenvolvimento desse tema amplo e cada vez mais complexo.

Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

A Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo- programa criado pelo Decreto n. 53.536, de 9 de outubro de 2008, é a resposta do governo paulista a um enorme desafio: o de expandir o ensino superior gratuito por meio da ampliação do número de vagas nas três universidades públicas do estado – USP, UNICAMP E UNESP – e no Centro Paula Souza utilizando metodologia inovadora, que associa o uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação às práticas tradicionais do ensino presencial, sem descuidar do compromisso com a qualidade na educação superior, marca registrada das instituições públicas paulistas.

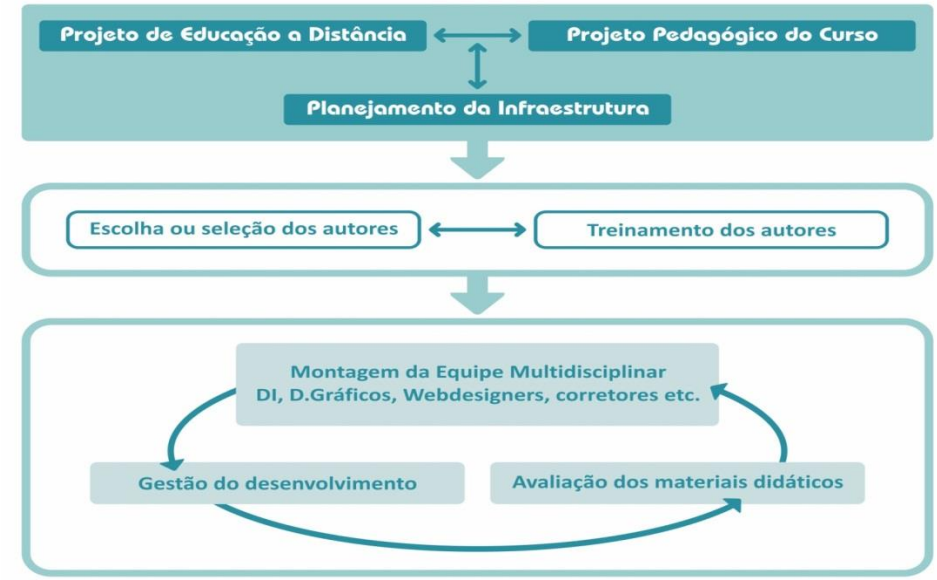
O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (ou simplesmente Centro Paula Souza)

O Centro Paula Souza é uma autarquia estadual de regime especial, criada em 1969 por um decreto estadual. É responsável pelas escolas técnicas e pelas faculdades de tecnologia do estado de São Paulo. Atualmente são 208 escolas técnicas e 55 faculdades de tecnologia. Nas escolas técnicas, são 98 diferentes cursos, com aproximadamente 230 mil estudantes. Nas faculdades de tecnologia, são 62 diferentes cursos com mais de 60 mil alunos. Para 2013, o orçamento total do Centro Paula Souza se aproxima de 1 bilhão de dólares.

O processo de produção de materiais didáticos

O processo de produção de materiais didáticos dos cursos ligados a Univesp seguem o seguinte fluxo ilustrado na imagem 1.

Imagem 1: Fluxo de produção de materiais didáticos no programa Univesp



A seguir, cada uma dessas fases será detalhada, para um melhor entendimento do processo, e em cada uma delas, implícita ou explicitamente poderão ser encontradas as sugestões de melhores práticas adotadas no projeto Univesp.

O projeto de educação a distância e o projeto pedagógico do curso

Mesmo sendo considerada parte imprescindível em qualquer desenvolvimento de material didático, a parte de elaboração do Projeto de Educação a Distância e do Projeto Pedagógico de Curso não serão abordados aqui, pois se trata de um outro foco, mais diretivo/institucional. Entretanto, estes projetos fornecerão subsídios para a adequada construção do modelo de autoria e montagem dos materiais didáticos.

O próximo passo é a definição dos tipos de Materiais Instrucionais. Em quase 100% dos casos, os livro-textos e os conteúdos do ambiente online (unidades e atividades de avaliação) devem estar presentes. Além disso, a produção de vídeo-aulas ou tele aulas ou programas-aula podem ser complementos importantes para aumentar a qualidade dos conteúdos instrucionais e fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes.

O passo seguinte é definir, quem vai produzir. Com se dará o processo de escolha dos autores dos conteúdos? Será um autor ou um conjunto de autores por disciplina? Os autores serão internos ou externos? Como será a forma de contratação desses autores?

A escolha e o treinamento dos professores-autores

Depois que os tipos de materiais são escolhidos e definidos, a próxima etapa é a escolha dos professores que farão o desenvolvimento dos materiais. Como dito, existem várias formas de tratar a contratação ou simplesmente a alocação desses profissionais.

Um dos modelos mais utilizados é a contratação de professores autores da própria instituição. Os benefícios são inúmeros, o principal é a valorização dos profissionais internos.

É nesse momento de escolha dos autores que as considerações e convicções pessoais são filtradas e questionadas, e os futuros autores tomam contato com os valores e procedimentos institucionais. Fica claro que, para se tornar um autor, o professor terá que tomar algumas decisões e incorporar parte desses procedimentos e valores.

O contato com esse processo de institucionalização é benéfico não somente para a atuação desses professores autores nos programa de educação a distância, mas também para a atuação desses profissionais no ensino presencial-tradicional.

O que se observa é que a incorporação de procedimentos, tais como um melhor planejamento das aulas, a observação das competências e habilidades que se espera desenvolver em cada uma dessas aulas e uma forma racional e compreensível de verificação da absorção e aprendizado dessas competências e habilidades num processo de avaliação, trás muitos benefícios para os estudantes e para os próprios docentes. Muitos relatam que os alunos começaram a se interessar mais pelas aulas, que a taxa de aprovação melhorou e que as aulas se tornaram mais agradáveis.

Tanto a contratação de professores internos, quanto a de professores autores externos, deve passar pelo treinamento e pela incorporação dos padrões institucionalizados de criação de materiais didáticos. Geralmente essa padronização encontra-se sintetizada em Guias específicos para os professores-autores.

Uma vez definido o modelo a ser adotado, existe, muitas vezes, a necessidades de selecionar os professores para cada uma das disciplinas ou materiais. Aqui podem ser adotados critérios ou indicadores obtidos em processos de avaliação interno das instituições, ou então realizar a avaliação na prospecção desses docentes.

Além desses indicadores, deve-se verificar a experiência profissional do professor (em empresas ou em projetos de pesquisa, dependendo é claro do foco requerido pela disciplina foco do desenvolvimento).

Outros critérios importantes são: titulação do docente (doutores e mestres são mais valorizados em processos de autorização e reconhecimento de cursos, segundo critérios de avaliação instituídos pelo Mec-Inep), participação em programas de educação a distância (seja como aluno, tutor ou professor), graduação na área da disciplina (parece que isso não tem muita importância, mas é fundamental que o profissional que irá escrever sobre uma determinada área seja graduado nessa área. Muitos problemas de fuga de foco são identificados por profissionais que escrevem sobre áreas onde não possuem a formação básica).

Depois de selecionados, principalmente para os processos de seleção de docentes internos, esses profissionais devem ser identificados e os critérios de seleção devem ser amplamente divulgados. Tal procedimento pode evitar muitas horas de explicações desnecessárias por parte da equipe gestora.

O passo seguinte é a assinatura de um contrato ou termo de cessão de direitos autorais, onde são estipuladas as condições e delimitações do que deve ser entregue pelos autores e o quanto eles receberão, financeiramente, por esse trabalho.

Por fim, passa-se ao processo de desenvolvimento dos materiais didáticos. Esse desenvolvimento deve ser gerido por uma equipe de profissionais, encabeçada pelo

Coordenador do Curso e pelo responsável do programa de Educação a Distância da Instituição.

Deve-se prever um cronograma de desenvolvimento desses materiais, em consonância com o que foi solicitado nos termos ou contratos de cessão de direitos autorais, anteriormente assinados. Esse planejamento deve ser realizado pela equipe gestora, em consonância com a equipe multidisciplinar que irá integrar a equipe de desenvolvimento de materiais didáticos.

A equipe multidisciplinar

A montagem da equipe multidisciplinar que acompanhará o desenvolvimento dos materiais e farão a avaliação e a criação de recursos extras (além do texto base) deve ser criada de forma independente do curso a ser produzido. Isso significa que uma mesma equipe pode estar envolvida com a criação e desenvolvimento de materiais didáticos de vários cursos, simultaneamente. Tudo dependerá da estratégia e cronograma de gestão dos projetos.

Em essência, a equipe multidisciplinar deve ser formada por designers instrucionais, designers gráficos, webdesigners, corretores (não só de português!), ilustradores e tantos outros que se façam necessários.

Uma forma de gestão que gerou resultados de produtividade bem interessante foi o envolvimento desses profissionais em camadas ou etapas específicas.

No caso do projeto Univesp, após o término de edição de uma parte do material didático por parte dos autores, esse material passa pelo crivo dos coordenadores de conteúdo (professores especialistas na área do curso que possuem uma visão geral do projeto e de todos os conteúdos das disciplinas daquela área). Esses fazem a verificação se os padrões institucionais foram seguidos pelos autores, se o conteúdo proposto no cronograma inicial (e na ementa da disciplina) foram seguidos e estão em grau de qualidade e profundidade adequados. Caso não esteja, as validações são transmitidas para os autores que tem um tempo para fazer as correções e retransmiti-las.[1]

Só então, após validada pelos coordenadores de conteúdo, a equipe multidisciplinar é envolvida. Em primeiro lugar os Designers Instrucionais atuam sobre o material verificando a legibilidade e a facilidade de transmissão das idéias por parte dos autores (verificam se os materiais são suficientes para que o estudante consiga entender e aprender). Em seguida, é proposto complementos, atividades e outros objetos de aprendizagem para melhorar a qualidade do material.

Uma vez validado pelos Designers Instrucionais, o material passa efetivamente para a produção. Entra em cena o corretor. Uma vez validado pelo corretor, o material é passado para o webdesigner que inicia a produção do material web e todos os complementos. Em paralelo o designer gráfico inicia a formatação dos materiais para as várias mídias. Em ambos os casos, o ilustrador é acionado para executar as ilustrações necessárias para a composição do material didático.

No caso do projeto Univesp, uma vez validados os materiais didáticos, tais conteúdos são passados para um roterista que fará a identificação de programas-aula ou vídeo-aulas necessários aquele determinado conteúdo. Isso é passado para a equipe técnica (no caso para a Univesp-TV) que fará a gravação e produção dos vídeos necessários.

[1] É muito interessante que todo o processo seja feito utilizando ferramentas distribuídas, de preferência que façam o controle de workflow do processo de edição por completo.

O planejamento dos materiais didáticos (nas múltiplas mídias)

Sem planejamento... nada feito! Assim, o primeiro passo para o sucesso de um curso, seja ele a distância ou não, é realizar o planejamento da disciplina. Muitas das informações requeridas nesta etapa do processo já estão formuladas e compõem o projeto pedagógico do curso. Os primeiros pontos que devem ser analisados são os seguintes: - Qual a ementa da disciplina? - Quais são os objetivos da disciplina? - Qual é a carga horária da disciplina? - Em quantas unidades de estudo a disciplina será organizada? - Qual é a origem dos conteúdos de sua disciplina? Você tem em mãos todos os livros, artigos, endereços dos sites etc. de que precisará? - Quais os recursos você utilizará durante a elaboração da disciplina? Todos são viáveis diante do que você já conhece sobre a Univesp?

Ter domínio de certo conteúdo não significa que a transposição desses conhecimentos para o papel seja um processo automático ou fácil de ser executado. Uma coisa é ter talento para escrever, mas outra é ter técnica de redação. Na linguagem da EAD é preciso aliar os dois atributos, sendo que o talento é característica intrínseca de cada pessoa, mas a técnica é uma habilidade que pode ser desenvolvida com treinamento.

O planejamento do texto e o livro-texto

Visando a redução de problemas e padronização no processo de redação dos materiais didáticos, sugere-se que os autores sigam uma seqüência de passos antes e durante o desenvolvimento dos materiais didáticos.

Sugere-se que o autor comece pelo Planejamento Geral (PG), ou seja, fazendo uma análise de quais unidades didáticas serão necessárias, e em qual ordem cronológica, para cumprir o programa da disciplina, tomando como referência a matriz curricular da disciplina e as diretrizes metodológicas constante no projeto pedagógico de EaD da instituição. Em seguida, mais especificamente, o autor deve fazer o Planejamento Específico (PE) da sua produção didática, isto é, uma análise detalhada dos das unidades didáticas que comporão todo o material didático.

Após a aprovação do planejamento, o autor ou grupo de autores deve iniciar a elaboração do livro texto (ou didático) da disciplina. Esta é a etapa mais densa do trabalho de construção dos materiais didáticos de um curso.

Quantas páginas devem ter, em média, um livro-texto? Em média, a quantidade de páginas do livro é calculada de acordo com a carga horária da disciplina. Nos referenciais de qualidade para cursos na modalidade EAD, editada pelo INEP/MEC, o número médio é de 200 páginas. Entretanto, acreditamos que ao levar em consideração a carga-horária a ser desenvolvida na disciplina, esse número fica mais adequado (principalmente para o estudante). Um número médio aplicado pelas instituições é de que cada hora de trabalho didático deve corresponder a 3 a 4 páginas de texto (levando-se em consideração uma página padrão de um editor de texto, por exemplo MS-Word, com fonte Arial e tamanho 11).

Dessa forma, supondo 3 páginas para cada hora-aula, teríamos, em média:

Carga Horária da Disciplina	No. de Páginas do Livro-Texto
40	120
80	240
120	360

E assim por diante...

Divisões do Livro Texto. Diferentemente de um livro convencional, um livro didático para a modalidade de ensino a distância, deve ser focado na aprendizagem. Deve-se entender que o estudante utilizará o livro texto como instrumento de aprendizagem, e sendo assim, não terá o apoio presencial de um docente ou qualquer outra pessoa que o oriente mais detalhadamente sobre como se apropriar de tal conteúdo.

Dessa forma os conteúdos devem ter uma organização que facilite essa apreensão. Razão esta, que na maioria dos casos, os livros-textos são divididos, em sua grande maioria, em três partes: Pré-Texto (Introdução), Texto (Unidades de Aprendizagem) e Pós-Texto (Conclusão).

Além de dividir de forma organizada o conteúdo, facilita a apreensão pelos estudantes, tornando também os processos de tutoria/mediação mais fáceis. Tal estrutura é melhor detalhada no quadro a seguir:

Tabela1: Estrutura peculiar de Livro Texto

Pré-Texto **Introdução**	***Texto*** **Unidades de Aprendizagem**	***Pós-Texto*** **Conclusão**
Capa, Folha de Rosto, Página de créditos, Ficha catalográfica, Apresentação, Sumário, Palavras do professor, Orientações de como a disciplina deve ser estudada e Plano de ensino.	Informações básicas, Público-alvo, Descrição geral da Unidade e Seções de Estudo.	Palavras finais..., Sobre o(s) professor (es) autor(ES), Referências, Respostas e comentários das atividades de auto-avaliação, Anexos (quando houver.

Materiais de apoio: Vídeo e web

Depois de finalizada a produção do livro texto, chega a hora de elaborar variações e/ou complementos dos conteúdos em outras mídias / tipos.

Fundamentalmente dois canais devem ser focados: o vídeo e a web.

A seguir apresentamos algumas idéias para orientações da equipe de desenvolvimento desses materiais.

Produção de Vídeo: Uma vez que o autor tenha claro que, diferentemente do livro texto e da internet, o vídeo impõem que a mensagem a ser transmitida tem que ser objetiva e muito dinâmica. Velocidade é a palavra chave.

Levando em consideração a diversidade de programas de EaD disponíveis atualmente, na média, o planejamento de um vídeo para um conjunto de aulas pode ser pensado conforme da seguinte maneira:

Tabela 2: Quantidade de tempo de gravação das vídeo-aulas ou programas-aula

Quantidade de horas de uma aula Tradicional/Ead	Tempo médio de vídeo
2 horas	7min e 30 seg.
4 horas	15 minutos
6 horas	22min e 30 seg.
8 horas	30 minutos

Quando for construir os textos da Unidade de Aprendizagem, você deve pensar em termos de transversalidade, interdisciplinaridade e seus impactos no ambiente organizacionais e na vida social dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das sugestões indicadas pelo professor, poderão ser gravadas vídeo-aulas ou programas-aula. Dessa forma, sugere-se que o professor-autor, indique algumas sugestões para a produção de programas aulas. Neste caso ele deve informar a temática imaginada e só depois de aprovadas, elas são passadas a equipe de produção..

Informações para Sistema On-line: Geralmente, os cursos possuem um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que é estruturado de forma a atender todas as necessidades inerentes aos processos de interação aluno x ambiente e aluno x professor/tutor, buscando permitir que o aluno sinta-se integrado e incluído no processo de ensino-aprendizagem.

Além das sugestões de material de apoio, é muito importante que o autor, ao elaborar o texto das Unidades de Aprendizagem, faça as indicações das atividades de aprendizagem que devam ser realizadas no ambiente online a fim de que os conceitos mais importantes sejam reforçados.

Os autores devem sugerir as atividades, descrevendo com detalhes as Atividades que os Discentes realizarão e as Atividades que os Tutores executarão ao longo do processo.

São exemplos de atividades de aprendizagem on-line: 1) Temas a serem debatidos em fóruns ou chats. Sugere-se colocar os objetivos de cada discussão e o que se espera do estudante e do tutor. 2) Questões abertas e/ou de auto-avaliação a serem respondidas pelo estudante. Caso seja interessante, poderá haver um feedback automático ou um feedback do tutor. 3) Atividades práticas de resolução de problemas. Deve-se prever a atividade e a resposta a ela. Essa resposta é postada no sistema e apresentada aos estudantes após a participação de todos os envolvidos. 4) Atividades utilizando a ferramenta wiki. Isso tem o objetivo de incentivar a participação colaborativa e ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. 5) Compartilhamento da trajetória de estudo por meio de Blogs. Também busca a participação colaborativa, entretanto com uma visão individual do processo. É importante, pois as experiências individuais podem servir de base para os demais estudantes. 6) Indicação de consulta a filmes e sites para pesquisa adicional, além de outros documentos digitais. Esses links e demais documentos devem ser colocados na Biblioteca Virtual. 7) Indicação de Animações e Simulações. Caso não esteja em bibliotecas públicas de objetos de aprendizagem os autores devem indicar, com a maior riqueza de detalhes possível, as indicações e/ou possibilidades de desenvolvimento de animações e/ou simulações, que facilitem a compreensão de um determinado assunto/prática. 8) Estudos de Caso e Situações-Problema. Entre outras.

Sugere-se que o autor divida essas atividades em duas partes: Discentes e Tutores, levando em consideração as orientações a seguir. Lembre-se que as atividades dos discentes e dos tutores devem ser desenvolvidas ao longo de cada UA. Dessa forma, quando os autores estiverem escrevendo cada parte da UA, devem, ao mesmo tempo, ir pensando e desenvolvendo essas atividades. Sugere-se que os autores não deixem para o final, pois isso poderá resultar em perda de foco ou informações importantes.

O processo de avaliação dos materiais didáticos

Avaliar é sempre uma atividade complexa, e a avaliação dos materiais didáticos não poderia ser diferente. No projeto Univesp, a avaliação dos materiais não ocorre apenas antes da produção (impressão ou publicação) dos materiais didáticos. Ela ocorre continuamente, através de uma visão 360º do processo e das pessoas envolvidas na sua produção e utilização.

Sugere-se que os materiais didáticos sofram freqüentes avaliações e estejam em constante aprimoramento. Para tanto, o envolvimento de múltiplas visões no processo de avaliação se faz necessário, para aprimoramento constante da qualidade dos produtos.

Além dos profissionais envolvidos na equipe multidisciplinar, essencialmente os designers instrucionais, devem também participar do processo de avaliação dos materiais didáticos: os alunos (com a visão de utilização dos materiais e sua efetividade), os tutores (que no processo de orientação conseguirão identificar falhas ou possibilidade de melhoria dos materiais), os coordenadores de curso e coordenadores de ead (com a visão de gestão do processo e do fluxo de aprendizagem) e da própria equipe multidisciplinar (visão de revisão).

Nesse processo de avaliação, de uma forma geral, devem ser evitadas formas de perguntas diretas sobre a qualidade. Deve-se elaborar indicadores que possibilitem, ao longo da realização da disciplina, perceber o grau de satisfação e adequação do conteúdo.

Conclusão

Longe da intenção de esgotar o assunto, este artigo teve como objetivo apresentar um modelo de produção de materiais didáticos adotado pelo projeto Univesp, que vem apresentando excelentes resultados, principalmente no que diz respeito a qualidade e velocidade do processo. Pretendemos assim, que se torne um ponto de partida para reflexão e desenvolvimento desse tema amplo e cada vez mais complexo, principalmente no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Referências bibliográficas

Holmberg, Börje (1986). A discipline of distance education. *Journal of distance education/Revue de l'enseignement à distance*, *1*(1), 25-40. Disponível em: http://cade.athabascau.ca/vol1.1/holmberg.html

Laaser, Wolfram(Org.) (1997). *Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância*. Brasilia: CEAD.

Piva JR., Dilermando; Freitas, Ricardo Luis & Rosana Giaretta Sguerra Miskulin (2009). *Linguagem dialógica instrucional: A (re)construção da linguagem para cursos online*. In *Anais do 15.º. CIAED* (pp. 1-10). Fortaleza, São Paulo: ABED.

Evasão no ensino à distância. Um estudo de caso no curso de segurança do trabalho no campus São Gonçalo do Amarante – RN

André Luiz Ferreira de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
andre.oliveira@ifrn.edu.br

É notável o crescimento quantitativo pelo qual passaram nos últimos anos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por todo o Brasil. No estado do Rio Grande do Norte não foi diferente. Ao se discutir as problemáticas da Instituição, encontramos a evasão como um problema a ser considerado. Especialmente, no âmbito do IFRN[1], que trabalha em modalidades, de ensino técnico, tão distintas, a saber: Técnico Integrado, Subsequente presencial e a distância e o PROEJA[2]. Desta forma, em se tratando de públicos variados, selecionamos o Ensino a Distância no qual será estudado os motivos do abandono e das reprovações que, talvez, sejam gerados pela i) desmotivação dos alunos e/ou professores ii) falta de demanda do mercado em absorver os estudantes ou iii) deficiência na base educacional desses alunos ou por outros tantos possíveis motivos. O Ensino a Distância - EaD, apesar de ser caracterizado como um sistema formal de educação, possui vertentes da educação não-formal. Sabe-se que este modelo é bem mais flexível que o modelo formal, além de basear-se na motivação intrínseca dos estudantes, que procuram a aprendizagem por conta própria. Importante, também, analisar até onde o sistema informal de educação, que refere-se as demais aprendizagens não organizadas, pode interferir nesse tipo de ensino. Para realização deste estudo, algumas ferramentas, tais como a avaliação institucional, podem e devem ser usadas para a identificação dos problemas e a adoção de melhorias, bem como a realização de entrevistas com os alunos que abandonaram e/ou reprovaram. Segundo o SINAES[3], a Avaliação Institucional é bem complexa e necessita da participação de todos os segmentos participantes da Instituição: servidores, discentes, alunos egressos e representantes da sociedade civil. A avaliação é preciso ser concebida de forma humana e política. Os recursos de avaliação serão questionários específicos para cada um dos segmentos e metodologias qualitativas quando necessário. O objetivo é que cada membro da Instituição a avalie a partir de sua inserção específica e seja, também, desse modo, avaliado, quando for o caso. Em uma pesquisa acadêmica, faz-se necessário que o projeto tenha uma relevância social e científica satisfatória. Nesse sentido, a relevância social deste estudo encontra-se em proporcionar à população uma maior permanência na escola. Quanto à relevância científica, espera-se que o estudo seja uma ferramenta norteadora para as tomadas de decisões no âmbito escolar, auxiliando alunos, professores e gestores no dia a dia de uma organização escolar.

Palavra chave: educação, ensino à distância, evasão.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
[2] Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
[3] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Introdução

Os Institutos Federais de Educação surgem num período histórico determinado e com objetivos claros, sendo preciso compreendê-lo no âmbito das políticas educativas do Brasil. Competem entre si e com as universidades, pelos alunos e pelo prestígio social que conseguem granjear na base de indicadores de empregabilidade, de produção científica, de internacionalização, etc.

Nos últimos quatro anos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) teve um acréscimo de 14 *Campi* (Cf. Site Institucional: www.ifrn.edu.br). Além disso, por ter se transformado em Instituto Federal com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ampliou seus horizontes de atuação, com a oferta, inclusive, de pós-graduação.

Porém, esse tamanho crescimento, em um curto espaço de tempo, desperta inquietações sobre o desempenho do Instituto nessa nova fase. Dessa forma, a presente pesquisa surgiu com o objetivo de verificar como anda a Evasão Escolar na EaD de um campus recém implantado, mas com grandes perspectivas de crescimento.

Maia e Mattar (2007) destacam que "a EaD é uma modalidade de educação em que os professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação" (p. 6). No sítio da ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância (http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8) pode-se verificar que "EaD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora". Dessa forma, Lobo Neto (2001) destaca que "O ensino a distância, pelo seu caráter massivo, poderá tanto tornar linear a cultura quanto possibilitar a emergência reelaborada e diversificada de culturas locais e comunitárias" (p. 42).

A questão da evasão tem chamado à atenção dos envolvidos no processo educativo, uma vez que o reconhecimento de suas causas e sua contenção é extremamente importante em uma sociedade que cada vez mais exige dos seus indivíduos habilidades e formações específicas, principalmente, no que diz respeito ao Ensino Superior. Neste trabalho, entende-se evasão como o ato de afastamento definitivo do aluno que apesar de matriculado, não cumpriu com os compromissos exigidos pelo curso ou mesmo tendo participado de algumas atividades, após certo tempo, desistiu de dar continuidade. No mesmo sentido, Santos, Tomotake, Neto, Cazarini, Araújo e Oliveira (2008), comentam que

> a evasão refere-se à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos à distância. A conclusão de um curso é considerada uma grande conquista por parte do estudante, porém já o abandono é encarado como um fracasso (p. 2).

Além disso, esta pesquisa objetiva também apontar novos modelos de enfrentamento as dificuldades encontradas para combater a evasão em cursos à distância, fazendo um levantamento diagnóstico acerca da evasão escolar com os alunos da primeira turma do curso de Segurança do Trabalho do Campus de São Gonçalo do Amarante - EaD/IFRN, a fim de apontar o perfil dos alunos evadidos e as prováveis causas dessa evasão. Sabe-se que as taxas de conclusão são baixas e dessa forma, faz-se necessário que as instituições reconheçam a evasão, para que se possa traçar alguma medida eficaz no intuito de que esses índices sejam reduzidos.

Da mesma forma, o trabalho procura adensar as discussões acerca desse tema e provocar a comunidade acadêmica na busca de soluções para os mesmos; uma vez que os estudos sobre essa temática podem contribuir para uma melhor compreensão dos erros e acertos no processo educativo, seja ele formal ou não formal, possibilitando um novo olhar sobre a educação e seus papéis na sociedade, avaliando causas, métodos, objetivos e resultados que possam, de fato, resultar em uma educação verdadeiramente melhor.

Segundo Moran (2002), a Educação a distância é um processo de ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, mas estão conectados por alguma tecnologia e nos dias de hoje, cita a internet. Diz ainda que pode ser feita nos mesmos níveis da educação formal, ou seja, aplicada aos níveis fundamental, médio, graduação ou pós graduação, porém é mais adequada a educação de adultos que já tenham passado por alguma experiência de aprendizagem individual ou de pesquisa, ou seja graduação e pós. Afirma também que há modelos exclusivos de instituições de educação à distância, que só oferecem programas nessa modalidade, como a *Open University* da Inglaterra ou a Universidade Nacional a Distância da Espanha.

A Educação à distância tem por objetivo incentivar a busca de conhecimento de forma autônoma e para isso faz-se necessário criar uma linguagem rica em elementos e processos pedagógicos interativos de forma que os alunos estejam sempre motivados a buscarem dia a dia por mais informações. Dessa forma, entra em cena o papel do tutor que deve incentivar os alunos a construírem essa independência didática do próprio conhecimento. Seguindo essa linha de pensamento, a plataforma virtual também deverá ser construída sobre essa ótica, sempre pensando em estimular a criatividade e o pensamento reflexivo dos alunos.

O IFRN, o campus São Gonçalo do Amarante e a evasão EaD

Para que se possa compreender em que conjuntura se encontra o IFRN hoje, é preciso saber que sua história começou em 23 de setembro de 1909 quando o então Presidente Nilo Peçanha assinou o decreto de criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, entre as quais a de Natal que oferecia curso primário, de desenho e oficinas de trabalhos manuais.

Com a política de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida pelo Governo Federal, o IFRN chegou a vários municípios estratégicos do Rio Grande do Norte, registrando em 2011 uma estrutura educacional de 16 *campi*, sendo o Campus São Gonçalo do Amarante e o Campus EaD os mais recentes desta fase de expansão.

A Instituição já passou por várias transformações na sua estrutura educacional, confirmando o pensamento de Sguissardi e Júnior (2005) quando diz que “A história recente do Brasil é permeada por frequentes continuidades e rupturas, representadas por alterações na estrutura do estado, na sociedade civil e na constituição do cidadão brasileiro” (p. 11). Sguissardi (2008) diz ainda que essa é uma questão que

> impõe-se ao analista das políticas de educação superior quando se depara com uma série de notícias/fatos que dão conta: primeiro, das ações do governo federal expandindo vagas e titulações nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), seja pela multiplicação dos *campi* das IFES já existentes, seja pela expansão do número de instituições, seja, ainda, mediante programas de reestruturação do setor;

> segundo, do expressivo aumento de IES com fins lucrativos, isto é, privado/mercantis, e da acelerada multiplicação de "aquisições" e "incorporações" de IES isoladas e mesmo de "redes" universitárias ou fundos de investimento; terceiro, das dificuldades enfrentadas pelos órgãos estatais com função reguladora em promover a regulação e o controle do sistema. (p. 992-993)

A população, por sua vez, está sempre à busca de novas oportunidades e esperando que o acesso ao ensino público de qualidade esteja cada dia mais democratizado, como cita Sguissardi e Júnior (2005) - "[...] os trabalhadores assumem individualmente a busca de condições para se tornarem capazes e empregáveis por meio da educação escolar. Na esfera da educação superior, inicia-se uma nova fase de expansão e diversificação em todos os níveis e modalidades" (p.12). Ou seja, a procura pela competência técnica permeia todos os níveis de ensino oferecidos - desde a formação inicial e continuada de trabalhadores, à formação profissional de nível médio (integrados e subsequentes) e superior (licenciaturas, cursos de tecnologia e pós-graduação).

É salutar destacar que a expansão do ensino técnico e superior no Brasil colocou desafios ainda maiores às instituições e com o aumento da procura e a diversificação do público os problemas como as evasões, as reprovações, o eventual abaixamento da qualidade do ensino, a desvalorização dos diplomas, dentre outros se agravaram. Não bastassem os problemas citados, essas instituições passaram a competir entre si num amplo e exigente mercado educacional, seja no âmbito presencial ou à distância.

Nessa pesquisa, tem-se a evasão na EaD como principal problema educacional a ser estudado e dessa forma, apesar de ser pertencente à educação formal e possuir traços da educação não formal, pode servir como uma variável a ser analisada no sentido de identificar se a EaD pode contribuir de alguma forma com a redução desses índices e consequentemente, possibilitar uma janela a mais de capacitação para a população. Assim, tentaremos fazer um paralelo com a evasão que há na educação formal e analisar suas similaridades e distinções com aquela e com isso verificar se a EaD vem cumprindo ou não sua missão.

O acesso a educação é um tema que vem merecendo atenção do setor público e da sociedade brasileira. Tendo em vista a extensão geográfica do país, cada dia mais, se faz necessário que medidas emergenciais sejam tomadas para ser possível atender a um público tão diverso e com necessidades tão distintas. Dessa forma, a EaD surge como uma das alternativas capazes de contribuir com a base educacional do país e levá-lo ao patamar de nações já desenvolvidas.

Dubeux, Cazarin, Figueiró, Bezerra, Barros, Salvi, Oliveira e Sampaio (2007) mostram que

> a realização de cursos de formação profissional (técnico, graduação e pós-graduação) na modalidade de educação a distância vem se consolidando no Brasil como estratégia eficaz para atender a necessidade social da universalização do acesso ao ensino de qualidade. Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação constituiu a Secretaria de Educação a Distância (SEED), voltada para a ampliação e interiorização da oferta de ensino superior gratuito e de qualidade no país, representando a clara intenção de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das alternativas para democratizar e elevar o padrão da educação brasileira (pp. 47-52).

A educação e seus graus de formalidade

Entende-se por educação formal, aquela que acontece em ambientes escolarizados, com a presença do professor, dotada de regras, horários a serem cumpridos, cronologicamente graduada e se estende da escola primária à pós graduação. A educação não formal também é organizada e sistemática, porém não acontece apenas dentro da escola necessariamente. Ela é mais ampla, menos hierárquica e burocrática. Os seus programas não necessitam seguir uma sequência para a progressão, possuem duração variável e não necessariamente concedem certificados. Conforme já foi dito, a EaD se enquadra, por definição legal, no modelo formal de ensino, mas apresenta fortes características do modelo não formal, tornando-se assim, um modelo híbrido.

Ao abordar esse tema (evasão na EaD), algumas questões são colocadas em pauta e nos faz refletir a respeito. A princípio esse tipo de ensino deveria servir para colmatar os problemas educativos deste tipo de públicos. Mas será que é isso que o questionário revela? Qual será o verdadeiro motivo e/ou responsável pelo abandono escolar, o sujeito ou a instituição? O que cabe destacar é que o ensino à distância apresenta características aparentemente muito diferente do ensino formal tradicional, apesar de tentar gerar soluções que se assemelham a este. Porém nem sempre isso é possível, visto que existem alunos que precisam do contato real com o professor, que a frieza da resposta do computador não é suficiente, necessitando da espontaneidade da vida real.

Essas particularidades também são sentidas por parte dos professores, que tradicionalmente poderiam verificar no momento da aula se seus alunos acompanham o que dizem, se o nível da aula está muito elevado ou se os alunos estão desmotivados. Além disso, existem ainda, algumas práticas que poderiam ser usadas para atestar o aprendizado ou o interesse dos alunos, que no ensino a distância não é possível.

Assim, surge a dúvida de qual sistema se adequaria mais aos alunos. Porém na prática o que se constata é que os sistemas possuem características similares, tendo o aluno que avaliar bem antes de se matricular, a qual sistema deverá optar. Se for analisado o local de estudo ou os horários, não há dúvidas que modelo presencial será menos flexível em relação ao sistema à distância. Em relação ao conteúdo não há diferenças basicamente. A abordagem que o professor fará em sala de aula será o grande diferencial do ensino presencial, enquanto que no ensino a distância a confecção do material deverá ter um caráter didático-motivacional visto que boa parte do tempo o aluno estará aprendendo sozinho.

Metodologia da pesquisa

O estudo foi realizado no município de São Gonçalo do Amarante, estado do Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil, situado na região metropolitana da capital, Natal. Sua população de 90.376 habitantes, o faz como o quarto município mais populoso do estado, e encontra-se distribuído numa área de 251 Km^2.

O município está vivendo um intenso processo de conurbação à capital do estado, Natal, devido à construção do Aeroporto Internacional de São Gonçalo do Amarante, que está projetado para ser o maior complexo aeroportuário da América Latina.

Os dados foram coletados no mês fevereiro e março de 2013 com os alunos da primeira turma do curso de Segurança do Trabalho do Campus de São Gonçalo do

Amarante - EaD/IFRN e foi otimizado com o formulário de pesquisa do Google Docs. Dos 50 alunos matriculados, 45 alunos responderam ao questionário, sendo 35 dos 38 alunos que continuam frequentando e 10 dos 12 alunos que já evadiram. O objetivo principal desse questionário é tentar identificar, preliminarmente, as principais causas que levaram o aluno a abandonar a escola.

Para coletar os dados foi enviado um *link* do formulário para o e-mail dos 50 alunos, porém apenas 35 alunos regulares responderam. Dessa forma, em virtude do pouco tempo que restava, realizaram-se tentativas de ligações para celulares e residências dos alunos evadidos, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando que os mesmos respondessem ao questionário. Assim, obtivemos as 10 contribuições dos alunos evadidos e pode-se, na sequência, analisar os dados e em seguida tabulá-los e interpretá-los.

Esse curso foi ofertado pela primeira vez no ano 2012, tendo sua estrutura curricular a duração de dois anos, divididos em períodos acadêmicos, onde os alunos devem cursar entre cinco e sete disciplinas variadas por período. Para o levantamento dos dados, foram aplicados questionários com perguntas diretas e sucintas objetivando respostas pontuais sobre as prováveis desistências dos alunos evadidos.

Análise dos resultados

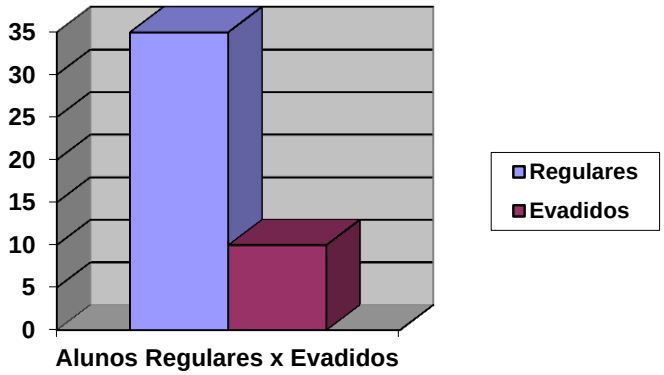
O Ensino a Distância é caracterizado como um sistema formal de educação, possui vertentes da educação não-formal. Sabe-se que este modelo é bem mais flexível que o modelo formal, além de basear-se na motivação intrínseca dos estudantes, que procuram a aprendizagem por conta própria. Importante, também, analisar até onde o sistema informal de educação, que refere-se as demais aprendizagens não organizadas, pode interferir nesse tipo de ensino.

Inicialmente, foram preparados dois questionários similares, para serem aplicados a grupos distintos: aos alunos que permanecem no curso regularmente, que chamaremos de Alunos Regulares e aos alunos que desistiram, chamados de Alunos Evadidos. Dessa forma, os resultados serão estruturados sempre fazendo referência a cada grupo.

Assim, no intuito de detectar os fatores que levaram à evasão dos alunos, ingressos no ano letivo de 2012, do curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho, buscou-se informações na Secretaria acadêmica do Campus EaD, bem como nos relatórios da coordenação e do tutor presencial do polo do Campus São Gonçalo do Amarante, possibilitando dessa forma, listar a população de estudo, onde num total de 50 alunos matriculados, 12 eram considerados evadidos e 38 regulares. De posse dessa listagem, foram extraídos os contatos para ser possível a aplicação do questionário a fim de captar os dados.

O número total de alunos evadidos participantes da pesquisa foram 10 de um total de 12. Quanto aos alunos regulares, 35 dos 38 alunos responderam ao questionário, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1: Demonstrativo dos Alunos Regulares x Alunos Evadidos que responderam ao questionário

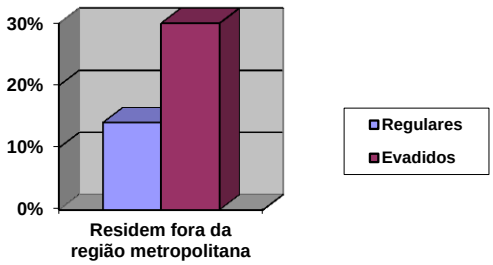


De acordo com os dados obtidos, os alunos evadidos e regulares possuem um perfil socioeconômico e educacional similares e em sua maioria provêm de famílias de baixa renda (01 a 02 salários mínimos), são egressos de escolas públicas, trabalhadores e ao ingressar, são motivados pela qualificação profissional. A idade média dos alunos evadidos é de 24 anos e dos alunos regulares é de 29 anos. A maioria dos que responderam ao questionário são do sexo masculino (25 alunos) e 20 são do sexo feminino.

Nesse sentido, a renda familiar e a idade produtiva chamam atenção para o esforço que esses alunos precisam fazer para continuar no curso, visto a necessidade deles se manterem ou de sustentarem a família. É preciso entender as circunstâncias que levam um aluno, inicialmente interessado, a desistir do curso, nesse sentido, Freire (1994) insiste em dizer que "sempre recusou a palavra exclusão, preferia expulsão, porque dizia que quem se evade, às vezes se evade por conta própria. No caso da evasão escolar, a estrutura acaba expulsando, camuflando problemas sérios de qualidade de ensino"(p. 35). Segundo ele, a evasão é muito grande, mas a questão se coloca também em outro patamar. Dizia antes que, "numa democracia, qualidade social só pode ser avaliada por quantidade total, pois quantidade sem qualidade é mera expressão de massa. O contrário também é arriscado; porque qualidade sem quantidade é privilégio" (p. 35).

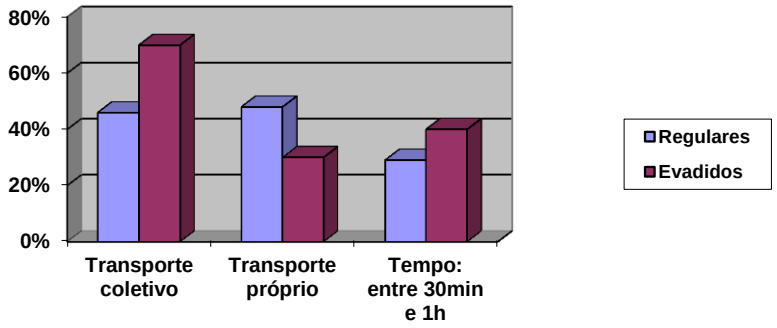
Quanto à cidade onde moram, 30% (3 alunos) dos alunos evadidos não residem na região metropolitana. Quanto aos alunos regulares, esse percentual cai para 14% (5 alunos), como podemos perceber no gráfico 2.

Gráfico 2: Demonstrativo dos alunos que residem fora da região metropolitana



Em relação aos meios de transportes utilizados pelos alunos, podemos observar, conforme mostra o gráfico 3, que os evadidos apresentam uma dificuldade maior em relação aos regulares quanto ao meio de transporte, levando com isso mais tempo para se descolar até o polo. Sabemos que a evasão escolar possui várias causas distintas e algumas envolvem um contexto social complexo e nem sempre pode ser resolvido na escola. No entanto, seria interessante que ela conseguisse resolver alguns problemas cuja responsabilidade não é necessariamente dela.

Gráfico 3: Demonstrativo de tempo e transporte



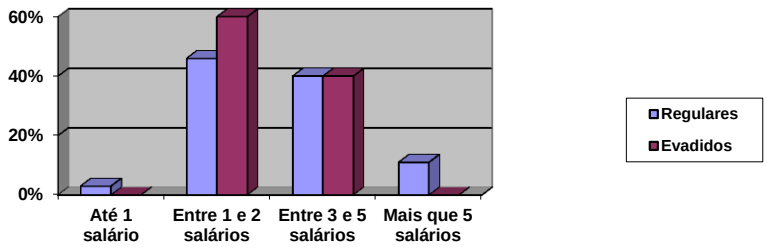
Questionamos se os alunos evadidos tinham alguma ocupação profissional além de estudar no IFRN e em caso positivo como se deu a formação para a execução de tal atividade. 70% (07) afirmaram que sim, possuíam outra atividade e que aprenderam com a ajuda de terceiros ou sozinhos. A mesma pergunta foi feita aos alunos regulares e 86% (30) deles afirmaram realizar também outra atividade e segundo eles aprenderam com um curso de formação, sozinhos ou com ajuda de terceiros, revelando assim a presença da educação não-formal ou informal no dia a dia desses alunos o que contribui muito com a adaptabilidade ao curso a distância.

Ao questionar os alunos evadidos quais os motivos que os levaram a estudarem no IFRN, 90% (09) foi para ter uma melhor qualificação profissional, enquanto os alunos regulares, 83% (29) deram a mesma resposta.

Com relação à renda familiar dos alunos evadidos, como pode ser observado no gráfico 4, 6 alunos possuem renda familiar entre um e dois salários mínimos e 4 entre três e cinco. Quanto aos alunos regulares, 1 possui renda de até um salário mínimo, 16 entre um e dois salários mínimos, 14 entre três e cinco e 4 mais de cinco salários mínimos. Para analisarmos esses números é importante verificar o estudo, no ensino presencial, feita por Cislaghi e Nassar (2008). Foram selecionadas 15 pesquisas desde a década de 90 sobre o tema e foi feito um *ranking* das principais causas e em primeiro lugar, com 93,33% (14), destaca-se a necessidade de trabalhar / dificuldades financeiras.

Assim, percebemos similaridade entre as causas de evasão entre o ensino presencial e a distância, visto que muitos alunos precisam trabalhar para sobreviver, optando assim pela melhoria da renda familiar.

Gráfico 4: Demonstrativo da renda familiar



Para analisar os fatores que levaram os alunos a evadir, dividimos as causas em internas à instituição, como questões didáticas e/ou pedagógicas gerais e causas externas. Nesses itens os alunos podiam marcar mais de uma opção.

Em relação aos fatores externos à escola, perguntamos aos alunos evadidos e destacamos nos gráficos 5 e 6, quais eles consideram que podem ser decisivo para que o aluno se afaste. Dentre as respostas mais citadas, destacamos com 50% (05): (i) por estar frequentando outro curso paralelamente e (ii) falta de adaptação a modalidade à distância. Dentre as possíveis causas indicadas pelos alunos regulares, destacamos: (i) falta de suporte da tutoria no polo de apoio presencial 40% (14) e falta de adaptação à modalidade à distância 37% (13).

Gráfico 5: Fatores de afastamento segundo os alunos evadidos

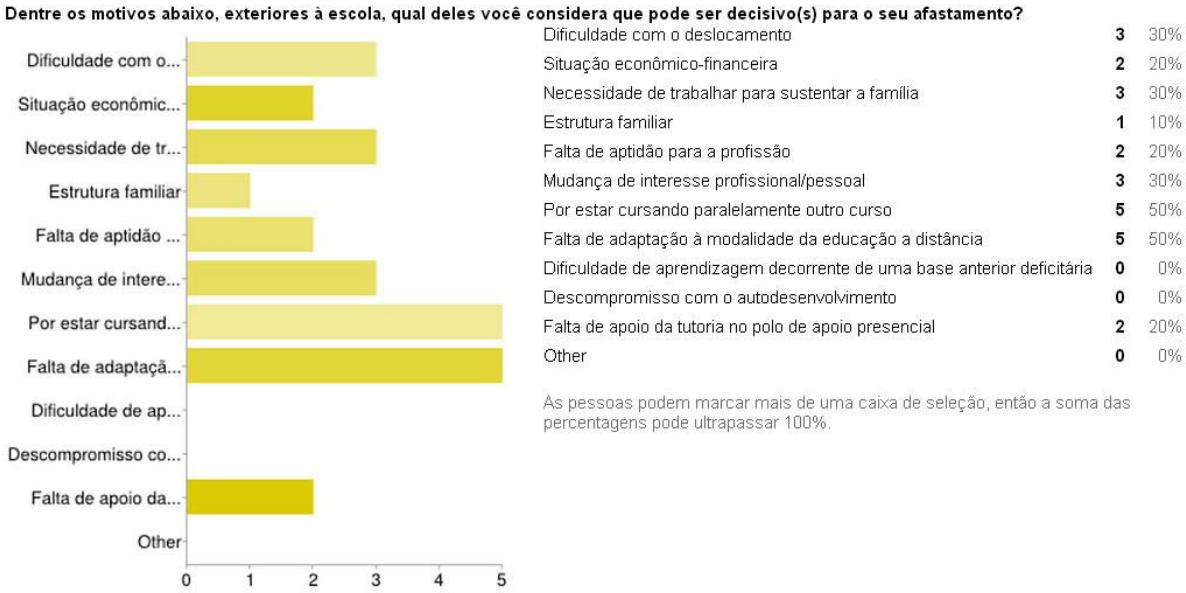
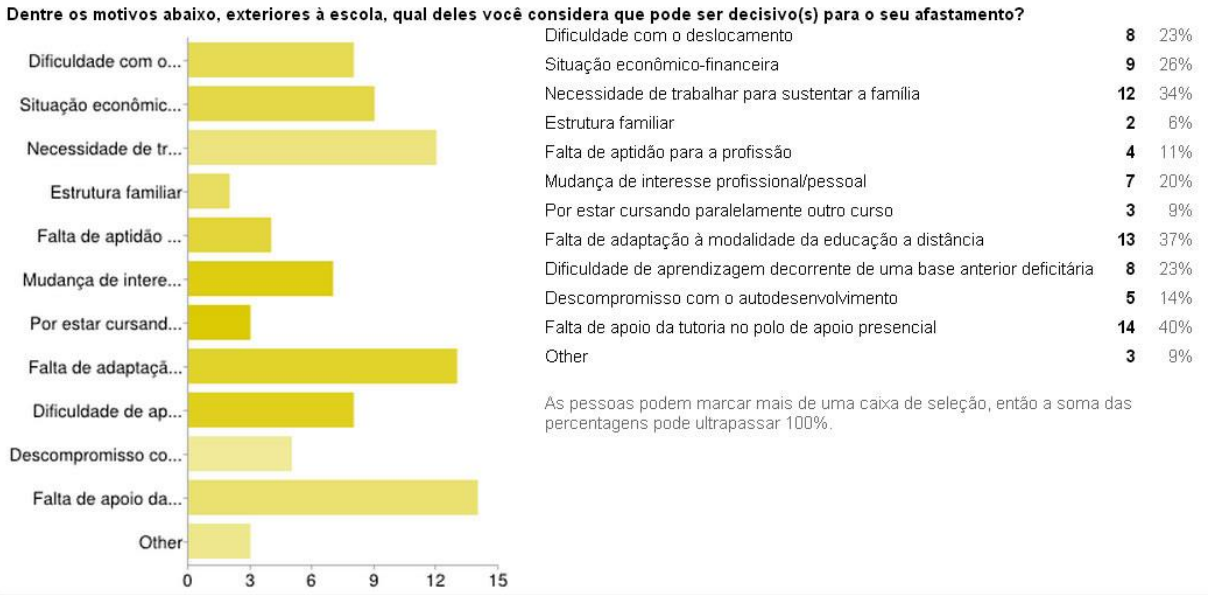


Gráfico 6 – Fatores de afastamento segundo os alunos regulares



Como percebemos, o Ensino à Distância é uma modalidade que necessita ainda de uma maior atenção para que o aluno possa se adaptar e também de um forte acompanhamento do tutor presencial. É ele que ajudará o desenvolvimento das habilidades do aprendizado dos alunos. Neste sentido, o tutor ao identificar qualquer problema pedagógico, deverá tentar solucioná-lo da forma mais motivadora possível, para que o aluno não veja a desistência como um caminho possível, sentindo-se amparado em suas dificuldades e estimulado a prosseguir com o curso.

Com relação às questões internas à escola, perguntamos aos alunos evadidos qual a solução para se resolver o problema da evasão e destacamos as seguintes respostas (os alunos podiam marcar mais de uma opção): 70% (07) disseram que era preciso adequar os cursos da escola ao mercado de trabalho, 40% (04) que era preciso oferecer transporte escolar de qualidade a todos os alunos, como também oferecer subsídio para as famílias manterem os jovens nas escolas e 20% (02) falaram em melhorar as condições físicas da escola, ter professores/tutores mais pacientes com os alunos, tornar o currículo mais prático e penalizar/punir as famílias que retirem os jovens da escola. Os alunos regulares responderam da seguinte forma: 57% (20) que deveria existir mais atenção do governo com as famílias mais carentes, adequar os cursos da escola ao mercado de trabalho e ligar mais a escola à comunidade, 49% (17) citaram que era preciso melhorar as condições físicas das escolas, 37% (13) que deveriam oferecer subsídios para as famílias manterem os jovens na escola e oferecer transporte escolar de qualidade a todos os alunos.

Quanto aos fatores didático-pedagógicos, solicitamos que os alunos evadidos e regulares respondessem quais dos seguintes aspectos dificultam mais a aprendizagem na escola. Eles deveriam classificar em relação ao grau de dificuldade conforme tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Aspectos que dificultam a aprendizagem – Alunos Evadidos

Dificulta Muito	Dificulta Algo	Dificulta Pouco	Não dificulta
Horário de trabalho, a personalidade do professor, a desmotivação dos alunos, a indisciplina escolar e a incompetência do professor.	O conteúdo das disciplinas, os problemas familiares, as condições da sala de aula, o clima pedagógico e turmas com muito insucesso.	-	Turmas com uma composição social heterogênea.

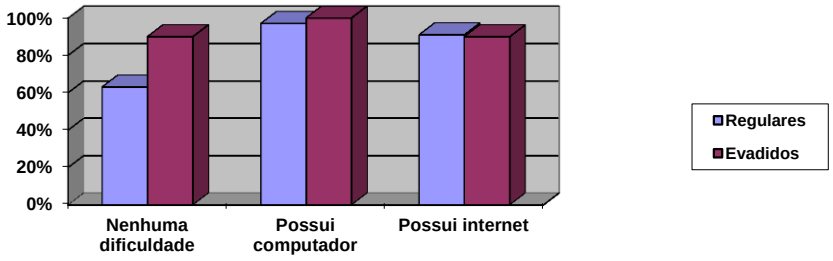
Tabela 2: Aspectos que dificultam a aprendizagem – Alunos Regulares

Dificulta Muito	Dificulta Algo	Dificulta Pouco	Não dificulta
Horário de trabalho, a desmotivação dos alunos, a indisciplina escolar e a incompetência do professor.	As condições da sala de aula e o clima pedagógico.	O conteúdo das disciplinas, a personalidade do professor e turmas com muito insucesso.	Turmas com uma composição social heterogênea, os problemas familiares e condições da sala de aula.

A EaD possui dois recurso que são indispensáveis a todos os alunos: o computador e a internet. Tê-los em casa faz toda a diferença ao aluno, visto que poderá acessar a plataforma a qualquer momento e realizar as atividades propostas. Para aqueles que não possuem, o polo disponibiliza um laboratório dedicado a esses alunos de forma a proporcionar a adequação necessária para o prosseguimento no curso.

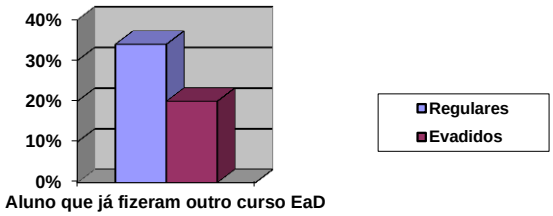
Assim, no gráfico 7, em relação ao uso do computador, 90% (09) dos alunos evadidos informaram não ter nenhuma dificuldade em manipular o computador e 100% (10) deles possuem computador em casa. Os alunos regulares apenas 63% (22) disseram não ter dificuldade com o computador, sendo que 97% (34) tem o equipamento em casa. Em relação à internet, 90% (09) dos alunos evadidos possuem internet em casa, enquanto que os alunos regulares 91% (32) tem esse recurso. Assim, concluímos que a evasão desses alunos não tem relação alguma com a ausência de computadores ou falta de habilidades em manipulá-los.

Gráfico 07 – Demonstrativo da dificuldade x computador x internet



Quanto ao ensino à distância, conforme gráfico 8, perguntamos se já haviam feito algum curso à distancia antes desse. Afirmaram que sim 20% (02) dos alunos evadidos e 34% (12) dos regulares, sendo que apenas 40% (04) dos evadidos já sabiam como era o funcionamento de um curso à distância, enquanto 43% (15) dos regulares tinham o mesmo conhecimento. Este é um dado importante para encontrarmos a causa da evasão, visto que a EaD exige uma adaptabilidade aos recursos didáticos, à relação entre professores e alunos e aos conteúdos e metodologias, bem maiores que o ensino presencial.

Gráfico 8: Demonstrativo dos Alunos que já fizeram outro curso à distância



Solicitamos que fosse feito uma comparação entre o ensino presencial e o ensino à distância. 70% (07) dos alunos evadidos disseram que a EaD ainda precisa evoluir muito para alcançar o nível da modalidade presencial, enquanto que 63% (22) dos alunos regulares fizeram a mesma afirmação. 30% (03) dos evadidos disseram que a EaD é tão boa quanto a modalidade presencial e 34% (12) dos alunos regulares concordam com essa afirmação. Apenas um aluno regular (3%) informou preferir a modalidade à distância.

Ainda quanto a alguns critérios didático-pedagógicos, solicitamos que os alunos julgassem quanto a necessidade para um curso EaD. Dessa forma, quanto a carga horária semanal de quatro horas no polo, participação do tutor presencial e à distância, conforme mostra as tabelas 3 e 4.

Tabela 3:Alunos Evadidos

	Muito Necessária	Necessária	Pouco Necessária	Nada Necessária
Carga horária semanal de 4h	40% (04)	20% (02)	20% (02)	20% (02)
Participação do tutor presencial	80% (08)	10% (01)	10% (01)	-
Participação do tutor à distância	70% (07)	20% (02)	-	10% (01)

Tabelas 4: Alunos Regulares

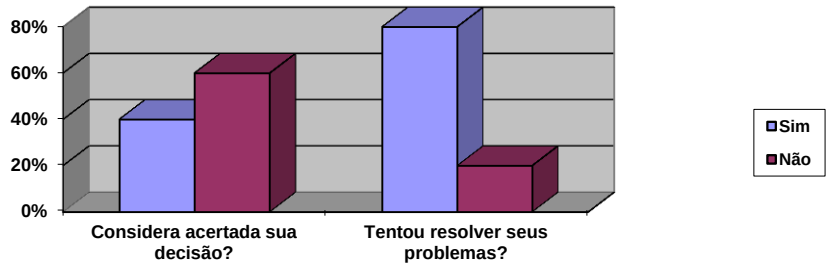
	Muito Necessária	Necessária	Pouco Necessária	Nada Necessária
Carga horária semanal de 4h	46% (16)	23% (08)	17% (06)	14% (05)
Participação do tutor presencial	71% (25)	26% (09)	3% (01)	-
Participação do tutor à distância	86% (30)	9% (03)	6% (02)	-

Perguntamos também o que eles consideram fundamental para que os alunos não desistam de um curso à distância. 40% (04) dos evadidos julgam ser a inexistência da obrigatoriedade no cumprimento das 4 horas semanais no polo, enquanto que 29% (10) dos regulares informaram que é fundamental ter revisões presenciais periódicas.

Quando questionamos ao aluno evadido se antes de desistir efetivamente, ele procurou resolver os problemas que o levou a abandonar o curso, de acordo com o gráfico 9, 80% (8) alunos responderam que sim; 20% (02) alunos responderam que não. Perguntamos aos alunos regulares se eles já haviam pensado em desistir do curso, 57% (20) alunos disseram que sim e 43% (15) alunos disseram que não. Ao perguntar ao aluno evadido se ele considera a decisão acertada sua saída do IFRN, 60% (06)

responderam que não e 40% (04) responderam que sim. Perguntamos ainda, se o aluno evadido gostaria de voltar e concluir o curso. 70% (7) disseram sim e 30% (3) falaram não.

Gráfico 9: Demonstrativo dos alunos evadidos, quanto as suas decisões



Diante do que foi exposto, caímos em uma discussão complexa e baseada no fato de que a evasão é relativa à condição que cada aluno é submetido. Dessa forma, é preciso buscar e estreitar as relações entre o ideal e o real. Superar perpassa pela necessidade de assumirmos esse compromisso de forma responsável e articulada, avaliando as conquistas e projetando as metas.

Considerações finais

A Evasão escolar no Brasil, sem dúvidas, é um grande desafio a ser combatido nas escolas públicas. Seus motivos e consequências devem ser estudados com afinco para que sejam reduzidos os fatores culturais, sociais e econômicos que tanto contribuem para o crescimento desses índices de evasão. Da mesma forma, a própria escola e seus atores precisam se reciclar e tentar viabilizar uma didática que seja mais atrativa aos alunos.

É preciso buscar a cada dia a redução das elevadas taxas de evasão, para que seja aumentado o número de alunos que concluem seus estudos, de preferência, com um alto rendimento e aproveitamento das oportunidades acadêmicas que surgem no decorrer do curso. Porém, para isso acontecer e aumentar as possibilidades de sucesso se faz necessário um planejamento com uma boa base teórica e empírica.

Por fim, foi feita uma avaliação do trabalho e apontadas algumas melhorias para os trabalhos futuros, como por exemplo: reformulação dos instrumentos de pesquisa e a utilização de uma ferramenta robusta de análise de dados, com a ampliação do público alvo; encontrar os reais motivos que fazem com que os alunos permaneçam estudando, para que possamos apontar um discurso afirmativo sobre essa realidade; ampliar o estudo para o nível superior do IFRN e verificar se as causas da evasão se assemelham ao subsequente e propor medidas que possam garantir um transporte gratuito aqueles alunos mais carentes.

A partir desse estudo podemos perceber que a EaD é uma excelente modalidade de ensino para abrir novas oportunidade para alunos do ensino técnico e superior no Brasil, alcançando assim, uma parte da população que por uma série de motivos, encontraram dificuldades de acesso à escola. Dessa forma, pode-se justificar o crescimento acelerado que essa modalidade de ensino vem tendo em nosso país.

Dessa forma, o que podemos deduzir em relação a evasão na EaD é que o maior público ingressante é composto por pessoas do sexo masculino, bem como também o número de evasão. Quanto à idade, tanto os alunos regulares, quanto os evadidos se encontram na faixa etária dos 24 aos 29 anos. Destaca-se, também, que 100% dos alunos evadidos chegaram a fazer, pelo menos, um acesso ao Ambiente Virtual, demonstrando interesse ao menos em dar os primeiros passos no curso.

Por fim, em relação ao período de maior índice de evasão, observou-se que este ocorre nos primeiro meses dos cursos em geral. Nesse sentido, a partir desse estudo é possível que sejam estabelecidas medidas que visem a redução no índice de evasão do curso de Segurança do Trabalho na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

O ensino à distância possui muitos desafios pela frente e conseguirá superá-los a medida que os governantes reconhecerem que é uma modalidade essencial para melhorar os índices educativos do país, seja gerando economia para o estado, seja formando estudantes em larga escala para suprir a escassez de mão de obra. Para isso, espera-se que, cada dia mais, a educação à distância receba incentivos e investimentos para disponibilizar recursos tecnológicos cada vez mais avançados para atender a demanda surgida.

Referências bibliográficas

Cislaghi, Renato & Nassar, Sílvia Modesto (2008). *Relatório técnico: Perfil do estudante UAB/UFSC*. Florianópolis:Universidade Federal de Santa Catarina.

Dubeux, Luciana Santos; Cazarin, Gisele; Figueiró, Ana Cláudia; Bezerra, Luciana Carolina Albuquerque; Barros, Marcos; Salvi, Ângela; Oliveira, Dulcineide & Sampaio, Gustavo (2007). Formação de avaliadores na modalidade educação à distância: Necessidade transformada em realidade. *Revista Brasileira Saúde Materno Infantil*, *7*(1), 47-52.

Freire, Paulo (1994). *Educação como prática da liberdade* (26.ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lobo Neto, Francisco José da Silveira (Org.) (2001). *Educação a distância**:** Referências e trajetórias*. Rio de Janeiro: Editora Plano.

Maia, Carmen & Mattar, João (2007). *ABC da EAD: Educação a distância hoje*. São Paulo: Editora Peason Prentice.

Ministério da Educação e Cultura (s/d). *A história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79.

Moran, José Manuel (s/d). *O que é educação à distância*. Disponível em: http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm.

Santos, Elaine Maria; Tomotake, Maria Eliza; Neto, José Dutra de Oliveira; Cazarini, Edson Walmir; Araújo, Elenise Maria & Oliveira, Selma Regina Martins (s/d). *Evasão na educação a distância: Identificando causas e propondo estratégias de prevenção***.** Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf.

Sguissardi, Valdemar & Júnior, João dos Reis Silva (2005). A nova lei de educação superior: Fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista brasileira de educação*, *29*, 5-27.

Sguissardi, Valdemar (2008). Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**.** *Educação e Sociedade*, *29*(105), 992- 1015.

Aprendizagem informal online

Joana Viana
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
jviana@ie.ul.pt

O desafio da aprendizagem ao longo da vida assume, hoje, uma dimensão que está muito para além da educação formal. O "futuro da aprendizagem é informal e móvel. Na sociedade em rede, as pessoas aprendem cada vez mais de modo informal nas suas atividades pessoais e profissionais" (Seixas, 2008).
A escola constitui um contexto privilegiado e orientado para a aprendizagem formal. Além da escola, existe uma multiplicidade de contextos e processos, de educação e aprendizagem informal. A Internet constitui exemplo desse tipo de contextos. Com a disseminação de diversas tecnologias, serviços, ferramentas ou comunidades online torna-se cada vez mais fácil, simples e rápido aceder à informação e adquirir conhecimentos, comunicar e produzir conteúdos.
Neste contexto, é esperado, ou quase exigido, que qualquer pessoa seja capaz de saber onde está a informação, como lhe pode aceder e seja capaz de transformar essa informação em conhecimento (Viana, 2009; Costa & Attwell, 2008).
Apresentam-se os resultados de um estudo sobre o modo como os ambientes online contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem informal e como se carateriza esta aprendizagem. Orientámos o nosso estudo com base numa abordagem de natureza qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo, sendo a estratégia adotada o estudo de casos múltiplos.
Os conhecimentos adquiridos em ambientes online pelos sujeitos estudados são de caráter predominantemente procedimental, ou seja, referem-se ao "saber fazer" (López, 2000; Anderson e Krathwohl, 2001), nomeadamente aos procedimentos e modos de pesquisa e de acesso à informação. No entanto, a aquisição de informação (conhecimento declarativo) assume um papel determinante nas aprendizagens realizadas, pois os sujeitos estudados pretendem encontrar informação para saber e aprender sobre determinado assunto.
Observou-se que os sujeitos estudados recorrem a determinado ambiente online consoante o que procuram, os seus objetivos e interesses pessoais (Harrison, 2006), compreendendo quando devem usar um motor de pesquisa, procurar em fóruns de discussão, perguntar a um contacto no chat, questionar a rede de contactos numa comunidade ou rede social ou consultar determinados sites ou blogs.
A aprendizagem informal em ambientes online, nos casos dos sujeitos estudados, carateriza-se por ser construída de forma autónoma e colaborativa (Cross, 2003), de acordo com as suas decisões sobre as estratégias usadas, o modo como buscam o conhecimento, os conteúdos que procuram, as fontes usadas e os ambientes online que utilizam.

Palavras-chave: ambientes online, aprendizagem informal, tecnologias educativas

Introdução

O desafio da aprendizagem ao longo da vida assume, hoje, uma dimensão que está muito para além da educação formal. O "futuro da aprendizagem é informal e móvel. Na sociedade em rede, as pessoas aprendem cada vez mais de modo informal nas suas atividades pessoais e profissionais" (Seixas, 2008).

É certo que a aprendizagem desenvolve-se ao longo da vida em processos e contextos formais, não formais e informais. A escola constitui um contexto privilegiado

e orientado para a aprendizagem formal. É na escola que cada indivíduo realiza grande parte das suas aprendizagens, adquire conhecimentos e desenvolve competências fundamentais ao seu desenvolvimento e formação pessoal, social e profissional. Além da escola, existe uma multiplicidade de contextos e processos, de educação e aprendizagem não formal e informal, nos quais podem ser realizadas aprendizagens significativas e profundas, a diferentes níveis. Os processos educativos, em geral, e as aprendizagens não formais e informais, em particular, assentam e valorizam a autonomia na aprendizagem.

A Internet constitui exemplo desse tipo de contextos, que tem assumido uma cada vez maior preponderância nas ações do dia-a-dia da população em geral, a todos os níveis e domínios da sociedade. Com a disseminação de diversas tecnologias, serviços, ferramentas ou comunidades online torna-se cada vez mais fácil, simples e rápido aceder à informação e adquirir conhecimentos, comunicar e produzir conteúdos. Alteraram-se as formas de intervenção e de atividade das pessoas, que se juntam (virtualmente) em torno de objetivos comuns, surgem novas possibilidades de interação, de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos em diversas áreas.

Os ambientes online oferecem diversas possibilidades de aprendizagem, como por exemplo, ser possível procurar e localizar conteúdo, pertinente e específico, adatar as ferramentas, serviços e aplicações, em função dos de objetivos concretos, criar espaços próprios de aprendizagem, participar em comunidades e redes sociais, através da comunicação e interação com outros e através da partilha de conteúdos.

A evolução e o êxito crescente das aplicações designadas por "software social" e dos ambientes de aprendizagem personalizada (*Personal Learning Environment's* – PLE's) vieram alterar e questionar a forma como se aprende com a Internet (Schaffert e Hilzensauer, 2008).

Neste contexto, é esperado, ou quase exigido, que qualquer pessoa seja capaz de saber onde está a informação, como lhe pode aceder e seja capaz de transformar essa informação em conhecimento (Viana, 2009; Costa e Attwell, 2008). Embora, na generalidade, os participantes envolvidos nestes ambientes e contextos de aprendizagem online tenham e possam beneficiar da experiência anterior, adquirida em processos educativos formais e presenciais, precisam de saber aprender de forma autónoma e de saber ajustar os seus comportamentos, para serem capazes, por exemplo, de tomar decisões que contribuam diretamente para melhorar as suas estratégias individuais de aprendizagem.

Na aprendizagem formal, somos orientados pelo outro, porque "somos novos na aprendizagem" (Cross e Conner, 2005). Aprendemos a aprender e como aprender, desenvolvemos competências, métodos e estratégias de aprendizagem, de auto-regulação da aprendizagem, de gestão e de autonomia.

Em oposição, a aprendizagem informal é orientada e definida por nós. Nós escolhemos e decidimos o que aprendemos, como aprendemos, onde e quando aprendemos, porquê e para quê. A aprendizagem informal é natural e inevitável. É toda a aprendizagem que tem lugar fora do mundo da educação organizada e fora dos processos de ensino ou de formação formais) (Harrison, 2006). É uma aprendizagem realizada com os outros e de forma autónoma, ligada ou não ao contexto formal de aprendizagem (contexto escolar ou contexto de aprendizagem no local de trabalho).

É certo que se aprende informalmente e que são realizadas aprendizagens online, através do uso de diferentes ambientes, no entanto, identificam-se poucos estudos que caraterizem o modo como se realizam aprendizagens informais online ou que relacionam a Web com o desenvolvimento da aprendizagem informal. Destacam,

entre outros, os trabalhos desenvolvidos por Etienne Wenger, sobre o desenvolvimento da aprendizagem informal em comunidades de prática; por Jay Cross (1997-2009) sobre a aprendizagem informal online e em contexto de trabalho; por Hamburg e Hall (2008), Bartolomé (2008), Kirah (2008) e Prensky (2001) sobre vários aspetos da aprendizagem online.

O estudo

Apresentam-se os resultados de um estudo sobre o modo como os ambientes online contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem informal e como se carateriza esta aprendizagem.

A investigação teve como intuito aprofundar o conhecimento sobre o tipo de ambientes online mais usados para adquirir conhecimentos, os tipos de conhecimento que são adquiridos em ambientes online, e, sobretudo, o contributo dos ambientes online para o desenvolvimento da aprendizagem informal.

Orientámos o nosso estudo com base numa abordagem de natureza qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo, sendo a estratégia adotada o estudo de casos múltiplos. A investigação teve como objeto o estudo dos ambientes online, que promovem o desenvolvimento da aprendizagem informal. São exemplos desses ambientes os blogs, as comunidades e redes sociais[1], os fóruns de discussão, os chats, as ferramentas de partilha de conteúdos[2], as ferramentas de colaboração[3] e as ferramentas de gestão da informação online[4].

Os casos estudados foram quatro: uma aluna do ensino superior, uma professora do 3ºciclo e do ensino secundário, um *Web Designer* e uma aposentada.

A seleção dos casos baseou-se na situação diferenciada de cada um relativamente à aprendizagem formal, nomeadamente, a situação profissional e o nível de escolaridade. Pareceu-nos uma seleção pertinente porque, deste modo e dado o caráter exploratório do estudo, permite-nos uma visão alargada dos tipos de conhecimentos adquiridos, em determinados ambientes online, por pessoas com diferentes relações com processos organizados de aprendizagem, e, nessa perspetiva, caraterizar o papel dos ambientes online no desenvolvimento de aprendizagens e aquisição de conhecimentos, de caráter informal, por pessoas com perfis distintos.

Relativamente à recolha de dados, optou-se pelas técnicas da entrevista, a observação das práticas online e a análise de documentos e conteúdos online produzidos pelos sujeitos estudados. Para a análise dos dados optámos por usar a técnica de análise de conteúdo, realizando diversos tipos de análise qualitativa, de forma a articular e relacionar os dados obtidos através dos diferentes processos de recolha de dados.

Pelo caráter exploratório do estudo, pretendemos que, em última instância, possa contribuir para estimular e identificar questões prementes a analisar em futuras investigações.

[1] Como por exemplo o Facebook.
[2] Conteúdos em formato vídeo, áudio ou imagem, como é o caso do Youtube (partilha de vídeos), do Flickr (partilha de imagens), entre outros.
[3] Como é o caso do Google Docs, que permite a criação de documentos de forma colaborativa.
[4] Que permitem a gestão, organização e classificação de informação online, como é o caso do Delicious, do Diigo, do Google Reader (feed RSS), entre outros.

Resultados

Tipo de conhecimentos adquiridos online

Tendo por base a categorização do conhecimento (Monereo, Pozo e Castelló, 2004; Ohlsson, 1996; O'Malley e Chamot, 1990; Pozo, 2002, 2003; Weinert, citado por, Peralta & Rodrigues, 2006, p. 238; López, 2000; Anderson e Krathwohl, 2001), verificámos que, na sua maioria, os conhecimentos adquiridos em ambientes online pelos sujeitos estudados são de caráter predominantemente procedimental, ou seja, referem-se ao "saber fazer" (López, 2000; Anderson e Krathwohl, 2001), nomeadamente aos procedimentos e modos de pesquisa e de acesso à informação, e integra "as técnicas, estratégias e procedimentos adotados em determinadas situações para alcançar objetivos precisos" (Peralta e Rodrigues, 2006, p. 238).

Consideramos os resultados pouco convincentes, pois, apesar dos discursos dos sujeitos nas entrevistas e da sua análise apontarem para estes resultados, uma vez que evidenciam os procedimentos e modos de pesquisa e de acesso à informação (conhecimento procedimental), sublinhamos que a aquisição de informação assume um papel determinante nas suas aprendizagens, ou seja o conhecimento declarativo, que se refere à informação sistemática e estruturada, de acordo com uma área disciplinar, com o qual dizemos ou declaramos coisas e inclui o conhecimento de conceitos, de factos e de princípios (Valls, citado por, López, 2000, p.26). Em última análise, quando os sujeitos se referem aos mecanismos e processos de acesso e de pesquisa de informação, o conhecimento declarativo está implícito, pois pretendem encontrar informação para saberem e aprenderem sobre determinado assunto.

Em termos de conhecimento procedimental, os sujeitos referem-se ao desenvolvimento da capacidade de pesquisa online, à procura de recursos, à seleção da informação, à seleção das fontes de informação, à categorização da informação, à organização da informação, à comunicação com os outros, às estratégias de organização online, de organização do trabalho em equipa, ao processo para gravar imagens e inserir vídeos e mensagens no blog.

Os conhecimentos declarativos são evidenciados quando os sujeitos se referem ao conhecimento teórico, ao encontrar a informação de forma rápida, aos conteúdos das propostas de trabalho a apresentar aos alunos, aos textos alusivos a imagens.

Os conhecimentos predominantemente de caráter atitudinal, que se referem ao "saber ser e estar" (López, 2000), são evidenciados quando os sujeitos se referem à entreajuda, à colaboração online e ao trabalho colaborativo, à abertura individual, ao bem-estar, à auto-estima, ao convívio em grupo e ao aprender uns com os outros.

Considerando o conhecimento metacognitivo, assente na reflexão crítica sobre as aprendizagens efetuadas e na análise crítica do modo como se realizaram essas aprendizagens (Peralta e Rodrigues, 2006, p. 229), que engloba o conhecimento estratégico, o conhecimento sobre tarefas cognitivas, o conhecimento contextual e condicional, e o auto- conhecimento, os sujeitos estudados revelam conhecimento metacognitivo quando referem analisar argumentos e posições distintas, face a um determinado tema comparar as várias opiniões para o compreender melhor, desenvolver a capacidade de reflexão online, esclarecer questões e dúvidas, resolver problemas e inventar textos com base em imagens.

Estratégias e atividades online

No que se refere às atividades realizadas online pelos participantes no estudo e respetivas estratégias para adquirirem conhecimentos, verificou-se que os sujeitos estudados pesquisam informação, utilizando como estratégias a capacidade de pesquisa e de seleção de informação, a pesquisa em diferentes ambientes online e a seleção das fontes de pesquisa consoante a informação procurada e os objetivos pessoais.

A comunicação com os outros é outra forma que os sujeitos estudados têm para adquirir conhecimentos online, através de ferramentas de comunicação síncrona, do e-mail, da participação em redes sociais e da participação e publicação de conteúdos em blogs. As estratégias usadas passam por saber a quem e onde se dirigirem consoante o que pretendem, em cada situação. A procura das respostas para o que precisamos junto das pessoas certas, na nossa rede de contactos, referida por dois dos entrevistados, é considerada tão boa como a que poderiam obter se tivessem memorizado o que supostamente aprenderam de modo formal (Cross, 2003, p. 9).

A participação em redes sociais baseia-se na comunicação com outros, quer sejam amigos, conhecidos, familiares, quer sejam desconhecidos, mantendo uma rede de contactos, através da qual os sujeitos estudados esclarecem dúvidas, colocam questões, pedem opiniões, partilham recursos e informações. Na sua participação em redes sociais, uma das estratégias referidas é incluir, na rede de contactos, profissionais e especialistas da sua área, com quem possam interagir, o que não seria possível de outra forma, permitindo também acompanhar os desenvolvimentos e a evolução da sua área profissional. Esta interação em rede online com pessoas que desenvolvem um trabalho semelhante é considerada um processo ou modo de aprendizagem informal, dos mais valorizados e usuais (Cheetham e Chivers, 2001 *in* Harrisson, 2006).

Por vezes, os sujeitos estudados consultam sites e blogs que conhecem e/ou que guardaram, organizaram e classificaram previamente, através de ferramentas de gestão da informação. Verifica-se que usam como estratégia a organização, a categorização e gestão da informação encontrada.

Outra estratégia referida foi o trabalho colaborativo e a sua organização online, a coordenação e articulação da intervenção e contributo de cada um no trabalho, através do uso de ferramentas de comunicação, gestão da informação, partilha de conteúdos e ficheiros e *mailling lists*. De acordo com Harrisson (2006), o trabalho colaborativo e em rede é considerado um processo ou modo de aprendizagem informal.

Ambientes online usados

Através do discurso dos sujeitos estudados observa-se que recorrem a determinado ambiente online consoante o que procuram e consoante os seus objetivos, compreendendo quando devem usar um motor de pesquisa, procurar em fóruns de discussão, perguntar a um contacto no chat, questionar a rede de contactos, numa comunidade ou rede social, pesquisar em conteúdos que tenham organizados e classificados ou consultar determinados sites ou blogs.

A pesquisa online, a comunicação através do e-mail, o questionar alguém no chat sobre uma dúvida ou problema pontual, a interação com outros através de fóruns, de redes sociais e comunidades virtuais são consideradas formas e meios propícios à realização de aprendizagens informais, que surgem com a evolução das tecnologias (Harrison, 2006).

Conclusões

Nos ambientes de aprendizagem online, a comunicação, a interação e a colaboração ganham um papel central, devido sobretudo ao uso das tecnologias digitais (Seixas, 2007a). Por conseguinte, considerando o que expusemos anteriormente, observa-se que os sujeitos estudados adquirem conhecimentos online, especialmente, através da comunicação, interação e colaboração que realizam com os outros. Para além destas três dinâmicas, a pesquisa é outra das formas determinantes para aprenderem em ambientes online. O envolvimento na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa e a partilha de experiências torna-se fundamental (Dias, 2007), o que também foi observado.

Em síntese, através dos resultados apresentados, evidencia-se que a categorização de conteúdo online e o uso das ferramentas de gestão da informação indicam a necessidade de rever a taxinomia tradicional, a organização do conhecimento e a recolha de informação (Bartolomé, 2008).

A aprendizagem informal em ambientes online, tal como foi revelada em várias dimensões (tipos de conhecimento, estratégias usadas, atividades realizadas, ambientes online utilizados, contributo dos ambientes online para a realização de aprendizagens), nos casos dos sujeitos estudados, caracteriza-se por ser construída de forma autónoma e colaborativa (Cross, 2003), de acordo com as decisões de cada sujeito sobre as estratégias usadas, sobre o modo como busca o conhecimento, sobre os conteúdos que procura, sobre as fontes a que recorre e os ambientes online que utiliza, de acordo com os seus objetivos e interesses pessoais (Harrison, 2006).

O sujeito que aprende assume, portanto, um papel determinante na aprendizagem que realiza, com poder e autonomia para definir e controlar a sua aprendizagem. O sujeito tem de querer aprender e saber gerir o seu percurso pessoal de aprendizagem, escolhendo as ferramentas a que recorre online, de acordo com os seus objetivos. A auto-regulação da aprendizagem é, por isso, fundamental para que a consulta e utilização de ambientes online contribua para a aprendizagem de cada um (Seixas, 2007a).

A partir da análise dos resultados, conclui-se que é possível aprender online, tendo sido identificados diversos processos ou modos de aprendizagem informal, por parte dos sujeitos estudados na utilização que fazem dos ambientes online, nomeadamente, a reflexão, a capacidade de aprender com os outros, a interação em rede online com pessoas que desenvolvem um trabalho semelhante, a aprendizagem na ação ou no trabalho, o trabalho prolongado com colegas mais experientes, o trabalho em equipa, a autoanálise, a autoavaliação, a pesquisa na Internet e o questionar alguém com uma mensagem instantânea sobre uma dúvida ou um problema (Cheetham & Chivers, citado por, Harrisson, 2006).

Todos os quatro participantes no estudo consideram que aprendem online, constituindo os ambientes online a primeira opção para procurarem informação. Através do uso de ambientes online, os casos aprendem com os outros, com quem interagem e comunicam. A comunicação é facilitada e rápida. Os ambientes online permitem esclarecer dúvidas e questões, permitem resolver problemas, promovem a aprendizagem colaborativa e a entreajuda, facilitam a integração e evolução profissionais e ajudam a desenvolver a autorregulação da aprendizagem.

Pelo contrário, os sujeitos estudados revelaram, também, alguns aspetos, segundo os quais, os ambientes online poderão inibir a aprendizagem informal, nomeadamente, porque sentem algumas dificuldades em encontrar a informação

pretendida. Os processos de auto- aprendizagem informal, frequentes e de curta duração, podem ou não ser bem sucedidos, uma vez que o tempo investido em pesquisas online de conteúdo, que permitam dar resposta a necessidades de aprendizagem, pode não ser compensador, pois algumas pesquisas e participações online são perdidas e consideradas inúteis.

O uso das ferramentas comuns da Web 2.0 apoia e assenta numa perspetiva de aprendizagem informal e espontânea (Hamburg e Hall, 2008). Aprender usando a Web 2.0 implica recorrer a ferramentas que se associam à facilidade de criação de conteúdos e da sua disponibilização online. Qualquer pessoa torna-se aluno ou professor, sendo notório o papel de cada um na orientação e regulação das aprendizagens realizadas, online de modo informal.

Considerações finais

Por não se tratar de um estudo com uma amostra representativa, e como tal, não se poderem generalizar os dados, há algumas evidências, que consideramos relevantes e que podem ser analisadas em futuros estudos. Um deles refere-se aos padrões encontrados entre os sujeitos estudados, na análise comparativa, nomeadamente, os tipos de conhecimento, no uso de ambientes online, padrões esses que revelaram ser independentes da idade dos participantes, da sua situação ou atividade profissional, e da sua relação com situações formais de aprendizagem. Sugere-se, portanto, a realização de estudos semelhantes, com uma amostra alargada e, por exemplo, com carácter longitudinal, podendo ser comparados certos conhecimentos concretos em contextos de aprendizagem formal e de aprendizagem informal online.

Referências bibliográficas

Anderson, Lorin & Krathwohl, David (Eds) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman.

Bartolomé, Antonio (2008). A Web 2.0 e os novos paradigmas da aprendizagem. In *eLearning Papers, 8*. Disponível em: http://www.openeducationeuropa.eu/en/node/4012

Conner, Marcia (1997-2009). *Informal Learning*. Disponível em http://marciaconner.com/resources/informal-learning/

Costa, Fernando Albuquerque (2004). Razões para o fraco uso dos computadores na escola. *Revista Diálogo Educacional*, *4*(12), 35-47.

Costa, Cristina (2007). *Webheads in Action. O Currículo numa comunidade de prática.Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Cross, Jay (2003). Informal learning. The other 80%. In *Internet Time Group*. Disponível em http://www.scribd.com/doc/2245602/The-Other-80-May-2003.

Hamburg, Ileana & Hall, Timothy (2008). A aprendizagem informal e o uso de Web 2.0 nas estratégias de formação das PME. In *eLearning Papers 11*. Disponível em: http://www.openeducationeuropa.eu/en/node/4325

Harrison, Mark (2006). *13 ways of managing informal learning*. *Kineo insight: Informal Learning*. Disponível em http://www.kineo.com/shop/reports/kineo_informal_learning.pdf.

Illera, José Rodríguez (2007). Como as comunidades virtuais de prática de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Sísifo, 3*, 117-124.

Mota, José (2009). *Da web 2.0 ao e-learning 2.0: Aprender na rede*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta. Disponível em http://orfeu.org/weblearning20/

López, Bernardo Gargallo (2000). *Procedimentos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: turant lo blanch.

Peralta, Helena & Rodrigues, Pedro (2006). Programas comunitários de intercâmbio universitário: Aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo exploratório na Universidade de Lisboa. In Figari et al (Orgs), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp. 229-254). Lisboa: Educa

Prensky, Mark (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Disponível em http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Seixas, Vitor (2007a). Aprender para o imediato. In *Blog da Formação*. Disponível em http://blogdaformacao.wordpress.com/2007/12/11/aprender-para-o-imediato

Seixas, Vitor (2007b). Os efeitos da aprendizagem informal na produtividade. In *Blog da Formação*. Disponível em http://blogdaformacao.wordpress.com/2007/09/13/os-efeitos-da-aprendizageminformal-na-produtividade.

Seixas, Vitor (2008). Eles não sabem que a aprendizagem é uma constante da vida. In *Blog da Formação*. Disponível em http://blogdaformacao.wordpress.com/2008/01/22/eles-nao-sabem-que-aaprendizagem-e-uma-constante-da-vida.

Selwyn, Neil & Gorard, Stephen (2004). Exploring the role of ICT in facilitating adult informal learning. *Education, Communication & Information*, *4*(2-3), 293-310.

Shackleton-Jones, Nick (2008). *Informal learning and the future*. Disponível em http://docs.google.com/View?docid=dfhwnmmc_8jw5r3bds.

Veen, Wim & Vrakking, Ben (2009). *Homo zappiens: Educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.

Viana, Joana (2009). O *papel dos ambientes on-line no desenvolvimento da aprendizagem informal*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Entraves na integração curricular das tecnologias e redes de aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental

Andréa Patricia Lins Silva
Universidade do Minho
andrealins.7@hotmail.com

Este texto faz parte da dissertação de mestrado, em curso, que tem como tema principal "Organização curricular do ensino fundamental e prática pedagógica com alunos do 5º ano em uma escola pública de Salvador, na Bahia, Brasil ". Aborda a prática de políticas públicas quanto a implantação e implementação das tecnologias e redes de aprendizagem como proposta de ensino e como isto se dá no plano real, numa escola municipal de Salvador; discute sobre avanços da tecnologia no ensino numa perspectiva conceitual freireana, contextualizada, e aborda as questões sobre a formação docente neste âmbito. A proposta metodológica utilizada considera o estudo de caso, na busca de resposta ao como e por que se organiza o currículo em estudo quanto ao uso das tecnologias e redes de aprendizagem. Como metodologia de recolha de dados, privilegia a pesquisa documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a entrevista semi-estruturada com a professora do 5ºano e a observação direta das aulas. No tratamento e análise dos dados, adotamos a metodologia de análise de conteúdo, por esta envolver uma apreensão política do discurso implícito nos textos expressos. Uma análise dos dados recolhidos mostrou resultados contraditórios quanto ao que se pretende nos documentos legais e o que acontece no cotidiano escolar a respeito da implantação dos recursos tecnológicos e quanto a formação docente. Esta realidade tende por ignorar a educação informal que permeia o cotidiano extra-escolar das crianças investigadas e é refletida nas palavras da professora. Esperamos que este artigo possa contribuir para uma reflexão nesta perpectiva educacional a respeito da importância de a escola incluir em sua prática pedagógica a linguagem tecnológica por meio das redes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologias e redes de aprendizagem, políticas públicas, formação do professor

Introdução

O surgimento de novas tecnologias da informação e com elas a ampliação das redes de comunicação e difusão do conhecimento, com o surgimento da internet a partir dos anos 90, marcou uma nova fase da história, pois trouxe consigo transformações importantes, para todas as áreas do conhecimento e exercem grande influência no comportamento da sociedade contemporânea.

O avanço tecnológico e seu alcance em escala populacional cada vez maior trouxe uma característica nova para a área educacional: a aprendizagem informal. Assim, o conhecimento, antes, de domínio docente e adquirido formalmente na escola passou a ser de possível aquisição informal pelo aluno, em qualquer espaço, a qualquer hora pelo computador ou outra fonte tecnológica, dentro ou fora do espaço escolar. Diante de tais transformações, entendemos ser imprescindível, antes de se propor qualquer inovação metodológica à prática pedagógica, compreender o modo como os educadores as percebem e como os discursos legais se expressam e consolidam em suas

práticas. Para tanto, através de um estudo de caso de natureza qualitativa, imergimos no cotidiano escolar de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Salvador, no estado brasileiro da Bahia, onde captamos as impressões da professora sobre o valor dado a integração das novas tecnologias e redes de aprendizagem no ensino, brm como orientações dos documentos legais que a embasam.

Esperamos que o presente estudo possa contribuir para uma reflexão a respeito da importância da valorização dos diferentes modos de aprendizagens dos alunos por parte de seus professores, bem como na tomada de consciência destes da diversidade de meios para essa aquisição, contribuindo para a o desenvolvimento de sua visão crítica na utilização das novas tecnologias.

Base teórica do estudo

Segundo Leite (1995), para a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, a tecnologia tem por fim renovar a educação agregando-lhe qualidade. Fundamenta-se, teoricamente, na Psicologia de base behaviorista, na Comunicação e na Teoria de Sistema. Entretanto, a autora ressalta, essas teorias não mais têm respondido a todas as situações de ensino-aprendizagem que envolvem a Tecnologia Educacional.

Quanto às teorias de comunicação, mesmo os destacados modelos clássicos como o de Lasswell e Shannone Weaver não dão conta de representar o processo de comunicação em sua complexidade (Leite 1995). Os meios de comunicação de massa têm-se expandido e a internet potencializou essa comunicação. Em 2001, por exemplo, o Brasil possuía apenas 23 milhões de conectados (menos de 19% da população)[1]. Em 2010 o número de internautas brasileiro passou para 84,5 milhões[2], mostrando o crescente avanço dessa tecnologia a nível nacional.

A teoria de sitemas, por sua vez, ainda fundamenta a Tecnologia Educacional, mas hoje tomada de um modo mais flexível e plástico, não tão previsível, controlável como se imaginava, pode se dever as constantes modificações inerentes ao próprio processo educativo e ao próprio avanço tecnológico.

A aprendizagem, conforme Freire (1974, citado por Revista da Faeba, 1997, p. 10), “Não é simplesmente responder a estímulos, porém é algo mais: é responder a desafios”. A concepção de educação que embasa o presente estudo é a de que a contextualização dos contéudos é fundamental para dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a tecnologia educacional é tomada como meio para a aquisição de conhecimentos diversos e não como fim em si. Ainda conforme o autor, o homem é um ser da praxis e por assim o ser não lhe cabe apenas admirar o mundo, nem tão pouco ser conduzido por outros que o transformarão em coisa, mas agir com a intenção de transformá-lo por meio da ação-reflexão.

Políticas públicas quanto a implantação e implementação das tecnologias e redes de aprendizagem como proposta de ensino

[1] Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/2001-ibrands-pesquisa_internauta.shtml
[2] Fonte: http://www.fnazca.com.br/index.php/2012/10/02/f-radar-11a-edicao/

Cabe as instâncias governamentais a inserção das novas tecnologias nas escolas públicas brasileiras. Um breve histórico feito por Tavares (2002) revela o uso de tecnologias computacionais na área educacional desde os anos 60 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Depois, em 1980, foi elaborado o primeiro projeto público que tratou da informática educacional, o EDUCOM, que tinha como princípio o investimento em pesquisas educacionais e consistia na implantação de centros-piloto nas universidades públicas.

A partir do EDUCOM foi criado o projeto FORMAR, em 1987, destinado à preparação de profissionais para atenderem as escolas públicas através de Centros de Informática Educativa (CIED). Em seguida foi implantado o PRONINFE, em 1989, cuja finalidade era apoiar projetos voltados à inserção das novas tecnologias no ensino público e capacitação docente. Depois, em 1997, foi lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), onde, entre suas ações estava a implantação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em todos os Estados. Seus objetivos eram de criar projetos educacionais e capacitar professores com a concomitante distribuição de computadores com acesso a internet nas escolas públicas.

Este breve histórico revela uma descentralização dos projetos da instância federal para a estadual, a partir do CIED, onde cada Estado passou a se responsabilizar pelas suas propostas educacionais por meio dos NTE, que, por sua vez, deixa a cargo das escolas a criação de projetos.

Procedimentos metodológicos adotados na investigação

O campo de investigação deste estudo correspondeu a uma escola pública municipal de Ensino Fundamental da cidade de Salvador, no estado brasileiro da Bahia. A escola investigada atende a crianças de condição sócio-econômica considerada baixa. Possui um laboratório com 16 computadores, mas este não funcionou em 2012 por falta de instalação elétrica. A população envolveu a única turma cursante do 5º ano em 2012, composta por 33 alunos com idade entre 10 e 16 anos e sua professora.

A investigação compreendeu um estudo de caso de natureza qualitativa com base nos requisitos descritos por Yin (2005), envolvendo a exploração de um fenómeno contemporâneo num contexto da vida real por meio de documentos, entrevistas e observações. Ainda com base no autor, uma atenção foi dirigida para a questão ética quanto ao consentimento antecipado dos informantes, bem como sua proteção contra qualquer espécie de prejuízo.

Tanto na observação completa, conforme proposta por Bogdan e Biklen (1994), quanto na entrevista, aplicada de modo semi-estruturado (Manzini, 1990), foi feito o *member checks,* ou seja, uma revisão das análises dos dados pelos entrevistados, para que estes pudessem conferir se nossas interpretações refletiram de fato “suas experiências/ ideias/sentimentos.” (Coutinho, 2008, p. 9).

Neste artigo tratamos dos dados recolhidos com a professora no que se refere à questão tecnológica e sua relação com os documentos legais que orientam sua prática. Esta abordagem tem o próposito de considerar a relevência do seu papel no processo de consolidação das propostas neste âmbito.

Análise dos resultados

No tratamento dos dados, foi feita análise de conteúdo de dois documentos legais da escola em causa para uma apreensão sincrética de suas características (Bardim, 1977). O primeiro documento legal considerado neste estudo compreende os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1977, os quais se constituem em referência à organização do currículo escolar no Brasil, cuja função é fornecer orientações buscando garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional (República, 1997). Sua introdução chama atenção para a crecente necessidade do uso de computadores como instrumento de aprendizagem, a fim de que os alunos possam estar atualizados e instrumentalizados para as demandas sociais presentes e futuras quanto uso das novas tecnologias.

O segundo documento que tratamos neste estudo é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Trata-se de um documento interno que toda escola tem ou, pelo menos, deveria ter. Nele está sua identidade e, por isso mesmo, cada instituição tem um em que descreve seus objetivos e metas a alcançar no processo educacional. O PPP deve ser flexível por haver necessidade de reformulações diante das transformações e demandas do mundo moderno como é o caso, por exemplo, do desenvolvimento das novas tecnologias. A professora deste estudo participou da última reformulação. Consta na introdução do PPP o desejo de alcançar criatividade, qualidade e integração das coisas e das pessoas no ensino e que para isso conta com profissionais experientes e prontos para uma grande realização com base no que a escola dispõe, reconhecendo tratar-se de um desafio. No documento consta, ainda, que por possuir um laboratório de informática, a escola necessita de um professor capacitado para esta função de educação. A escola conta em seu quadro docente com 11 professores, mas diz o PPP que precisa de um professor de tecnologia quando essa tecnologia deveria estar integrada ao ensino diário e não separado dele. Vê-se, aqui, que o documento sugere a utilização da informática como um fim e não como um meio de aprendizagem. O que pode justificar o seu não aproveitamento pela professora em sua prática de ensino.

Foi realizada a observação direta durante duas semanas de aula na turma e em paralelo ao planejamento elaborado pela professora no mês de Outubro de 2012. As aulas expositivas, ministradas pela professora aconteceram todos os dias durante as duas semanas de observação e conforme o planejamento pela mesma. Porém com uma certa dificuldade por conta do tempo, pois sempre ficava algo para o dia seguinte.

Alguns recursos materiais utilizados durante as aulas chamaram atenção pela ausência ou pela presença em excesso como foi o caso do caderno e do livro didático, utilizados em todas as aulas. Apenas uma vez foi proposto um trabalho onde se utilizou jornal, tesoura, cola, panfletos, livros litarários e papel A4. Dois vídeos foram apresentados: um sobre gravidez na adolescência e outro sobre uso consciente da água.

Conforme se nota os recursos materiais não contemplaram a utilização de computadores. No campo tecnológico, o único recurso foi o projetor para vídeos-aula e mesmo assim em um mês foi utilizado apenas duas vezes. Os alunos trabalhavam sempre dentro da sala e com materiais tradicionais. Porém a professora realizava muitas atividades em dupla e em grupo, o que dinamizava as aulas e favorecia a interação entre eles. Assim, o que se pôde perceber com a análise dos documentos legais e a observação direta realizada foi a existência de uma distância entre teoria e prática.

Por fim, foi feita uma entrevista com a professora, no turno da manhã por sugestão da mesma, uma vez que os horários são mais flexíveis. Durante a entrevista, perguntamos a professora sobre o seu tempo para planejar as aulas em realção às suas outras atividades diárias, ao que ela respondeu:

> O tempo é limitadíssimo. Mesmo eu sendo vicediretora de manhã eu não consigo. Se eu não planejar minha aula na sexta quando eu chego em casa ou no sábado, durante a semana não faço planejamento porque não dá. E olha que eu não tenho 20h em sala de aula e as outras 20h são mais flexíveis, mas não da tempo. Então, as vezes eu penso em buscar um vídeo para passar, mas a internet da escola é bloqueada. Então pra não acessar certas coisas impróprias você acaba não acessando nada. Você acaba não tendo acesso a uma gama de informações. Então, normalmente, eu faço meu planejamento sexta feira à noite, quando eu saio daqui, mas nunca é suficiente. Toda sexta-feira os alunos saem as 15h. Então de 15h as 17h tem uma atividade complementar que a princípio a prefeitura liberava para planejamento, para troca de ideias, mas como isso passou a ser muito questionado por conta do tempo pedagógico do aluno, esse horário, agora, é só liberado para estudos. Então a coordenadora se encarrega de preparar. Ela pergunta o que seria interessante, em que estamos com dificuldade para que ela possa trazer para o estudo.

Conforme se lê no texto da entrevista, a professora fala da falta de tempo para planejar suas aulas e do bloqueio da escola a internet. Conforme podemos constatar em nossa observação e confirmação da professora, não há acesso a internet na escola e, sendo assim, também não há pesquisa. Quanto a isto, Demo (2000)[3] diz que no futuro vai ser muito difícil uma proposta educacional que não seja em parte virtual. E acrescenta que o maior desafio será inserir pesquisa e elaboração própria em um espaço de aprendizagem virtual. Outro entrave observado na fala da professora foi a mudança feita pela prefeitura quanto a atividade compelmentar, pois, segundo ela, o professor passou a ser obrigado a planejar as aulas em casa e o tempo destinado, antes, ao planejamento passou a ser para estudos. Esse tempo para o estudo, pela lógica dos projetos legais e pela demanda atual mais emergente, deveria contemplar a capacitação docente para a utilização das novas tecnologias. Os NTEs foram criados para este fim e segundo o documento deveria acontecer, justamente, dentro do espaço escolar.

Também foi perguntado a professora se ela considera o tempo que dispõe suficiente para planejar aulas interessantes para as crianças e ela respondeu:

> Eu vejo assim: o tempo que eu disponho para planejar as aulas, tem que ser aquela aula que já é rotineira. Agora, se eu tivesse um tempo maior eu buscaria um material diferente para todas as aulas. Daria até para construir outro material, mas como não existe esse tempo, então, normalmente, eu sigo uma rotina e uma ou duas vezes por semana, no máximo, eu busco um vídeo para poder dinamizar melhor essas aulas. Mas, assim mesmo, é muito difícil.

Segundo a professora, a falta de tempo faz com que siga rotinas diárias de aula. Há vontade de fazer um trabalho diferente, mas, não há tempo para isso e assim as aulas acontecem quase sempre da mesma forma e sem muita novidade para os alunos. Paulo Freire é citado na fundamentação teórica do PPP da escola, no tópico “Tendências Pedagógicas” para destacar a importância de um ensino contextualizado onde o aluno perceba o que esta estudando. Há uma intenção no documento de que ocorram aulas contextualizadas, mas, na prática observada e no relato da professora o que se constata é a aplicação de aulas rotineiras e, de vez em quando, um vídeo para dinamizá-las. Sem desmerecer o esforço da professora por melhorias, cabe considerar que no mês

[3] Em entrevista ao site educacional, disponível em: http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp

observado o uso do vídeo se deu por duas vezes apenas. Reforçando, assim, que a prática é diferente da teoria em coisas simples como a utilização de vídeos.

A concepção de currículo, no discurso de Paulo Freire, é a de que "nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto." (Freire, 2007, p:14). É necessário analisar o contexto educativo em todos os seus aspectos para uma ação consciente. Daí a importância para o autor de um ensino que considere o contexto, pois do contrário o aluno terá que fazer um esforço dobrado para compreender e interpretar um mundo em que vive de forma crítica. Demo (2000) também chama atenção para isto quando cita Paulo Freire e frisa que "devemos estar na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permita ao sujeito participar da sociedade.". Ministrar aulas de rotina, nos termos observados nesta investigação, acaba por não contemplar aspectos fundamentais quanto a formação de alunos pesquisadores, na concepção de Demo e alunos críticos, na concepção freireana.

Por fim, foi perguntado a professora se ela percebe algum tipo de distância entre a realidade das novas tecnologias como ferramentas educacionais e a forma tradicional de ensinar e levando em conta o fascínio das crianças por essas tecnológicas e ela respondeu:

> Até os que não lêem conseguem mexer melhor no celular do que eu. Eles ficam, apenas, com a parte ruim da tecnologia. A que é que eles têm acesso? Eles pagam uma *lan house* e vão jogar, ficar no *orkut*, *facebook*, esses sites de relacionamento. Agora, cadê os estudos? Cadê a utilização dos *softwares* educacionais? Não tem. Aqui na escola chegaram vários computadores e estão numa sala para nada. Não funcionam porque não tem quem faça a instalação elétrica. Uma coisa tão simples. Eu já solicitei na prefeitura, mas até agora não chegou ninguém. A sala existe, os computadores também. O principal tem, mas não funciona.

As palavras da professora demonstram consciência quanto a suas limitações no campo das tecnologias educativas ao reconhecer que os alunos sabem mais do que ela, apesar de tantos programas do governo voltados à capacitação docente. Puntel (2011) chama de imigrantes digitais aqueles que nasceram antes da chamada era tecnológica, onde se situa a professora, a qual, por isso mesmo, precisa aprender a utilizá-las e estar sempre atualizada para acompanhar seus alunos, considerados pelo autor como nativos digitais" por terem nascido imersos na era digital e por este motivo saberem mais.

O que a professora parece não considerar na motivação dos alunos para o uso de computadores é a liberdade na escolha do que fazer com eles, uma escolha que poderia ser compartilhada de diversas maneiras nos limites impostos por essa realidade que ela mesma apresenta. Em outras palavras, ao considerar o uso que fazem como "a parte ruim" não utiliza essa informação como tema de discussão em sala, visto que está presa à sua rotina de conteúdos encerrados em uma programa curricular. A dificuldade para contextualizar o currículo passa pelo preconceito com tudo aquilo que ultrapassa os limites da educação formal, onde o informal tende a ser ignorado. E, ainda que a professora trabalhasse com as novas tecnologias em suas aulas, o grande desafio, segundo Demo (2000) é inserir o trabalho com pesquisa no espaço virtual de aprendizagem, pois o computador, em si, também é capaz de instruir igual a como o professor vem fazendo em suas aulas.

Considerações finais

O presente estudo revela o modo limitado como as tecnologias se apresentam no contexto educacional na rede pública de ensino localizada em espaço urbano, onde este recurso é mais acessível fora do espaço escolar. Revela, também, a dificuldade do professor para perceber a capacidade desenvolvida pelo aluno em seu processo informal de aprendizagem no contato com as novas tecnologias.

As tecnologias e redes de aprendizagem precisam estar presentes no ambiente formal, o escolar, como apoio ao trabalho pedagógico a fim de proporcionar um ensino-aprendizagem voltado para a pesquisa e a consciência crítica da realidade, além de ser também inovador, dinâmico e acessível a todos visto que está presente, informalmente, nos mais diversos espaços do cotidiano do aluno.

Assim, torna-se indispensável inserir estas ferramentas como recurso pedagógico nas escolas. É indispensável também a adoção de medidas administrativas do governo no sentido de dar suporte aos professores, por meio de cursos de formação, para que não fiquem desamparados diante desta realidade, pois é ele a pessoa que intervém de forma significativa no processo educativo uma vez que lida diretamente com o aluno em formação.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*: *introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Coutinho, Clara Pereira (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade.* Educação Unisinos, *12*(1), 5-15.

Demo, Pedro (1987). *Introdução à metodologia da ciência* (2.ª ed.). São Paulo: Atlas.

Folha Online (2001). *Perfil do internauta brasileiro*. *Brasil tem 23 milhões de internautas*. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/2001-ibrands-pesquisa_internauta.shtml.

Demo, Pedro (2000). *A criança é um grande pesquisador*. Disponível em http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp

Freire, Paulo (1997). Papel da Educação na Humanização. In Revista da Faeeba. *Educação e Ética Social*. Salvador, nº 7, jan./junho. Ed.: Universidade Estadual da Bahia – UNEB, p. 10.

Freire, Paulo (2007). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (10.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Leite, Lígia Silvia (1995 Janeiro/Junho). *Tecnologia educacional é para todos? INTERCON* XVIII(1), 162-166. Disponível em: http://200.144.189.84/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/887/791.

Manzini, Eduardo José (1990). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In *Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais* Bauru: SIPEQ,. 1. Disponível em: http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf

Marx, Karl (1983). *O capital: Crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. Disponível em http://www.elivros-gratis.net/elivros-gratis-karl-marx.asp.

Nazca Saatchi & Saatchi (2012). *Internet volta a crescer no Brasil.* Disponível em http://www.fnazca.com.br/index.php/2012/10/02/f-radar-11a-edicao/.

Puntel, Joana (2011). Processos de comunicação e mídias digitais: Evangelização em tempos de cibercultura. In 4º *MULTICOM* - Multirão de Comunicações. Maceió – Alagoas, 28 a 30 outubro de 2011.

Tavares, Neide (2002). *História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos.* Faculdade do Anhambi Morumbi. São Paulo. Disponível em http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/neide.pdf.

Yin, Robert (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3.ªed.). Porto Alegre: Bookman.

@prender. Web comunicação, simulação, MDV3Ds e comunidades de aprendizagem como novas práticas educomunicacionais

Malizia Pierfranco
Libera Università Maria Ss. Assunta/LUMSA, Roma
pfmalizia@yahoo.it

Os MDV3Ds representam uma das últimas fronteiras das tecnologias informáticas, podendo simular situações reais dinâmicas; podem portanto representar uma ferramenta de inovação muito útil para o desenvolvimento do ensino, aprendizagem e educação, e da produção do conhecimento por meio do potenciamento e da cultivação das comunidades de aprendizagem e de prática. O trabalho se propõe, então, uma reflexão sobre as potencialidades da tecnologia METAVERSO para a construção de comunidades virtuais de aprendizagem, o melhoramento contínuo dos processos de comunicação entre os participantes das mesmas comunidades e o desenvolvimento das novas práticas educomunicacionais.

Palavras-chave: comunidades virtuais, aprendizagem, mundos virtuais, práticas, conhecimento.

1. As novas fronteiras da Web

As transformações tecnológicas, que já há tempos vêm ocorrendo, modificaram não só as formas de aprendizagem como também, mais usualmente, as formas de agregação social, da profissionalidade e do trabalho, produzindo fenomenologias radicalmente novas.

Para entender essas novidades, é preciso compreender antes de mais nada a mutação genética das novas tecnologias da informação e da comunicação: de instrumentos de elaboração e transmissão de dados, as novas tecnologias se transformaram em instrumentos de comunicação com potencialidades até hoje não totalmente exploradas.

São dois os principais fatores que caraterizam essa transformação: o primeiro tem relação com a redefinição das geometrias dos fluxos de comunicação entre pessoas; o segundo, com a passagem da veiculação dos dados codificados à multimidialidade. (Malizia, 2006)

Quanto ao primeiro elemento de mutação, vale a pena destacar como a produção de massa nos tenha habituado a distinguir entre instrumentos para a comunicação interpessoal e instrumentos para a comunicação de massa. A rede torna essa oposição consideravelmente obsoleta, por meio de uma síntese que integra sinergicamente modalidades de comunicação one to one e funções de comunicação one to many; além disso, garante funções de diálogos entre pessoas e filtra as informações standardizadas em base a parâmetros e categorias especificadas pelo usuário.

O segundo fator de evolução, a transformação da rede, de veículo de dados

codificados à multimidialidade, tem como efeito principal a valorização dos contextos; no momento em que as tecnologias da informação não eram mais propriedade exclusiva das grandes estruturas, que podiam manter economicamente o complexo ciclo de codificação e recontextualização do conhecimento, a multimidialidade criou a possibilidade de veicular contextos e de produzi-los a custos limitados. Os novos instrumentos de comunicação e cooperação em rede permitem aos usuários trocar diferentes tipos de mensagens (texto, sons e imagens), criando novos ambientes de cooperação. As novas tecnologias reduzem consideravelmente os custos de coordenação e da comunicação porque limitam o uso de procedimentos de codificação do conhecimento.

É nesse contexto de modificação estrutural das tecnologias que surgem as comunidades virtuais, como novas formas de organização dos processos de aprendizagem coletiva e de desenvolvimento do conhecimento compartilhado, de "modo de trabalhar" conjunto, fazer negócios, conhecer/aprender.

Este trabalho propõe, no cenário dos mundos digitais virtuais contemporâneos (MDV3Ds), uma reflexão sobre a génese, o utilizo, as potencialidades da tecnologia METAVERSO aplicada para a construção de comunidades virtuais e o melhoramento contínuo dos processos de comunicação entre os participantes das mesmas comunidades; podem portanto representar uma ferramenta de inovação muito útil para o desenvolvimento do ensino, aprendizagem e educação, e do desenvolvimento organizacional, no especifico, na produção do conhecimento por meio do potenciamento e da cultivação das comunidades de prática organizacionais (Wenger, 2006 e 2009; Trentin, 2003; Daniel, Schwier, McCalla, 2003).

2. A simulação

O conceito de simulação é frequentemente associado ao conceito de "falso", "enganador", ou, nas ciências naturais, à reprodução de experimentos de laboratório. Porém, o potencial formativo e de aprendizagem dos sistemas de simulação é enorme, especialmente no caso da simulação audiovisual. No campo das ciências sociais, as simulações audiovisuais representam os exemplos mais complexos de simulação, isto é, a criação de situações de interacção social onde as pessoas interagem e criam, de facto, o sistema a ser estudado. Este tipo de sistema permite de "aprender fazendo como se" a situação que criamos fosse efectivamente real; este sistema, também, alcança seus objectivos de aprendizagem somente se os discentes aprendem a se comportar na realidade como já se comportaram na simulação, isto é, se os discentes conseguem levar consigo os elementos de aprendizagem simulada para a vida e o mundo real.

As gaming simulations (Giuliano, 1994) se desenvolvem com o objectivo de criar um sistema ainda não existente, onde cada usuário do sistema tem um específico papel, segue determinadas regras do jogo, para alcançar alguns objectivos e construir situações específicas. Desta forma, o usuário aprende dentro da simulação (Wiley e Sons, 2005). Simular para aprender significa construir sistemas complexos onde os jogadores tem que resolver problemas, conhecer o sistema, encontrar soluções e, no entretanto, mover-se num sistema que não é o sistema da realidade, e que funciona seguindo regras próprias.

As novas tecnologias digitais virtuais permitem a realização de sistemas de simulação audiovisual ainda mais complexos, que não são criados na sala de aula mas que podem existir somente na tela do computador, com todas as vantagens (e

desvantagens) que derivam por consequência. As plataformas digitais virtuais permitem hoje a criação, com custos muito reduzidos, de ambientes de aprendizagem completamente simulados, onde o elemento audiovisual é essencial para o desenvolvimento do sistema.

Tudo isto implica que a simulação seja caracterizada por alguns elementos:

- o elemento visual: a gráfica, os vídeo
- o elemento áudio: musica, voz, ruídos;
- sistema audiovisual proposto.

Vamos então analisar as características dos sistemas de simulação audiovisuais, suas potencialidades, e seus possíveis resultados em termos de aprendizagem.

A simulação, uma constelação de sentido especifica da cultura ocidental deste final de milénio, parece sempre mais afirmar-se como actividade substancial e poli funcional de conhecimento, e também de experiencia "em si". Esta experiencia, porém, parece muito longe do conceito de experiencia como processo onde um individuo se faz, vive e compreende-se; a experiencia da simulação parece um experimentar sem valor acrescentado, alguma coisa extemporânea, tanto que deixa nos esquecer o que substitui (a realidade). Realmente, a sociedade contemporânea é a sociedade da simulação, ligada as novas tecnologias:

Assim, vamos tentar a descrição de algumas actividades de simulação que, na nossa opinião, podem reflectir os sentidos básicos, classicamente ligados ao verbo simular:

a) simulação como "reprodução" artificial de condições por meio das quais realiza-se um processo ou um fenómeno, para estudar e verificar os seus efeitos, que chamamos aqui "simular para conhecer";

b) simulação como "imitação", isto è, "simular para aprender".

3. Simulação e aprendizagem

O conceito de gaming simulations nos leva imediatamente para um segundo e importante consumo de simulação, isto é, com objectivos pedagógicos. Através do desempenho de papéis e o playing destes, a simulação favorece a aprendizagem desenvolvendo nos alunos uma participação não somente lógico – racional, mas também emocional.

As actividades de simulação no âmbito da formação foram originadas pelo psicodrama de J. Moreno e pelos case studies da Harvard Business School, desenvolvendo-se no âmbito das assim chamadas metodologias activas; estas actividades viram sempre mais importantes mesmo porque satisfaçam as necessidades – chaves da formação, ou seja:

- alcançam um amplo grau de compreensão, reduzindo as operações complexas em uma serie de acções expressas simplesmente e controladas por regras definidas;
- sujeitam os participantes à experiencias pré-escolhidas, em condições relativamente controladas e sem riscos (efeito laboratório) para quem as utiliza, na óptica de treinamento do discente, mesmo como numa academia;
- são simples abstracções de aspectos relativamente complexos de situações reais ou hipotéticas;

- utilizam ao mesmo tempo modelos físicos, representações matemáticas e operadores humanos;
- pedem um alto grau de participação para desempenhar papeis que comportam diferentes formas de cooperação, rivalidade e conflito, ao fim de tomar decisões que expressem o grau de compreensão das características básicas do modelo;
- fornecem uma experiencia para o controle da evolução dos acontecimentos, dentro uma serie de intervalos de tempo, durante os quais as condições do ambiente simulado são continuamente variadas em função do grau de capacidade de decisão adquirida;
- geralmente diminuem o tempo, para poder fornecer uma rápida verifica dos resultados consequentes com as decisões tomadas;
- procedem por graus ou momentos de decisão pré-fixados, e cada período é geralmente um breve intervalo de tempo estabelecido, no qual desenvolvem-se acções e reacções diferentes, as vezes simultâneas, entre "actores" que decidem em contrasto ou em harmonia entre eles mesmos.

Em outras palavras, não tendo em qualquer caso a possibilidade de dispor da realidade a ser aprendida (como saber, saber fazer, saber ser), especialmente para grandes números de discentes, o processo de "aprender – fazendo – como - se" há, realmente, uma força didáctica não comparável com nenhuma outra metodologia.

A vinda da Web trouxe numerosas mudanças nos processos e aprendizagem em geral, e em particular, nos processos culturais; não somente porque forma introduzidas novas ferramentas de trabalho, mais também porque as tecnologias mudaram a percepção do trabalho mesmo, mudaram as tipologias de relações entre as pessoas, mudaram algumas formas de comportamento, numa palavra, influenciaram o mesmo conceito de aprendizagem e a sociedade em geral como objecto de estudo dos cientistas sociais.

Nos processos de aprendizagem, o utilizo da Web 2.0 já trouxe as seguintes mudanças:

1. o uso de tecnologias pervasivas e fáceis a ser utilizadas leva os discentes à uma imersão quotidiana no ambiente de aprendizagem, que rodeia-los através todas as aplicações Internet utilizadas para o trabalho colaborativo no sistema de aprendizagem;
2. os sistemas de aprendizagem, simplesmente, usam novas ferramentas tecnologicas jà utilizados em outros sectores da economia e da sociedade, para alcançar objectivos especificamente didacticos;
3. cada discente percebe a proximidade dos outros participantes, integrando-se mais facilmente na comunidade de aprendizagem; graças às aplicaçoes Web não é necessario um deslocamento fisico/geografico, e cada aluno pode colaborar com o outro tendo a disposiçao todo o material já produzido no sistema de aprendizagem.

A Web 2.0 faz parte da vida quotidiana da sociedade em geral e dos sistemas de aprendizagem em particular. O utilizo de ambientes online de aprendizagem, como os sistemas de e-learning, encontra-se hoje muito desenvolvido, sobretudo nas empresas, principalmente graças ao baixo custo das plataformas. A Web 2.0 é uma ferramenta colaborativa, portanto possibilita a cooperação entre os participantes e o partilhar experiencias e conhecimento. Porém, frequentemente os sistemas de e-learning tornam-se umas ferramentas utilizadas somente para colocar aulas em rede, muito úteis para a aprendizagem a distância, mas possibilitando poucas interacções entre os participantes, que podem comunicar exclusivamente através texto ou voz. A simulação, neste caso, é uma reprodução das aulas reais no ambiente da Web 2.0; não acrescenta nenhuma experiencia para os alunos, como, ao contrario, os sistemas de simulação audiovisual podem fazer. A aprendizagem online mediada pelas plataformas em 3D está

focalizada, ao contrário, na oferta de experiencias simuladas para os participantes, que possam ser utilizadas ao fim de uma aprendizagem real. Para alcançar este objectivo, os mundos digitais virtuais em 3D representam as plataformas com maiores potencialidades.

Os mundos virtuais são, no fundo, construções digitais que representem lugares, reais ou não, onde os usuários movem-se e vivem, construindo relações com os outros usuários. Enquanto representações da realidade por meio de elementos gráficos, áudio e vídeo, podemos defini-los sistemas de simulação audiovisuais. Um mundo virtual imersivo é a representação (simulada) de um mundo real. Os primeiros ambientes virtuais não eram imersivos, usando somente texto e alguns elementos de gráfica; por exemplo os MUDs (MultiOnlineDungeons), espaços virtuais para pessoas encontrarem-se, simulando casas, ruas, escritórios, etc.

Os elementos que aqui vamos por em consideração representam o fruto das nossas pesquisas dos últimos anos (Moretti, 2010 e 2011). O primeiro elemento característico destes sistemas audiovisuais de simulação é o desenvolvimento da virtualidade primária, isto é, uma virtualidade realizada por meio da presença digital virtual (Schlemmer et al, 2008, 2009), ou seja, por meio da representação digital virtual do usuário, que permite o desenvolvimento de relações através da expressão de emoções, gestos, pontos de vista, opiniões, mediados pela digitalização, e permitindo a realização de acções conjuntas, como a construção de objectos ou a visualização e a concretização de conceitos abstractos.

O segundo elemento característico é a presença, nestes sistemas, de ambientes de aprendizagem não convencionais (Sorrentino, Ranieri, 2008), que podem ser reproduções de ambientes reais ou ambientes completamente novos (lugares construídos pelos próprios discentes, por exemplo).

O último elemento importante destes sistemas é o baixo custo: realizar sistemas de formação e aprendizagem online custa, obviamente, muito menos que realizar todas as simulações em lugares físicos, e além disto, tornando possíveis muitas coisas não permitidas nos cursos de formação tradicionais (actividades no mato, num avião, na floresta, num rio, actividades a ser realizadas voando, etc.).

Resumindo, os mundos virtuais possibilitam a criação de sistemas de simulação audiovisual imersivos, que podem ser criados pelos mesmos discentes, inovadores, porque podemos criar ambientes sempre novos, e sobretudo, com um grau altíssimo de participação. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Virtual Learning Environments) são, afinal, lugares audiovisuais virtuais onde a aprendizagem é situada, locations onde po learning by doing pode efectivamente ser realizado.

Estes sistemas de simulação audiovisual possibilitam a realização de varias simulações, que podem ocorrer tanto separadamente quanto juntas.

4. Sobre comunidades online para ensinar e para aprender como “comunidades de prática” de conhecimento

As comunidades para ensinar (Costa-Rullani,1999) se caracterizam por uma metodologia didáctica tradicional de tipo “teaching”, ou seja, o conhecimento é totalmente depositado nos formadores, que o transmitem através de média e sistemas multimédia aos discentes, os quais o adquirem, seja por meio de um processo de recomposição cognitiva dos saberes seja por meio das relações que instauram com os outros formadores.

As comunidades para ensinar representam seguramente um dos elementos de sucesso dos projectos de formação à distância, mas representam apenas uma etapa intermediária de um processo que ao término deve mirar à construção da comunidade para aprender (community of practice).

Primeiramente é preciso ressaltar como as comunidades para aprender são típicas da formação profissional (training) mais do que da formação escolar (educational).

Nas comunidades para aprender, o saber e o conhecimento não são de competência exclusiva dos formadores (em senso específico, mas também em senso geral, ou seja, sujeitos portadores institucionais/institucionalizáveis de conhecimentos/competências), como ocorre nas comunidades para ensinar, onde se tem fundamentalmente um processo unidireccional de transmissão de conhecimento formadores - discentes (as relações entre os participantes, mesmo sendo importantes, estão certamente em segundo plano, dado que visam a cumprir funções de explicitação e explicação dos conhecimentos transmitidas pelo formador), mas cada participante possui uma própria bagagem de conhecimentos, que deriva directamente da acção, ou seja, que deriva do enfrentar e resolver, na sua actividade quotidiana, problemas complexos.

Detendo-nos agora brevemente na aprendizagem em ambientes virtuais (Sacramento, 2005), essa oferece toda uma série de oportunidades que vão além da simples aquisição de conteúdos: de fato, o confronto entre perspectivas, que nasce do trabalho intelectual conjunto, assim como a absoluta reciprocidade e auto-organização permitem não só uma "absoluta" activação de energias cognitivas, mas também o superamento de conflitos/dissonâncias cognitivas e, consequentemente, um ulterior progresso na aprendizagem/conhecimento, influenciando realmente e em primeiro lugar o que poderíamos definir como a aprendizagem da aprendizagem". Em outros termos, a aprendizagem em ambientes virtuais e, também, os "ambientes virtuais de aprendizagem" (Schlemmer citado por Valentini & Soares do Sacramento, 2005), baseando-se, de fato, principalmente em formas de interacção, é uma aprendizagem "total", no sentido que pode perfeitamente realizar-se, satisfazendo as principais condições por meio das quais é possível realmente falar de uma "aprendizagem verdadeira" (seja individual seja em grupo) como:

- conhecer intelectualmente e conceitualmente aquilo que anteriormente não se conhecia,
- o desenvolvimento de habilidades/comportamentos consequentes do que foi descrito acima,
- a capacidade de aplicar novas combinações de habilidades/conhecimentos e, portanto, de desenvolver keynesianamente a criatividade. (Associazione Italiana Formatori [AIF], 1993, p. 69).

Enfim, recapitulando, a aprendizagem que se realiza em ambientes virtuais, aprendizagem exclusivamente "andragógica", assume uma eficácia particular porque, como já foi indicado anteriormente, se baseia:

1) no sistema de relação,
2) nas lógicas de compartilhamento e reciprocidade,
3) nos estímulos contínuos e a possibilidade de auto-organização dos mesmos em um quadro estruturado continuamente atualizável, uma vez que é "aberto",

4) na criatividade, certamente não apenas auto-referencial, mas também essa "aberta", justamente porque de fato não limitável a específicos "horizontes".

A posse por parte de cada um dos indivíduos de um próprio sistema de saberes específicos, contextuais, únicos e (frequentemente) não facilmente reproduzíveis, dá vida a um complexo sistema de relações entre todos os participantes, para o compartilhamento desses conhecimentos, em outros termos, uma espécie de capital social intelectual.

Esse complexo sistema de diálogos de geometria variável (não predefinidos, diferente do que ocorre na comunidade para ensinar, em que são fundamentalmente unidireccionais) sustenta não somente o processo de compartilhamento dos saberes específicos e únicos de cada um dos participantes, é a pré-condição de um processo de criação de novo conhecimento.

Isso não significa que não haja ainda processos de transmissão do conhecimento de tipo teaching, que sejam mantidos, mas com um papel secundário em relação ao processo de aprendizagem que deriva do processo de interação das competências e dos saberes de cada participante.

As comunidades para aprender representam, portanto, um lugar de criação e difusão de novo conhecimento, que deriva da interação de sujeitos propositivos e ativos, em qualidade de portadores e criadores de conhecimento, diferentemente do que ocorre nas comunidades para ensinar, onde os discentes são meros receptores, e frequentemente repetidores, de saberes preparatórios e confeccionados .

O elemento de compartilhamento que une os componentes de uma comunidade é a practice. Com esse conceito se conota realização de uma atividade/ação profissional, que não deve ser interpretada apenas como "atividade-em-quanto-tal", mas sim como atividade colocada em um determinado contexto histórico e social, que dá estrutura e significado à atividade desenvolvida, então seria mais correcto falar de social practice.(Costa e Rullani, 1999, p. 23)

Um tal conceito de practice inclui aspectos tácitos e explícitos, o que foi dito e o que não foi dito, o que é representado e o que é previsto. Inclui a linguagem, os instrumentos, os conteúdos, as imagens, os símbolos, os papéis bem definidos, os critérios específicos, os procedimentos codificados e os contratos que uma atividade (practice) requer. Mas, ao mesmo tempo, inclui também todas as relações implícitas, as convenções tácitas, as sugestões imperceptíveis, as regras não ditas, as intuições reconhecíveis, as percepções específicas, os conhecimentos incorporados, os pontos de vista compartilhados, que muito dificilmente (ou quase nunca) poderiam ser sempre e de modo claro articulados e estruturados, mas que representam inconfundíveis sinais de pertencimento a uma community of practice e que lhe garantem o funcionamento.

A aprendizagem é o motor da practice, e a practice é o resultado daquela aprendizagem: consequentemente as comunidades de aprendizagem têm um ciclo de vida que reflete tal processo. As comunidades se unem (nascem), se desenvolvem, se transformam, se dispersem de acordo com os tempos, as lógicas, os ritmos e a energia social do seu aprendizado.

Uma community of practice, portanto, mais que uma comunidade de sujeitos que aprende, é uma comunidade que aprende. Os sujeitos que a compõem não se limitam a compartilhar e a beneficiar-se das experiências de outros, mas são chamados a desenvolver juntos "práticas melhores"; são, em outros termos, uma absoluta possibilidade de realização da "sociedade do conhecimento".

O conhecimento, portanto, é certamente o recurso estratégico do milénio, mas,

para permitir que possa tornar-se riqueza, isto é, produto, deve-se fazer com que seja amplamente acessível e utilizável.

Conclusões

Aprender juntos é possível, e mais produtivo por meio do uso dos mundos virtuais integrados nos actuais sistemas de aprendizagem a distância. A evolução da FAD na direcção dos mundos virtuais imersivos é um processo ainda não completamente estabelecido, porém, em via de desenvolvimento através de várias experiencias na área e diferentes experimentações. Há uma diferencia entre as praticas desenvolvidas nas salas de aula reais, naquelas virtuais e naquelas digitais virtuais. O mesmo processo educomunicacional, permanecendo os mesmos objectivos a ser alcançados, vem se desenvolvendo de forma diferente nos diferentes ambientes; a participação dos integrantes das comunidades de aprendizagem, potenciada pelas tecnologias digitais virtuais, acaba por ser mais percebida pelos alunos e professores como central no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo como engraçada e mais constante no tempo. As práticas educomunicacionais desenvolvidas nos mundos virtuais representam um conjunto de hábitos, metodologias de trabalho e envolvimento, que permite, por um lado, o desenvolvimento de processos de aprendizagem conjuntos e percebidos como processos constantes, úteis e engraçados; por outro lado, os mundos virtuais possibilitam a presença de alunos e professores de diferentes partes do mundo no mesmo espaço virtual, oferecendo processos comuns nos quais participar para alcançar objetivos conjuntos.

Referências bibliográficas

Argyris, Carl & Schön, David (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.

Associazione Italiana Formatori [AIF]. (1993). *Professione, formazione*. Milano: Franco Angeli.

Castells, Manuel (1999). *La nascita della società in rete*. Milano: Bocconi

Castronova, Emilio (2007). *Universi sintetici. Come le comunità online stanno cambiando la società e l'economia*. Milano: Mondadori.

Costa, Giovanni & Rullani, Enzo (1999). *Il maestro e la rete*. Milano: Etas

Davenport, Thomas & Prusak Louis (2000). *Il sapere al lavoro*. Milano:Etas

De Kerckhove, Dennis (1993). *Brainframe*. Bologna: Baskerville

Dubrovsky, Victor (1991). The equalization phenomenon. *Human-Computer Interaction*, *6*, 119-146

Festinger, Louis (1952). Some consequences of deindividuation. *Journal of applied psychology*, *47*, 382-389

Galimberti, Carlo & Riva Giuseppe (1997*). La comunicazione virtuale*. Milano: Guerini & Associati

Gentili, Giuseppe (2006). Apprendimento, esperienza e competenza. *Form@re, Erikson*, *41*, 25-30. Disponível em www.formare.erickson/archivio.

Hiltz, Starr & Turoff, Murray (1978). *The network motion*. Chicago: MIT Press.

Malizia, Pierfranco (2006). *Comunic-a-zioni*. Milano: Franco Angeli.

Mantovani, Giuseppe (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino.

Moretti, Gaia & Schlemmer, Eliane (2011). Virtual learning communities of practice. In Metaverse, Zagalo; N. Morgado & L. Boa Ventura, *A virtual worlds and metaverse platforms: New communication and identity paradigms* (pp. 40-48). Hershey: IGI Global

Moretti, Gaia (2009). *Sistema e impresa*. Roma: Polimata.

Moretti, Gaia (2010). Mundos digitais virtuais em 3D e aprendizagem organizacional: Uma relação possivel e produtiva. In *Anais Eletronicos do IV Congresso Internacional da Cibersociedad* (pp. 10-14). Disponível em http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/mundos-digitais-virtuais-em-3d-e-aprendizagem-organizacional-uma-relasao-possivel-e-produtiva/644/

Mormino, Sara (2010). *Together*. Roma: Polimata

Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1998). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press

Paccagnella, Luciano (2000). *La comunicazione al computer*. Bologna: Il Mulino

PacellI, Donatella (2004). *Nuove espressioni di socialità*. Milano: Franco Angeli

Polanyi, Karl (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Keagan

Rheingold, Howard (1994). *Comunità virtuali*. Milano: Sperling & Kupfer

Scatizza, Angelo(2003). L'interazione sociale translocale. *Comunicando*, *3*, 37-52

Schein, Emil (1999). *Culture d'impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Schlemmer, Eliane (2005) Ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. In Carla Beatris Valentini & Eliana Maria Soares do Sacramento, *Aprendizagem em ambientes virtuais: Compartilhando idéias e construindo cenários* (pp. 15-19). Caxias do Sul: Conjectura.

Schlemmer, Eliane (2005). Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In R. Barbosa Melgaço, *Ambientes virtuais de aprendizagem* (pp. 29-49). Porto Alegre: Artmed.

Schlemmer, Eliane (2008). ECODI. A criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em Metaverso. *IHU Ideias*, *6*(103), 12-48.

Schlemmer, Eliane (2009). *Telepresença*. Curitiba: IESDE Brasil

Schlemmer, Eliane; Trein, Daiana & Oliveira, Cristoffer (2009). Metaverse: Telepresence in 3D avatar-driven Digital-Virtual Worlds. *@tic revista d´innovación educativa*, *2*, 26-32.

Scotti, Enrico & Sica, Roberto (2007). *Community management. Processi informali, social networking e tecnologie Web 2.0 per la gestione della conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Apogeo

Short, James & Williams, Emil (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: Willy

Sorrentino, Giovanni & Ranieri Livia (2008). *Apprendimento 2.0, apprendimento 3D: Competizione evolutiva o integrazione?*. Disponivel em www.didagroup.it

Thompson, John (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità*. Bologna: Il Mulino.

Turkle, Steve (1999, Dezembro). Fronteiras do real e do virtual. Entrevista concedida a Federico Casalegno. *FAMECOS*, *11*, 10-13.

Turkley, Sherry (1998). *La vita sullo schermo*. Roma: Apogeo.

Valentini, Carla Beatriz & Soares do Sacramento, Eliana Maria (2005). *Aprendizagem em ambientes virtuais: Compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Conjectura.

Walther, James (1996). Computer mediated communication. *Human Communication Research*, *25*, 59-85.

Wenger Etienne; White Norman & Smith James (2009). *Digital habitats. Stewarding technology for communities*. Portland: Cpsquare.

Wenger, Etienne (2005). *Le comunità di pratica*. Disponivel em www.sbilf.wenger/index .

Wenger, Etienne (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Wenger, Etienne; MC Dermott, Robert & Snyder, William (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini e Associati.

OUTROS ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGENS

Experiências brasileiras de Educação Integral: Os diferentes usos dos espaços e dos tempos de aprendizagem e suas implicações.

Lúcia Helena Alvarez Leite
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG
lualvarezleite@gmail

Bárbara Ramalho
Universidade Federal de Minas Gerais /UFMG
bbramalho@gmail.com

A ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas – Educação Integral – é um movimento ainda recente no Brasil, assumindo maior visibilidade nos anos 2000. Pesquisas têm demonstrado a inexistência de um formato único dessas experiências no país. Há, entretanto, uma tendência entre elas: a ênfase na ampliação das dimensões formativas de estudantes. Para isso, outros espaços e tempos de aprendizagem são criados, além da incorporação dos chamados novos educadores (oficineiros, estagiários, monitores, etc.) – que se formaram na prática social – e dos 'saberes da experiência'. Assim, outros sujeitos – que não os docentes - passam a integrar o *corpus* de educadores e os saberes 'não-formais' – muitas vezes, trazidos por eles – a compor os 'currículos reais' das escolas. Compreendendo tais ações como um encontro de saberes e de sujeitos, até então, considerados não pertencentes à cultura escolar, serão discutidas neste trabalho as implicações deste movimento. Para tanto, serão apresentados os resultados da pesquisa desenvolvida por cinco Universidades, com o objetivo de mapear as experiências de Educação Integral no país. Na fase quantitativa da pesquisa foram identificadas 800 experiências em desenvolvimento no país, revelando a diversidade de formatos, entre outros aspectos, no que diz respeito ao uso do tempo e do espaço. A partir deste dado, foram realizados estudos de caso de municípios brasileiros por meio do emprego de entrevistas, grupos focais e observações participantes. Neste trabalho, serão apresentadas três experiências/estudos de casos, com o objetivo de evidenciar as potencialidades e os limites dessas experiências no que tange à ampliação de tempos e espaços de aprendizagem dos estudantes, na perspectiva do encontro entre a Educação formal e Educação 'não-formal'. As discussões tomam como referência as abordagens da Sociologia da Educação relativas, por um lado, às funções da escola e, por outro, aos sentidos da Educação para tais sujeitos.

Palavras-chave: educação integral, educação em tempo integral, espaços educativos

Introdução

As experiências de Educação Integral brasileiras têm assumido, ao longo da história, formatos e perspectivas teóricas diversas e, em alguns casos, antagônicas (Resende, 2009). Uma tensão verificada em tal 'diversidade' diz respeito à oposição

entre a cultura escolar tradicional e a ampliação das dimensões educativas – também entendida como a incorporação dos saberes da experiência – nos tempos e espaços de aprendizagem.

Como será possível observar no decorrer deste trabalho, parece ser o segundo grupo mencionado o que tem repercutido mais fortemente em âmbito nacional. Há, entretanto, que se questionar quais as implicações da adoção desta perspectiva, tendo em vista, por um lado, o debate – fortemente presente no campo a Educação – a respeito do direito à Educação (Brandão, 2009) e, por outro, as discussões que evidenciam a importância de se compreender o aluno enquanto sujeito sociocultural e que acabam por repensar a escola, seu formato e funções (Paro e Coelho, 2009; Bonafé, 2010).

Na tentativa de dialogar com estas questões, serão apresentados três programas de Educação Integral desenvolvidos no Brasil, tomando como eixos de análise os usos que fazem dos tempos e espaços educativos. Isto por considerar serem estes dois elementos uma espécie de 'indicadores' a respeito da maior ou menor aproximação entre Educação Escolar e Educação Não-Formal e, portanto, da ampliação das dimensões educativas no âmbito da Educação Integral. Tal proposição é feita tendo como referência a discussão de Jaume Martinéz Bonafé (2010) a respeito da compreensão da cidade – ou contexto sociocultural – como produtora de identidade e de conhecimento, a saber: "Decir entonces que la ciudad es curriculum es decir que la ciudad es producto, pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construción, proyecto y posibilidad de subjetivación y produción de saber" (Bonafé, 2010, p.7). Nesta perspectiva, o autor se propõe a verificar as potencialidades e as implicações da adoção desta perspectiva. Será à sua discussão que iremos recorrer para analisar os dados apresentados.

A fim de tornar o debate mais didático, e, portanto, mais claro, a seguir realizamos uma breve contextualização da Educação Integral no Brasil no que tange às políticas públicas vigentes ao longo da história.

Educação integral: Políticas públicas no Brasil contemporâneo

A partir do final do século XX e do início do século XXI, observa-se a emergência de políticas públicas em torno da Educação Integral no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) indica uma perspectiva alargada do conceito de Educação, conforme sinaliza seu primeiro artigo: Art.1º "A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996). Além disso, a Lei prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) prevê a destinação de um percentual diferenciado (acréscimo de 20% sobre o valor por aluno) para a manutenção do estudante de tempo integral.

Há ainda o Programa Mais Educação (PME), política federal de indução ao desenvolvimento de experiências de Educação Integral. Direcionado a escolas, o Programa prevê o aumento da jornada escolar dos estudantes para, no mínimo, sete horas diárias e trabalha na perspectiva da co-responsabilização da sociedade pela Educação dos sujeitos.

A mais recente ação governamental no que tange à Educação Integral, diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020). Em sua sexta meta, o Plano prevê a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias em 50% das escolas públicas brasileiras.

Como é possível verificar por meio desta breve descrição, há uma 'abertura' nas políticas públicas para o desenvolvimento de experiências de formatos e perspectivas diversas no país. Entretanto, é inegável a existência de um movimento de alargamento do conceito de Educação e de compreensão da escola como uma – não a única, ou principal – instância educativa. Reconhecendo e incorporando, portanto, aspectos da educação informal.

Com relação às experiências de Educação Integral no Brasil contemporâneo, isto é, a partir dos anos 2000, é a diversidade de configurações e concepções educativas que as caracteriza, todavia Resende (2009) sugere a existência de algumas regularidades no que tange aos formatos por elas assumidos. Para a autora, tais se localizam em dois grandes grupos: aquele em que as experiências centralizam-se mais na escola e, portanto, com atuação preponderante dos docentes, utilizando os espaços internos das instituições, sendo subsidiadas unicamente pelos recursos do Estado. São elas, segundo Resende (2009), em menor número se comparadas às do outro grupo, de caracteristica ‘multissetorial’. Nesse segundo, os aspectos predominantes são: articulação entre saberes de naturezas diversas, emergência de novos perfis de profissionais da educação e uso de outros espaços que não apenas os escolares.

Educação integral: O uso dos espaços e tempos educativos em três municípios

Serão discutidas experiências desenvolvidas em três cidades brasileiras, a saber: Belo Horizonte, Minas Gerais; Palmas, Tocantins; e Santarém, Pará. A escolha dessas se justifica por, na concepção das autoras, assumirem perspectivas distintas quanto ao uso do tempo e do espaço educativo.

Os dados apresentados foram extraídos de uma pesquisa nacional solicitada pelo Ministério da Educação (MEC) a uma equipe composta por representantes de cinco Universidades brasileiras, da qual as autoras fazem parte. Intitulada *Educação Integral / Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na Educação brasileira* (MEC, 2009), a investigação se desenvolveu em duas etapas. Na primeira, de caráter quantitativo, por meio da resposta a questionários, foram ‘mapeadas’ 800 experiências realizadas em 500 municípios do país. Já o estudo qualitativo, no qual se apóiam preponderantemente os dados aqui apresentados, foi realizado em vinte e uma cidades, tendo objetivado

> documentar *in loco* um número diversificado de experiências desenvolvidas em municípios brasileiros de diferentes portes: pequeno, médio e grande, áreas urbana e rural, capital e interior, etc., que por suas características inovadoras pudessem oferecer um panorama nacional de experiências de aumento da jornada escolar (MEC, 2009, p.7).

Para tanto, foram utilizadas como técnicas de pesquisa entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e observação participante.

Santarém: Tempos e espaços extra-escolares

Santarém localiza-se no Estado do Pará, na região norte do Brasil, e desenvolve a experiência de Educação Integral ‘Programa Escola da Gente’, que se desdobra em três projetos, a saber: ‘Arte na escola da gente’, ‘Casinha de leitura’ e ‘Escola da floresta’.

Trabalhando com atividades artísticas de natureza diversa – dança, teatro, música, artes plásticas, poesia, literatura infantil, entre outras –, o projeto 'Arte na escola da gente', organiza seus tempos e espaços educativos de duas maneiras distintas tendo em vista a localidade em que é desenvolvido: ‘urbana’ ou ‘ribeirinha’[1].

No primeiro caso, são realizadas oficinas, de caráter rotativo – uma vez que as atividades são ofertadas por uma única equipe da Secretaria Municipal de Educação que se reveza em todas as instituições da Rede –, em horário contrário ao chamado ‘turno regular’ e no interior das escolas. Já o atendimento às ‘comunidades ribeirinhas’ é feito por meio de uma ‘caravana’ (atividade pontual em que os educadores se deslocam até essas localidades), ficando de um a três dias, ocupando a escola, praças e outros espaços da comunidade.

O projeto 'Casinha de Leitura' – minibiblioteca – tem caráter itinerante. Cada ‘Casinha’ é composta por um conjunto de materiais literários destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental. O projeto permanece nas escolas pelo período de um ano, sendo assessorado por um agente literário: profissional escolhido entre os professores da escola, a fim de dinamizar as atividades na instituição. O projeto promove atividades no parque municipal de Santarém.

A terceira atividade que compõe o ‘Programa Escola da Gente’ é a ‘Escola da floresta’. Trata-se de um espaço educativo localizado em uma floresta em uma comunidade próxima à Santarém com o objetivo de promover a Educação Ambiental. Aqui, a participação das escolas se faz por meio de adesão e os estudantes fazem visitas guiadas, permanecendo todo o dia na Escola da floresta.

Há de se ressaltar que em todas as atividades novos sujeitos são incorporados às experiências enquanto profissionais. Assim, pessoas da comunidade, como por exemplo, os seringueiros (no caso da Escola da floresta), se tornam educadores. Trabalho realizado, portanto, na perspectiva da valorização do saber da experiência.

As ações realizadas em Santarém dizem de uma Educação Integral pensada não em função do alargamento do tempo de aprendizagem. Neste caso, tal se constitui uma conseqüência de um projeto educativo que objetiva dialogar com as especificidades dos contextos / territórios em que se desenvolve. É este diálogo que acaba por gerar a demanda de reorganização da instituição escolar e do lugar ocupado por ela em relação à comunidade /território ao seu redor.

No que tange ao uso dos espaços, no município os projetos extrapolam os muros (concretos e não concretos) da escola, tanto por meio do exercício efetivo das atividades em espaços extra-escolares, como por meio das caravanas que possibilitam a sua mobilidade. Este movimento também é verificado ao fazermos referência à incorporação de profissionais da comunidade (artistas, seringueiros, etc.) às atividades.

Ao tratar da cidade como currículo – por seu viés identitário e pelas dimensões de poder que a circundam –, Bonafé (2010) diz da necessidade da escola se deixar ‘tocar’ pelas demandas apresentadas pelo seu entorno, ou seja, pelo que, em teoria, seria externo à ela. A experiência de Educação Integral de Santarém parece atentar para este viés o que, em nossa compreensão, acaba por resultar na construção, ainda que não livre

[1] Por população ribeirinha, entender: população que vive à margem do rio Tocantins e de seus afluentes.

de tensões, de espaços sociais e identitários pelos sujeitos quanto ao território/contexto em que vivem.

Palmas: Tempos e espaços escolares

Com características distintas do Projeto anteriormente apresentado, a ação de Educação Integral desenvolvida em Palmas, Estado do Tocantins, também foi selecionada para participar do estudo por destacar-se nacionalmente. Nesta Rede Municipal de Ensino, quatro modelos de Educação Integral são ofertados, havendo, entretanto, em comum entre eles o uso exclusivo do espaço escolar e a ampliação da jornada escolar diária para, no mínimo, sete horas diárias.

A 'Escola Municipal de Tempo Integral do Campo' funciona com uma jornada escolar diária, de segunda a quinta-feira, de sete horas. Nela, objetiva-se a preservação da cultura e das tradições do campo.

O 'Projeto de Salas Integradas' constituiu-se em uma alternativa à Secretaria Municipal de Educação para aproximar as escolas de tempo parcial da Educação em Tempo Integral. Nesta perspectiva, nestes espaços são ofertadas, no turno contrário ao que a criança está matriculada no 'ensino regular', atividades de Linguagem, Matemática e de cunho artístico, cultural ou esportivo. Aqui, o projeto assume um caráter complementar.

Há ainda os projetos 'Escola Integral de Jornada Ampliada' e 'Escola Padrão de Tempo Integral'. Semelhantes entre si, eles se distinguem apenas pelo fato de no primeiro ser ofertado aos estudantes o almoço no interior da instituição e no segundo, não. Em ambos os casos os alunos permanecem na escola por cerca de nove horas diárias realizando atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Esportes ou de cunho artístico-cultural. Tais são organizadas em módulos de 50 minutos integrando o currículo escolar. As ações se desenvolvem unicamente no interior das instituições.

Diferentemente da experiência desenvolvida em Santarém, em Palmas as atividades de Educação Integral são incorporadas à cultura escolar, com pouco diálogo intencional com o contexto externo à ela. Mesmo na chamada 'Escola Municipal de Tempo Integral do Campo', o modelo escolar 'urbano' não é modificado, mas, ao contrário, replicado na extensão da jornada escolar.

Outros signos da pouca modificação da cultura escolar pelo saber da experiência nos projetos é o fato de os educadores neles envolvidos serem exclusivamente docentes e dos espaços utilizados serem apenas os internos à escola.

Neste projeto, podemos perceber um avanço nas condições de trabalho dos professores e nas condições materiais das escolas, com um projeto arquitetônico pensado para uma Educação Integral, mas há, ainda, pouca aproximação com a cidade e os saberes da experiência.

Belo Horizonte: Tempos e espaços intra e extra-escolares

Belo Horizonte, a capital do Estado de Minas Gerais, está localizada na região sudeste do Brasil. Neste município, há apenas uma experiência de Educação Integral em desenvolvimento: o Programa Escola Integrada (PEI). Também neste caso a opção pelo estudo da experiência se deu pela centralidade assumida por esta no cenário nacional. Além da abrangência no que diz respeito ao número de escolas e estudantes atendidos, a

experiência também se destaca por suas características, tendo influenciado a formatação do Programa Mais Educação, do Governo Federal, já mencionado.

Trata-se de uma política pública – de caráter optativo, tanto para as instituições quanto para os estudantes – que objetiva a formação integral dos/as aluno/as – de 6 a 14/15 anos – do Ensino Fundamental por meio da extensão da jornada escolar diária para nove horas diárias. São focos do Programa, entre outros, o trabalho interssetorial, por meio de parcerias entre sociedade civil e/ou empresas e escola, além da incorporação de novos educadores (estudantes universitários ou pessoas pertencentes à comunidade local com rica experiência cultural) que não apenas os docentes.

No que diz respeito ao uso do tempo, em horário oposto ao que estão matriculados no 'turno regular', os estudantes realizam atividades de acompanhamento pedagógico e de natureza cultural, esportiva e artística, em formatos de oficinas. Atividades essas ministradas pelos profissionais acima citados.

Trabalhando na perspectiva das 'cidades educadoras[2]', o PEI tem como proposta o uso dos espaços da cidade, especialmente o 'entorno' das escolas, quer por meio de parcerias ou de sessão pública. A perspectiva é a da constituição de territórios educativos, visando à res-significação dos espaços, praças, parques, associações comunitárias, igrejas, entre outros. Aqui, a transformação dos espaços em função dos novos usos que assumem, conforme proposto por Bonafé (2009), é verificada.

Mesmo sabendo dos riscos de categorizações, sugerimos que a experiência de Belo Horizonte localiza-se em um intermédio entre as duas outras apresentadas. Trata-se de um Programa que tem a escola como centro de suas ações, mas com a proposta de diálogo com o seu entorno no que tange ao contexto sociocultural e, nele, o território em que os sujeitos estão inseridos. O que é verificado tanto na natureza das atividades ofertadas, quanto na apropriação do espaço, ambas propostas pelo Programa.

Ainda citando Bonafé (2009), no caso da experiência belo-horizontina, a escola parece avançar no reconhecimento – e, talvez, na legitimação – do saber da experiência, se deixando modificar por ele. A proposta do PEI é de estabelecimento de diálogo entre as atividades do 'turno regular' e as do Programa. Neste sentido, a perspectiva de ampliação das dimensões educativas se estenderia também ao 'turno regular', acabando por questionar e tensionar mencionada 'lógica academicista' e, nela, as funções da escola.

Considerações finais

Todas os Programas / Projetos aqui apresentadas são desenvolvidos na Rede pública de ensino, atendendo, portanto, majoritariamente, a sujeitos de camadas populares. São estes sujeitos protagonistas em importantes discussões do campo da Educação dentre as quais destaca-se duas: a garantia de seu direito à educação formal e o tensionamento do formato escolar tradicional por eles, tendo em vista o distanciamento em relação à sua cultura. Embates que se traduzem na adesão ou resistência aos projetos educativos, à incorporação dos saberes informais ou da experiência à educação escolar.

Conforme demonstrado por meio do primeiro tópico deste trabalho, a Educação Integral parece ser – se não em todas as políticas, na maioria delas – uma

[2] "A compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (...) e informais (...) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia" (Moll, 2004, p. 42).

tentativa de diminuir essas distâncias. No entanto, a análise dos diferentes formatos permite-nos verificar a permanência dos embates mencionados, isto por meio da maior ou menor abertura da escola para os saberes, até então, externos à ela. É o que expressam os excertos abaixo propostos por estudiosos da Educação Integral brasileira:

> O excesso de funções atribuídas à escola tem como contrapartida, desde o século passado, um desvio de atenção da sua função específica e, conseqüentemente, produz o baixo rendimento dos estudantes, cuja causa principal remete recorrentemente aos problemas sociais. O círculo vicioso se instalou e serve de justificativa para o descompromisso do sistema em relação às suas funções específicas (Brandão, 2009, p.104).

> O que está ai é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender Matemática, Física, Geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, cantar, brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro. (...) É por isso que a escola fracassa, porque conhecimentos sozinhos, sem a integralidade da relação pedagógica, não se consegue passar. (Paro & Coelho, 2009, p.19)

De fato, não é possível, e sequer é a intenção deste trabalho, hierarquizar as experiências apresentadas. Entretanto, há de se destacar, conforme já foi dito, a tendência, em âmbito nacional, à abertura da escola aos saberes da experiência por meio da incorporação de 'novos educadores' e da re-significação dos tempos e dos espaços, ainda que de modos distintos. Nesta perspectiva, observa-se a tendência de uma prática educativa que se aproxima das proposições de Bonafé (2010) no que diz respeito à compreensão dos estudantes enquanto sujeitos socioculturais e da valorização da experiência por eles vivenciadas em contextos não-escolares, o que acaba por e modificar a Educação Escolar ou Formal.

Assim, se considerarmos a tradição escolar e a sua (não) efetividade no que tange à garantia do direito à Educação dos sujeitos das camadas populares, a Educação Integral neste novo formato nos parece uma estratégia mais promissora do que a que vem se perpetuando ao longo dos séculos. Proposição que fazemos em consonância à Cavaliere (2009) quando afirma que "a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola" (p.1021).

Referências bibliográficas

Bonafé, Jaume. M. (2010). La ciudad em el curriculum y el curriculum en la ciudad. In José Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Espanha: Morata.

Brandão, Zaia (2009). Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em aberto: Educação integral e tempo integral, 90*, 97-108.

Senado Federal (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Cavaliere, Ana Maria Vilella (2009). Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto: Educação integral e tempo integral, 90*, 51-63.

Coelho, Lígia Martha da Costa. (1996). Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 4*, 121-129.

Gallo, Sílvio (1996). O paradigma anarquista de educação. *Revista do Curso de Pedagogia*, *2*, 310-327.

Ministério da Educação e Ciência (MEC) (2009). *Educação integral /Educação integrada e(m) tempo integral: Concepções e práticas da educação brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Disponível em http://portal.MEC.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119

Paro, Vitor Henrique; Coelho Lígia Martha da Costa (2009). Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade. In L. M. da C. Coelho (Org.), *Educação integral em tempo integral*: *Estudos e experiências em processo* (pp. 13-20). Niterói: DP.

Resende, Tânia de Freitas. (2009). Experiências brasileiras de ampliação do tempo do aluno na escola: Concepções, formatos e efeitos. In *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp.113-122). Lisboa: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. Disponível em http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf.

Tempo escolar fora da escola: O caso das explicações em Seoul, Brasília e Lisboa[1]

António Neto Mendes
Universidade de Aveiro
amendes@ua.pt

Alexandre Ventura
Universidade de Aveiro
alexandre.ventura@ua.pt

Jorge Adelino Costa
Universidade de Aveiro
jcosta@ua.pt

Andreia Gouveia
Universidade de Aveiro
andreiagouveia@ua.pt

A análise do desempenho escolar dos alunos privilegia o trabalho desenvolvido no interior das escolas (educação formal), relegando as atividades realizadas em contextos não formais e informais para uma situação de quase invisibilidade. Um dos objetivos deste texto é o de desmistificar esta ideia, dando assim continuidade ao trabalho que temos vindo a desenvolver sobre o fenómeno das explicações. Com efeito, o tempo que os alunos dedicam às aprendizagens escolares não ocorre apenas nos espaços e tempos passados na escola, mas noutros contextos e espaços tais como a família e as empresas que se dedicam à venda do produto "explicações", seja em exclusividade ou associado a outros. Os "centros de explicações", foco da nossa atenção neste texto, constituem realidades em expansão acelerada e diversificada nos mais variados contextos geográficos, cujas funções e efeitos se repercutem a vários níveis: pedagógico-didático, sociopolítico, económico, de equidade e justiça social e, até, da própria saúde e bem-estar das crianças. É tomando por base o tempo que os alunos passam em centros de explicações em Lisboa, Seoul e Brasília que se contextualiza este trabalho. O estudo empírico desenvolvido tem por base a recolha de informação junto de 13 centros de explicações nestas três cidades através da análise documental apoiada por pesquisas nos respetivos sítios na internet, da entrevista aos diretores dos centros e do questionário aos alunos que os frequentam. Em termos de resultados, destaca-se uma grande diferença quanto ao tempo que os alunos dizem consagrar a este trabalho "extra escolar": os inquiridos em Seoul e Brasília revelam uma intensidade muito maior comparativamente ao ocorrido em Lisboa. Estes resultados permitem leituras diversas, que não poderão deixar de equacionar questões como os marcos culturais, o investimento das famílias na educação e as motivações para a procura de explicações, determinadas características dos sistemas educativos e o bem-estar das crianças e jovens.

Palavras-chave: tempo escolar; explicações; alunos

[1] Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto "Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais" (PTDC/CPE-CED/104674/2008).

Introdução

A análise das variáveis que influenciam o desempenho escolar dos alunos tem sido uma constante nas últimas décadas e anda em torno de três grandes eixos: a escola, a família e a sociedade. Embora defendendo que a atividade pedagógica é uma das áreas da ação humana onde a atribuição da causa-efeito é mais difícil e arriscada de determinar, não nos repugna considerar que o primeiro dos campos, a escola, beneficia dos contributos que família e sociedade aportam ao contexto escolar – neste sentido, estamos a assumir que os contextos formais de educação saem reforçados quando os contextos não formais e informais alinham, explicita ou implicitamente, com os seus objetivos, quando usam os mesmos códigos linguísticos e os mesmos referenciais culturais. A inversa também será verdadeira, isto é, as famílias e a sociedade avaliam como vantagens as alianças estabelecidas com a escola, quer isso se reflita em recompensas materiais ou simbólicas. Estamos perante uma dupla contaminação: o não formal e o informal fazem sentir as suas influências (consideradas positivas ou negativas) sobre o formal, da mesma forma que a importância deste pode até conduzir à "formalização" progressiva de contextos informais como é o caso das famílias mais comprometidas com o projeto escolar dos seus filhos. O "ensino doméstico" (*home schooling*) pode ser visto como o expoente máximo desta formalização do informal, decorrente em grande medida de uma recusa da oferta formal, mas não é preciso ir tão longe. As famílias podem desenvolver outras estratégias, podem fazer certas escolhas justamente porque veem nelas vantagens educativas, quer estas tenham um valor deliberadamente competitivo ou não. A adesão às explicações como forma de apoio extra-escolar pode ser vista neste prisma e este texto fornece algumas pistas para a compreensão do fenómeno, no seguimento de vários trabalhos anteriores (entre outros, Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008). Mas há ainda outras realizações ao nível do sistema educativo que merecem ser acompanhadas. Em Portugal continental [2] a concepção e a implementação da "escola a tempo inteiro" desafia os limites da escola a vários títulos, destacando-se as implicações ao nível do tempo escolar. Para Palhares (2009: 54), esta realidade requer uma observação atenta, quer no que respeita ao "alargamento do horário das escolas do 1º ciclo" quer à "ocupação plena dos tempos escolares". A tensão que convoca entre os conteúdos curriculares e as chamadas "atividades de enriquecimento curricular" (ou "AEC") mostram os problemas de fundo que a proposta ministerial encerra. Na perspetiva de Cosme & Trindade (2007), estamos perante "uma opção […] pelo alargamento, ainda que hesitante e tímido, do tempo de educação formal, em detrimento do apoio à criação de programas de animação de tempos livres nas escolas" (p. 27). Por outras palavras, o ministério optou por um reforço da educação formal quando a opção poderia ter caído para o lado da educação não formal. A este propósito afirma Palhares (2009) que "as transformações em curso sugerem a tendência para a *formalização do não-formal e do informal*" (p. 71, itálico no original), o que não pode deixar de ter efeitos. Para Cosme e Trindade (2007), a solução encontrada para as AEC favorece "os equívocos e os riscos de híperescolarização da vida das crianças" (p. 39), baseada na crença – um dos "equívocos nucleares" da proposta, como lhe chamam (Cosme e Trindade, 2007, p. 29) – de que o problema do

[2] Distinguimos o Continente das Regiões Autónomas da Madeira (RAM) e dos Açores (RAA) porque os respetivos estatutos autonómicos introduzem dinâmicas próprias em cada um destes territórios. Na RAM a *escola a tempo inteiro* é um programa iniciado em 1995, muito antes do Continente (Martins, 2007; Silva, 2012).

insucesso "obriga a um maior investimento do ponto de vista do tempo que as crianças deverão dedicar às atividades [escolares, como domínio da leitura, escrita e matemática]" (Cosme e Trindade, 2007, p. 29). Estamos, assim, perante uma faixa etária muito significativa que experimenta um processo sério de "escolarização" das suas vidas. Temos razões de sobra para pensar que este fenómeno de escolarização da vida das crianças e dos jovens não só não é novo como persegue novos caminhos e conhece uma precocidade antes insuspeitada. A criação dos exames nacionais no 4º ano, antes com uma natureza de avaliação aferida e agora sumativa, e no final de cada ciclo de escolaridade só pode contribuir para reforçar a referida "escolarização" da vida das crianças, mais tarde jovens, que desde muito cedo procuram o apoio extraescolar que as explicações representam, procurado cada vez mais cedo, já no 1º ciclo, como demonstra o estudo de Neto (2006).

O exercício comparativo que este texto ensaia – trabalhamos informação recolhida em 3 cidades capitais de 3 continentes diferentes: Lisboa, Seoul e Brasília – mostra que a situação em Portugal está longe de representar o exemplo mais extremo em termos de escolarização do tempo das crianças e jovens ocorrida fora da escola, isto é, em contexto não escolar mas altamente influenciado pelos tradicionais instrumentos escolares de avaliação dos alunos que são os exames.

1. Enquadramento da investigação

O projeto "*Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*" – projeto em curso (2010-2013) na Universidade de Aveiro, Portugal, sob a responsabilidade dos investigadores Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura e Sara Azevedo – pretende estudar os centros de reforço escolar e respetivas clientelas em cinco cidades capitais (Brasília, Lisboa, Maputo[3], Seul e Otawa), distribuídas por quatro continentes, colocando-se no centro do debate as políticas educativas e a produção do sucesso escolar. A análise comparada de certos aspetos das realidades brasileira, portuguesa, moçambicana, sul-coreana e canadiana tem o objetivo, por um lado, de melhor compreender o fenómeno do reforço escolar nestes países, e, por outro, de fortalecer as relações de pesquisa entre os investigadores envolvidos.

Privilegia-se uma metodologia mista, de natureza qualitativa e quantitativa, apoiada nas seguintes técnicas de recolha de informação: pesquisa na Internet, visitas aos centros de explicações, distribuição e análise dos questionários, entrevistas aos respetivos diretores. No que diz respeito aos resultados a serem obtidos com este projeto, o objetivo é conhecer os centros de explicações, compreender melhor como funcionam e qual o impacte que estes têm para estudantes, professores, escolas e políticas públicas, particularmente as educacionais.

2. As 13 empresas em análise em Seoul, Brasília e Lisboa

[3] O projeto inicial previa que uma das cinco cidades capitais a estudar fosse Paris. Contudo, após inúmeros esforços desencadeados pela equipa de investigação (utilizando-se diversas vias: telefone, e-mail, contato presencial com responsáveis de centros, mediadores locais, etc.), não foi possível obter autorização, nem disponibilidade dos responsáveis para se proceder ao levantamento de dados. Neste sentido, optou-se por uma outra capital cuja recolha de informação fosse facilitada pelo apoio local aos investigadores, tendo recaído a escolha sobre Maputo, o que nos permitiu também considerar mais um continente na nossa amostra.

Definido o método a adotar e considerando o número de centros de explicações existentes nas três cidades selecionámos: 4 centros em Seoul (mas um destes centros não nos devolveu qualquer questionário preenchido embora tenhamos realizado a entrevista ao seu diretor); 5 centros em Brasília; e 4 centros em Lisboa.

Estas empresas foram selecionadas, após uma primeira consulta, através da Internet, em função da dimensão e da diversidade das suas características e, naturalmente, da disponibilidade manifestada para participar na pesquisa.

2.1. Seoul

Em termos globais, os 3 centros de explicações de Seul (S1, S2 e S3) apresentam um conjunto de características que se descrevem de modo sintético:

A entrevista ao Centro S1 foi realizada em conjunto com o proprietário do centro e o sócio responsável pela parte do inglês. Fornecem explicação a todos os níveis de ensino aos seus cerca de 1800 alunos. O centro funciona todos os dias da semana, sendo que de segunda a sexta-feira o horário de funcionamento é das 13 horas às 22 horas. Aos fins de semana, como os alunos não frequentam o ensino regular, existem cursos especiais e o centro funciona como uma espécie de academia das 10 horas às 17 horas.

O diretor do Centro S2 investiu num centro de explicações como abertura de um negócio próprio, por já exercer anteriormente a profissão de explicador. Oferecem explicações sobretudo a matemática e a ciências, todos os dias das 16 horas às 22 horas.

O centro S3 tem cerca de 2500 alunos. Não se descreve como sendo um tradicional centro de explicações preferindo uma abordagem mais holística da educação associando o jogo, a música e as artes ao ensino tornando a aprendizagem um momento mais feliz para as crianças. As principais disciplinas oferecidas são o inglês, a matemática, o coreano e as ciências.

2.2. Brasília

Em Brasília, os 5 centros analisados (B1, B2, B3, B4 e B5) apresentam diversas semelhanças, sobretudo ao nível dos serviços/atividades que oferecem, mas divergem nos níveis de escolaridade para os quais se orientam (Gouveia, 2012: 77-81).

O centro B1 assume um modelo de *franchising*, embora os seus centros se encontrem todos localizados na cidade de Brasília. Os serviços oferecidos aos cerca de 5000 alunos são essencialmente de preparação dos alunos para o Pré-Vestibular e para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) (os modos mais comuns de acesso ao ensino superior brasileiro) e em regime de "monitoria"[4] para todas as disciplinas, durante o ensino médio. Funciona das 7h 40m às 23 horas.

O centro B2 é um centro que se dedica ao *reforço escolar* mas que se encontra associado a um colégio, com o principal objetivo de combater a evasão dos alunos para outros *cursinhos comerciais*. Os serviços oferecidos aos seus 280 alunos são os chamados "3 pilares"[5], que são constituídos por: plantões, monitorias (volante – *drive*

[4] B1: "E aí o aluno tem disponível para ele das 9 da manhã até às 9 da noite uma sala com monitoria, que são alunos que não são formados que dão aulas particulares assim. Então fazem mini aulas. Dão aulas num quadro e tira dúvidas individualmente" (Entrevista ao diretor do centro B1).

[5] B2: "O plantão, ele tem um caráter de aula. Claro que existe um objetivo que pode ser ou de nivelar os alunos ou de aprofundar um determinado conteúdo, né? Dependendo da proposta do plantão, se é básico, se é avançado. A monitoria acaba sendo um trabalho mais individual. Então a monitoria […] a gente chama de *drive-through* […] temos a volante e a fixa. Porque era uma monitoria rápida. O aluno chega e

through – e fixa) e orientação psicopedagógica, com vários níveis e cujo pagamento está inserido na mensalidade do colégio, podendo funcionar das 8 horas às 21 horas.

O B3 é um centro franchisado de uma multinacional que tem centros espalhados por todo o mundo. Funciona quase todos os dias úteis (exceto quarta-feira), das 8h às 12h e das 15h às 18h. Este centro oferece sobretudo cursinhos de Português e Matemática aos seus 34 alunos de todos os anos, inclusive os que frequentam o ensino superior.

O centro B4 é franchisado, com cerca de 300 alunos. Funciona quase todos os dias (exceto ao domingo), de manhã à noite e ao sábado durante todo o dia. Oferecem atividades de "reforço escolar", "aulas particulares" e "cursinhos", essencialmente a alunos do ensino fundamental e médio.

O centro B5 já pertenceu a uma multinacional franchisada mas, atualmente, encontra-se sobre gerência própria. Funciona todos os dias úteis das 8h às 19h. Oferecem aos seus 40 alunos acompanhamento e reforço escolar a todos os anos e a todas as disciplinas até ao ensino médio e a Matemática até ao ensino superior, durante todo o ano letivo. O centro B5 especifica de uma forma mais clara cada um dos conceitos de acompanhamento e reforço escolar:

> "A gente separa entre acompanhamento escolar e reforço escolar […] Acompanhamento escolar é uma metodologia mais diária, o aluno vem mais vezes na semana e a gente ajuda a fazer a lição de casa, né? Então acompanhar as necessidades que ele tem durante a semana para todas as disciplinas, né? E o reforço é específico para trabalhar […] especificamente aquele conteúdo focalizado."

Na análise que efetuámos nos 5 *cursinhos comerciais* em Brasília apenas um centro se dedica exclusivamente a duas disciplinas (B3 – Português e Matemática), curiosamente as disciplinas a que os alunos da amostra dizem ter mais dificuldades.

2.3. Lisboa

Em termos globais, os 4 centros de explicações de Lisboa (L1, L2, L3 e L4) apresentam um conjunto de características que se descrevem de modo sintético. Podemos distinguir quatro conceitos distintos que se refletem nas atividades desenvolvidas e nos serviços prestados (Rodrigues, 2012, p. 49-60).

O centro L1 é um centro de explicações tradicionais. Neste centro são disponibilizadas explicações individuais e em grupo, dirigidas a alunos desde o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) ao ensino superior, sendo que os anos mais procurados são os relacionados com o 3.º CEB e secundário. O centro tem cerca de 150 alunos inscritos, a frequentar várias explicações. Do ponto de vista do funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento alargado (das 8,30 às 20,30h), que pode mesmo incluir domingos e feriados.

O centro L2 é um centro de explicações inserido numa rede nacional de *franchising*, com um conceito de acompanhamento escolar mais alargado de apoio à família. Este centro, dirigido a alunos a partir do 1.º CEB até ao ensino superior, disponibiliza serviços que vão desde um programa de *coaching*, *a practice rooms* ou tutorias, ao ensino individualizado e ao serviço de psicologia e orientação escolar, o que

---

pergunta o que é isso e isso aqui […] E existe o aspeto mais profissional também dessa motivação, né? Que é a nossa orientação psicopedagógica com 3 psicólogos" (Entrevista ao diretor do centro B2).

o diferencia dos tradicionais centros de explicações. Neste centro os anos mais procurados são os relacionados com o 3.º CEB, seguidos do 11.º e 12.º anos. O centro dispõe de cerca de 90 alunos inscritos. Do ponto de vista do funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento de segunda a sexta, apenas no período da tarde (das 14h30 às 21h).

O centro L3 é um *centro de aprendizagem* inserido numa rede internacional de *franchising*, dedicado exclusivamente ao ensino da matemática. Neste centro, os seus 35 alunos trabalham, a partir de um dossiê individual, com um instrutor, em sessões de grupo, podendo ainda fazer uma utilização livre dos espaços. Nos períodos de férias/interrupções letivas, este centro oferece ainda um conjunto de outras atividades extracurriculares relacionadas com a matemática, como: xadrez, origamis, experiências de ciências e competições em jogos de tabuleiro. Embora os serviços que este centro disponibiliza sejam dirigidos a alunos do 1.º ao 12.º ano, os anos mais procurados são os que se encontram entre o 4.º e o 8.º ano do ensino básico. Do ponto de vista do funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento de segunda a sexta, apenas no período da tarde (15h às 19h30), e sábados, apenas durante o período da manhã (das 10h às 13h).

O centro L4 não é um centro de explicações tradicionais. Dirigido a alunos desde o 1.º CEB até ao 12.º ano, este centro utiliza uma conceção e metodologia próprios, que tiveram por base a atividade desenvolvida pelos proprietários num consultório de psicologia. Neste centro, o objetivo principal é trabalhar com os alunos um conjunto de 20 competências-chave, decisivas para o seu sucesso escolar, através da *estimulação* neuro-cognitiva e neuro-psicológica. Nesse sentido, para além da intervenção individual e do recurso a explicações tradicionais (casos de exceção), os alunos trabalham em grupo num conjunto de ateliês (métodos e hábitos de estudo; matemática; leitura; terapia da fala; hiperatividade) ou consultas de psicologia. O centro conta com cerca de 300 alunos, sendo que os anos de escolaridade mais procurados são os relacionados com o 1.º, 2.º e 3.º CEB. Do ponto de vista do funcionamento, este centro funciona de segunda a sexta entre as 10h e as 20h, disponibilizando instalações próprias, apesar de grande parte da atividade desenvolvida com os alunos decorrer nas instalações das escolas destes com as quais o centro desenvolveu parcerias.

3. O perfil dos alunos/explicandos

3.1. Seoul

Existem um total de 216 inquéritos ministrados aos alunos de três centros de explicações.

Não existe um perfil do aluno definido por centro.

A grande maioria dos alunos dos 3 centros tem 15 anos da idade (104 dos 205 que responderam à questão), contando-se 49,5% dos alunos no 8º ano de escolaridade.

Quando inquiridos sobre se "É a primeira vez que frequenta explicações?" dos 216 inquiridos, 214 (99%) responderam "Não" à pergunta.

3.2. Brasília

O total de inquéritos preenchidos por alunos dos 5 *cursinhos comerciais* atinge os 129.

Os perfis dos estudantes são destacados pelo centro que frequentam, por isso achamos pertinente realçar algumas destas especificidades:

- O Centro B1 tem o seu principal foco nos cursos pré-vestibulares e na preparação para as Provas de Avaliação Seriada (PAS). Os respondentes deste centro têm idades compreendidas entre os 15 e 20 anos.
- No Centro B2 os alunos respondentes têm maioritariamente 17 ou 18 anos. Estes alunos procuram uma preparação específica para os concursos vestibulares (com enfâse na Universidade de Brasília e Escola Superior de Ciências da Saúde).
- O Centro B4 tem como principal objetivo preparar os alunos para os concursos das Escolas Militares, com ênfase no Colégio Militar de Brasília (CMB). Neste centro os alunos que responderam ao questionário dividem-se em dois grupos homogéneos distintos, daí que tenhamos considerando importante dividir este centro em B4a e B4b nas nossas análises, dadas as seguintes caraterísticas:

1. B4a: Alunos com idades entre os 10 e os 11 anos, maioritariamente no 5º ano do ensino fundamental, procurando sobretudo a preparação para o concurso para o 6º ano do ensino fundamental do CMB.
2. B4b: Alunos com idades entre os 13 e os 17 anos, maioritariamente no último ano de ensino fundamental (9º), procurando sobretudo a preparação para o concurso do 1º ano do ensino médio do CMB (ou escolas similares).

Da análise que realizámos (129 questionários), a distribuição total da idade dos alunos tem picos nos 10/11 anos, 14 anos e 17/18 anos.

Os alunos com idade superior a 21 anos encontram-se maioritariamente nos centros B3 e B5. Decidimos não incluir os centros B3 e B5 nesta análise pois aqui (i) os alunos são em número reduzido e (ii) não existe caracterização em termos de idade.

Nos centros B4a e B4b as percentagens de alunos que frequentam o centro pela primeira vez é de 44% e 39% respetivamente. Já nos centros B1 e B2 apenas 42% dos respondentes estavam a frequentar explicações pela primeira vez.

3.3. Lisboa

Relativamente a Lisboa foram analisados um total de 114 inquéritos por questionário devidamente preenchidos de dois centros de explicações.

Não existe uma caracterização particular dos alunos com base no centro.

A maioria dos alunos inquiridos (63,1%) frequenta o Ensino Secundário. É de referir que não existe nos dados recolhidos nenhum aluno a frequentar o primeiro ciclo do Ensino Básico.

Mais de metade dos 93 alunos que tinham referido frequentar previamente explicações eram clientes de um centro de explicações.

4. Principais disciplinas frequentadas

A Matemática é a disciplina mais procurada pelos alunos que frequentam as 13 empresas das 3 cidades e consequentemente uma disciplina a que todos os centros oferecem explicações (Tabela 1).

Tabela 1: principais disciplinas frequentadas nas explicações dos 13 centros

Disciplinas	Lisboa		Seoul		Brasília	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Matemática	76	66,67 %	173	80,09 %	68	52,71 %
Física	2	1,75%	-	-	10	7,75 %
Biologia	3	2,63%	-	-	8	6,20 %
Inglês	13	11,40 %	158	73,15 %	2	1,55 %
Físico-química	31	27,19 %	-	-	-	-
Francês	-	-	1	0,46 %	-	-
Português	36	31,58 %	-	-	62	48,06 %
Ciência	-	-	91	42,13 %	-	-
Coreano	-	-	69	31,94%	-	-

A ideia de ser a Matemática a disciplina que mais faz movimentar o mercado das explicações não é recente como podemos constatar nos estudos de Silveirinha (2007), Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) e Bento (2009).

As disciplinas que a seguem são: o Português em Lisboa (31,58%) e Brasília (48,06%); e o Inglês em Seoul (73,15%), com percentagens bastante expressivas.

5. Tempo dedicado a explicações e ocupação dos tempos livres

A Tabela 2 mostra o número de horas despendidas por semana em explicações. Podemos verificar que em Seoul 72,69% dos inquiridos dedicam para cima de 10 horas semanais a explicações, ao passo que em Brasília registamos 43,42% das respostas válidas neste intervalo. Pensamos que o número só não é mais significativo devido ao elevado número de não respostas neste item que ascende a 39,53% (n=51/129). Registe-se ainda que em Seoul há 20,37% de respondentes a assinalarem uma ocupação acima das 20 horas, percentagem que sobe em Brasília para 30,24%, apesar do elevado índice de fuga a esta questão.

Tabela 2: tempo ocupado em explicações nas 3 cidades

Horas	Lisboa		Seoul		Brasília	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
N/R	1	0,88 %	37	17,13 %	51[6]	39,53 %
0 -2 Horas	52	45,61 %	0	0,00 %	0	0,00 %
2-4 Horas	32	28,07 %	2	0,93 %	8	6,20 %
4-6 Horas	26	22,81 %	8	3,70 %	7	5,43 %
6-8 Horas	3	2,63 %	5	2,31 %	4	3,10 %
8-10 Horas	-	-	7	3,24 %	3	2,33 %
10-14 Horas	-	-	44	20,37 %	4	3,10 %
14-20 Horas	-	-	69	31,95 %	13	10,08 %
20-28 Horas	-	-	33	15,28 %	28	21,71 %
+ 28 Horas	-	-	11	5,09 %	11	8,53 %
Total	114	100%	216	100 %	129	100

[6] Existem 3 respostas inválidas.

Os níveis de ocupação dos inquiridos nos centros de Lisboa mostram uma realidade completamente diferente, constatando-se que a concentração mais significativa se verifica no intervalo até às 2 horas de explicações semanais, o que não tem qualquer expressão em Seoul e em Brasília. Vai na mesma linha de baixo consumo de explicações na capital portuguesa o facto de não haver qualquer registo de consumos acima das 8 horas semanais, ao passo que nas outras duas capitais é justamente a partir deste limiar ou mesmo acima dele que se verificam as principais concentrações de consumos.

Relativamente à hipótese de estes centros serem utilizados pelos alunos para atividades de tempos livres, ou seja, para outras atividades não propriamente de preparação e reforço escolar, as respostas foram de um modo geral negativas.

Em Seoul o diretor do centro S1 responde claramente que o centro só é utilizado para atividades de reforço escolar: "We do not have any other services except for private tutoring"; por seu lado o diretor do centro S3 teve uma resposta afirmativa "they prepare some gymnastics class, they provide some music or arts for younger students."; sobre o centro S2 não temos qualquer informação.

Em Brasília a maioria dos alunos não frequenta os centros como ocupação dos tempos livres, mas dois diretores (B1 e B2) responderam que o centro oferece a oportunidade de estes frequentarem a *monitoria* (B1) e, no caso do B2, os alunos têm oportunidade de assistirem a uma aula interdisciplinar (um tema geral que pode não estar diretamente relacionado com uma disciplina específica).

Em Lisboa, os diretores dos centros L2 e L4 não fazem referência à sua disponibilidade para ocupar os tempos livres dos alunos. No caso do centro L1 foi possível apurar que este não disponibiliza espaços para a ocupação dos tempos livres dos alunos, nem pretende fazê-lo:

> "Não queremos que os alunos fiquem aqui para além do tempo de explicação, a não ser que usem a sala de estudo; […] isso tem imensas consequências; […] alvarás da Segurança Social, regras complicadas para cumprir [relacionadas com] espaços de segurança e vigilância de pessoal contratado. Nem pensar!". Já no centro L3, o diretor afirma: "Temos um grupo […] , se calhar 10% dos alunos, estão sempre durante o ano escolar, ficam e fazem algum tipo de programa de férias […] ", com recurso a atividades extra curriculares: - "um misto de educação e diversão".

Considerações finais

Se perspetivarmos o recurso a explicações como hábitos de consumo que caraterizam alunos e respetivas famílias, teremos de admitir que o mesmo obedece a padrões que aproximam as 3 cidades em certos aspetos e que as afastam noutros.

Abordemos em primeiro lugar os padrões comuns. Seja em Lisboa, em Seoul ou em Brasília, a maioria dos centros parece privilegiar a atividade de explicações enquanto "reforço escolar", construído em função dos programas escolares e do exame enquanto instrumento por excelência de avaliação das aprendizagens. Se acrescentarmos que esta avaliação é muitas vezes o principal elemento da seleção operada em momentos-chave dos sistemas educativos, como são as transições de ciclo, percebemos as estratégias de investimento privado das famílias no sentido de posicionarem os seus filhos nas condições mais favoráveis para garantirem o acesso a lugares escassos. Mas começa a desenhar-se uma tendência, mesmo em Lisboa, para uma antecipação destes investimentos, iniciando-os em ciclos precoces como o 1º ciclo do ensino básico, o

mesmo acontecendo nas cidades de Seoul e Brasília. Como afirmamos noutro trabalho (Neto-Mendes, Costa, Ventura e Azevedo, 2008), é forçoso "entender as explicações no quadro da competição" (p. 165) para compreender o campo educativo em que vivemos, subordinado a lógicas poderosas de quase-mercado e à pressão da produção de resultados. O paralelismo entre as 3 cidades continua ao nível, por exemplo, das disciplinas mais procuradas, cabendo à matemática esta primazia, confirmando uma tendência global que vários estudos assinalam.

Falando agora das especificidades que podem diferenciar estas três capitais, a variável tempo dedicado a explicações parece ser a mais representativa, vendo-se Lisboa isolada do par restante porque apresenta níveis de consumo claramente mais baixos. Pode-se dizer que por cada hora que um estudante lisboeta dedica a explicações um estudante de Seoul ou de Brasília dedica mais de 5 horas. Mais importante do que querermos ver aqui um padrão "europeu" de consumo, mais modesto e teoricamente mais respeitador dos tempos de lazer dos estudantes, importa tentar compreender as especificidades, por exemplo, de uma cidade como Brasília, a capital política, administrativa e militar do Brasil, sofrendo por isso as pressões de milhares de funcionários da Federação que vêm no investimento extraescolar a oportunidade de assegurarem para os seus filhos os melhores lugares nas escolas onde se constrói a reprodução do status social e económico: a Universidade e o Colégio Militar. O preço a pagar por alunos, grande parte ainda adolescentes, que além das horas passadas nas escolas do ensino regular dedicam ainda 10, 15, 20 ou mais horas por semana ao "reforço escolar" é efetivamente muito elevado, retirando-lhes tempo ao lazer e atividades não produtivas. Não custa admitir que uma parte dos estudantes de Seoul e de Brasília têm uma jornada dupla de trabalho semanal que ultrapassará as 35-40 horas com que conta qualquer trabalhador, o que não deixará de ter consequências ao nível do seu bem-estar e socialização e que por isso mesmo deveria ser objeto de mais atenção por parte de pais, pedagogos e decisores políticos.

Esta tendência crescente para a dupla jornada de trabalho – a da escola regular, esteja ela ou não integrada na escolaridade obrigatória, e a das explicações ou "sistema educativo na sombra" (Bray, 1999) – parece reforçar a ideia de que há uma efetiva "hiperescolarização" da vida das crianças e dos jovens.

Referências bibliográficas

Bento, António (2009). O fenómeno das explicações: Políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes: Um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira. In L. Rodrigues & J. Brazão (Orgs.), *Políticas educativas: Discursos e prática* (pp. 311-324). Funchal: Grafimadeira.

Bray, Mark (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute For Educational Planning.

Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2007). *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.

Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Ventura, Alexandre (2008). *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gouveia, Andreia Santos. (2012). *Investimentos privados em educação: O caso dos cursinhos comerciais*. Dissertação de mestrado policopiada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Martins, Helena (2007). *Os municípios e a educação. Estudos das modalidades de gestão das AEC*. Dissertação de mestrado policopiada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Neto, Maria da Conceição. (2006). *A procura de explicações: As razões dos pais*. Dissertação de mestrado policopiada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Neto-Mendes, António, Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre & Azevedo, Sara (2008). Escolas, *rankings*, famílias e explicações: Um olhar crítico sobre a construção dos resultados escolares. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura, *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 161-176). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Palhares, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 53-84.

Rodrigues, Catarina Ascensão Nascimento (2012). *Mercado das explicações: A emergência de um terceiro sector educativo*. Dissertação de mestrado policopiada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Silva, Alexandre (2012). *A escola a tempo inteiro em Portugal: Um olhar sobre as diferentes conceções na Madeira, Açores e Continente*. Dissertação de mestrado policopiada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Silveirinha, Teresa (2007). *O fenómeno das explicações: Oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. Dissertação de mestrado policopiada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Classe hospitalar: Educação formal fora dos muros da escola

Maria Alice de Moura Ramos
Universidade Federal Fluminense/UFF
aliceramos0505@hotmail.com.

Este texto tem a intenção de apresentar e defender a Classe Hospitalar como um espaço formal de educação. Através de um levantamento bibliográfico, busco compreender a utilização dos conceitos de "*educação formal e educação não formal"* e com os dados obtidos fazer uma análise comparativa que diferencie a educação formal da educação não formal. Procurando seguir o roteiro apresentado por Gohn em seu texto: "*Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.",* apresento o trabalho desenvolvido nas Classes Hospitalares na tentativa de demonstrar/comprovar que mesmo "fora das escolas" o projeto pedagógico deste espaço está diretamente ligada ao projeto da escola de origem do aluno/paciente atendido ou ao projeto da escola no hospital. Ao que hoje denominamos de "Classe Hospitalar" surgiu no Brasil em 1950 e recebeu o nome de Escola. A partir de 1990, em uma reformulação da proposta educacional do município do Rio de Janeiro, a escola (no hospital) passa a ser um anexo da escola mais próxima do hospital, passando a ser chamada de Classe Hospitalar. Cabe resaltar que a Classe Hospitalar, apesar de estar vinculada à Educação Especial, não faz seus atendimentos direcionados apenas às crianças que possuam alguma deficiência, o que é normalmente entendido pela maioria das pessoas quando identifica sua denominação. A Classe Hospitalar se apresenta como uma oportunidade extra de resgate da criança para a escola. É através dela que a criança terá oportunidade de continuar sua vida escolar, e não interromper seu aprendizado exercendo o seu direito a educação, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).Entre os principais objetivos de uma Classe Hospitalar podemos destacar: dar continuidade aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos hospitalizados; contribuir para o retorno e a reintegração da criança a seu grupo escolar; facilitar o acesso da criança sem escolaridade à escola regular; e, antes de tudo, levar a criança a entender seu cotidiano hospitalar e não perder o vínculo com sua escola de origem. Gostaria de ressaltar que não estou buscando opor a educação formal à educação não-formal, trata-se de uma tentativa de (re)conhecer melhor as potencialidades de uma conceituação correta quanto a denominação utilizada, principalmente, no que diz respeito ao direito das crianças desfrutarem desse atendimento. Compreendo que a discussão dos sistemas educativos contribuirá para uma integração mais estreita entre direitos humanos e educação.

Palavras chave: classe hospitalar, educação formal, escolarização

Introdução

Este trabalho surgiu a partir do desvelamento de minhas inquietudes e questionamentos sobre o desconhecimento do atendimento pedagógico educacional oferecido a crianças e jovens internados para tratamento de saúde, denominado Classe Hospitalar. Como ex-professora de uma classe hospitalar e, hoje, professora do curso de formação de professores[1],busco subsídios para apresentar, tanto aos meus pares como

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

aos meus alunos esta modalidade de ensino. O questionamento remete à necessidade de apresentar como está estabelecida a dinâmica deste atendimento, aparentemente desconhecida, mas já presente nos discursos dos profissionais, porém, pré-inserida em um sistema educacional que não corresponde à sua realidade. Acredito na pertinência do tema, uma vez que possibilitará a reflexão da complexidade que engloba a formação do pedagogo/professor para atuar em qualquer espaço de escolarização preocupado com a aprendizagem de seus membros.

Inicialmente, é necessário conhecer o lugar de onde, e sobre o qual se fala: a Classe Hospitalar. Faremos um breve histórico, apresentando a proposta pedagógica, as leis que asseguram o funcionamento das mesmas e o seu cotidiano. Em seguida, através das seis perguntas propostas Gohn[2] que, como ela mesma sinaliza, propõem "*demarcar melhor essas diferenças"* trazer para uma reflexão as categorias de educação formal e não formal com o propósito de categorizar Classe Hospitalar. Finalmente, faz-se necessário pensar a formação dos educadores e suas metodologias para atender a esse público tão específico que não pode ficar "fora da escola".

Classe hospitalar: O encontro entre a saúde, a doença e a escolarização.

A primeira Classe Hospitalar no Brasil surge em 1950, no, hoje, Hospital Municipal Jesus, com um atendimento ininterrupto nestes sessenta e dois anos de funcionamento. Vale destacar que é ponto de referência quando se trata deste tipo de atendimento pedagógico educacional no país. Neste momento, este atendimento recebe o nome de Escola e se destina às crianças que estão internadas para tratamento de saúde. Tem como objetivo principal dar continuidade aos estudos interrompidos pela internação ou, em alguns casos, dar início à vida escolar da criança em seu processo de alfabetização. Foi criada como uma Unidade Escolar, e possuía vida administrativa independente como qualquer escola. Em 1990, em uma reformulação da proposta educacional do município do Rio de Janeiro, a escola (no hospital) passa a ser um anexo da escola mais próxima do hospital, passando a ser chamada de Classe Hospitalar, vinculada ao Instituto Helena Antipoff, responsável pela Educação Especial no município. Cabe resaltar que a Classe Hospitalar, apesar de estar vinculada à Educação Especial, não faz seus atendimentos direcionados apenas às crianças que possuam alguma deficiência, o que é normalmente entendido pela maioria das pessoas quando identifica sua denominação. As crianças e jovens com deficiência não chegam aos 10% dos pacientes atendidos pela classe hospitalar.

Ao longo desses anos, outras tantas Escolas/Classes Hospitalares foram surgindo pelos diversos hospitais espalhados pelo país. Estudos comprovam que quando a criança internada recebe este tipo de atendimento tem seu tempo de internação diminuído, bem como seu reingresso a sua escola feito de maneira menos traumática. Para Ortiz e Freitas (2005) o evento da hospitalização traz consigo a percepção da fragilidade, o desconforto da dor e a insegurança da possível finitude. Segundo Fonseca, (1999) está provado que o atendimento pedagógico educacional contribui para o desenvolvimento social dos pequenos enfermos, que se ajustam melhor no cotidiano hospitalar. Há casos em que a doença chega a ser esquecida, o que acelera a recuperação e a reintegração da criança a sua vida normal.

Cada vez mais, médicos, psicólogos e familiares têm constatado os benefícios da Classe Hospitalar no estado de ânimo, no tempo de recuperação e, o mais importante,

[2] Autora escolhida por ser uma das pioneiras nos estudos da educação não escolar no país.

no vínculo que é mantido com a instituição escolar. Como ressalta Fonseca (2003), o atendimento escolar no ambiente hospitalar é um importante instrumento contra a exclusão escolar da criança doente que pode ocorrer, fundamentalmente, pelos seguintes fatores: estigmatização de algumas doenças ou pela estigmatização física resultante de várias condutas terapêuticas - que culminam em amputações, queda de cabelo, cicatrizes, ostomias e outros; ou ainda pela deserção da escola devido à frequente necessidade de afastamentos para internação hospitalar e outros procedimentos especializados em saúde. A autora ressalta também o descrédito na escolarização de uma criança que está enfraquecida, vivenciando o risco da morte ou debilitada para os esforços intelectuais; e por último, o fator reprovação, decorrente da descontinuidade do acompanhamento pedagógico-educacional.

A Classe Hospitalar se apresenta como uma oportunidade extra de resgate da criança para a escola. É através da Classe Hospitalar que a criança terá oportunidade de continuar sua vida escolar e não interromper seu aprendizado exercendo o seu direito a educação, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Experiências vividas na classe hospitalar Jesus:

Neste momento passo a apresentar o viver/fazer pedagógico no nosso dia-a-dia na Classe Hospitalar, fiquem atentos às imagens:

Sala de aula do CA até a 4º série: dois momentos.

Alguém diria que estas imagens foram feitas dentro de uma Classe Hospitalar? Na primeira, talvez, pela aparente diferença de idade entre os alunos que trabalham um mesmo tema. Os balões foram feitos pelas próprias crianças para que representassem os planetas do sistema solar. Todos trabalham, os que sabem escrever procuram as características dos planetas e elaboram pequenos textos para serem colocados no painel identificando cada um dos planetas no sistema solar. A partir dessas atividades, o professor pode trabalhar os conteúdos de qualquer disciplina, dentro das séries encontradas na sua turma.

Na segunda foto, o aluno prepara uma maquete com os jogadores em campo, estávamos na época da Copa do Mundo e o assunto era de interesse para qualquer idade. Da mesma forma que o anterior, tal tema também dá oportunidade para o professor trabalhar qualquer conteúdo nas diferentes disciplinas. Supondo que o professor tenha percebido que a criança tem dificuldade em escrever palavras com lh e nh, ele pode trabalhar com vocabulário específico do futebol, ou ainda objetos usados pelos jogadores, nomes de jogadores, de times, de cidades de onde vieram os times, para serem trabalhadas pelos alunos enquanto montam a maquete. Lançar mão das notícias de jornal, priorizando o trabalho com o gênero textual informativo também muito contribuirá para ampliação da competência comunicativa das crianças. O mesmo pode ser feito em relação à matemática, às ciências - trabalhar número de gols por jogo, colocação do time dentro do campeonato, quantos gols faltam para certo jogador ser o artilheiro da jogada, tabelas, medições, fuso horário, mapas para localização das cidades em questão, etc. Depois de lançado o tema, as oportunidades de aprendizagem são incalculáveis. Os professores estão atentos em seguir o currículo correspondente ao ano escolar no qual o aluno atendido se encontra, seja através do projeto político pedagógico da escola de origem do aluno, ou do projeto da escola ao qual a classe hospitalar está vinculada.

Lançamos mão também de temas trazidos pela mídia, o cuidado com o meio ambiente, o aniversário de nossa cidade, o perigo de se soltar balões, qualquer tema que desperte o interesse do aluno. Em geral, em pequenos grupos, produzem cartazes que

serão colocados em lugares estratégicos dentro do hospital (porta dos elevadores, mural no corredor de acesso a escola). As crianças se mostram criativas quando são estimuladas a produzir pequenos textos, cartazes, convites, etc. Quando participam de votação, de abaixo assinado, de campanhas internas, enfim, quando estimulados a contribuírem como sujeitos deste espaço hospitalar - que no momento faz parte do seu cotidiano - enriquecem com suas produções e muitas vezes apresentam propostas interessantes para o tema proposto.

A classe mantém um espaço para a exposição dos trabalhos realizados, de modo que todos pertencentes aquele espaço, veem as produções dos alunos. Como quaisquer outros alunos, gostam de ver seus trabalhos expostos e levam seus familiares, quando vão para visita, para que vejam o que fizeram durante a aula. Acreditamos nessa visibilidade como fundamental para a compreensão da escrita/leitura como práticas sociais, e também para o desenvolvimento da autoestima.

Para a criança, o hospital é o lugar desconhecido, onde não pode fazer nada do que gosta. É preciso ficar quieto o tempo todo, sem brincar, muitas vezes sem sair da cama. É o lugar da falta, onde sente saudades dos familiares, da sua casa, dos seus brinquedos. E quando alguém se aproxima, normalmente, é para causar mais dor. Alguns profissionais da saúde tratam a criança como se ela fosse um ser sem vontade própria, sem identidade, que passa a ser chamada, inclusive, pelo número do leito que ocupa. Tampouco o seu estágio de desenvolvimento é respeitado, não explicam o que está sendo feito de uma forma que entenda ou, então, infantilizam a relação.

A realidade vivenciada por uma criança dentro do espaço hospital é inesquecível para ela, seu estado emocional é abalado tornando-a, na maioria das vezes, insegura. Daí a necessidade redobrada do professor da Classe Hospitalar em demonstrar que veio para modificar o que lhe está sendo imposto, e fazer a diferença.

> São nas situações de procura que o escolar doente encontra a figura do professor como um elo limítrofe que transita na sua vida conhecida e com livre trânsito no novo universo branco em que está inserido. Esta possibilidade do educador de pertencimento a dois mundos – o escolar e o hospitalar – opera na vertente psicossocial de não-isolacionismo da criança na condição de doente, sem contudo

> desconhecer a sua real condição de doente. É um cuidado que permite uma ruptura no reducionismo do pensar a enfermidade.(Ortiz e Freitas, 2005, p.66)

O professor tem de se fazer parceiro, chamar pelo nome, procurar saber do que gosta, ouvir suas queixas, criando uma relação afetiva que leve a confiança mútua. É apenas desta forma que será capaz de ajudar à criança na sua luta contra a doença e mantê-la esperançosa na sua capacidade de superação.

A escola no espaço hospitalar aparece para transformar o paciente/aluno em aluno/paciente e, respeitadas as especificidades, não difere de outros espaços educativos, quando o objetivo é que a criança seja desafiada cognitivamente, assim a classe hospitalar passa a ser um lócus de ações e transformações educativas. Os próprios pais ficam, num primeiro momento, surpresos com o desempenho dos filhos, pois os julgavam incapazes de produzir qualquer coisa. No segundo momento, a participação com sucesso dos filhos nas atividades escolares, leva-os a acreditar que seu filho é tão capaz como qualquer outra criança. A partir dessa constatação, os pais passam a falar mais na volta à escola, ou até se animam em matricular seu filho (a), quando ainda não o fez. Compreendem que não há necessidade de interromper o vínculo da criança com a escola, por conta da doença, ou seja, não devem ficar a espera de uma recuperação total para inseri-la num espaço escolar. O fato da criança se mostrar capaz significa para os pais uma esperança no futuro. "É fundamental fazê-los projetar futuro, propagando a linguagem da saúde e não do óbito, guiando, consentidamente, seus filhos para o conhecimento, para a busca de saberes, embora hospitalizados." (Ortiz e Freitas, 2005, p. 45)

Observamos que a única diferença que podemos estabelecer entre as duas escolas (a do hospital e a do aluno) é o espaço. A intenção educacional, a preocupação com a metodologia a ser utilizada, o conteúdo que deverá ser trabalhado e o planejamento são partes importantes na busca por uma educação de qualidade nos dois espaços. Podemos afirmar, e não estamos sendo prepotentes, que a criança/aluno/paciente espera por isso: se sentir/imaginar dentro da escola.

Boa parte dos alunos que precisa retornar ao hospital para mais um período de internação, demonstra uma satisfação muito grande em voltar a Classe. É esse vínculo criado entre o aluno/paciente e a classe hospitalar o que minimiza, na maioria das vezes, a dor, a tristeza, por uma nova internação.

Formal e não formal: Análise comparativa à luz de Gohn

Minha intenção em diferenciar a educação formal da não formal, desde o início, não está centrada em marcar uma oposição entre as duas, mesmo porque, acredito que estejam entrelaçadas dentro dos muros da escola. *"*Não podemos estabelecer fronteiras muito rígidas hoje entre o formal e o não formal. Na escola e na sociedade, interagem diversos modelos culturais.*"* (Gadotti, 2005:4) Minha proposta é marcar/destacar o lugar da Classe Hospitalar nos referidos sistemas educacionais, no intuito de destacar o ainda desconhecimento desta modalidade de atendimento pedagógico educacional dentro dos espaços acadêmicos de educação.

Neste segundo momento, a proposta é refletir utilizando as seis perguntas propostas por Gohn para diferenciar a educação formal da educação não formal, ao mesmo tempo em que caracterizamos o trabalho educacional desenvolvido pela Classe Hospitalar.

Perguntas[3]:

1) Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Em cada campo, quem educa é o agente do processo de construção do saber?

R: Formal: Professores

Não formal: o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos.

Classe Hospitalar: os professores da classe hospitalar são concursados, integram o quadro de professores do município.

2) Onde se educa? Qual o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos?

R: Formal: escolas, instituições regulamentadas por lei, organizadas segundo diretrizes nacionais.

Não-formal: localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação).

Classe Hospitalar: escola organizada segundo diretrizes nacionais.[4]

3) Como se educa? Em que situação, em qual contexto?

R: Formal: ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente.

Não-formal: ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.

Classe Hospitalar: funcionamento estabelecido seguindo o calendário escolar e os turnos do município.

4) Qual a finalidade ou objetivo de cada um dos campos de educação assinaladas?

R: Formal: podemos destacar: os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, etc.

Não formal: capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo, voltado para os interesses e as necessidades de quem dele participa.

Classe Hospitalar: trabalha com os projetos políticos pedagógicos fundamentados nos PCNs[5].

5) Quais são os principais atributos de cada uma das modalidades educativas que estamos diferenciando?

R: Formal: requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização seqüencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores,etc; divide-se por idade/classe de conhecimento

Não formal: não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo

[3] Perguntas e respostas retiradas do texto de Maria da Glória Gohn " Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas". O texto da referida autora ficará em itálico.

[4] Brasil. Ministério da Educação. Classes Hospitalares e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

[5] PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais - referência curricular que apoia a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino.

Classe Hospitalar: corresponde totalmente a formal.
6) Quais são os resultados esperados em cada campo assinalado?
R: Formal: espera-se que haja uma aprendizagem efetiva, além de certificação e titulação que capacitem os indivíduos a seguir para graus mais avançados.
Não formal: quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes tem como objetivo resgatar o sentimento de valorização de si próprio(autoestima), ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorizaçãp, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.)
Classe Hospitalar: neste momento as características dos dois campos se completam. O único ponto que a classe não contempla é o que corresponde à certificação e titulação, que deverá ser dada pela escola de origem do aluno.
Mediante tal apresentação, podemos constatar que a Classe Hospitalar faz parte da categoria da educação formal que é representada principalmente pelas escolas com seus objetivos claros, específicos e intencionais com vista a uma educação de qualidade.
Como escola, a Classe Hospitalar sofre dos mesmos problemas de todas as escolas: faltam professores, material didático e tecnológico, pessoal de apoio, esta lista não tem fim, como acontece com a maioria das escolas. Não basta oferecer este atendimento pela metade às crianças e jovens. Uma Classe Hospitalar bem equipada ofereceria o contado direto com a escola de origem do educando atendido, através da internet o contato com professores e colegas seria rápido e eficiente, o tempo de aprendizagem seria o mesmo de seus colegas. Este é um dos poucos pontos que a Classe Hospitalar não consegue agilizar, visto que depende de um contado com a escola, feito, na maioria das vezes, pelo responsável do aluno. Neste momento, a articulação do professor com a família ou com a escola de origem do aluno é da maior importância para garantir a oportunidade de aprendizagem deste, durante sua internação.

A formação do pedagogo para o trabalho na classe hospitalar.

Cabe aqui uma explicação em duas partes:

1ª - Considero o pedagogo/professor da Classe Hospitalar aquele que vai desenvolver seu trabalho junto às crianças e aos jovens internados para tratamento de saúde no que diz respeito à escolarização destes. Neste momento de atendimento o professor tem necessidade de interagir de forma multidisciplinar junto aos profissionais de saúde que atendem/cuidam do seu aluno/paciente. Entretanto, não pode perder o foco do seu papel como educador: escutar seu aluno, garantir sua aprendizagem, levá-lo às experiências enriquecedoras de forma a

> educar para sentir, propor, criticar e criar suas próprias formas de comportamento e realização pessoal, desenvolvendo sua capacidade de sonhar, de saber e poder expressar-se com liberdade e criatividade e construir um "outro mundo possível", em rede, orientado por uma lógica de poder, onde todos possam caber, ser e ter. (Gadotti, 2005:9)

2ª – Pedagogo hospitalar (tão em moda no momento) é aquele profissional que desenvolve seu trabalho com uma visão geral do hospital. Organiza e coordena os cursos oferecidos pelo hospital aos seus funcionários e pessoal externo, bem como

capacitação e treinamentos em serviço. Ele promove eventos para divulgação dos trabalhos acadêmicos realizados nos cursos do hospital, etc. É de suma importância ter uma formação que lhe dê condições de dar respostas efetivas a todas essas demandas.

Os cursos de pedagogia devem dar uma atenção redobrada à formação de profissionais que, estando no mesmo espaço de trabalho - o hospital - têm funções totalmente diferentes. Aprimorar o currículo do curso de Pedagogia de modo a promover estudos e aprofundamento das práticas acadêmicas e produção de conhecimentos em áreas novas e diversificadas, como o pedagogo hospitalar, e o pedagogo/professor é, sem dúvida, um grande desafio para os cursos de formação.

Considerações: Um convite à reflexão

Com o avanço da medicina, da neociência e de tantas outras áreas voltadas para oferecer uma melhor qualidade de vida, aprendemos que somos seres biopsicossociais (psiquismo, corpo, meio sócio econômico cultural). O equilíbrio e a harmonização desses níveis são importantes para a manutenção ou recuperação da saúde. A pediatria reconhece a importância do atendimento pedagógico educacional em espaços hospitalares como um aliado na recuperação das crianças internadas[6]. Acredito que falte a educação fazer o mesmo.

Enfim, temos que ampliar não só o atendimento pedagógico educacional em ambiente hospitalar, como garanti-lo a qualquer criança ou jovem que dele necessite durante sua escolarização. O desafio é grande, mas não é impossível. A escola não pode estar apenas aberta para aqueles que chegam até ela. A escola deve estar onde as crianças estão, não importando o espaço físico disponível.

Referências bibliográficas

Barros, Alessandra S. (1999) A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: Contribuições da classe hospitalar à inclusão deste alunado. *Revista Brasileira de Educação***,** *6*(12), 84-93.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990) Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e de outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil***.** Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75648.

Lei dos Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados.(1995) Resolução n. 41, 13 de outubro de 1995. Disponível em: www.bioetica.ufrgs.br/conanda.htm.

Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações. (2002) Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2002. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/livro9.pdf

Ceccim, Ricardo B. & Carvalho, Paulo. R. A. (Org.) (1997). *Criança hospitalizada: Atenção integral como escuta a vida.* Porto Alegre: UFRGS.

[6] As obras de BarroS,1999; Ceccim:Carvalho,1997; Fonseca,2003; Ortiz; Freitas, 2005; Vasconcelos, 2006; apontam para o imprescindível papel do professor no desenvolvimento, aprendizagem e a recuperação da saúde do aluno/paciente.

Fonseca, Eneida S. (1999) A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. *Educação e Pesquisa*, *25*(1), 117-129.:

Fonseca, Eneida S. (2003) *Atendimento escolar no ambiente hospitalar***.** São Paulo: Memnon.

Gadotti, Moacir (2005). *A questão da educação formal/não formal***.** Disponível em http://pt.scribd.com/doc/53944682/GADOTTI.

Gohn, Maria da Glória (2006 jan/mar) Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**.** *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*, *14*(50), 27-38. Disponível em: http://www.scielo.br/scielophp?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003

Ortiz, Leodi C. M. & Freitas, Soraia N. (2005). *Classe hospitalar: Caminhos pedagógicos entre saúde e educação***.** Santa Maria: Editora UFSM.

Vasconcelos, Sandra Maia F. (2006). Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: A formação alternativa re-socializadora. *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social* (p. 21). São Paulo Brasil.

Experiências e aprendizagens de egressas do sistema penitenciário paraibano

Helen Halinne Rodrigues Lucena
Universidade Federal da Paraíba/Universidade do Minho
helen_ufpb@yahoo.com.br

Timothy Denis Ireland
Universidade Federal da Paraíba
ireland.timothy@gmail.com

O texto traça em linhas gerais uma proposta de investigação em andamento, no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba. A referida proposta tem como temática central: as experiências de vida de mulheres no contexto do encarceramento (que hoje são egressas do sistema prisional do Estado da Paraíba) e as aprendizagens oriundas destas experiências. Se por um lado sabemos que as aprendizagens adquiridas ao longo da vida dessas mulheres - com intermédio das experiências de socialização no contexto em que viveram antes do encarceramento, foram possibilitadoras da sua entrada na prisão, por outro, compreendemos que as instituições prisionais mesmo marcadas por processos de dominação e subjugação, possuem uma dinâmica suscetível à construção de novos modos de sobrevivência e de sociabilidades e, consequentemente, de aprendizagens que contribuem para a aquisição de novas e/ou diferentes formas de compreender a realidade e de intervir nela. Nesse sentido, procuramos entender: que significados e direcionamentos as mulheres egressas dão a este novo repertório de aprendizagens adquiridas da prisão quando estão em liberdade? Qual a relação entre essas aprendizagens e as estratégias de sobrevivência utilizadas pelas egressas na luta pelo reconhecimento social após o encarceramento? A investigação, ao mesmo tempo em que pretende revelar o conteúdo das aprendizagens adquiridas pelas mulheres na prisão e a sua repercussão na vida em liberdade, também pretende elucidar as lacunas do Estado brasileiro e da sociedade de maneira geral, no que tange a ações efetivas para atenuar os efeitos da exclusão e das desigualdades sociais e culturais que marcam as trajetórias de vida dessas mulheres, e que supostamente, contribuiriam para a sua reintegração social. A ideia é, enfim, compreender, com base nas aprendizagens adquiridas na prisão, as estratégias de vida utilizadas pelas egressas do sistema prisional quando adquirem o direito à liberdade, mesmo quando o Estado, ou a sociedade, não intervém efetivamente (e positivamente) nessa fase de suas vidas.

Palavras-chave: egressas da prisão, aprendizagens, reconhecimento social.

1. Introdução

Partindo de um estudo realizado em 2008 no presídio feminino de João Pessoa (PB) - que teve como objetivo compreender a relação existente entre as aprendizagens ao longo da vida de mulheres encarceradas e as motivações/ circunstâncias de vida que as levaram a cometer prática(s) delituosa(s), a atual proposta de investigação tem como temática central: as experiências e aprendizagens adquiridas por egressas do sistema prisional durante o período de reclusão.

Sem negar a importância da premissa básica do estudo anterior (realizado durante o mestrado em 2008), cujas experiências vividas por essas mulheres antes de serem presas representaram legítimas fontes de aprendizagem - incluindo-se aquelas que contribuíram para que se aproximassem de mundos ligados ao crime, nesse estudo em específico, partimos do pressuposto de que as instituições prisionais, embora sejam marcadas por processos de dominação e subjugação dos sujeitos nelas inseridos, possuem uma dinâmica própria que torna necessária a construção de novas estratégias de sobrevivência, novas sociabilidades e, consequentemente, a aquisição de novas e diferentes experiências e aprendizagens.

Com efeito, constitui-se um desafio à análise e interpretação das experiências e aprendizagens das mulheres que viveram em situação de privação de liberdade, ou seja: dos processos educativos vivenciados durante a reclusão; das aprendizagens sociais vividas no cárcere; de como produziram suas existências neste ambiente; dos desejos, expectativas e projetos de vida manifestados enquanto prisioneiras e da materialização destes projetos quando conquistam o direito à liberdade.

A referida proposta de investigação pretende dar visibilidade a essas questões quando procura analisar os significados dessas experiências e aprendizagens na vida dessas mulheres durante o encarceramento e quando adquirem a liberdade. Pretende ainda analisar o papel do Estado brasileiro (por exemplo, através das suas Políticas Públicas) e da sociedade no que tange a ações efetivas para atenuar os efeitos da exclusão e das desigualdades sociais e culturais que marcam as trajetórias de vida dessas mulheres e que poderiam contribuir para a sua reintegração social.

A discussão sobre o alcance desses e de outros objetivos não é, entretanto, o que constitui o conteúdo principal desse texto. O que nele priorizamos é a reflexão de alguns alicerces deste debate, particularmente, aqueles referentes: ao perfil das egressas do presídio feminino de João Pessoa – PB antes mesmo de serem presas, à Teoria da *Biograficidade (*que fundamenta as análises das biografias de aprendizagens das mulheres e cuja reciprocidade com a corrente teórica da Educação/Aprendizagem ao longo da vida é concreta) e às biografias de aprendizagens dessas mulheres, construídas no interior da prisão.

2. O perfil social, etário e delituoso de mulheres reclusas de João Pessoa-PB

Através do site da Secretaria de Estado da Cidadania e Administração Penitenciária da Paraíba, vimos que em 2008, de toda população carcerária do Estado da Paraíba, apenas 6% eram mulheres. Apesar de ser um número pequeno se comparado ao da população masculina, observamos que ele vem crescendo em proporções surpreendentes a cada ano. Em 2006, por exemplo, a porcentagem de encarceradas do Estado da Paraíba era de 4%, passou para 5% em 2007 e em 2008 chegou a 6%.

Dados mais recentes revelam que, até julho de 2011, essa população chegava, em João Pessoa, a um total de 294 mulheres, 39% (83) a mais que em 2008 quando realizamos este estudo. Naquele ano, o total de encarceradas, no Instituto de Recuperação Feminina Júlia Maranhão, era de 211. Dessas, 177 cumpriam pena em regime fechado, sendo que 123 delas ainda esperavam julgamento (eram presas em regime provisório) e somente 54 já haviam sido julgadas e condenadas. As demais compunham o grupo que se encontrava em regimes aberto (04) e semiaberto (30).

Mas não é apenas o crescimento da população feminina que salta aos nossos olhos como uma realidade preocupante. O perfil dessas mulheres (as faixas etárias mais

comuns entre as presas, a escolaridade, a ocupação anterior à prisão, os delitos mais cometidos etc.) e as suas condições de aprisionamento (que se revelam precárias para o atendimento das especificidades femininas) também demandam preocupação, discussão e ações políticas emergentes, no sentido de se garantirem os direitos assegurados pela Lei de Execução Penal (Brasil, 1984).

Em um levantamento feito com 48 mulheres – 22,7% do total das que estavam presas em João Pessoa no período da pesquisa – identificamos que a maioria delas se encontrava na faixa etária de 21 a 28 anos, seguida das que têm entre 32 e 38. A sobrerrepresentação das mulheres em idade ativa pressupõe que os motivos que as levaram a cometer práticas delituosas tenham a ver com algumas experiências de desigualdade de gênero (principalmente as relacionadas ao desemprego ou ao acesso a uma ocupação precarizada), vivenciadas por mulheres nessa faixa etária.

Em relação à escolaridade, o levantamento revelou que a maioria (70,83%), embora tenha tido acesso à escola e até chegado a frequentá-la por alguns anos (Ensino Fundamental Incompleto), não permaneceu nela. Até aqui, nossa hipótese é a de que isso tenha a ver com as já conhecidas justificativas da evasão escolar, especialmente quando se trata de mulheres, como: as obrigações com as tarefas domésticas; a falta de condições financeiras (material didático, vestuário, calçados etc.); os declarados desinteresses pela escola – por lhes atribuírem pouco significado; e a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar.

No que se refere às experiências profissionais, vimos que a maioria das reclusas vivenciou experiências diversificadas (dançarina, garçonete, recicladora, manicure, cozinheira, agricultora, balconista, vendedora, estoquista, operadora de caixa, supervisora, dona de casa, empregada doméstica etc.), cuja valorização social e rendimentos eram baixos. Acredita-se que a aceitação dessas ocupações (precárias e pouco valorizadas socialmente) pelas mulheres ocorrera por não haver outra escolha, a não ser a de garantir a sua sobrevivência e a de suas famílias.

Aliás, devido às transformações ocorridas nos últimos anos, nas relações de gênero e no âmbito doméstico, são elas que, na maioria dos casos, chefiam as famílias (Melo, 2005). Essas ocupações, no entanto, nem sempre lhes oferecem as condições necessárias para garantir a si mesmas e aos seus dependentes o mínimo necessário para sobreviver. Por sua vez, ao se depararem, no cotidiano, com a ineficácia das políticas públicas de educação e de trabalho adaptadas à condição feminina, e, ao mesmo tempo, com a abertura de '*vagas'* no mercado delituoso, em especial, o das drogas, essas mulheres acabam ficando propensas a alternativas de vida consideradas ilegais, mas que garantem sua subsistência. Isso se percebe, por exemplo, ao observar a opção majoritária das mulheres por práticas delituosas que lhes favorecessem algum tipo de benefício financeiro adequável à satisfação de suas necessidades básicas ou aos seus interesses particulares. Nesse caso, o tráfico de drogas foi o delito mais comum entre os declarados no levantamento deste estudo: 33,33 % do total do universo pesquisado.

A escassez das políticas, a falta de acesso a direitos humanos básicos fundamentais (saúde, educação, trabalho, entre outros) e a produção da pobreza (De Mayer, 2006) aparecem, nesses casos, como propiciadoras de problemas sociais decorrentes, em que estariam inclusas a violência e a própria criminalidade.

Muito embora não se possa associar crime a pobreza, tampouco ao normativo de gênero atribuído à identidade das mulheres (Priori, 2011), não se pode desconsiderar a estreita relação que a delinquência feminina mantém com o enfoque social (Salmasso, 2004).

Acrescente-se a esse raciocínio o fato de alguns aspectos sociais (ligados à negação de direitos) ou culturais (ligados ao preconceito de gênero) que marcam a vida das mulheres anterior ao encarceramento, serem reproduzidos na prisão e até agravados. Ora, se a elas foram negados ou oferecidos precariamente, serviços públicos voltados para a educação/qualificação, a saúde e o trabalho, antes mesmo dos seus encarceramentos – a ponto de as deixarem propensas à ação criminosa – o que dizer de quando se encontram em situação de privação de liberdade, e cujas condições limitam as possibilidades de reivindicação desses e de outros direitos?

Além disso, essas mulheres sofrem toda sorte de desrespeito às suas especificidades (sexualidade, diversidade sexual e maternidade), que vão desde o encarceramento em presídios superlotados e a inadequação deles à realidade feminina, até a imposição de castigos não previstos pela legislação, tais como: a negação da feminilidade, o distanciamento da família e a submissão à falta de assistência à saúde, de acesso à justiça, oferta de trabalho e prática de educação (Drigo, 2010).

A realidade do encarceramento feminino é, nesse sentido, muito parecida em todo o Brasil e na Paraíba a realidade não é diferente. As falhas na infraestrutura dos presídios paraibanos, que acaba adaptando inadequadamente prisioneiras em locais projetados para homens, e a inexistência de creches e de berçários para os filhos dessas mulheres, além de serviços de saúde e de educação precários para essa população, são fatores que têm demandado preocupação de alguns setores do poder público e da sociedade civil.

Neste cenário, consideramos importante a investigação das possibilidades de aprendizagens nesses ambientes, mesmo diante das precárias condições que eles apresentam. Mais à frente tocaremos neste assunto baseando-nos nas narrativas das reclusas sobre as aprendizagens adquiridas durante a fase de reclusão. Mas antes, refletimos sobre o enfoque teórico que adotamos (a biograficidade) para analisar as biografias de aprendizagens dessas mulheres.

3. A teoria da *biograficidad* e as biografias das mulheres reclusas

Foi à luz da Teoria da *Biograficidade* (Alheit; Dausien, 2007) que refletimos as biografias de aprendizagens de algumas mulheres (atuais egressas da prisão) no processo de reclusão. Esta perspectiva teórica analisa a capacidade que temos de utilizar os estímulos que procedem do exterior (o contexto em que vivemos, por exemplo) para aprender, e, a partir daí, reelaborar a nossa biografia conforme o que projetamos para ela (Alheit, 1990; Dausien, 1996, apud Alheit; Dausien, 2007).

Neste estudo, em específico, a importância desse enfoque teórico deveu-se à possibilidade oferecida de analisar os diversos sentidos e significados que as mulheres reclusas deram às aprendizagens que adquiriram com as experiências vividas no âmbito da prisão. Para nós, foi importante conhecer as aprendizagens que predominaram na construção de suas biografias enquanto reclusas, as quais foram chamadas por Alheit e Dausien (2007, p.51) de aprendizagens biográficas, ou seja:

> [..] la capacidad «autopoyética» del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias, y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción.

Essa concepção de aprendizagem, segundo seus autores, não está desmembrada do mundo social do sujeito, já que os diferentes modos como ocorre dependem tanto do desenvolvimento de comportamentos individuais específicos, diante de uma dada situação, quanto das condições estruturais específicas de que o sujeito dispõe. Trata-se, contudo, de uma aprendizagem que reconhece a associação biográfica entre indivíduo e sociedade, o que implica uma "[...] concepción del individuo estructurado por el contexto social, y a su vez, estructurador, actor, de su realidad" (Cardenal, 2006, p. 41).

O que se coloca, portanto, no centro da explicação e do conteúdo do debate deste paradigma, é a aprendizagem, colocada como peça fundamental para que ocorram transformações significativas tanto nas biografias das pessoas quanto no espaço social onde elas circulam. Essa característica transformadora e inovadora da aprendizagem é, na verdade, o que justifica a perspectiva da Biograficidade, cujo conceito se materializa no cruzamento entre a experiência de vida acumulada pelos sujeitos e as aprendizagens que eles adquirem ao longo de suas vidas, nas várias esferas, sejam formais, não formais ou informais.

4. A prisão como lócus de construção de biografias de aprendizagens

Quem já entrou numa prisão sabe, ou pelo menos percebeu, que a maioria das pessoas que ali está faz parte da parcela da sociedade que tem uma inserção precária na vida econômica. Em outras palavras, no Brasil, as pessoas presas são oriundas das camadas sociais mais pobres, filhas de famílias desestruturadas - que não tiveram acesso à educação, tampouco a uma formação profissional capaz de incluí-las no mercado formal de trabalho.

Tendo como ponto de partida esta realidade, também constatada por meio do perfil das reclusas desse estudo, nos foi instigada a curiosidade por conhecer as aprendizagens que a prisão 'oferece' às mulheres e as suas implicações na vida daquelas que hoje se encontram fora da prisão (as egressas do sistema prisional). Esta curiosidade, por sua vez, suscitou o questionamento chave da presente pesquisa, a saber: se as aprendizagens adquiridas ao longo da vida - por intermédio das experiências de socialização, foram consideradas (no estudo anterior) possibilitadoras da entrada dessas mulheres na prisão, o que dizer delas agora, quando além dessa bagagem de experiências e aprendizagens (em que a negação de direitos humanos básicos foram marcas), carregam consigo novas experiências de sociabilidades adquiridas na prisão, e, consequentemente, um novo repertório de aprendizagens?

Entendemos que os espaços de privação de liberdade, embora apresentem uma estrutura interna problemática, são ambientes propícios para a aquisição de novas aprendizagens, provenientes das diferentes experiências que nele vivenciam. Seguramente, essa é uma discussão que impõe muitos desdobramentos e explicações, especialmente porque falar em aprendizagens na prisão demanda não só a reflexão sobre a responsabilidade do Estado no provimento das políticas e as condições necessárias para que elas formalmente ocorram (já que a educação é um direito de todos, independentemente do contexto em que estejam), como também a discussão sobre as outras dimensões (não formais e informais) em que as aprendizagens são adquiridas nesse contexto.

Nesse texto em específico, focamos nosso olhar pra este segundo elemento de discussão, com o objetivo de dar visibilidade àquelas aprendizagens que, no contexto da prisão feminina, abarcaram os pilares recomendados pela Comissão Internacional sobre

Educação para o Século XXI e reafirmados na VI CONFINTEA: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

Enveredar por essas frentes de análises significou para nós avaliar o alicerce principal da teoria da aprendizagem biográfica (Biograficidade) adotada, qual seja: a experiência de vida acumulada pelos sujeitos nos contextos reais de significação (nesse caso, a prisão) e os processos de aprendizagens dela extraídos.

Sabe-se que a educação formal orientou-se, primordialmente, para o aprender a conhecer e para o aprender a fazer. As duas outras formas de aprendizagem (aprender a conviver e a ser), por serem consideradas dependentes das circunstâncias aleatórias e do prolongamento natural das duas primeiras (Delors, 1999), não eram entendidas como fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Isso só aconteceu quando reapareceu, no cenário educativo, a compreensão da educação através do conceito de aprendizagem e educação ao longo da vida. Foi a partir desse conceito ampliado de educação, atrelado ao conceito de Biograficidade, que interpretamos as narrativas das encarceradas no que tange à tessitura de suas aprendizagens na prisão.

No que se refere ao primeiro pilar da aprendizagem, que, segundo Delors (1999), abrange o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, pouca coisa foi mencionada nos depoimentos das reclusas. Ressalte-se que, apesar de a maioria das entrevistadas, no momento da pesquisa, estar passando por processo formal de aprendizagem, ao narrar suas biografias, não demonstraram importância a essa experiência vivida naquele contexto, salvo Madalena que, por nunca ter estudado, havia deixado de conquistar um de seus grandes sonhos, aprender a ler e a escrever: “Eu aprendi a fazer meu nome, mulher, que eu não sabia, fiquei tão contente!” (Trecho do Depoimento de Madalena, 40 anos).

Para esta reclusa, a prisão se constituiu um espaço de possibilidades emancipatórias, primeiro porque a alfabetização é considerada um pré-requisito para que as pessoas desenvolvam práticas cidadãs necessárias à convivência em sociedade (UNESCO, 1997), segundo porque na prisão, ela representa a possibilidade de os sujeitos entenderem o mundo em sua volta e, a partir disso, compreenderem os motivos pelos quais chegaram até ali, criando uma imagem realista da sua vida futura (De Maeyer, 2006).

Para outras reclusas à aprendizagem formal na prisão não foi dada a mesma importância. Aliás, Judite (32 anos), ao narrar sua experiência nesse campo acabou poder deixar claro os muitos problemas que envolvem a oferta de educação nas prisões do Brasil e da Paraíba: currículos desprovidos de sentidos para as pessoas presas, descompromisso dos profissionais de educação com esse público, inadequação da estrutura física para o desenvolvimento de atividades educativas nesse contexto etc. Para ela, devido às condições precárias inerentes ao contexto e ao descompromisso de alguns profissionais de educação, a escola formal na prisão, não existe.

Em relação ao segundo pilar da aprendizagem - aprender a fazer – embora muitas tenham afirmado que, no momento da pesquisa estavam desenvolvendo algum tipo de atividade, somente duas revelou que estas atividades davam sentido às suas vidas. Se de um lado, para Isabel (21 anos), o aprender a cuidar de plantas era encarado unicamente como uma possibilidade de diminuir o seu tempo de pena na prisão, por outro, o aprender a fazer poesias e ajudar as pessoas a se comunicarem por meio delas representava para Judite (de 32 anos) uma oportunidade de utilizar o seu potencial humano, enriquecê-lo e torná-lo reconhecido no espaço carcerário e fora dele. É essa a diferença no aprender a fazer que Delors (1999) chama atenção, pois para ele embora

tenha seu valor formativo, esta aprendizagem não pode ser originada da simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras (Delors, 1999, p. 93).

De uma maneira ou de outra, o presídio se revela como um espaço rico de aprendizagens. Porém, as que se sobressaem dentro dele, em grande parte, não resultam de processos formais, mas das próprias experiências cotidianas de socialização dessas mulheres. Aliás, a aprendizagem da convivência, surpreendentemente, foi uma das que mais se destacou nas narrativas das encarceradas. Em todos os casos narrados, ela foi compreendida como uma condição indispensável para sobreviver na prisão.

Vale sublinhar que, por ser extremamente necessária para se sobreviver na prisão, a aprendizagem da convivência – em maior ou em menor grau – acaba também sendo imposta por esse contexto, já que não se tem outra alternativa. Assim, a necessidade de se ter uma boa convivência produz novas sociabilidades que, de um lado, podem fortalecer a percepção de interdependência uns dos outros, para que se administrem melhor os conflitos que, por acaso ali se cheguem a formar, e, de outro, podem favorecer a organização de grupos identitários e, com eles, contribuir para a produção de conflitos entre os desiguais.

O conjunto de aprendizagens até aqui exposto nos permite compreender o quanto ainda é difícil, dentro da prisão, garantir o desenvolvimento integral da pessoa, favorecendo aos sujeitos o aprender a ser (Delors et al., 1999).

Ora, se os processos de aprendizagens formais e não formais ali oferecidos já são precários, e a convivência é garantida por uma necessidade de sobrevivência que se impõe ao contexto, o que dizer das aprendizagens necessárias para o desenvolvimento total do ser humano, como a sensibilidade, o sentido ético e estético, a responsabilidade pessoal, o pensamento autônomo e crítico, etc.? (Delors et al., 1999).

Essa dificuldade, entretanto, não impediu que as encarceradas do nosso estudo pudessem rever os seus conceitos e valores. Frases como “uma das coisas que eu aprendi foi a dar valor a liberdade, porque ela é cara!”, ou “[na prisão] Eu aprendi a me valorizar mais, me valorizar em geral, em tudo. Valorizar mais a minha liberdade” foram muito comuns em seus depoimentos.

A liberdade, para essas mulheres, é condição para o desenvolvimento integral das pessoas. Nesse sentido, o valor que passam a lhe atribuir, quando refletem sobre ela em suas narrativas, é um sinal do desejo pela construção de um sentido novo para a vida, adquirido através das experiências e aprendizagens da prisão.

Palavras finais

A educação nas prisões, concebida a partir da compreensão de aprendizagem ao longo da vida e que considera fundamentais os quatro pilares da aprendizagem citados por Delors et al. (1999), parece, portanto, o caminho mais apropriado para a construção de biografias de aprendizagens menos desumanizadoras. Isso nos remete, mais uma vez, a De Maeyer (2006), quando afirma que, nas condições de aprisionamento, uma proposta educativa deve contribuir

> [...] para que os reclusos gostem de aprender, mostrar que eles são capazes de escrever, de dedicar sua atenção a uma tarefa, de estabelecer para si mesmos objetivos a atingir individual e coletivamente em diferentes tipos de projetos (p. 27).

Nessa perspectiva, um projeto de educação para as prisões deve apostar no potencial das pessoas presas, vendo-as como sujeitos históricos e detentoras de cultura.

Deve ainda proporcionar uma transformação radical e rigorosa na estrutura organizacional e social dos presídios. Para isso é preciso

> [...] encontrar pistas para que os presos possam experimentar na prisão momentos de aprendizagem, de experiências bem-sucedidas, de encontros que não sejam relações de força, momentos de reconstrução da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos. Chamemos a isso: educação na prisão (De Maeyer, 2006, p. 27).

Com uma educação assim, fica mais provável o alcance de uma proposta emancipadora para os/as internos/as (De Maeyer, 2006) e, portanto, uma nova e significativa (do ponto de vista da cidadania) biografia de vida e de aprendizagem para eles/elas.

Referências bibliográficas

Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2007). *En el curso de la vida: Educación, formación, biograficidad y género en la modernidad tardia.* Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento.

Cardenal de la Nuez, Maria Eugênia (2006). *El paso a la vida adulta: Dilemas y estrategias ante el empleo flexible.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Delors, Jacques et al. (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir* (2.ª ed.). UNESCO/MEC. São Paulo: Cortez.

De Maeyer, Marc (2006, Julho). Na prisão, existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Diversidade do público da EJA*, *19*, 17-37.

Drigo, Sônia Regina Arrojo (2010). Dignidade humana, educação e mulheres encarceradas. In Aline Yamamoto; Ednéia Gonçalves; Mariângela Graciano; Natália Lago & Raiane Assumpção (Orgs.), *Educação em prisões* (pp. 65-67). São Paulo: Alfasol; Cereja.

Lei nº 7.210, 11 de julho de 1984. Institui a *Lei de Execução Penal.* Coletânea de Leis da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias. Brasília: Casa Civil, 1984. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1997). Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In *Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V*, (67 p), 14-18 jul. Hamburgo, Alemanha. Disponível em http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html.

Priori, Claudia (2011, Janeiro/Julho). A construção social da identidade de gênero e as mulheres na prisão. *NUPEM*, *3*(4), 191–199.

Salmasso, Rita de Cássia (2004). Criminalidade e condição feminina: Estudo de caso das mulheres criminosas e presidiárias de Marília. *Revista de Iniciação Científica da FFC, Fundação Carlos Chagas*, *4*(3), 16-31.

Racionalidades e informalidades no *ensino doméstico* em Portugal

Álvaro Ribeiro
Instituto de Educação. Universidade do Minho
alvarochaves.ribeiro@gmail.com

Vários autores têm chamado a atenção para a importância da sociologia da educação integrar matricialmente novas tipologias educacionais bem como novos contextos de aprendizagem que não se confinam à escola tradicional e que podem, e devem, constituir-se como novos objetos de estudo. Neste sentido, no caminho da rejeição da ideia de uma sociologia da educação enclausurada na análise da escola e/ou dos processos sociais e organizacionais que condicionam a educação formal, defende-se neste texto o alargamento da reflexão para além dos limites meramente escolares e propõe-se uma reflexão sociológica da educação do *ensino doméstico* que se pratica em Portugal, enquanto fenómeno enquadrável no campo da educação não-escolar. Nesta comunicação, parte-se da noção de que o *ensino doméstico* que se pratica em Portugal se inscreve num movimento social à escala mundial. Do ponto de vista empírico, procuraremos refletir em torno das práticas de cinco famílias ao nível das aprendizagens significativas no plano dos processos e espaços de socialização, nos domínios das sociabilidades e dos estilos de vida, na educação familiar, nas trajetórias escolares, entre outros aspetos que emergiram de uma abordagem sociológica e organizacional que encetámos ao nível do mestrado e, agora, na tese de doutoramento em curso. Segundo as duas grandes tendências familiares (mais *heaven-based* do que *earth-based*), os conceitos individualidade, autonomia, liberdade de escolha, crenças e valores próprios, endoculturação assumem uma presença e intensidade muito forte. Pelo que podemos falar de famílias que se orientam segundo ideologias que concebem a educação como um "bem" que lhes é permitido ser "privado", em função da legislação portuguesa. A educação como um "bem privado" permite-lhes que construam o seu próprio modelo de ensino e aprendizagem conjugando aprendizagens segundo a narrativa de cada família que por sua vez tende a ser a da ideologia da comunidade que lhe subjaz. Neste caminho poderá esvair-se uma qualidade da escola pública: "a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo"?. O autor questiona-se sobre as modalidades da escola que estas famílias mais aceitam e rejeitam e se a emergência deste fenómeno põe ou não em causa o modo de funcionamento do modelo de organização escolar convencional.

Palavras-chave: ensino doméstico; sociologia da educação (não-escolar); socialização.

1. Introdução

Pensar a investigação e as experiências de *ensino doméstico* praticado em Portugal, enquadrado no campo de conhecimento da sociologia da educação é uma tarefa nova e ao mesmo tempo necessária não só para a sua renovação mas também para considerar outros olhares e sensibilidades que se têm desenvolvido na periferia do sistema socioeducativo português, se considerarmos a centralidade da instituição Escola.

O *ensino doméstico* praticado em Portugal parece desenvolver-se na esteira de um movimento socioeducacional mais vasto (Ribeiro, 2010) que tem contribuído para

abalar aquilo que Dandurant & Olliver (1991) denominam de imperialismo da instituição escolar, pela multiplicação e diversificação de contextos de socialização e de educação que constantemente interrogam as funções da escola confrontando a adequação e a pertinência dos saberes escolares considerados socialmente legítimos com outras agências de difusão dos conhecimentos (cf. Apple, 2001; Gaither, 2008). Neste sentido, o *ensino doméstico* assume-se um fenómeno de descentramento dos saberes do domínio escolar para um outro centro; para uma outra agência da sociedade civil - a família.

A sua expansão coincide com o desenvolvimento de forças objetivas do ambiente societal de transnacionalização dos Estados que firmam a sedutora construção de uma consciência social de que o ensino público está obsoleto e é incapaz de se renovar, contribuindo para a (des)integração sistémica de um tipo de sociedade (Canário, 2002), a transição paradigmática entre a modernidade e o novo paradigma societal (Santos, 2002) e, consequentemente, para a "reconstrução da educação como espaço privado" (Nóvoa, 2002) em que a ideologia da parentocracia se tem expressado mais ativamente no domínio das aprendizagens escolares dos filhos no contexto doméstico (Gardner, 2000; Belfield & Levin, 2002; Lines, 2003; Bauman, 2005; Lubienski, 2008), alimentando a teoria da necessidade e da prática de projetos educativos alternativos de índole familiar e doméstico que "recolham" ou "protejam" as crianças em idade escolar, seja por argumentos sociais e/ou por argumentos académicos (cf. Afonso, 2001; Nóvoa, 2002, 2009).

O *ensino doméstico* não é uma hipótese futurista, na medida em que está, já hoje, bem presente na nossa realidade quotidiana, revelando-se um recurso educacional para os membros de comunidades determinadas. Dentro do quadro das outras opções de reforma orientada pela política da livre-escolha da escola por parte dos pais, prevalece o *ensino doméstico* (Mayberry, Knowles, Ray & Marlow, 1995; Gardner, 2000; Stevens, 2001; Lines, 2003; Bauman, 2005; Kunzman, 2009).

Em Portugal, o *ensino doméstico* tem cada vez mais adeptos e praticantes (Ribeiro, 2010) crescendo na categoria de assumpção de se encontrar estrategicamente a disputar meios de produção, armazenamento e transmissão de saberes e conhecimentos. Contudo, não tem sido alvo de um tratamento que saliente a sua heuristicidade para potenciar o desenvolvimento científico de uma sociologia da educação não- escolar (Ribeiro, 2010), apesar do consenso que parece existir sobre a necessidade de se redireccionar o olhar sociológico para outros objetos educativos de relevante potencial (cf. Stoer & Afonso, 1999; Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Ora, sabendo que à sociologia da educação têm sido feitas críticas por não ter acompanhado a mutação socioeducacional, continuando, segundo (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002), ainda refém do objeto escolar, é cada vez mais relevante e pertinente que, no que concerne à realidade portuguesa, esta disciplina do conhecimento social integre matricialmente o *ensino doméstico* como uma nova forma de educação e um novo contexto de aprendizagem e seja assumido como um novo objeto real de estudo.

Duru-Bellat & Van Zanten (2002) entalham que uma verdadeira sociologia da educação deverá recobrir um campo mais vasto do que a esfera estritamente escolar, no que diz respeito aos mecanismos pelos quais uma sociedade transmite aos seus membros os saberes, os saberes-fazer e o saber-ser considerados necessarios à sua reprodução – construção da subjetividade dos cidadãos. Por conseguinte, refletimos sobre as racionalidades e as informalidades portuguesas que o *ensino doméstico* encerra, procurando concretizar conhecimento sobre a nova geografia de atores, de espaços-tempo de saberes, de normas e experiências fundamentais na construção do cidadão.

Sabendo que o *ensino doméstico*, enquanto objeto de estudo sociológico, carece de espessura analítica (cf. Van Galen, 1991; Stevens, 2001), pretendemos com a nossa investigação apoiar um deslocamento teórico que permita e facilite uma perspetiva antropológica contributiva para a produção de conhecimento, reflexão e intervenção socioprofessional assente numa postura de vigilância crítica permanente sobre a natureza e os sentidos das transformações sociais que o *ensino doméstico* é nas sociedades contemporâneas, ainda para mais numa altura em que, na esteira de Palhares (2008), as formas de produção de conhecimento modernas se encontram crescentemente desafiadas nos seus fundamentos epistemológicos e axiológicos quando confrontadas com discursos contraditórios concernentemente ao seu relevo social e educacional.

Com a nossa investigação, pretendemos contribuir para a evolução da sociologia da educação, alargando o seu espectro reflexivo para além dos limites meramente escolares, aduzindo em apoio de uma sociologia da educação não-escolar que estude, caracterizando, o *ensino doméstico* no seu contexto educativo, reprodutivo e de alteridade social, com o intuito de desmontar, na esteira de Derouet (2001) quando escreve sobre a educação como um setor em busca da sociedade, as complexas articulações entre conhecimento, identidade e participação.

A abordagem desta problemática inspira-se no questionamento e trabalho empírico centrado não apenas no plano das orientações para a ação, mas igualmente no plano da ação concreta em termos politicos, sociológicos e organizacionais. Tal encaminhamento justifica-se pela necessidade de situarmos o lugar (e o estatuto) atribuído à ação individual e coletiva nos processos de construção das políticas e agendas "globalmente estruturadas" (Dale, 2001), das especificidades e autonomia relativa de distintos contextos de decisão e das *policies* da realidade educativa no plano dos objetivos, estratégias e práticas. Assumindo-se o *ensino doméstico* como alternativa educacional no quadro educativo mais global (Stevens, 2001), o foco na ação tem possibilitado, do ponto de vista empírico, a reflexão em torno das aprendizagens significativas, no plano dos processos e espaços de socialização, nos domínios das sociabilidades e dos estilos de vida, na educação familiar e nas trajetórias escolares, sobretudo a partir de trabalhos como os de Stevens (2001), Collom & Mitchell (2005), Gaither (2008), Kunzman (2009). Em Portugal, temos procurado estudar a realidade portuguesa a partir de uma abordagem sociológica e organizacional que encetámos ao nível do mestrado e, agora, na tese de doutoramento em curso, e que neste texto damos conhecimento do verificado em cinco famílias portuguesas.

2. Metodologia de investigação

O desenvolvimento da reflexão acerca do *ensino doméstico* enquanto problemática propriamente dita no contexto português não foge à regra de Almeida & Pinto (1976) quando afirma a necessidade de um aclaramento da organização crítica das práticas metodológicas no contexto educacional, bem como dos seus pressupostos e consequências, potencialidades, princípios lógicos e novas formulações. Ao longo do nosso trabalho investigacional temos procurado recrutar argumentos, críticas e juízos de constatação que nos parecem relevantes diante das necessidades de uma investigação rigorosa. No sentido de abrir e diversificar perspectivas teóricas, ampliar informações relevantes e aprofundar a compreensão do nosso objecto de estudo, temos mantido uma actividade exploratória com três famílias. A reflexão sobre os dados recolhidos deste trabalho juntamente com a inventariação dos aspectos do problema e do

estabelecimento de ligações entre eles, a partir das reflexões sobre os trabalhos etnográficos de Stevens (2001) e de Kunzman (2009), têm-nos permitido reconsiderar as perguntas de investigação. As nossas proposições provisórias são de carácter explicativo - são enunciados gerais das relações entre a informação recolhida pelo trabalho de campo e a operacionalização dos conceitos segundo os trabalhos etnográficos referidos. Dado que o caminho da análise e discussão do *ensino doméstico* em Portugal está em grande medida por percorrer, a textura intra e inter familiar ser diversa, diferente, e a intimidade socio-organizacional ser reduzida, a sua configuração teórica é difícil de operacionalizar com os instrumentos tradicionais de recolha de dados. Tendo ponderado a etnografia e a microetnografia, temos seguido nos passos de caminho de um *estudo de caso* – variante multicasos. À primeira vista, parece que nos afastamos da singularidade de Stake (1995) quando refere que o *estudo de caso* consiste no estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular. Mas, por outro lado, o facto da descoberta de princípios da vida social ser somente possível após um estudo pormenorizado de casos particulares (Erickson, 1986) remeteu-nos para a variante estudos multicasos, privilegiando o pólo construtivista, preponderantemente qualitativo.

3. Racionalidades e informalidades de *ensino doméstico* em Portugal

Conforme dissemos o *ensino doméstico* é uma das formas de expressão educativa não-escolar que uma sociologia da educação que queira aumentar a sua espessura da análise sociológica deve contemplar ao nível dos seus efeitos no desenvolvimento das crianças e dos jovens para poder compreender a forma como o sujeito mobiliza os diferentes recursos e modalidades de educação com vista à construção da sua identidade. Uma forma de conseguir tal desiderato é cotejar atuais postudalos da sociologia da educação com o conhecimento conseguido pela investigação e reflexão do *ensino doméstico* em Portugal.

Partindo da tese de que o universo da educação não-escolar recobre uma grande diversidade de domínios, espaços e tempos (Afonso, 2001) – traduzindo bem a "ideia de constelação no que diz respeito à disposição de lógicas, de valores, de objetivos e de modelos de referência em circulação ao longo dos percursos de vida das crianças e jovens"(Palhares, 2008, p. 114) – o verificado nas famílias de *ensino doméstico* contraria um dos traços mais marcantes das recentes transformações sociais da sociedade contemporânea, cuja mutação acelarada dos estilos de vida ao nível professional tem diminuido o tempo de presença familiar na educação quotidiana das crianças e dos jovens. De facto, temos verificado que, à semelhança dos estudos realizados em famílias norte-americanas, estas envolvem-se mais na educação dos seus filhos do que as famílias que têm optado por outras formas de escolarização (Groover & Endsley, 1988). Na linha da consistência da revisão da literatura, são famílias maioritariamente caucasianas, de classe média, com idade parental entre os 30 e 45 anos de idade, vivendo em famílias biparentais, academicamente bem qualificadas e com um estatuto e papel profissional que lhes permitem dispender grande quantidade de tempo, recursos e autonomia na educação e formação dos seus filhos (cf. Mayberry et al 1995; Princiotta & Bielick, 2006; Ray, 2009). Caracterizam-se por terem um dos cônjuges a laborar profissionalmente (cf. Princiotta & Bielick, 2006). São famílias com uma taxa baixíssima, quase inexistente, de divórcio (cf. Ray, 2009).

Estas famílias contrariam a mutação acelerada da entrada progressiva da

mulher no mercado de trabalho. O *ensino doméstico*, enquanto projecto familiar, é liderado pelas mães que, apesar da sua formação académica superior, deixaram a sua vida profissional para se dedicarem, a tempo inteiro, à formação e educação dos seus filhos. Neste sentido, as mães estão em regime de formação contínua em áreas de conhecimento que forem tidas como criticas para o seu desempenho, assumindo-se como o rosto visível do *ensino doméstico* enquanto empreendedorismo familiar, tal como concluíram os trabalhos etnográficos em famílias norte-americanas de Stevens (2001) e de Kunzman (2009). Isto é possível porque, à semelhança do verificado por Mayberry et al (1995), Bielick *et al*. (2001), Princiotta e Bielick (2006) e Ray (2009), o elemento masculino do casal aufere rendimentos que lhes permitem este tipo de vida.

Esta realidade é verificada nas famílias por nós estudadas, independentemente das narrativas de base que lhes conferem as racionalidades para a sua opção pelo *ensino doméstico*. Collom & Mitchell (2005) ao longo do seu trabalho sobre a identificação dos determinantes das percepções dos pais que realizam o *ensino doméstico* nos Estados Unidos da América, referem que estes têm gerado "uma identidade colectiva"(p. 279) que, segundo Van Galen (1991), derivaram de narrativas que fundamentalmente se categorizam de ideológicas e pedagógicas. As conclusões de trabalhos etnográficos corroboram esta posição quando provam que "há, essencialmente, dois movimentos *homeschooling*, um "Cristão" e outro "inclusivo" (Stevens, 2001, p. 7). As famílias *heaven-based* são denominadas ideológicas (Van Galen, 1991) e estruturadas (Beck, 2009), enquanto que a outra via é denominada inclusiva, não sectária, não discriminadora, *earth-based* (Stevens, 2001), pedagógica (Van Galen, 1991), unschooler (Beck, 2009).

Van Galen (1991) descreve os ideólogos como aqueles pais cristãos conservadores nas suas crenças religiosas que objectam muitas das coisas que estão a ser ensinadas nas escolas públicas e privadas. Segundo Apple (2001) estas famílias, situando-se no enquadramento anti-escola, referem o fato do sistema escolar ser excessivamente burocrático, com falta de coerência curricular e de ligação com a vida, esperanças e culturas de muitas comunidades, não dando muita atenção às preocupações dos pais e da comunidade, ou agindo de forma exageradamente defensiva quando são levantadas questões a respeito de qual saber, e de quem, é considerado official, e por isso tem transformando os seus filhos em estranhos, colocando-os contra eles ao ensiná-los a questionar as suas ideias. Por isso, muitos educadores e ativistas cristãos conservadores têm-se dedicado à construção de modelos curriculares mais baseados nas suas comunidades, dado que a liberdade relativa e flexibilidade do *ensino doméstico* permite-lhes criar um envolvimento educacional que reflete os seus valores e prioridades (Kunzman, 2010). Para estas famílias cristãs conservadoras a educação dos seus filhos é um direito e uma responsabilidade atribuídas por Deus. É uma forma de moldar não só o intelecto, mas ainda mais crucialmente o caráter dos seus educandos através da inculcação de uma mundivisão cristã que orienta essas escolhas morais. Para elas, o ateísmo que continua a grassar dentro das escolas convencionais, manifesta-se no silenciamento da voz de Deus no dia-a-dia escolar (Apple, 2001), denotando-se, por isso, um regresso à Família - o único verdadeiro espaço de segurança e de protecção fisica e emocional e de identidade (Santomé, 2003).

As famílias *earth-based* tomaram a decisão pelo *ensino doméstico* dado o grande interesse que têm na aprendizagem. São normalmente formados superiormente, tendo parentes ou amigos pessoais que são educadores. São conhecedores sobre educação ou do desenvolvimento da criança, ou estão envolvidos em organizações que discorrem sobre estes assuntos. Estas famílias são altamente independentes e aspiram

assumir a responsabilidade sobre as suas próprias vidas, numa sociedade que eles definem patologicamente burocrática e ineficiente, respeitando, contudo, a independência pessoal e as instituições sociais. A sua crença é que os interesses e as preferências da criança devem estar sempre no centro de qualquer experiência educacional e que a educação obrigatória é sempre ilícita.

Nos seus ataques às escolas públicas os defensores do *ensino doméstico* centram-se nos aspectos negativos do sistema, concluindo que o sistema está irremediavelmente arruinado e é totalmente prejudicial para as crianças. Contudo, embora algumas críticas lançem luz sobre algumas das características mais lamentáveis da educação pública, esquecem-se do facto de que as escolas públicas, tal como muitas instituições públicas numa economia capitalista, são inerentemente instituições contraditórias. Enquanto para alguns alunos as escolas são alienadoras e reforçam a desigualdade, para outros as escolas têm sido, inquestionavelmente, uma fonte de inspiração e mobilidade social.

Seja por uma via *heaven-based* ou *earth-based*, consideramos o *ensino doméstico* dentro de um movimento mais vasto de "desmordenização" (Touraine, 1998) em curso nas sociedades globalizadas – da capitalismo avançado, concomitante com a desinstitucionalização da escola. Mas contrariamente ao verificado por Palhares (2008) quando refere que esta desinstitucionalização se verifica também na família, o *ensino doméstico* parece celebrar a (re)institucionalização da família (re)ssocializadora do eu familiar, da sua unidade. Mais ainda, à medida que o *ensino doméstico* parece assegurar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de natureza estratégica ancorados em racionalidades que visam fins concorrenciais e rivais da sociedades capitalista (cf. Ray, 2004; Apple, 2007), também a lógica da construção da subjetivação de Dubet (1996) tende a desenvolver-se dentro do contexto da lógica da integração onde a narrativa familiar parece prevalecer do ponto de vista educativo.

Apesar do dia-a-dia do *ensino doméstico* ser rico em tempos, espaços e conteúdos diversos, a família representa o sentido *integrador* da acção, por excelência, na medida em que é sobretudo nesta esfera de «socialização primária» que o sujeito adquire e fortalece o seu sentido de pertença, constrói o seu *habitus* conferidor de uma certa identidade pessoal e social. Isto nota-se no facto de que a vivência pedagógica destas coordenadas obedece ao pensamento de assegurar a não "fragilização" da narrativa familiar. Neste sentido, na esteira de Luke (2003), as razões para a decisão do *ensino doméstico* são mais profundas do que a qualidade das escolas regulares. São mais profundas do que a violência física e psicológica, as distracções, o ambiente cada dia mais impessoal, as pandilhas de delinquentes, os ambientes de drogas e as armas de fogo (cf. Peshkin, 1986; Stevens, 2001). Relaciona-se com o desejo destas famílias agirem segundo os princípios matriciais da sua própria consciência. Por isso criticam a escola convencional e todos os que desencorajarem o pensamento independente e o desenvolvimento da criatividade. Neste sentido achamos conveniente perguntar:

- Para além do *ensino doméstico* representar uma forma de protesto contra a escola convencional, como instituição e organização, será que estamos diante da emergência, paulatina e imperceptível de uma contracultura em alienação da cultura hegemónica (cf. Stevens, 2001)?
- Se sim, qual será o impacto na manutenção das narrativas familiares; da privatização do viver quotidiano (cf. Pais, 2005)?
- Será que o *ensino doméstico* possibilita a instauração de "narrativas partilhadas e culturas de diálogo" (Nóvoa, 2009, p. 12), de uma base comum e recíproca de

conhecimentos, de comportamentos, de atitudes, de valores, de doutrinas, entre os membros da sociedade (Antunes, 1995)?

Dado que em Portugal não são muitas as abordagens que procuram delimitar os pressupostos acerca das transformações sociais e o *ensino doméstico* que as políticas concretas veiculam, é necessário continuar a estudar este assunto a fim de espessar a análise sociológica e responder com cada vez mais propriedade à necessidade de compreender a forma como estas crianças e jovens constroem a sua experiência social e como eles experienciam as tensões que decorrem do seu confronto quotidiano com diferentes modelos referenciais da ação, "como os integram subjetivamente na construção da sua relação com o mundo, ou ainda, como processam a combinação das múltiplas influências educativas que subjazem a estes diferentes contextos" (Palhares, 2008, p. 118).

4. Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo, J. (2001). Os lugares da educação. In Olga R. von Simson, Margareth B. Park & Renata S. Fernandes (Orgs.), *Educação não-formal: Cenários da criação,* (pp. 29-38). Campinas: Editora da Unicamp.

Almeida, João & Pinto, José (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa. Presença.

Antunes, Fátima (1995). Educação, cidadania e comunidade. Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação, 8*(1), 191-205.

Apple, Michael (2001). *Educando à direita. Mercados, padrões, Deus e desigualdade.* Instituto Paulo Freire: Cortez Editora.

Apple, Michael (2007). Who needs teacher education? Gender, technology and the work of home schooling. *Teacher Education Quaterly, 34*(2), 111-130.

Bauman, Kurt (2005, February 16). *One million homeschooled students*. Disponível em www.tcrecord.org. ID Number 11756

Beck, Christian, W. (2008). Home education and social integration. *Critical Social Studies, 2,* 59-69. Disponível em http://folk.uio.no/cbeck/Beck08.pdf

Belfield, Clive & Levin, Henry (2002). *A privatização da educação. Causas e implicações*. UNESCO: Edições ASA.

Canário, Rui (2002). Escola – Crise ou mutação? In AAVV, *Espaços de Educação, Tempos de Formação,* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.

Collom, Ed & Mitchell, Douglas, E. (2005). Home schooling as a social movement: Identifying the determinants of homeschoolers perceptions. *Sociological Spectrum, 25,* 273-305. Disponível em http://www.usm.maine.edu/soc/collom/collom%26mitchell.pdf.

Dale, Roger (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação, Sociedade & Culturas, 16,* 133-169.

Dandurand, Pierre & Ollivier, Émile (1991). Centralité des savoirs et éducation: Vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et Sociétés*, *XXIII*(1), 3-23.

Derouet, Jean-Louis (2001). La educación: Un sector en busca de sociedad. *Revista de Educación*, *324*, 79-90.

Dubet, François (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Duru-Bellat, Marie & Van Zanten, Agnés (2002). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Erickson, Frederick (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 119-161). New York. Macmillan.

Gaither, Milton (2008). *Homeschool: An american history*. Palgrave Macmillan.

Gardner, Howard (2000). *Paroxysms of choice.* New York Review of Books.

Groover, Susan V. & Endsley, Richard C. (1988). *Family environment and attitudes of homeschoolers and non-homeschoolers.* Disponível em http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED323027.pdf

Kunzman, Robert (2009). *Write these laws on your children. Inside the world of conservative christian homeschooling.* Boston Beacon Press.

Lines, Patrícia M. (2003). *Support for home-based education: Pioneering partnerships between public schools and families who instruct their children at home.* Disponível em http://eric.uoregon.edu/pdf/homeschool.pdf/ doi 4412

Lubienski, Christopher (2008). *Educational innovation and diversification in school choice plans*. Disponível em http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSL-0803-259-EPRU.pdf.

Luke, Catherine (2003). Home schooling: Learning from dissent. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *25*. Disponível em http://umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/caluke.html.

Mayberry, Maralee, Knowles, Gary, Ray, Brian & Marlow, Stacey (1995). *Home schooling. Parents as educators.* Corwin Press, Inc.

Nóvoa, António (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In AAVV. *Espaços de Educação, Tempos de formação* (pp. 237-263) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, António (2006). *Debate nacional sobre educação*. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf

Nóvoa, António (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf

Pais, José M. (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *49*, 53-70.

Palhares, José A. (2008). Os sítios da educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, *27*, 109-130.

Peshkin, Alan (2001). *God's choice: The total world of a fundamentalist christian school*. Chicago and Illinois: The University of Chicago Press.

Princiotta, Dan & Bielick, Stacey (2006). *Homeschooling in the United States: 2003*. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics, Washington, DC. Disponível em http://nces.ed.gov/Pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006042.

Ray, Brian (2004). *Homeschoolers on to college. What research shows us.* Disponível em http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ682480.pdf

Ray, Brian (2009). *Homeschool progress report 2009: Academic achievement and demographics.* Disponível em http://www.hslda.org/docs/study/ray2009/default.asp

Ribeiro, Alváro (2010). *O ensino doméstico e a organização escolar: Um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Rudner, Lawrence M. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of homeschool students in 1998. *Educational Policy Analysis Archives, 7*(8). Disponível em http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/543/666

Santomé, Jurjo T. (2003). Escola e família: Duas instituições em confronto? In Jurjo T. S. & Michael A. (Orgs.). *Ventos de desescolarização. A nova ameaça à escolarização pública.* (pp. 15-56). Plátano Editora.

Santos, Boaventura S. (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.

Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage

Stevens, Mitchell (2001). *Kingdom of children. Culture and controversy in the homeschooling movement.* Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Stoer, Stephen R. & Afonso, Almerindo J. (1999). 25 anos de sociologia da educação em Portugal: Alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 52/53*, 307-331.

Stoer, Stephen R. & Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais.* Biblioteca das Ciências Sociais. Edições Afrontamento.

Touraine, Alain (1998). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Van Galen, Jane A. (1991). Ideologues and Pedagogues: Parents who teach their children at home. In Jane A. Van Galen & Mary A. Pitman (Eds.), *Homeschooling: Political, Historical and Pedagogical perspectives* (pp. 63-76). New Jersey: Ablex Pub.

Situações de hospitalização, aprendizagem e escolarização: Diálogos entre o não-formal e o formal no processo de ensino e aprendizagem da criança deficiente

Marco Antonio Melo Franco
Universidade Federal de Ouro Preto
mamf.franco@gmail.com

Leonor Bezerra Guerra
Universidade Federal de Minas Gerais
leonorguerra@gmail.com

Alysson Massote Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais
alysson@reitoria.ufmg.br

Nem toda criança ou adolescente tem a possibilidade de concluir seus estudos sem interrupções. No caso daqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente, os que possuem alguma deficiência e que necessitam passar por situações de hospitalização, podem ter seu processo de escolarização comprometido. Os hospitais têm se configurado não somente em espaços de tratamento de saúde, como em contextos educacionais e de aprendizagem, garantindo, de certa forma, o desenvolvimento intelectual daqueles que se encontram em situação de internação ou mesmo em tratamentos intermitentes. Percebemos que os profissionais que acompanham o tratamento dos pacientes, incluindo entre eles o pedagogo, têm se articulado no intuito de desenvolver as potencialidades desses sujeitos e dialogar com os espaços formais, no caso a escola. O estudo aqui apresentado teve como objetivo orientar a elaboração e reelaboração de práticas pedagógicas na escola a partir das experiências vivenciadas no hospital e da interlocução entre os campos da Educação e da Saúde, considerando a perspectiva da inclusão da criança com paralisia cerebral no ensino regular. Trata-se de um estudo qualitativo envolvendo 8 crianças com paralisia cerebral com classificações topográficas diferentes. As crianças foram atendidas pela Rede Sarah de Hospitais e acompanhadas ao longo do período de um ano letivo. Foram realizados cerca de 3 a 4 encontros, por criança, entre a equipe de profissionais da reabilitação do Hospital, e os professores nas escolas. Os encontros tinham por objetivo o diálogo entre esses profissionais com o foco no esclarecimento da patologia e elaboração e construção de estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão, a aprendizagem e a permanência da criança no espaço escolar. Ao final da pesquisa foi possível identificar avanços significativos na prática pedagógica dos professores, na aquisição conceitual em relação à inclusão e paralisia cerebral, e na qualidade da inclusão das crianças no ensino regular. Verificamos que o diálogo entre esses diferentes espaços apresentou resultados positivos no desenvolvimento intelectual e social da criança deficiente. O Olhar colocado sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança no espaço hospitalar e a possibilidade de dialogar com os profissionais das escolas resultou em ações planejadas nos espaços escolares e em ganhos intelectuais, sociais e culturais para as crianças deficientes e para os demais alunos das escolas.

Palavras-chave: hospitalização e escolarização, diálogos, ensino e aprendizagem

Introdução

Tradicionalmente, a escola aperfeiçoou-se em atender às necessidades educativas comuns. Isso significa que sua especialidade é lidar com crianças e adolescentes que aprendem. No caso de alunos que apresentam déficits cognitivos e/ou motores, a dificuldade pedagógica emerge. Muitos profissionais da educação não se sentem capacitados para atuarem, outros reclamam a falta de condições de trabalho. Na verdade, o aprendiz acaba responsabilizado por não aprender e, muitas vezes, subjugado na sua capacidade e potencialidade (Moysés, 2001). A falta de diálogo entre as instituições escolares e outros espaços sociais e educacionais, por muitas vezes, dificulta a construção de ações pedagógicas que considerem a diversidade social, cultural e cognitiva dos escolares (Gohn, 2006). Considerando tal perspectiva esse estudo buscou identificar e analisar como a interlocução entre os profissionais do campo hospitalar e da escola regular, que lidam com a criança com paralisia cerebral, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Deficiência e inclusão

Historicamente, o lugar dado à criança com deficiência, no caso a criança com paralisia cerebral, foi as escolas especiais. A entrada delas na escola regular tem provocado reações diferenciadas, múltiplas interpretações e, às vezes, práticas pouco pedagógicas (Rossi, 1999).

Ao longo das últimas décadas, presenciamos o crescente movimento de inclusão escolar (Mantoan, 2003; Marques, 2001; Sassaki, 2004). Esse movimento surge como forma de romper com o paradigma até então predominante. O pensamento que socialmente imperou trazia em seu cerne o ideal de padronização e de homogeneização do ensino e, por conseguinte, dos ensinados. Essa concepção foi construída e historicamente legitimada pela concepção de modernidade e implicou em atitudes de exclusão daqueles que fugiam aos padrões de normalidade (Silva, 2005).

A falta de conhecimento e preparo dos profissionais da educação, em muito, contribuem para tal postura. Além disso, o que sabem sobre deficiência, particularmente, a paralisia cerebral, costuma resultar na estigmatização e rotulação dos alunos. Por conseguinte, o sujeito passa a ser o culpado pelo seu fracasso (Franco, 2009).

A emergência de novas demandas sociais, concomitantemente com as mudanças dos modelos socioeconômicos mundiais, bem como com o avanço do pensamento intelectual, no campo da inclusão, nas últimas três décadas, colaboraram para o repensar do processo educacional e da necessidade de se construir novos modelos que atendam às demandas sociais de forma mais ampla (Sanchez, 2005). Nesse caso, as experiências em espaços não-formais no processo educacional das crianças deficientes, podem contribuir de maneira significativa para a construção de práticas escolares que respeitem a diversidade e considerem as individualidades, além de promover aprendizagens significativas para os sujeitos aprendizes (Ghanem, 2008; Trilla, 1995, 2008).

Entendemos que as práticas pedagógicas da escola formal encontram-se cristalizada ao ponto de dificultar a emergência de uma nova cultura pedagógica que prioriza o sujeito da aprendizagem. Estamos aqui nos referindo à cultura e aos modelos de práticas pedagógicas que por décadas estiveram à margem dos muros escolares e que

responderam pelo processo educacional dos deficientes. A entrada de crianças com deficiência no espaço escolar demanda uma revisão e reelaboração de ações de cunho pedagógico e educacional que garantam a aprendizagem e a permanência na escola. A organização e o formato da escola regular apresenta certa rigidez e, dificilmente se flexiona ao ponto de adotar práticas que considerem as diversidades e individualidades presentes nesse espaço (Gohn, 2006; Trilla, 2008). A criança deficiente ao entrar no ensino formal demanda da escola um repensar do processo pedagógico e a adoção de estratégias de ensino que são características de instituições e espaços que se especializaram no atendimento ao deficiente, como por exemplo: os hospitais e suas classes hospitalares, ONGS, instituições filantrópicas, entre outros. Esses espaços, muitas vezes, são munidos de equipes multidisciplinares que priorizam as demandas individuais e coletivas do sujeito atendido.

Método - Modelo de investigação

O estudo realizado adotou uma abordagem qualitativa. De acordo com Santos Filho & Gamboa (1995), a pesquisa qualitativa privilegia o entendimento da verdade como relativa e subjetiva e o entendimento da realidade como socialmente construída, compreendendo o homem como sujeito e ator dessa construção, que é produto da interação.

Participantes

A definição dos participantes foi feita em duas etapas. Na primeira, selecionamos pacientes atendidos na Rede Sarah de hospitais de Reabilitação (unidade de Belém) na ocasião de sua inauguração. A seleção da amostra se orientou pelos seguintes critérios:

- ✓ crianças com paralisia cerebral, independente da classificação topográfica;
- ✓ a criança deveria estar inserida no processo de escolarização, independente de estar em escola pública ou particular;
- ✓ crianças na faixa etária entre 6 e 12 anos de idade;

O próximo passo foi o de estabelecer contatos com as famílias e propor a participação na pesquisa. Em seguida foram contatados os profissionais das escolas, em que as crianças encontravam-se matriculadas, chegando assim ao número de 8 instituições participantes.

Foram realizadas encontros entre os profissionais escolares e os profissionais da Rede Sarah que atuavam no processo de reabilitação motora e cognitiva das crianças. Foram cerca de 4 encontros ao longo de um ano com o objetivo de esclarecer sobre a patologia, discutir e elaborar estratégias que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão, a partir do práticas educacionais desenvolvidas no hospital.

Resultados e discussões

Interlocução entre os espaços hospitalar e escolar: Saberes movimentando a prática educacional

Apresentamos uma tabela abaixo, que encontra-se dividido em seis partes que buscam espelhar o processo e a evolução do diálogo entre os profissionais do hospital e da escola.

A primeira parte consta do nome da criança e da classificação topográfica da paralisia cerebral. Ressaltamos que usamos um pseudônimo como forma de preservar a identidade dos participantes.

A segunda parte denominamos de "Aprendizagem (percepções dos educadores)". Nesse espaço serão apresentados alguns aspectos observados em relação às representações que os educadores evidenciaram sobre as dificuldades, limites e potenciais de cada criança, anteriormente aos encontros das equipes.

Na terceira parte, "Aprendizagem (ações dos educadores)", procuramos evidenciar aspectos relacionados ao fazer pedagógico dos educadores na prática pedagógica escolar.

Na quarta parte, a equipe da Rede Sarah de hospitais esclareceu sobre o diagnóstico, suas sequelas, tipo de classificação topográfica, aspectos funcionais, limites e potenciais de aprendizagem de cada criança.

Na quinta parte, aparecem algumas sugestões de estratégias e condutas pedagógicas desenvolvidas no espaço hospitalar. Essas sugestões podem orientar a reflexão e a constituição de ações no espaço escolar e influenciar o processo de participação e de aprendizagem da criança.

Por fim, a parte de "Aprendizagem, percepções e ações: resultados". Nela abordamos as reelaborações da prática pedagógica dos educadores. Evidenciamos as percepções modificadas ou não, a partir dos encontros e das interlocuções e, por conseguinte, as ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

Tabela 1: Síntese sobre a evolução dos encontros escolares e a interlocução - entre profissionais da Saúde e da Educação

Nome da criança e classificação topográfica	Aprendizagem (percepções dos educadores)	Aprendizagem (ações dos educadores)	Interlocução, diagnóstico e esclarecimentos	Sugestões	Aprendizagem, percepções e ações: Resultados
Carlos (Diplegia)	Lentidão p/ responder e acompanhar outras crianças Dificuldade para escrever Dificuldade motora	Pegar na mão para escrever Treino motor da escrita Jogo de ping-pong Conduzir ao banheiro	O que é PC Dificuldades visoespaciais, visomotoras, visocontrutivas Transferências de posicionamento Deslocamentos	Não treinar a escrita e não pegar na mão Economia de escrita Atividades orais Transferências posturais Atividades esportivas Alterar avaliação de escrita para oral Uso de prancha alfanumérica	Diminuição de atividades de escrita e investimento em atividades orais Leitura coletiva Avaliações orais Foco no desenvolvimento da leitura Orientação para realizar atividades em casa com a prancha Melhor participação
Eder (Hemiplegia - leve)	Lentidão para escrever Momentos de distração Desempenho igual aos colegas Distorções no grafismo é característico da idade	Indica aula de reforço Mesmas estratégias usadas para os demais alunos	O que é PC Dificuldade em manter atenção Comprometi-mento motor leve Dificuldades visoespaciais e de planejamento	Estruturar atividades Fragmentar textos para melhor compreensão Construção de rotinas organizadoras Sem restrições para realizar atividades motoras Usar sequência curta de comandos Sequência de desafios para manter a atenção	Manutenção das mesmas estratégias, não havendo modificações
Fernando (Coreodistonia)	Identifica bom potencial cognitivo Dificuldade de fala Dificuldade em manter foco atencional	Uso de projetos pedagógico Pegar na mão da criança para desenhar	O que é PC Cognitivo compatível com faixa etária Dificuldade em coordenar movimentos Disartria Formas de recepção e expressão da linguagem	Diversificação de atividades Uso de prancha alfanumérica coletiva Observar como expressa o que compreende Participação dos colegas Atividades coletivas	Uso de textos e músicas Uso dos membros inferiores para escrever com prancha Criança diminui a frustração Ajuda dos colegas nas atividades em sala Melhora no tempo atencional

Nome da criança e classificação topográfica	Aprendizagem (percepções dos educadores)	Aprendizagem (ações dos educadores)	Interlocução, diagnóstico e esclarecimentos	Sugestões	Aprendizagem percepções e ações: Resultados
Fernanda (Diplegia)	Cansaço para locomover Lentidão na escrita Boa memória Desempenho igual ao dos colegas Esquecimentos esporádicos que não interferem no desempenho escolar	Proteção para evitar quedas Treino de escrita para ganhar velocidade Socialização Não participa da Ed. Física Direciona foco atencional	O que é PC Dificuldade com cálculo matemático Lentidão no processamento da informação Dificuldade em planejar sequência de ações	Economia de escrita Avaliações orais Mediação e uso de material concreto para cálculo matemático Uso do andador para deslocamentos Promover autonomia	Oscilações no desempenho acadêmico Economia de escrita Atividades coletivas Questiona sobre tipos de calçado adequado Diminuição de quedas Avaliações orais
Mauro (Diplegia)	Desatenção Lentidão na escrita Insegurança e necessidade da presença da mãe Dificuldade para correr Dificuldade motora	Treino com atividades físicas para ganhos em corridas Realização das mesmas atividades que os colegas	O que é PC Lentidão no processamento da informação Dificuldade de planejamento da ação Habilidades no uso da linguagem oral Dificuldade de deslocamento e necessidade de uso do andador	Economia de escrita Estimular o potencial oral Adaptação de atividades físicas Adaptação curricular Introdução do andador no cotidiano da criança	Preocupação com a dispersão Maior participação dos colegas Atividades orais Avaliações com questões objetivas Maior diálogo entre docente e aluno com resultado produtivo Maior participação da criança Ações docentes para estimular o uso de andador na escola
Sandro (Diplegia)	Dificuldade motora Lentidão e cansaço para escrever Lentidão na execução da avaliação Bom desempenho cognitivo Uso da carteira escolar regular Bom desempenho na matemática Bom potencial de leitura Desatenção	Adequa o tempo de avaliação Participação na Ed. Física Transferência da cadeira de rodas para a carteira	O que é PC Lentidão para escrita Dificuldade visoconstrutiva Habilidade oral Dificuldade no cálculo matemático Tempo atencional curto	Economia de escrita Valorização da oralidade Uso de materiais concretos para cálculo Avaliações objetivas e/ou orais Estimular a autonomia no uso da cadeira de rodas Melhor posicionamento com cadeira de rodas na sala	Solicitam maior interlocução Observações sobre dificuldade com matemática Alteração no processo de avaliação Preocupação com atenção mais individualizada para o aluno Preocupação com a progressão escolar Envolvimento maior da turma

Nome da criança e classificação topográfica	Aprendizagem (percepções dos educadores)	Aprendizagem (ações dos educadores)	Interlocução, diagnóstico e esclarecimentos	Sugestões	Aprendizagem percepções e ações: Resultados
Tania (Coreoatetose)	Vontade de aprender Não pega no lápis Dificuldade em realizar atividades motoras Dificuldade de posicionamento Potencial cognitivo bom Cansaço para realizar atividades orais	Tentativa de trabalhar a fala (treino) Desenhos realizados por terceiros e ditados pela criança Atividades como as dos colegas	O que é PC Movimentação involuntária Potencial cognitivo bom Boa compreensão Dificuldade de expressão verbal e gestual Disartria	Posicionamento adequado e uso da cadeira de rodas Estímulo à participação coletiva em sala Uso de prancha alfanumérica por sistema de varredura Adaptação de avaliações	Identificação do potencial cognitivo Identificação das dificuldades em matemática Uso de material concreto Estimulo a participação coletiva Envolvimento da família nos processos escolares Adequação da avaliação Diálogo constante com a criança sobre as adaptações
Wiliam (Diplegia)	Pouca flexibilidade nas regras Dificuldade em escrever Dificuldade em organizar a escrita Dificuldade com atividades de colorir nos espaços indicados Rotações de letras	Pegar na mão da criança para escrever Escreve dentro de espaços delimitados Treino motor da escrita Estímulo ao deslocamento com andador	O que é PC Locomoção Dificuldades na reprodução gráfica, visoconstrução e visoespacial Dificuldade na construção de narrativas Dificuldade na memória de trabalho	Uso de letras móveis Não pegar na mão da criança para escrever Posicionamento em sala de aula Uso do andador para deslocamento Respeito ao tempo da criança Mediação na construção de narrativas orais	Uso de letras móveis Construção de narrativa oral respeitando o tempo da criança Estímulo a maior interação entre os colegas Adequação de avaliações (orais e objetivas) Estímulo à autonomia cognitiva

Na tabela acima e particularmente, na segunda coluna podemos identificar que a percepção dos educadores sobre os limites e as possibilidades de desempenho acadêmico das crianças tem como foco o aspecto motor. É praticamente unânime, por parte dos docentes, a preocupação com o escrever. Nesse caso, estamos falando sobre o ato motor da escrita. Assim, a criança com paralisia cerebral deveria, como os demais colegas, aprender a escrever treinando a escrita motora ou seja, as práticas canônicas e convencionais (Trilla, 2008), e o método único (Frade, 2005), tão característicos do espaço escolar, deve ser aplicado a todos independentemente das características individuais ou das necessidades de cada um. Observamos também, um ritual pela busca da normalidade e uma necessidade de adaptação do sujeito deficiente ao modelo de normalidade (Sassaki, 2005). Não pretendemos sugerir a adoção de metodologias individuais para o ensino coletivo. Pelo contrário, reafirmamos a importância de se

pensar o coletivo como coletivo, porém, não se pode desconsiderar a individualidade nesse coletivo (Moysés, 2001).

Nessa perspectiva, identificamos que, ao longo dos encontros escolares e da interlocução entre as equipes do hospital e das escolas, numa relação que envolve teoria e o contexto da prática, foi possível a construção de novos olhares sobre as crianças, seus limites, seus potenciais e a sua participação no ambiente escolar (Franco, 2010). Observamos também que para a equipe hospitalar esse contato tornou possível compreender, mesmo que minimamente, o universo escolar, o fazer pedagógico e o distanciamento e, por vezes, a convergência entre as ações dos dois campos de conhecimento no tocante ao processo educacional e a inclusão de crianças com paralisia cerebral.

Ao se aproximar do universo escolar, adentrar o seu espaço, estabelecer o diálogo, a equipe hospitalar procurou conhecer o cotidiano escolar da criança a qual acompanha. Além disso, buscou esclarecer sobre o diagnóstico, discutir sobre as demandas e necessidades da criança inserida na rede de ensino regular, evidenciar seu potencial, pensar adequações e adaptações que contribuíssem para o seu processo de inclusão, o seu bem estar e para um bom desempenho acadêmico. Nesse caso, a abordagem envolve tanto os aspectos clínicos quanto pedagógicos, inerentes ao quadro patológico da criança (Rossi, 1999).

Vimos que o esclarecimento sobre o diagnóstico trouxe ao educador mais dúvidas sobre a sua ação pedagógica. Essa dúvida produtiva levou a questionamentos sobre a sua ação e estratégias elaboradas até o momento. Salientamos que apenas o esclarecimento diagnóstico não se revela suficiente para o repensar da prática pedagógica (Franco, 2009). É importante que o conhecimento clínico-pedagógico venha acompanhado de aplicabilidade, ao que chamaremos de "conhecimento clínico-pedagógico aplicado". Além disso, observou-se que a frequência periódica de encontros, contribuiu para a fluência do trabalho pedagógico escolar. Isso não implica em fundir os modelos de educação hospitalar e escolar, mas de implementar diálogos; de discutir e compreender diagnóstico, limites e potenciais da criança; e de construir estratégias educacionais inclusivas orientadas por saberes e experiências de espaços diferentes. É também pensar que não podemos estabelecer fronteiras rígidas entre o formal e o não-formal, considerando que a escola e a sociedade são espaços de diversas interações culturais (Gadotti, 2005). Além disso, é preciso também, considerar que ambos os modelos não são compartimentos completamente estanques havendo então, uma porosidade entre eles (Trilla, 2008).

Podemos inferir que os resultados dessa interlocução foram positivos quanto à reelaboração das práticas pedagógicas. Observamos no quadro sintético que a percepção e a adoção de estratégias pelos educadores se modificaram ao longo do processo. A reelaboração pedagógica não se reduz a uma lista indicada por um determinado grupo. Ela se refaz no e pelo discurso produzido em situações interacionais (Bakhtin, 1999), no caso, o diálogo entre os profissionais da Rede Sarah e das escolas.

Entendemos assim, que as reelaborações são resultados de interação e não são únicas e nem padrão. Elas são atravessadas pelos aspectos e características individuais e contextuais, modificando maneiras de perceber a realidade e de nela intervir. Não nos cabe aqui, questionar a duração e a permanência dessas práticas no âmbito escolar, mas sim, evidenciar resultados de interlocuções, de práticas discursivas (Foucault, 2000) produzindo sujeitos em contextos sociais, culturais e históricos. Também não nos cabe julgar se as ações foram positivas ou negativas, ou mesmo quanto ao conteúdo das mesmas. Talvez possamos colocar em discussão o fato da possibilidade de interações

funcionais e de entrecruzamento entre os modelos não-formal e formal de educação se configurarem em modelos híbridos que acolham os aspectos pertinentes a ambos tipos de educação (Trilla, 2008) respondendo às características próprias dos diferentes contextos e sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

Considerações

Apresentamos acima um quadro que evidencia as concepções anteriores e posteriores aos encontros escolares realizadas entre as equipes hospitalar e escolar. Primeiramente, observamos que as práticas pedagógicas são focadas no treino das habilidades motoras e na busca da normalidade. Os docentes tendem a igualar o desempenho das crianças com paralisia cerebral ao desempenho das demais crianças em sala de aula.

Se o desconhecimento do diagnóstico de paralisia cerebral implicava no exercício de ações pedagógicas pouco eficientes, o seu conhecimento e o entendimento de como as crianças com paralisia cerebral aprendem, a identificação e o reconhecimento de seus potenciais e limites serviram para reorientar essas ações.

Nesse caso, ao abordarmos os encontros escolares e as interlocuções advindas delas, observamos que os educadores foram, ao longo de suas trajetórias, modificando seus discursos, suas formas de pensamento e suas práticas. Ressaltamos que as práticas pedagógicas que emergiram a partir da interlocução entre as equipes e das experiências dos dois espaços tiveram efeito positivo no processo de ensino-aprendizagem da criança com paralisia cerebral. Como exemplo, podemos considerar as alterações nos modelos e formas de avaliar com adoção de práticas de avaliação oral para as crianças oralizadas e provas objetivas para crianças que leem, mas não escrevem; economia de escrita para crianças que escrevem, porém são lentas e possuem dificuldades motoras; a inclusão em atividades recreativas e esportivas; a atenção mais individualizada; o envolvimento dos colegas de turma no processo de escolarização da criança, entre outros, Essa constatação nos traz questões importantes para reflexão acerca da relação entre espaços de educação formal e não-formal. Torna-se necessário repensar essa relação e ampliar o diálogo entre esses campos em favor do processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiências em diferentes contextos socioculturais.

Referências bibliográficas

Bakhtin, Michael (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem* (4.ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Foucalt, Michael (1969). *A arqueologia do saber* (6:ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Frade, Izabel Cristina Antunes Silva (2005). *Métodos e didáticas de alfabetização: História, características e modos de fazer de professores.* Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG.

Franco, Marco Antonio Melo; Carvalho, Alysson Massote & Guerra, Leonor Bezerra (2010). Discurso médico e discurso pedagógico: Interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial, 16*(3), 463-478.

Gadotti, Moacir (2005). La question de l'éducation formelle/non formelle. In *11e*

Séminaire de l'Institut Internacional des Droits de 1o Enfant (pp. 93-112). Sion, Suisse.

Ghanem, Elie (2008). Educação formal e não-formal: Do sistema escolar ao sistema educacional. In Valéria Amorim Arantes (Org.), *Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos* (pp.59-89). São Paulo: Summus.

Gohn, Maria da Gloria (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas, 14*(50), 27-38.

Mantoan, Maria Tereza Egler (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Marques, Luciana Pacheco (2001). *Professores de alunos com deficiência mental: Concepções e práticas pedagógicas.* Campinas: FE/UNICAMP.

Moysés, Maria Aparecida Afonso (2001). *A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola.* São Paulo: Mercado de Letras.

Rossi, Luciana Souza Pinto Alvarenga (1999). *Os caminhos e descaminhos da educação da criança com paralisia cerebral: Pais – crianças – professores*. Dissertação de Mestrado, Centro Sarah de Formação e Pesquisa, Brasília, Brasil.

Santos Filho, José Camilo & Gamboa, Silvia Sanchez (Orgs.). (2005). *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.

Sanchez, Pilar Arnaiz (2005). A educação inclusiva: Um meio de construir escola para todos no século XXI. *Revista de Educação Especial (Brasília*), *1*(1), 7-18.

Sassaki, Romeu (2005). Inclusão: O paradigma do século 21. *Revista Educação Especial (Brasília*), *1*(1), 19-23.

Silva, Jerusa Pinto Tavares (2005). *Escola plural e educação inclusiva: Diversos olhares, múltiplos sentidos.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.

Trilla, Jaume (1996). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Trilla, Jaume (2008). A educação não-formal. In V. A. Arantes (Org.), *Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos* (pp. 15-58). São Paulo: Summus.

Duplicação curricular ou emergência de outra escola? Uma análise com base em centros de explicações de Lisboa[1]

Catarina Rodrigues
Universidade de Aveiro
canrodrigues@ua.pt

Jorge Adelino Costa
Universidade de Aveiro
jcosta@ua.pt

O crescimento exponencial das explicações constitui atributo de uma atividade presente no mercado educativo à escala global e que ocorre quer nos países ricos quer naqueles em que os níveis socioeconómicos são mais frágeis. Tratando-se de um fenómeno passível de ser abordado por diversos enfoques teórico-concetuais (pedagógico-didático, sociopolítico, económico, familiar, psicológico, de equidade e justiça social, entre outros), a centralidade que aqui lhe queremos dar prende-se com a sua natureza "institucional". Ou seja, a pergunta de partida para a presente análise poderá ser definida do seguinte modo: – Os centros de explicações constituem espaços não escolares de duplicação dos conteúdos programáticos definidos para o ensino formal, repetindo o currículo escolar, ou tendem a afirmar, progressivamente, a sua autonomia relativa, descolando-se da gramática escolar e do seu currículo? A resposta à questão será equacionada no decorrer do trabalho tendo em conta, naturalmente, os estudos realizados por outros autores, mas recorrendo também à investigação empírica desenvolvida sobre o assunto na cidade de Lisboa. É tomando por base a recolha de informação junto de 4 centros de explicações desta cidade, efetuada através de análise documental na internet, da entrevista aos diretores dos centros e do questionário aos respetivos alunos, que procuraremos sustentar a nossa análise. Em termos de resultados globais, verifica-se que o *core business* do negócio continua a ser a replicação dos conteúdos programáticos prescritos para o currículo escolar; porém, há já claros indícios de conceções, atitudes e práticas alternativas ao modelo escolar, que privilegiam o desenvolvimento de outros conteúdos, outras competências e outras ofertas educativas, que contribuem para o questionamento da legitimidade institucional da escola.

Palavras-chave: mercado das explicações; centros de aprendizagem; Lisboa.

Introdução

Com o desenvolvimento exponencial do mercado das explicações, a tradicional explicação particular, de caráter informal, assumida pelo "explicador doméstico" (Silveirinha, 2007) deu lugar a negócios de maior dimensão, onde se incluem pequenas redes de centros de explicações com diferentes localizações e *franchisings* dominados

[1] Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto "Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais" (PTDC/CPE-CED/104674/2008).

por grandes grupos económicos que, para além das explicações, oferecem outros serviços educativos (Bray, 2011; Bray e Lykins, 2012; Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2008; Davies e Aurini, 2006).

Neste enquadramento, ainda que com algumas variações, assiste-se um pouco por todo o mundo à naturalização e padronização deste fenómeno empresarial, que envolve novos atores – explicadores e empresários – que veem neste fenómeno uma oportunidade de negócio altamente lucrativa. Ainda a este respeito, acresce o modo como os governos dos diversos países encaram a atividade, refletindo uma diversidade de políticas e práticas de regulação previstas num quadro normativo que pode ignorar, proibir ou reconhecer o fenómeno, aliando-o ao sucesso escolar dos alunos (Neto-Mendes, 2008, p. 85). Nesta linha de pensamento e sem esquecer as diferenças que determinam o crescimento e a expansão deste fenómeno nos diferentes países, é importante reforçar o impacte que as explicações têm na economia e na sociedade, na medida em que condicionam o modo como os decisores políticos, as famílias e os professores pensam e experienciam a educação (Bray, 2011).

Perante este cenário e para dar resposta à nossa pergunta de partida – São os centros de explicações espaços não escolares de duplicação dos conteúdos programáticos definidos para o ensino formal, repetindo o currículo escolar, ou tendem a afirmar, progressivamente, a sua autonomia relativa, descolando-se da gramática escolar e do seu currículo? – que nos propomos, com este trabalho, ainda que sucintamente, abordar o fenómeno das explicações enquanto atividade, com enfoque na distinção entre centros de explicações e centros de aprendizagem ao nível dos objetivos e dos métodos, partindo de um conjunto de resultados parcelares, inseridos numa investigação mais vasta sobre este fenómeno (Rodrigues, 2012).

Esta investigação empírica, maioritariamente descritiva, foi realizada entre março de 2011 e julho de 2012 através da análise dos dados obtidos por replicação literal (Yin, 2010, p. 78) a partir de um *modelo de análise intensiva* (Pardal e Lopes, 2011, p. 33) aplicado a quatro empresas privadas que fornecem explicações na cidade de Lisboa e que anunciam os serviços na internet. Os casos que apresentamos foram selecionados de modo deliberado (Yin, 2010, p. 85), a partir de um conjunto mais vasto de centros de explicações que estavam já referenciados na base de dados do *Projeto Xplika Internacional - análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*[2] *e* cujos diretores aceitaram colaborar. Recorremos à metodologia de estudo de casos múltiplos, apoiando-nos num conjunto variado de fontes e técnicas de informação que facilitaram a recolha de informação diversificada, com vista a um melhor conhecimento e caraterização da oferta educativa proporcionada pelas quatro empresas em estudo. Para a recolha de dados, procedemos à análise de documentos internos e de informação recolhida a partir dos sítios oficiais, *facebook* e *blogues* dos centros, aplicámos uma entrevista[3] semiestruturada e focalizada aos quatro diretores dos centros e um inquérito por questionário aos alunos dos centros.

Com este trabalho apresentamos os resultados parcelares desta investigação e tecemos algumas considerações finais que nos permitem responder à pergunta de partida.

O negócio privado das explicações

[2] Para mais informações sobre este projeto consultar http://www.ua.pt/de/xplika/

[3] Utilizámos um guião que tomou como referência as questões utilizadas nos guiões de Gouveia (2012), Azevedo (2011), Silveirinha (2007) e Neto (2006).

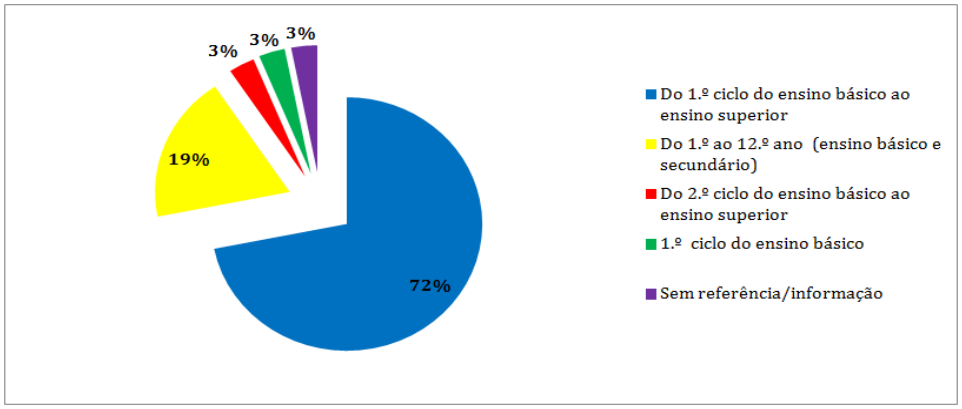
Conhecida em vários países do mundo por *shadow education* (Stevenson e Baker, 1992) ou *sistema educativo na sombra* (Bray, 1999), esta designação, que remonta ao início dos anos 90, tem sido usada de forma difusa em diversos trabalhos de investigação (Bray, 2010, p. 3; 2011, p. 18), havendo necessidade de se clarificar o conceito[4]. Para Davies e Aurini (2006, p. 124), reportando-se à realidade do Canadá e dos Estados Unidos, as explicações, no seu modo mais comum, assumem a forma de atividades que reforçam o currículo do sistema de ensino, apoiam na realização de trabalhos de casa e preparam para testes e exames. Não obstante, mencionam que existem negócios privados, identificados como *centros de aprendizagem*, que desenvolvem uma variedade de serviços educativos e que diferem dos tradicionais centros de explicações nos objetivos e no método

Para a abordagem desta atividade apoiámo-nos na definição de Costa, Ventura & Neto-Mendes (2003) para quem as explicações são um "serviço educativo privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos" (p. 56), evidenciando-se o seu caráter suplementar, privado e a relação com as disciplinas do sistema educativo formal (Bray, 1999; 2010). Em simultâneo, no que diz respeito aos centros de aprendizagem, apoiámo-nos em Davies e Aurini (2006, p. 125) que consideram que este tipo de negócio pode incluir as explicações, mas vai muito para além delas. Os centros de aprendizagem estão mais direcionados para: o aperfeiçoamento de um conjunto de competências mais amplas, como por exemplo as que dizem respeito ao aperfeiçoamento da autoestima, talento e lacunas de competências; o desenvolvimento de currículos autónomos e para a criação de novos programas e materiais associados.

Oferta de explicações na cidade de Lisboa

Durante o período em que desenvolvemos o nosso estudo foi possível recolher informação sobre 32 empresas privadas que têm presença física no concelho de Lisboa e que aí disponibilizam os seus serviços, de acordo com o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Oferta de explicações



Fonte: Rodrigues, 2012, p. 47

[4] Bray (2011) alerta para as diferentes terminologias que têm sido utilizadas para abordar o fenómeno, apelando à prudência na análise dos dados disponíveis, mormente quando se realizam comparações entre países.

A partir da informação disponibilizada pelas empresas, podemos concluir que todas se apresentam no mercado como prestadores de explicações, apesar de não se dedicarem em exclusivo a esta atividade na sua forma mais tradicional. Para além das explicações, todas as empresas oferecem serviços de apoio educativo suplementar e/ou outros serviços que passamos a enumerar a título meramente exemplificativo: apoio à realização dos trabalhos de casa; apoio à realização de trabalhos académicos específicos; estudo acompanhado; sala de estudo; cursos intensivos de línguas; preparação para exames (nacionais, específicos, *maiores de 23*, etc.); atividades extracurriculares; ocupação de tempos livres; serviços de psicologia; serviços de psicopedagogia; serviços de orientação vocacional; consultas de especialidade médica; apoio terapêutico; aconselhamento a pais; serviço de creche e jardim de infância; serviço de *babysitting*; serviço de apoio domiciliário; organização de eventos; aluguer de instalações.

Os centros de explicações em análise

Em Lisboa, nos quatro centros analisados (tabela 1), que identificámos, por uma questão de anonimato, com as siglas L1, L2, L3 e L4, podemos distinguir quatro conceitos que se refletem nas atividades desenvolvidas e nos serviços prestados.

Tabela 1: Caraterização global dos 4 centros de explicações

Lisboa					
Empresa	**Início de atividade** (ano)	**Nº de alunos**	**Níveis de ensino**	**Nº de explicadores**	**Franchising** (nacional/internacional e ano de início em Portugal)
L1	2005	150	Do 1.º ano ao ensino superior	25	Não
L2	2002	90	Do 1.º ano ao ensino superior	20/30	Nacional 2002
L3	2011	35	Do 1.º ao 12.º ano	3	Internacional 2005
L4	2010	300	Do 1.º ao 12.º ano	25	Ainda não

Fonte: Rodrigues, 2012, p. 49

O centro L1 apresenta-se como um centro tradicional de explicações, que surgiu da necessidade de criação do próprio emprego por parte da diretora. Apesar de já ter pertencido a uma rede nacional de *franchising*, este centro desenvolve agora a sua atividade sem recurso a esse tipo de contrato empresarial. Disponibiliza explicações individuais e em grupo a alunos do 1.º ano do Ensino Básico (EB) ao Ensino Superior, registando uma maior procura por parte de alunos do 3.º Ciclo do EB e do Ensino Secundário (ES). A disciplina mais procurada é a Matemática. Embora não seja a aposta do centro, os alunos podem, pontualmente, recorrer a uma sala e aí beneficiar de estudo acompanhado. O centro tem cerca de 150 alunos inscritos, a frequentar várias explicações, despendendo em média 3 horas por semana em explicações a uma ou duas disciplinas. Relativamente ao funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias, com um horário alargado (das 8h30 e as 20h30), de segunda a sábado e, pontualmente, aos domingos e feriados.

O centro L2 é uma empresa inserida numa rede nacional de *franchising*, com um conceito de acompanhamento escolar mais alargado de apoio à família, cuja ideia do negócio surgiu da vontade da diretora de criar o seu próprio emprego associado ao ensino. Este centro, dirigido a alunos do 1.º CEB até ao Ensino Superior, disponibiliza serviços que variam de acordo com o nível de ensino dos alunos e com os objetivos que estes pretendem atingir quando procuram o centro. Para além das explicações individuais e em grupo, a empresa disponibiliza explicações ao domicílio, programas específicos de apoio e orientação escolar, programas para férias escolares e atividades para pais. No que respeita às disciplinas, tem-se verificado uma maior procura a Português e a Matemática, seguidas da Físico-Química e do Inglês. Relativamente ao nível, tem sido mais procurado por alunos do 3.º CEB, seguidos do 11.º e 12.º anos. Este centro tem cerca de 90 alunos inscritos, sendo que o número de horas despendidas por cada um depende da atividade em que está inscrito: ensino individual (2 a 2 horas e meia por semana); sessões de grupo (*coaching*) (6 a 8 horas por semana); *practice rooms* (em média 4h por semana). No que respeita ao funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias, com um horário de funcionamento de segunda a sexta, apenas no período da tarde.

No centro L3, o ensino e a aprendizagem distanciam-se do conceito de centro de explicações tradicional, procurando consolidar uma metodologia própria dos *centros de aprendizagem*. Esta empresa, que também surgiu da vontade do diretor de criar o seu próprio negócio, centra-se em exclusivo no ensino da matemática, encontrando-se inserida numa rede de *franchising* internacional. Disponibiliza sessões de trabalho concretizadas através de "planos de treino" supervisionados por "instrutores" (à semelhança dos ginásios); possibilita a utilização livre dos espaços aos alunos que têm planos de treino e proporciona um conjunto diversificado de outras atividades relacionadas com a matemática, sobretudo desenvolvidas em períodos de férias. O centro dirige a sua atividade a alunos do 1.º ao 12.º ano e é procurado sobretudo por alunos do 4º ao 8º anos. Tem cerca de 35 alunos inscritos, que frequentam o centro, 2 a 3 vezes por semana, em sessões de 1h30. Existe ainda a possibilidade de um aluno frequentar o centro livremente. Relativamente ao funcionamento, este centro dispõe de instalações próprias e está aberto de segunda a sexta, no período da tarde, e aos sábados, durante a manhã.

O centro L4 não é um centro de explicações tradicional. Dirigido a alunos do 1.º ao 12.º anos, este centro utiliza um conceito e metodologia próprios e únicos em Portugal (segundo o Diretor), à imagem do trabalho desenvolvido nos consultórios de psicologia. O objetivo principal é trabalhar com os alunos um conjunto de 20 competências-chave, decisivas para o seu sucesso escolar, através da estimulação neuro-cognitiva e neuro-psicológica. Assim, para além da intervenção individual e do recurso a explicações tradicionais (situações de exceção), os alunos trabalham em grupo num conjunto de ateliês (métodos e hábitos de estudo; matemática; leitura; terapia da fala; problemas de hiperatividade) ou usufruem de consultas de psicologia. Este centro tem cerca de 300 alunos, predominantemente do EB, cujo recurso ao centro depende dos objetivos traçados. O modelo-base é constituído por 2 sessões semanais de uma hora, sendo uma individual e outra em pequeno grupo. Relativamente ao funcionamento, este centro tem instalações próprias, está aberto de segunda a sexta das 10h às 20h, embora grande parte da atividade desenvolvida com os alunos decorra nas escolas destes, através de parcerias. De referir ainda que este centro tem prevista a sua expansão comercial através de contratos de *franchising*.

Os explicadores

Nos centros em causa, o número de explicadores envolvidos varia de acordo com o número de alunos inscritos e a sua autonomia é distinta de centro para centro. No processo de recrutamento, exige-se a licenciatura como critério principal, embora os diretores privilegiem outros critérios como: as capacidades pessoais para o exercício da função; o percurso académico; a experiência profissional e a recomendação por parte de outros profissionais do centro. No que diz respeito ao grau de autonomia dos explicadores, a análise dos dados permite-nos inferir que este está diretamente relacionado com a metodologia de trabalho dos centros. Assim, nos centros com métodos próprios relacionados com o *franchising* (L3, L2), o grau de autonomia do explicador diminui, contrariando a tendência autonómica dos explicadores nos restantes centros (L1, L4).

A procura de explicações, segundo diretores e alunos

Segundo os diretores dos centros, a procura de explicações rege-se em primeiro lugar pela necessidade de superação de dificuldades, relacionadas com o baixo desempenho académico/insucesso dos alunos, traduzidas em resultados negativos na avaliação escolar (L1, L2, L3 e L4). Logo a seguir são apontadas a melhoria do desempenho académico e a prevenção de dificuldades (L1, L2 e L4), associados à iniciativa dos pais que, para além disso, procuram soluções de ocupação dos tempos livres para os seus educandos em período letivo. Apenas referenciada por dois diretores (L2 e L3), a procura de explicações pelos alunos surge associada à preparação para acesso ao ensino superior e à ocupação dos tempos livres. Por último, o motivo menos referido pelos diretores foi a preparação para exames/testes, o que pode ser compreendido se considerarmos a maior abrangência de motivos anteriormente referenciados.

Os alunos que frequentam os centros (L1 e L2), predominantemente do 3º CEB e do ES, tendo por base as cinco categorias predefinidas no questionário, apontam como principais motivos que os conduziram à procura de explicações, com 33,06% cada, as categorias “Resultados negativos às disciplinas em que recorreu ao centro de explicações” e “Resultados positivos, embora muito baixos, às disciplinas em que recorreu aos centros de explicações”. Seguiram-se as categorias “Resultados positivos médios, embora não suficientes para garantir o acesso à universidade” e “Resultados positivos elevados, embora não suficientes para entrar no curso desejado” (com 15,70% e 9,92% respetivamente). Na categoria “Outro motivo. Qual?”, evidencia-se uma diferença entre as respostas dos alunos do EB e as dos alunos do ES: os do EB procuram as explicações sobretudo como apoio educativo suplementar que os ajude a superar dificuldades, ao passo que os alunos do ES procuram nas explicações um reforço de conhecimentos já aprendidos para obter notas altas.

Considerações finais

Os dados parcelares aqui apresentados sobre a oferta de explicações nos quatro centros da cidade de Lisboa permitem-nos concluir que, à semelhança do que acontece noutros países, as explicações desenvolvem-se em torno de diferentes modos e formas de oferta. Apesar de estas empresas exibirem poucas semelhanças nos serviços

disponibilizados, é interessante verificar algumas caraterísticas-padrão destacadas noutros estudos realizados em Portugal.

Neste quadro, a oferta empresarial privada de explicações, que surge no mercado designada por "centros de explicações", "centros de estudo" ou "centros de aprendizagem", procura responder aos interesses dos alunos e das famílias, disponibilizando, entre outros, serviços de explicações orientados para superar dificuldades nas aprendizagens escolares ou para melhorar desempenhos académicos de alunos do 1.º CEB ao ES, numa clara "colagem" aos currículos do ensino formal. Desta forma, a contribuição destes centros para a realização de trabalhos de casa ou para a ocupação de tempos livres é pouco valorizada. Verifica-se ainda que a disciplina mais procurada é a Matemática, logo seguida do Português, da Físico-Química e do Inglês. Esta tendência coaduna-se com dados obtidos noutros estudos em Portugal (Silveirinha, 2007; Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2008) e noutros países (Bray, 2011; LeTendre, Rohlen e Zeng, 1998; Ireson e Rushforth, 2004; Lynch e Moran, 2006) e explica-se pelo facto de serem disciplinas relevantes no ensino formal e as mais sujeitas a exames.

Porém, constata-se, em alguns centros, a presença de uma variedade de serviços oferecidos ao público, desenvolvida a partir de orientações, currículos e metodologias próprias, suportadas por estratégias de negócio distintas, que nos dá conta de uma afirmação progressiva de "autonomização" curricular e pedagógica face à escola formal. Esta circunstância, ainda que não ocorra de modo dominante nos contextos empresariais analisados, "desafiando o currículo escolar" (Costa, 2008), parece colocar gradualmente em causa o tipo e a qualidade do serviço que os estabelecimentos integrantes do sistema educativo oferecem e, porventura, a legitimação da escola (pública e privada) enquanto instituição social que se pretende justa e equitativa.

Referências bibliográficas

Azevedo, Sara (2011). *A actividade das explicações: Um estudo no ensino secundário e superior.* Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Bray, Mark (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute For Educational Planning**.**

Bray, Mark (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review, 11*(1), 3-13.

Bray, Mark (2011). *The challenge of shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Comission.

Bray, Mark & Lykins, Chad (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.

Costa, Jorge Adelino (2008). Estratégias curriculares fora da escola: O caso das explicações entre o desafio ao currículo escolar e as oportunidades de negócio [CD-ROM]. In *Actas do IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares. Políticas e estratégias Curriculares* (pp. 1-14). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (Orgs.) (2008). *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre, & Neto-Mendes, António (2003). As explicações no 12º ano: Contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2*(2), 55-68.

Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre, Neto-Mendes, António & Azevedo, Sara (2008). O mercado das explicações e o franchising. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.) *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 55-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Davies, Scott (2002). *School choice by default? Understanding the growing demand for private tutoring in Canada*. Toronto: New Approaches to Lifelong Learning (NALL).

Davies, Scott & Aurini, Janice (2006). The franchising of private tutoring: A view from Canada. *Phi Delta Kappan, 88*(2), 123-128.

Gouveia, Andreia Santos (2012). *Investimentos privados em educação: O caso dos cursinhos comerciais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Ireson, Judith & Rushforth, Katie (2004). Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education. Paper presented at the *British Educational Research Association Conference*, UMIST, Manchester. Disponível em http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/excel/Mapping%20tutoring%20BERA.pdf.

LeTendre, Gerald, Rohlen, Thomas & Zeng, Kangmin (1998). Merit or family background? Problems in research policy initiatives in Japan. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 20*(4), 285-297. Disponível em http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/4/285.

Lynch, Kathleen & Moran, Marie (2006). Markets, schools and the convertibility of economic capital: The complex dynamics of class choice. *British Journal of Sociology of Education, 27*(2), 221-235. Disponível em http://dx.doi.org/10.1080/01425690600556362.

Mori, Izumi & Baker, David (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review, 11*(1), 36-48.

Neto, Maria Conceição (2006). *A procura de explicações: As razões dos pais.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Neto-Mendes, António (2008). A regulação das explicações entre o estado e o mercado. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 85-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pardal, Luís & Lopes, Eugénia (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Rodrigues, Catarina (2012). *Mercado das explicações: A emergência de um terceiro setor educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Stevenson, David Lee & Baker, David (1992). Shadow education and allocation in formal schooling. Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology, 97*(6), 1639-1657.

Silveirinha, Teresa (2007). *O fenómeno das explicações: Oferta, procura e implicações no 12.º ano em estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Yin, Robert (2010). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

Pedagogia expressiva criativa: Uma formação transversal para professores, construída a partir da criatividade, do movimento, e do uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Max Günther Haetinger
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
maxcriar@terra.com.br

Rui Trindade
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
trindade@fpce.up.pt

Ariana Cosme
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
ariana@fpce.up.pt

O trabalho tem como base uma pesquisa empírica, a partir da experiência de 30 anos em aula com formação de professores no Brasil e países da América Latina através de uma metodologia norteada pela interação e produção de conhecimento com o eixo em novas práxis escolares. Este trabalho parte de uma formação para professores, que trabalham em escolas e centros de aprendizagem informal e está fundamentado no desenvolvimento da criatividade em todas as áreas e disciplinas. Compreende o movimento e o lúdico como fatores de motivação e de aceleração da aprendizagem; e na ação integrada das tecnologias da informação e comunicação com ênfase no uso da telemática (TV e o áudio visual) e dos computadores, integrando-os ao cotidiano da sala de aula. A essência desta pratica é a valorização da expressão dos alunos, o movimento, e a aquisição desde muito cedo do domínio das múltiplas linguagens e suportes. A pesquisa empírica tem ocorrido na formação de professores em cursos e simpósios totalizando uma abrangência de 50 mil professores e professoras das redes publicas e privadas do Brasil por ano. O trabalho propõe técnicas formativas que utilizadas em conjunto na sala de aula ampliam de forma significativa as capacidades cognitiva, afetiva e motora dos educandos, além da capacidade de apropriação das linguagens, de resolução de problemas e de forma muito especial tem diminuído as dificuldades de relação e disciplina, favorecendo a participação dos alunos nas aulas. Este trabalho chamado de Pedagogia Expressiva Criativa se propõe como um método inovador pela característica da sua integração de três áreas muitas vezes desassociadas dos processos de ensino/aprendizagem. Esta pesquisa tem como base o estabelecimento de técnicas, dinâmicas e jogos para formação de professores que trabalham o papel de protagonista, e que fortalecem sua auto imagem e estima, oferecendo igualmente um modelo que pode ser repassado aos alunos, atingindo o mesmo crescimento. A pesquisa propõe também a necessidade de revisão dos modelos pedagógicos e atitudes educativas difundidas na educação atual e busca propor novas competências e habilidades para vencer desafios a partir de um método em sintonia com os novos tempos.

Palavras chave: aprendizagem, criatividade e TIC

Uma visão geral sobre o tema

Um dos assuntos muito discutidos na formação docente em todas as épocas da educação é a promoção da autonomia dos alunos, nos processos de ensino/aprendizagem, no desenvolvimento de valores, e na formação da visão de mundo dos estudantes. Recorrente em vários autores e presente em centenas de artigos, a autonomia torna-se questão chave em pedagogias, e em ações didáticas que queriam desenvolver uma aprendizagem significativa e emancipatória, de alunos e alunas em todo globo.

Porem nos últimos anos devido à invasão, nas salas de aula de todo planeta, de novos processos de ensino/aprendizagem (metodologias, práxis educativas, novos designer instrucionais), a autonomia e suas competências básicas, voltam a ser discutidas e preconizadas. Apesar de toda a "modernidade" muitos governos (Portugal, Reino Unido, Brasil, Chile, entre muitos) contrariando o paradigma atual, voltam ao passado e buscam ferramentas para uma formação conteudista, através da implantação de testes, índices e de cartilhas especificas e padronizadas. Estes governos valorizam uma educação performática, baseada na proficiência do português e da matemática, acreditando estar ai a saída para a formação do ser humano do futuro, do dito *aluno perfeito. E*m pleno século do conhecimento, autores como Burrhus Frederic Skinner, passam a frequentar muitas salas, como se o Behaviorismo pudesse resolver os desafios do mundo atual e abrir a porta para o futuro, esquecendo ensinamentos universais como "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção" (Freire,1996, p.22).

Sabemos pela pratica docente e pelas ideias de vários autores como Maturana (2001), Haetinger & Haetinger (2011), Lévi (1999), Morin (2001) que as questões fundamentais no mundo do conhecimento, neste terceiro milênio, da informação em nuvens, da tecnologia intuitiva, da internet, do Google, das enciclopédias virtuais, dos players de vídeo e musica, do conhecimento colaborativo, da autoria coletiva, não estão no saber duro, nem na tal proficiência do aluno, mas sim, em seu sucesso, como ser humano social e inserido em varias ecologias, como cita Gattari (1990). Este sucesso está hoje muito mais voltado aos seus saberes paralelos como a Criatividade, a Expressão, a tomada de decisão, nos valores, em proatividade, no trabalho em rede e na autonomia, do que no conteúdo duro e memorizável.

Paulo Freire (1996), já nos demonstra estas ideias e preconiza o que hoje é um desafio social e cultural: ajudar crianças, jovens e adultos, a promoverem nos seus processo de ensino/aprendizagem, uma visão única de cada individuo sobre o mundo e seus objetos, um diferencial expressivo e construtor. Promover sua autonomia, sua liberdade de transito, é fundamental, em um mundo onde padrões são executados por maquinas, e a grande *moeda de troca social*, esta no pensamento livre e criativo, ali pousam os paradigmas desde século, os diferencias para a realização de homens e mulheres.

Temos que nos opor "à malvadez neoliberal ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia"(Freire, 1996, p. 14). É esta busca do sonho e da utopia que nos move no processo de ensino/aprendizagem, uma busca incansável pela construção, crescimento e realização de nossos alunos, o nosso sonho de educador se misturas às utopias que crescem na mente de cada aluno e aluna em sala de aula.

Esta busca nos aproxima de outro ponto fundamental apresentado por Paulo Freire neste livro que é a "responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa

docente"(Freire, 1996, p.15). Responsabilidade esta que nos deve fazer questionar diariamente nossos métodos, atitudes e práxis em sala de aula. Ética esta que nos obriga a não só falar, mas escutar de forma igual a todos os envolvidos no processo educacional. Ensinar e treinar esta escuta, como lembra Paulo Freire, nesta e em outras obras, se traduz neste pensamento fundamental que na prática docente devemos promover a autonomia e a liberdade. "Não podemos nos assumir como seres promotores desta mudança se não formos, em primeiro lugar sujeitos éticos" (Freire, 1996, p. 17).

Completo este pensamento com professores éticos, que se assumem como pertencentes do mundo atual, como atores sociais, como protagonistas na formação humana, como "mola propulsora" da evolução e das descobertas, e não apenas como uma presença forte e marcante nesta realidade social cultural e ecológica. Esta ideia nos aproxima fortemente de um ser que se expressa, se comunica, cria, que seja exemplo em um mundo padronizado e globalizado. Expressão esta que começa nos tipos de relações que desenvolvemos em nossas casas, com nossos pais, nossos primeiros educadores, passando por professores e professoras de todo planeta.

Nestas últimas décadas esta realidade social que estão inseridos educadores e educadoras mudou, principalmente com as alterações no mundo do trabalho, aumento das jornadas laborais, da necessidade de todos na família pertencerem a este mundo do labor (pai, mãe, tia, tio, avós, etc.). As crianças chegam cada vez mais cedo a escola, no Brasil cada vez mais as famílias precisam colocar seus filhos em instituições de educação a partir do término da licença maternidade, com 4 ou 5 meses. Esta presença infantil desde os primeiros anos de vida da escola faz com que todos tenham que mudar papéis, currículo e modos de atendimento desta infância. É necessário desenvolver não só o cuidado, o afeto, mas também a cognição, a psicomotricidade e principalmente neste momento social, a expressão, a autonomia, os sentidos e a criatividade, que devem ser valorizadas, aprimoradas, difundidas e respeitadas nos ambientes escolares desde a mais tenra idade.

Dos sentidos desenvolvidos na educação infantil, passando pelo jogo simbólico, pela contação de historias, e por mais diversas atividades expressivas, da pintura a dramatização que construímos as bases intelectuais para estas crianças virem a ser "senhores/as" do seu destino. É no brincar infantil que nasce a autonomia e nas relações da criança com seu tempo livre, como nos lembram autores como Winnicott (1975) e Haetinger (2003).

Devemos começar com a capacidade de escutar o outro, de fazer do outro cumplice de nosso dialogo, e ver no outro, criança, jovem, adulto ou idoso/a, um ser que produz e divide conhecimento; e no/a educador/a aquele/a que pratica esta doação, este repartir de conhecimento e vivencias, não se escondendo atrás de uma posição do *sei tudo, sei mais*, ou em ações de falso ouvir, muito comum nas salas de aula, onde não paramos para realmente praticar a escuta, mas estamos sempre prontos a confrontar a escuta de forma autoritária, como se mais velhos ou mais letrados que nossos alunos pudéssemos de verdade saber mais que alguém. Paulo Freire (1996) já afirmava o que outros também já disseram como Spolin (1982) e Maturana (1999) "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender". (Freire, 1996, p. 23)

Penso que esta escuta vem em prol da autonomia, escuta promotora do senso critico, escuta construtora da autoestima e auto imagem, fatores fundamentais para o aprofundamento e entendimento de termos como criatividade, pensamento divergente e competências, importantíssimos, nesta era, onde as principais coisas, objetos e serviços já foram inventados. Esta capacidade criadora que tem que permear o

ensino/aprendizagem neste século, como nunca o fizemos ou pensamos em toda historia da humanidade.

A criatividade difundida em todos os meios sociais, da economia a didática, tem esta ênfase por ser hoje mais do que nunca, a grande promotora das possibilidades de inserção social e cultural em um mundo de transição, de verdades transitórias e fluidez constante como vemos na obra de Morin, Ciurana e Motta (2003), e de Lévy (1999). Este mundo de verdades mutáveis e mutantes, nos obrigam a desenvolver em nós esta competência criativa e criadora, urgentemente.

Como educadores temos uma tarefa ainda mais importante: proporcionar a nossos alunos/as a possibilidade de navegação, experimentação, destes novos modelos, novas culturas e principalmente novas maneiras de ser, estar, agir, conviver, aprender.

A curiosidade e a expressão na escola

Talvez a característica mais marcante deste tempo presente e de seus novos paradigmas, é o preparar o ser humano para um mundo em transição. Alguns podem dizer que o mundo sempre esteve em transição e mudança, sem dúvida que sim, mas nos últimos anos estamos convivendo com uma aceleração constante e intensa, nunca vista em toda a nossa historia evolutiva. Muito rapidamente mudamos de um mundo onde o tempo era medido por dias, a partir dos anos 70 aceleramos e começamos a pensar o mundo por horas, nos anos noventa, pela mudança dos meios de produção e pela busca da performance estrema começamos a olhar o mundo por minutos, e neste século entramos na era dos *frames*.

Esta mudança no paradigma do tempo está mudando o comportamento das pessoas e o nosso ritmo de vida e de relações, entre elas as relações de ensino/aprendizagem. A sociedade da *mega* informação disponível, acessível e acessável, onde as fronteiras ficam tênues, e o saber é compartilhado de forma global. É o mundo onde nasce nosso aluno nos últimos 15 anos. Estes meninos e meninas que convivem neste tempo, junto conosco, publico de nossas escolas, são seres humanos diferentes aos extremos das nossas referencias, e nascem em um mundo onde a capacidade de armazenar conhecimento é realizada pelas maquinas, e o grande diferencial social não é mais o acumulo de saberes, mas sim a forma que processamos e usamos o tal conhecimento adquirido na escola e na vida.

Neste contexto a curiosidade é uma competência humana indispensável na hora de tratar e buscar conhecimento. A curiosidade é neste século a mola propulsora da atividade de aprendizagem, como diferencial para novos voos, e principalmente como matriz na infância do poder criador. A curiosidade humana, que sem duvida, é nosso diferencial dentre outros seres vivos, na busca pelo conhecimento, pelo crescimento. Esta curiosidade que faz o ser humano evoluir e inventar saídas para transformar seu cotidiano, do invento da roda ao avião, passando pelo microchip, é esta busca, em todas as áreas do conhecimento que possibilita esta chamada evolução.

Este ser curioso por sua vez deve e tem que ser estimulado a partir da escola, da mesma forma e disciplina que no século passado estruturamos a escola a partir da repetição e do acumulo de conhecimento. “O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não *espaço* vazio a ser preenchido por conteúdos” (Freire, 1996, p. 51)

Este suporte que Paulo Freire define como solidariedade entre mente e mãos, toma forma ainda mais complexa nesta sociedade digital e do conhecimento, lembrada na obra de Lévy (1999), e de Haetinger e Haetinger (2011), nos impulsiona nesta busca pelo ser curioso, pelo ser transformador, pelo ser aprendente, pelo ser criativo.

Este novo ser humano, se constrói na escola com ações didático pedagógicas que valorizem a pergunta, que preconizem o lúdico, a descoberta, a aventura, a busca, a aprendizagem significativa, o trabalho por projetos, a inter-relação transversal das áreas do conhecimento, os trabalhos *multi-trans-inter* disciplinares, onde o ato criador começa na descoberta psicomotora na primeira infância, passando pelo jogo simbólico, e outras técnicas ao longo da vida escolar que transformam esta curiosidade natural em curiosidade consciente, realizadora e incentivadora da aprendizagem significativa, técnicas estas que são a base da formação dos novos educadores , no que chamamos de Pedagogia Expressiva Criativa .

A Pedagogia Expressiva Criativa, tem como base esta busca pela curiosidade critica, pela liberdade de pensar e agir. A pedagogia Expressiva e Criativa busca instrumentalizar professoras e professores, com técnicas, ações e praticas que produzam este ser curioso, buscador e criativo. Esta pedagogia está norteada nos pilares do ser curioso: Ludicidade, Criatividade, Movimento e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e em um trabalho docente em sintonia com os interesses e buscas da comunidade e dos educandos, oferece uma ação dialógica com o conhecimento, uma interface mais motivadora e motivante, de forma a produzir uma mudança interior e exterior do ser humano, oferecendo a ele possibilidades maiores em um mundo dos *frames*, em um mundo de repositórios de informação, das relações on-line, mas carente de novas interpretações, mais conscientes e menos repetidoras de padrões e comportamentos.

A Pedagogia Expressiva Criativa se coloca como uma ação pedagógica transversal em sala de aula, focalizando sua ação nas práxis educativas, na forma, no *design*, no método e nos meios aos quais usaremos para integrar conhecimento, ludicidade, curiosidade e valores. Uma pedagogia viva, da ação, da sala de aula libertadora e formativa. Uma pedagogia menos livresca e mais proativa, em busca de oferecer novos instrumentos e multimeios para a escola navegar com mais tranquilidade em tempos de mares tão agitados. Este é o norte para onde nossa nau deve ser conduzida, um norte da aproximação entre a vida de nossos educandos e educandas e as praticas escolares.

Não podemos mais conceber uma escola que vira as costas para a criatividade, para o lúdico tão presente em nosso cotidiano (da internet, ao vídeo game, DVDs, *Smartphones*, entre muitos), da tecnologia da informação, dos veículos de comunicação. Ou seja, não podemos ver mais a escola como um “Google restrito e restritivo” onde os saberes são fatiados e somente acessíveis à medida que o professor vai liberando e direcionando, isto nunca poderia ser chamado de conhecimento, pois o saber dirigido ao extremo e sem eco social, é um saber que nasce sem utilidade, sem razão de ser.

Não podemos nunca esquecer a essência do conceito de conhecimento, ele é a descoberta, é revelação, evolução, crescimento, é como um não saber que é preenchido com um saber útil, prático, reflexivo e por que não dizer libertador.

Este sujeito crítico, emancipado e emancipador, autônomo, criativo e composto por curiosidade epistemológica, que queremos desenvolver, nas ações de formação de educadores, principalmente da educação infantil, e os dois primeiro ciclos de ensino através da Pedagogia Expressiva e Criativa. Formar professores atuantes e capazes de dar conta dos meninos e meninas deste século, com suas características, maneiras e

novos valores. Uma geração de nativos digitais, onde o que precisamos é alcançar as ferramentas certas e oferecer um ambiente favorável, que os valorize, para que eles deem conta do resto. É isto que chamo de Pedagogia Expressiva Criativa, esta junção de saberes, recursos e professores atualizados e bem formados para que possamos construir uma nova sala de aula, uma nova escola, um novo mundo.

"Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (Freire, 1996, p. 85)

A busca da excelência, no ensinar/aprender.

O que é uma escola de excelência? Como pensar esta escola?

A escola da excelência começa pela escuta, uma escuta verdadeira, de quem quer ouvir o outro e não apenas corrigi-lo, uma escuta do crescimento mutuo, de saberes complementares. A esta escuta chamamos de diálogo, mas esta palavra anda meio desgastada, pois todos dizem que a promovem, principalmente professores, quando na verdade o que observamos nas salas de aula de muitos lugares do mundo, é um monólogo, intercalado por perguntas, onde sempre o *mestre* tem a ultima palavra ou é quem trás a visão das *verdades*.

Ao falar especificamente de crianças até os 10 anos de idade, faixa etária que vamos estudar na Pedagogia Expressiva Criativa, esta visão que o adulto (professor/a) tem a verdade ao seu lado, se demonstra ainda mais fortemente. Porém mesmo nos mais altos graus de ensino universitário encontro, como aluno ou professor, pessoas que encaram uma sala de aula com a visão de que o professor tem a água do conhecimento e os alunos se dirigem às universidades para bebê-la, visão positivista e mofada de tão velha e ineficiente.

Para romper com esta escola do monólogo e dos saberes pré-construídos e eleitos por adultos, que nem sabem direito o que significam as mudanças sociais e comportamentais que estão ocorrendo, que julgam o mundo olhando para trás, e que acreditam que aquilo que os forjou mulheres e homens podem servir para a construção de seres humanos nesta era. Para que esse rompimento seja possível, precisamos mudar.

Uma mudança que deve ter como base, como já afirmei, a forma e não o conteúdo, o método e não o discurso, as ações de práxis na sala de aula e não as teorias apenas, a mudança começa no exemplo e não na palavra. Como diria Paulo Freire (1996) "As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distancia entre o que dizemos e o que fazemos" (Freire, 1996, p. 65).

A mudança se faz quando nos permitimos inovar e reinventar nossas praticas e a nós mesmos, a mudança acontece somente quando olhamos para frente, e nos colocamos ao lado desta nova geração e não acima ou abaixo deles.

Dentro desta perspectiva é que surge como método a Pedagogia Expressiva Criativa, fruto de uma pesquisa de uma vida como educador nas mais diversas idades e locais educativos, aplicados em centenas de salas de aula, com potencialidade para transformarmos as praticas educativas, a forma do pensar, fazer, construir e compartilhar conhecimento, saberes e afetos nos ambientes educativos.

Se o conceito de aprender mudou muito como já falamos ao longo do ultimo século e nos primeiro anos deste século, é claro que nossas praticas devem ser renovadas, arejadas, transformadas em ações que realmente produzam um ambiente dialógico, reflexivo e construtor de saberes, da autonomia, e de mentes tão abertas e plurais como os desafios deste século.

Estes novos alunos e alunas, só terão a plenitude do desenvolvimento e do saber, e se tornarão capazes, se tiverem ao seu lado um professor ou professora, bem formado em ações que consideramos básicas nesta nova era: Valorização da forma (design instrucional), afetividade e ludicidade, curiosidade e criatividade, promoção da autonomia, multimeios e conteúdos adequados a cultura e a realidade de nossas crianças e jovens.

Estas novas mentes de nossas crianças passam, para se tornarem criticas, por uma escola que se renove, não somente em políticas, ou regras, mas em ações, espaços e praticas pedagógicas, que não se esconda da tecnologia, mas se abra para ela. Escolas que possam ir além da sala de informática e do vídeo, e que possamos transformar todas as salas em multimeios e possibilidades de pesquisa e interação a todos os instantes. Onde palavras como criatividade, celulares, DVDs, redes sociais, internet, satélites, download, telas sensíveis ao toque, movimento, expressão e encantamento, façam parte do vocabulário dos adultos e das suas ações em sala de aula, aceitando esta modernidade de meios e ferramentas com o coração aberto e não com medo ou com disputas.

Estas novas mentes de nossas crianças passam por famílias, que participem mais no processo de ensino/aprendizagem, que colaborem com a construção ativa dos conhecimentos, e que junto com as a comunidade abracem esta cruzada moderna por busca de sedimentarmos os valores e a ética, tão em falta nas relações sociais e educacionais.

Aprender/ensinar é isto, é dinamismo com reflexão, é ação com consequências e adequação, e evolução com afeto, é tecnologia com contato humano.

Ensinar/ aprender passa por estes desafios que começa em casa, se estende na escola e nos prepara para a vida, em sociedade e planetária. Afinal habitamos um mesmo planeta, apesar de cultura e posturas diferentes, somos um mesmo povo, a mesma raça humana, de muitas cores, amores, sabores e credos, e devemos nesta diversidade acreditar sempre que podemos nos reinventar e superar as barreiras com força de vontade.

Trilhamos juntos, ao longo deste texto, encontrar uma união entre a autonomia e a Pedagogia Expressiva Criativa, com certeza para quem leu com atenção, esta relação tornou-se clara, pois não há criatividade sem curiosidade e não há curiosidade sem autonomia de pensamento, sentimentos e ações. E é nestas relações que forjamos e somos forjados, que construímos e somos construídos, que nos tornamos partes e todo.

Termino esta reflexão com uma música que sintetiza nossa busca por uma pedagogia que seja a própria autonomia. Uma música de um compositor que admiro e sei que Paulo Freire também tinha muito apreço, Gonzaguinha, um brasileiro que muito cedo nos deixou, mas seu legado e canções jamais serão esquecidos.

> "Eu acredito é na rapaziada, que segue em frente e segura o rojão, eu ponho fé é na fé da moçada, que não foge da fera e enfrenta o leão. Eu vou à luta é com essa juventude, que não corre da raia a troco de nada, eu vou no bloco dessa mocidade, que não tá na saudade e constrói a manhã desejada" (Gonzaguinha, E vamos a Luta , 1980).

Referências bibliográficas

Freire, Paulo (1996). *A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Haetinger, Max (1998). *Criatividade, criando arte e comportamento*. Porto Alegre: Edição Criar.

Haetinger, Max (2003). *Informática na educação: Um olhar criativo*. Porto Alegre: Edição Criar.

Haetinger, Max (2005). O universo criativo da criança na educação. Porto Alegre: Edição Criar.

Haetinger, Max (2010). *Professor Max em revista*. Pinhais: Editora Melo.

Haetinger, Max & Haetinger, Daniela (2011). *Aprendizagem criativa: Educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século. Educação a distância, redes de aprendizagem, criatividade e motivação*. Rio de Janeiro: WAK Editora.

Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Maturana, Humberto & Varela Francisco (2003). *A árvore do conhecimento. As bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena.

Morin, Edgar (2001). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco.

Morin, Edgar; Ciurana, Emilio-Roger & Motta, Raul D. (2003). *Educar na era planetária*. São Paulo: Cortez.

Os conhecimentos da Educação Física no exame nacional do ensino médio – ENEM

José Arlen Beltrão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB - Brasil
arleneducacaofisica@ufrb.edu.br

Leopoldo Katsuki Hirama
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB - Brasil
leopoldohirama@ufrb.edu.br

Paulo César Montagner
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP - Brasil

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, surge como um instrumento para subsidiar políticas públicas voltadas para o ensino médio, com a pretensão de ser uma importante ferramenta de reestruturação deste nível de ensino. Em 2009 passa a ser utilizado como instrumento selecionador de ingressantes nas universidades públicas brasileiras. Os conhecimentos abordados pela Educação Física na escola sempre estiveram ausentes dos vestibulares e exames oficiais do governo federal, dentre outros motivos, por incorporar em suas aulas conhecimentos e práticas de contextos informais. Contudo, desde 2009, os conteúdos da Educação Física foram incorporados na matriz de referência do ENEM, na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Este estudo objetivou analisar as questões referentes à Educação Física presentes nos exames dos anos de 2009, 2010 e 2011. Como técnica metodológica, recorreu-se à análise de conteúdo. Foi adotado como critério de seleção das questões a abordagem de algum conhecimento da cultura corporal. Cada exame era composto por 180 questões, destas 45 compunham a referida área, totalizando nos três exames 135 questões analisadas. Nota-se que a Educação Física não ocupa o mesmo espaço e importância dos outros componentes curriculares que integram esta área, já que apenas 7 questões versaram sobre a cultura corporal. Destas questões, 2 foram sobre dança, 1 sobre esporte, 1 sobre lutas e 3 sobre conhecimentos sobre o corpo. Quanto ao conteúdo das questões, percebe-se que os conhecimentos ligados ao conceito de saúde e a técnicas de esportes imperam sobre as dimensões históricas, sociológicas, econômicas e estéticas do conteúdo. Tendo em vista que o ENEM vem influenciando a dinâmica curricular das disciplinas, estes conteúdos e abordagens podem passar a ocupar um maior espaço nas escolas brasileiras, restringindo o espaço de novas práticas formuladas em ambientes não formais. Este fato pode significar um retrocesso no debate estabelecido pela Educação Física escolar nas três últimas décadas, visto que tem se buscado superar tendências tecnicistas e biologicistas. Conclui-se que a Educação Física é valorada de maneira diferente das outras disciplinas, a abordagem de seus conteúdos deve ser revista, no sentido de privilegiar dimensões que favoreçam a formação de cidadãos críticos e autônomos, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, valorizando a produção cultural dos diferentes espaços sociais.

Palavras-chave: educação física escolar, ENEM, avaliação.

Introdução

O acompanhamento do desempenho da "escola moderna" é feito, dentre outras formas, por avaliações nacionais. A mais conhecida no Brasil, sem dúvidas, é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que nos últimos anos ganhou proporções ainda não vistas por um exame desse tipo, além de tentar compreender áreas de conhecimento comumente não presentes nos exames nacionais. O ENEM foi criado em 1998, tendo como objetivo avaliar o desempenho da escolaridade básica brasileira, sobretudo do ensino médio[1] (Ministério da Educação [MEC], 2011). O exame surge como um instrumento para subsidiar políticas públicas voltadas para o ensino médio, a partir do mapeamento realizado levando em consideração os resultados de cada Estado, cidade e escola, com a pretensão de ser uma importante ferramenta de reestruturação deste nível de ensino. O novo "ENEM", designação dada ao exame pelo Ministério da Educação – MEC, após reformulação sofrida em 2009, vem possibilitando sua utilização como forma de seleção unificada nos processos de ingresso das universidades públicas brasileiras ou de distribuição de bolsas de estudos em universidades particulares[2]. Com isso, o ENEM, além de incorporar a lógica própria do vestibular, incorpora sua função histórica de selecionar.

O vestibular se caracterizou, ao longo dos anos, na educação brasileira, como um importante instrumento balizador e condicionador dos currículos escolares, tencionando no sentido de incluírem os conteúdos e conhecimentos exigidos nos processos seletivos para ingresso no ensino superior (Ministério da Educação [MEC], 1999).

A construção e consolidação deste modelo propedêutico de Educação vêm contribuindo para engendrar um sentimento de artificialidade e abstração da escola, sobretudo, entre aqueles que não pretende pleitear uma vaga no ensino superior. As demandas e conhecimentos exigidos no cotidiano são pouco abordados, ou tematizados de maneira distante da realidade vivida pelos escolares.

Ao invés de mudanças, o que vemos é uma intensificação deste modelo. A escola brasileira já sente/incorpora a influência do ENEM ("vestibularzão"), implicando em transformações na dinâmica curricular das instituições, que pressionadas pelos índices e pelo desejo de uma parcela de seu alunado, adotam o discurso de "preparar seus alunos para o ENEM".

Apesar de recente, alguns estudos (Fonseca, 2010; Lopes & Lopez, 2010; Silva, 2012; Souza, 2003; Zanchet, 2007) já evidenciaram que o ENEM reduz, indiretamente, a autonomia do professor, subordina a prática pedagógica a exterioridade, induz a seleção de determinados conteúdos, contribuindo para uma aproximação da lógica imediatista e utilitarista, anteriormente, promovida pelo vestibular.

Na reformulação promovida em 2009, o ENEM passa a incluir em sua matriz de referência novas áreas de conhecimentos, dentre elas a Educação Física, que até então abordava conteúdos que se distanciavam dos exames nacionais e vestibulares.

[1] A Educação básica brasileira é formada pelo ensino infantil, que antecede a educação escolar, o ensino fundamental, composto de nove anos, e o ensino médio, os últimos três anos de escolarização básica.

[2] Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2011), cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério para o ingresso no ensino superior, seja completando ou substituindo o vestibular. Além disso, é utilizado como critério na obtenção de bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

A Educação Física brasileira, principalmente após a década de 80 do século passado, vem tentando abranger em suas aulas diversas manifestações, tanto clássicas quanto contemporâneas, que compõe a cultura corporal[3]. Esse movimento busca diversificar o currículo desta disciplina e fortalecer as produções locais, que quase sempre são frutos de criações em espaço não formais de Educação. Nesse sentido, é importante destacar que esse movimento de diversificação e valorização da cultura local corre risco de perder espaço caso esses conhecimentos não se façam presentes no ENEM, bem como os diversos espaços não formais de Educação podem se distanciar cada vez mais da escola. Assim, tendo em vista a importância do ENEM na constituição e reformulação do ensino médio brasileiro, e sua influência na dinâmica curricular das disciplinas que compõem sua matriz de referência, o presente estudo objetivou analisar as questões referentes à Educação Física presentes nos exames dos anos de 2009, 2010 e 2011.

Procedimentos metodológicos

Nesta tarefa investigativa, optamos pela pesquisa documental (Gil, 1999). Analisamos os testes do ENEM dos anos de 2009, 2010 e 2011[4]. Cada exame era composto por 180 questões, dividas em dois cadernos de provas. O caderno 1 era composto por questões das áreas de "Ciências Humanas e suas Tecnologias" e "Ciências da Natureza e suas Tecnologias", o caderno 2 abrangia as áreas "Matemática e suas Tecnologias" e "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", sendo esta a área que a Educação Física se integra. A área de "Linguagem Códigos e suas Tecnologias", objeto desta pesquisa, tinha, em cada exame, 45 questões, totalizando nos três exames 135 questões analisadas. Como técnica metodológica, recorremos à análise de conteúdo (Bardin, 2009). As categorias de análise foram definidas a partir dos conjuntos de conteúdos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação [MEC], 1998) e por Darido e Rangel (2008), sendo agrupados em: conhecimentos sobre o corpo; jogos e brincadeiras; esportes; danças; ginástica; lutas; e capoeira. Adotamos como critério de seleção das questões a serem analisadas a abordagem de algum conhecimento da cultura corporal. O primeiro processo de análise consistiu na classificação das questões em uma das categorias elencadas. Posteriormente, passamos a analisar o teor e vinculação das questões a tendências pedagógicas.

Resultados e discussão

A Educação Física escolar, a partir da década de 80 do século passado, vem discutindo com maior intensidade a necessidade de suas aulas serem desenvolvidas para além da técnica esportiva, rompendo com tendências históricas que privilegiam o movimento corporal em detrimento do ser que se movimenta. Esse debate proporcionou

[3] Segundo o Coletivo de Autores (1992), diversas formas de atividades expressivas corporais, socialmente produzidas e historicamente acumuladas, como o jogo, o esporte, a dança, a ginásticas configuram uma área de conhecimento denominada de cultural corporal, que se apresenta como objeto de estudo da Educação Física escolar.

[4] O teste do ano de 2012 não foi analisado por não estar disponível no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/INEP - http://portal.inep.gov.br, órgão responsável pela produção e aplicação do exame.

avanços significativos na tentativa de superação de práticas mecanizadas, restritas ao "fazer". Dentre outros motivos, essa discussão é motivada pela necessidade deste componente curricular se estabelecer como uma disciplina eminentemente educativa, já que por muito tempo a Educação Física foi (e talvez ainda seja) considerada uma atividade escolar[5].

A constituição histórica da Educação Física contribuiu para que esta fosse vista como uma disciplina marginalizada (Souza Júnior, 2007), recebendo atenção diferente dos estudantes e de outros professores, principalmente nos anos finais da escolarização.

Nesse contexto, o ENEM surge como um importante e novo elemento que deve ser considerado na discussão sobre a legitimidade desta disciplina, visto que desde 2009 os conhecimentos da Educação Física compõem a matriz de referência deste exame.

Ao analisarmos os exames dos anos de 2009, 2010 e 2011, percebemos que a Educação Física, como ocorre no ambiente escolar, ocupa um espaço menor que os outros componentes. A área "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" é composta pelos conhecimentos abordados pela Educação Física, Arte, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura, totalizando nos 3 exames 180 questões, sendo que destas apenas 7 (1 no exame de 2009, 3 no exame de 2010 e 3 no exame de 2011) se referiam à Educação Física. O componente curricular Língua Estrangeira, que ocupa um espaço semelhante ao ocupado pela Educação Física no que se refere à carga horária, somente no exame de 2011 contou com 5 questões.

Quanto às categorias das questões referentes à Educação Física, 2 foram sobre dança, 1 sobre esporte, 1 sobre lutas e 3 sobre conhecimentos sobre o corpo. As categorias jogos e brincadeiras, ginástica e capoeira, apesar de serem conteúdos clássicos, estiveram ausentes do ENEM.

O ENEM se apresenta como um instrumento de regulação do currículo escolar (Afonso, 2005), nesse sentido, esses conteúdos podem passar a receber uma maior atenção de professores e alunos, restringindo o espaço das outras manifestações, inclusive àquelas emergentes, que surgem, por exemplo, nos diferentes espaços de educação informal e não formal. A Educação Física escolar talvez seja o componente curricular que melhor dialogue com os outros espaços de educação, tematizando em suas aulas manifestações populares como o maculelê, a capoeira, o futebol de rua, os diversos jogos populares, que no ambiente escolar recebem uma leitura científica, iniciativa que valoriza os saberes locais, ao mesmo tempo que oferece instrumentos teórico-prático para a atuação crítica e consciente dos alunos na sociedade.

Este exame contribui para a estandardização dos conteúdos, para que seja possível a mensuração, a comparação e a classificação, com a finalidade de atingir metas (Lopes & Lopez, 2010). Nesse sentido, provavelmente, tornar-se-á difícil a inclusão das diversas manifestações de cunho local, já que as regiões e localidades brasileiras produzem e guardam grandes diferenças culturais.

Ainda, é importante sinalizar que, diferentemente do debate estabelecido na área nas três últimas décadas, foi possível constatar nos exames que os conhecimentos ligados à técnica esportiva e ao conceito de saúde imperam sobre as dimensões históricas, sociológicas, econômicas e estéticas do conteúdo.

[5] Segundo Venâncio e Silva (2008), o conceito de atividade escolar relaciona-se às ações e atividades destituídas de um saber próprio, sem conhecimento a ser oferecido aos alunos, um fazer por fazer. A Educação Física assim foi considerada por um longo tempo, inclusive perante a lei. Ainda, segundo Souza Júnior (1999), "o fato de a Educação Física ser considerada como mera 'atividade', relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas".

> O homem, como único ser que realiza a atividade reflexiva, modifica as imagens ideais, o projeto das coisas sem modificar a coisa mesma, por isso ele foi capaz de transformar em jogos as atividades de trabalho, essencialmente criadas como objetos de necessidade e de ação e é, por isso, que o esporte deve ser tratado na escola como um importante conteúdo da cultura corporal e abordado como uma atividade histórica, culturalmente desenvolvida, que pode ser realizada com diversas perspectivas, recreativa, lúdica, terapêutica, estética e outras que, não apenas, aquela meramente competitiva excludente (Taffarel & Escobar, 2010, p. 5).

Como as demais disciplinas, o professor de Educação Física sofrerá pressão para modificar seu modo de ensinar e avaliar, tanto dos gestores das escolas, quanto dos pais e mães dos alunos, no sentido de tratar nas aulas os conteúdos que possivelmente estarão presentes no ENEM. O Exame acaba promovendo dispositivos complementares de controle, associados aos resultados obtidos pela escola. Essas alterações foram evidenciadas por Silva (2012):

> Da análise que efetivamos sobre as influências do ENEM no trabalho pedagógico dos professores e no currículo observamos que as mudanças foram sentidas, principalmente em sua maneira de ensinar e avaliar. [...] Ao tomar forma de regulação, a avaliação altera a maneira do professor ensinar. Assim, tais políticas têm provocado, no ensino brasileiro, uma onda de mudanças [...] (p. 193).

A legitimação da Educação Física por meio deste instrumento (ENEM) pode alimentar uma tendência de privilégio à dimensão "intelectual" do educando, em detrimento ao fazer, ao vivenciar, assim como vemos em outras áreas, já presentes nos processos de seleção, visto que esses processos, geralmente, negligenciam a dimensão prática dos conteúdos. A Educação Física passaria a falar sobre os esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas e outras práticas corporais, e correria o risco de perder aquilo que a caracteriza, o fazer corporal. O desafio histórico de romper com a dicotomia teoria prática, de ir para além do fazer irrefletido, incorporando ao tratamento pedagógico os conhecimentos históricos, sociológicos, econômicos das manifestações da cultural corporal, estaria posto do outro lado do pólo. O desafio agora seria convencer os alunos, mesmo pressionados pela lógica escolar e pelas competências exigidas no ENEM, da importância da experiência corporal para suas vidas.

A Educação Física, diferentemente de conformar sua prática pedagógica ao exame, deve possibilitar aos discentes condições para que os mesmos possam se apropriar dos conhecimentos científicos da cultura corporal, confrontando-os com os saberes que eles trazem do seu cotidiano, levando-os a fazer uma leitura crítica da realidade, a experimentar e transformar as práticas corporais. Nesse sentido, deixaremos de tratar os conteúdos superficialmente, o pensamento dos alunos dará um salto qualitativo, de uma forma sincrética a uma sintética.

Considerações finais

Os achados desta pesquisa levam a conclusão que a Educação Física é valorada de maneira diferente das outras disciplinas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fato semelhante ao ocorrido no ambiente escolar.

Algumas áreas importantes da cultura corporal (jogos e brincadeiras, ginástica e capoeira) não apareceram nos exames dos anos de 2009, 2010 e 2011. Quanto ao teor das questões, percebemos que os conhecimentos vinculados à técnica esportiva e à saúde foram predominantes. Levando em consideração que o ENEM contribui na determinação dos conteúdos escolares, a inclusão das manifestações corporais locais nas aulas de Educação Física e as produções culturais emergentes, assim como o diálogo com outros espaços educativos (informais e não formais) estão ameaçados.

O ENEM pode ainda tencionar no sentido de engendrar práticas que privilegiem a dimensão teórico-intelectual dos conteúdos, deixando em segundo plano a dimensão prática das manifestações corporais.

Entendemos que na seleção, organização e sistematização dos conteúdos escolares deve-se observar as necessidades histórico-social dos indivíduos de realizarem uma leitura crítica da realidade, oferecendo ao jovem instrumentos teórico-práticos para o agir consciente na construção de uma sociedade justa. A diversidade local e as manifestações emergentes devem estar presentes em sua formação, e cabe à escola estar atenta às produções de outros espaços educativos, nesse sentido, a interferência de exames externos deve ser restrita. Para isso, é preciso superar esta forma de seleção unificada por alternativas que levem em consideração toda a vida escolar do aluno.

Além disso, o ENEM deve rever a abordagem dos conteúdos relativos à cultura corporal, no sentido de incorporar isonomicamente em seus exames as dimensões econômicas, históricas, sociais, estéticas e técnicas dos conteúdos, sintonizados com as produções mais avançadas da área, que por sinal buscam superar as tendências tecnicistas e biologicistas.

Por fim, entendemos que, por conta da dimensão que o exame vem ganhando na sociedade brasileira, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos empíricos para acompanhar como alunos e professores de Educação Física vão se portar frente à incorporação dos conhecimentos da cultura corporal no ENEM.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (2005). *Avaliação educacional*: *Regulação e emancipação* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Ministério da Educação [MEC] (2011). ENEM: Apresentação. Brasília: MEC.

Ministério da Educação [MEC] (1999). Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino médio. Brasília: MEC.

Ministério da Educação [MEC] (1998). Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Educação Física. Brasília: MEC.

Darido, Suraya C. & Rangel, Irene C. A. (Coord.) (2008). *Educação Física na escola*: *Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Fonseca, Rosânia A. S. (2010). *ENEM – Exame nacional do ensino médio 1998-2007*: *Olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos (MG).* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Gil, Antônio C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Lopes, Alice C. & Lopez, Silvia B. (2010). A performatividade nas políticas de currículo: O caso do ENEM. *Educação em Revista*, *26*(1), 89-110.

Silva, Claudene S. (2012). Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. *Espaço do Currículo*, *4*(2), 186-196.

Souza, Sandra M. Z. L. (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, *119*, 175-190.

Souza Júnior, Marcílio (1999). *O saber e o fazer pedagógicos*: *A Educação Física como componente curricular? Isso é história!* Recife: EDUPE.

Souza Júnior, Marcílio (2007). *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Taffarel, Celi Z. & Escobar, Micheli O. (2010). Mas, afinal, o que é Educação Física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. In *Rascunho digital* (pp. 1-15). Disponível em http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/724.htm.

Venâncio, Luciana & Silva, Eduardo V. M. (2008). Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola. In Suraya Cristina Darido & Irene Conceição Andrade Rangel (Coord.), *Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica* (pp. 50-63) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Zanchet, Beatriz M. B. A. (2007). O exame nacional do ensino médio (ENEM): O que revelaram os professores do ensino médio acerca dessa avaliação. *Contapontos*, *7*(1), 55-69.

A sala de aula como um lugar de diálogo de saberes

Ana Lúcia Souza Freitas
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS
ana.freitas@pucrs.br

O trabalho apresenta a experiência de ensino-pesquisa que se realiza numa disciplina de terceiro nível do Curso de Pedagogia de uma Universidade comunitária. Compreende-se que o ensino de graduação tem importante contribuição para ampliar a visão dos educandos sobre o conceito de educação, a função social do educador e suas possibilidades de atuação. Para tanto, proporcionar experiências de "intromissões mútuas" entre a educação formal, a não formal e a informal representa uma possibilidade e um desafio à articulação da Universidade com outros espaços educativos. Educação em espaços não formais é o foco do ensino que tem como objetivo geral ampliar o conceito de educação. Transformar a sala de aula num lugar de diálogo de saberes é a intencionalidade pedagógica que vem orientando a constituição de um contrato didático que visa problematizar a relação dos educandos com suas aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento da autonomia. O diário de pesquisa é utilizado como um instrumento de diálogo, exercido em diferentes perspectivas: o diálogo com o próprio pensamento, o diálogo com a realidade social, o diálogo com os colegas e o diálogo com o professor. Também na perspectiva dialógica, o trabalho de campo realizado em espaços de educação não formal propõe o registro do diálogo com educadores sociais para estabelecer o diálogo com a bibliografia de referência. A documentação da experiência, por meio dos diários de pesquisa e diversos outros registros, tem subsidiado a investigação sobre como a mudança de visão proporcionada pelo ensino pode promover o empoderamento dos educandos. A análise preliminar dos dados permite compreender que a visão ampliada dos educandos se anuncia não apenas nas aprendizagens dos conteúdos conceituais, mas também repercutem nas mudanças em suas relações com os tempos e os espaços de aprendizagem da própria vida. Tais resultados ampliam a compreensão acerca da complexidade das relações de ensinar e de aprender, do valor epistemológico do diálogo com saberes oriundos de diferentes fontes e da importância da mediação pedagógica para fortalecer processos educativos emancipatórios. Qualificar a mediação pedagógica para apoiar os estranhamentos dos educandos diante desta proposta é o objetivo da continuidade da investigação-ação.

Palavras-chave: educação não formal; ensino de graduação; diálogo

Introdução

O trabalho que ora se apresenta diz respeito à investigação sobre a experiência de ensino-pesquisa que se realiza com a disciplina *educação em espaços nào formais: pesqusia e prática*, no terceiro nível do Curso de Pedagogia de uma Universidade comunitária. O texto compartilha a reflexão sobre a fecundidade do diálogo de saberes para o estabelecimento de um contrato didático emancipatório. Parte-se do entendimento de que educação formal não é um sinônimo de educação tradicional e de que é possível, dentro do espaço formal da Universidade, superar as práticas de educação bancária (Freire, 1987) e *reinvent*ar as relações estabelecidas entre educador, educandos e o(s) objeto(s) de conhecimento.

A transformação das relações de ensinar e de aprender, na perspectiva do diálogo de saberes, representa um desafio permanente. Para tanto, a referência de Paulo

Freire orienta a assunção do diálogo como princípio metodológico e a proposição do diário de pesquisa como instrumento de formação que fortalece e amplia as possibilidades de diálogo entre educador e educandos, em diferentes espaços educativos. A referência de Boaventura de Sousa Santos, associada à concepção freireana, orienta o exercício do diálogo de saberes a partir do reconhecimento do valor formativo de saberes oriundos de diferentes contextos.

Neste contexto de ensino, a complementaridade das relações entre educação formal, não formal e informal é uma intencionalidade que vem sendo perseguida. O percurso do ensino-pesquisa delineado até o presente momento permite compreender a potencialidade do diálogo de saberes que emerge nas relações de complementaridade exercidas entre os diferentes espaços educativos. Igualmente é possível perceber, no âmbito desta proposição, que a rigorosidade metódica do diálogo, criticamente exercido, é produto-produtora do empoderamento dos educandos. Compartilhar a reflexão sobre esta experiência é mais uma forma de exercer o diálogo, criando condições para o enfrentamento dos limites atuais e a percepção de novos desafios.

1. Diálogo de saberes: Contribuições de Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos

Diálogo de saberes é uma perspectiva metodológica que emerge da complementaridade das contribuições de Paulo Reglus Neves Freire[1] e Boaventura de Sousa Santos. Tal aproximação não se dá ao acaso, mas em função das significativas contribuições de ambos para a constituição de processos educativos emancipatórios. Paulo Freire, notadamente por sua proposição acerca da educação como prática da liberdade e sua oposição à "educação bancária" (Freire, 1987). Boaventura popularizou-se, no âmbito acadêmico, como referência para a compreensão do momento atual como um tempo de *transição paradigmática*, em que a própria validade do conhecimento científico é posta em questão. Especialmente com educadores/as, a realização da conferência *Para uma Pedagogia do Conflito*[2] (Santos, 2009) e sua posterior publicação, consolidou-se como referência para a pesquisa e a prática de projetos educativos emancipatórios.

Da complementaridade das contribuições dos dois autores emerge a proposição do diálogo de saberes como perspectiva metodológica, cujo potencial emancipatório pode ser vislumbrado na narrativa que segue, cuja relevância, justifica a extensão do trecho apresentado:

> Gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. (...) O jogo consiste cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês. - Que significa a maiêutica socrática? - Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. - Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim; disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: - Que é curva de nível? - Não

[1]Usualmente referido como Paulo Freire. O emprego do nome do autor por extenso tem a intenção de igualmente chamar atenção para a extensão de suas contribuições, em outros campos além da Educação de Jovens e Adultos.

[2] O texto *Para uma pedagogia do conflito* diz respeito à conferência realizada no *III Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1995, no contexto da Administração Popular em Porto Alegre.

> soube responder. Registrei um a um. - Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? - Dois a um. - Para que serve a calagem do solo? - Dois a dois. - Que é verbo intransitivo? Três a dois. - Que relação há entre curva de nível e erosão? - Três a três. - Que significa epistemologia? - Quatro a três. - O que é adubação verde? - Quatro a quatro. Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez. Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso (Freire, 1992, p. 48-49).

A narrativa de Paulo Freire na obra *Pedagogia da Esperança* fala por si sobre o potencial formativo em que, mediante o diálogo de saberes, problematiza-se a verticalidade das relações entre os sujeitos em função da compreensão freireana[3] de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. Esta perspectiva de atuação se associa à perspectiva epistemológica proposta por Boaventura de Sousa Santos, que se assenta na crítica a uma epistemologia baseada somente em uma forma de conhecimento – o conhecimento científico. Segundo ele, vivemos hoje *a monocultura do saber e do rigor*, ou seja, "a idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico" (Santos, 2007, p.29). Este entendimento sustenta o que ele denominou de *epistemicídio* – a morte de outras formas de conhecimento –, ao argumentar que toda injustiça social contém uma injustiça cognitiva. Ao propor uma *Epistemologia do Sul*, posiciona-se *contra o desperdício da experiência*, decorrente das práticas sociais fundadas nesta monocultura do saber, desafiando educadores/as à *ecologia de saberes*.

A proposição da ecologia de saberes como desafio às práticas educativas emancipatórias resulta do reconhecimento da validade epistemológica de outras formas de saber e se fundamenta na *Sociologia das Ausências.* Trata-se de um *procedimento transgressivo* que tem como objetivo "tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo" (Santos, 2007, pp. 28-29).

A peculiaridade do diálogo freireanamente exercido, ou seja, o diálogo problematizador, aquele que se fundamenta na problematização das situações concretas a que os sujeitos se encontram condicionados, de modo a contribuir para que possam, por meio do aprofundamento das razões de ser de sua experiência de opressão, refazer sua percepção anterior sobre ela. Isso não significa, porém, que por estar sendo percebido de forma diferente, o mundo já tenha sido transformado. Seria uma ingenuidade atribuir ao diálogo o poder de transformar o mundo. Trata-se de compreender que o potencial formador e transformador do diálogo está na possibilidade de contribuir para ampliar a leitura do mundo dos sujeitos que, mediante uma nova forma de compreensão do mundo, se organizam para criar as condições para transformá-lo.

A complementaridade das contribuições de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos é fundamental para compreender o potencial transformador do diálogo de saberes e suas repercussões quanto ao *empoderamento* de educandos e educadores/as. Empoderamento que emerge das interações sociais à medida que, ao problematizarmos a realidade, "vamos nos 'conscientizando', descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá 'poder' para transformar as relações sociais de dominação, poder

[3] Assumimos a grafia utilizada por Ana Maria Freire com a opção de priorizar o nome do autor e não a correção gramatical.

esse que leva à liberdade e à libertação" (Guareschi, 2010, p. 148). Trata-se de um processo complexo, que gesta possibilidades de "Aprender a dizer a sua palavra" (Fiori, 1987). O diálogo de saberes é, pois, uma perspectiva metodológica que nos desafia teórica e praticamente à criação de contratos didáticos emancipatórios, bem como ao diálogo entre sujeitos que atuam nesta perspectiva, em diferentes espaços educativos. Essa perspectiva de atuação vem encaminhando a docência no ensino superior à articulação do espaço acadêmico com outros espaços educativos.

2. O formal e o não formal na formação do educador/a: Intromissões mútuas

A literatura da área (Arantes, Trilla, Ghanem, 2008; Gohn, 2010) aponta a problemática de que apesar de a educação não formal ganhar cada vez mais relevância nas práticas sociais, este ainda é um conteúdo que se apresenta á margem de grande parte da formação dos pedagogos. Em defesa de um sistema educacional que estabeleça a interação entre diferentes espaços educativos, merece destaque a argumentação dos autores acerca de que, para além de caracterizar e diferenciar as educações – formal, não formal e informal – é necessário aprofundar a compreensão sobre as especificidades de suas funções e a necessária complementaridade entre suas ações educativas.

Preliminarmente, podemos definir a educação formal como aquela responsável pela outorga de títulos de formação escolar e acadêmica e a educação informal como aquela que ocorre de forma difusa e indiferenciadamente a outros processos sociais (Trilla, 2008), bem como apresentar a educação não formal como "o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado (Trilla, 2008, p.42). No entanto, é importante referir que esta distinção se apresenta segundo o critério estrutural, por considerar, em consonância com o que propõe Jaume Trilla, que o critério metodológico não é suficiente para diferenciar os campos da educação, visto que apesar de a educação não formal, por atuar fora do sistema regrado, favorecer a criação e o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, também esta "pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora quanto a educação formal" (Trilla, 2008, p.54).

Esta compreensão do autor fundamenta sua proposição de enfatizar a complementaridade na interação entre diferentes espaços educativos, considerando tanto seu caráter funcional quanto a realidade de suas interações. O caráter funcional refere-se tanto ao aspecto diacrônico – cada experiência é resultante e promotora de outras experiências – quanto ao aspecto sincrônico, que diz respeito ao modo como acontecem simultaneamente os efeitos dos processos educativos que se realizam em diferentes espaços. Segundo esta compreensão, a eficácia de cada um dos processos estaria justamente em sua possibilidade de produzir efeitos em outros espaços educativos.

Enfatizamos assim a importância de pensar/realizar a interação entre as ações educativas em diferentes espaços, reconhecendo o valor das relações de complementaridade. Trata-se de incentivar, nas palavras do autor, as "intromissões mútuas", de modo a superar práticas fragmentadas e estanques. É nessa perspectiva de potencializar ações de complementaridade que se inscreve a experiência de ensino-pesquisa em questão. Proporcionar experiências de "intromissões mútuas" entre a educação formal, a não formal e a informal representa uma possibilidade e um desafio à

articulação da Universidade com outros espaços educativos, de modo a que cada instância possa usufruir os benefícios da complementaridade de esforços.

3. Aprender a dizer a sua palavra: Proposições e desafios de um contrato didático emancipatório

"Aprender a dizer a sua palavra" (Fiori, 1987) é uma manifestação de empoderamento dos sujeitos que se gesta na experiência do diálogo. A expressão, cunhada por Ernani Maria Fiori ao prefaciar a obra Pedagogia do Oprimido, popularizou-se como referência ao horizonte de expectativa de uma educação libertadora, ou seja, comprometida com o estabelecimento de relações de ensinar e de aprender que reconheçam todos os sujeitos como sujeitos de conhecimento. Tal intencionalidade orienta a proposição de um contrato didático emancipatório, no âmbito da formação com educadores/as, fundamentado no diálogo de saberes, ou seja, no reconhecimento do valor formativo de diferentes saberes, bem como do potencial transformador do diálogo entre eles. O emprego da expressão com educadores e não *para* ou *de educadores* busca chamar atenção para a reciprocidade das aprendizagens que resultam deste processo.

Assumido como princípio da formação com educadores/as, o diálogo de saberes representa um desafio às relações de ensinar e de aprender, de um modo geral e, em especial à gestão da aula de graduação. Como transformar a sala de aula num espaço de diálogo de saberes? Como criar condições para o diálogo? Entre outras, são questões que orientam a experiência de ensino-pesquisa no que se refere à criação de dispositivos de formação que ampliem as possibilidades de *dizer a sua palavra*, bem como incentivem a escuta dos sujeitos entre si. Transformar a sala de aula num lugar de diálogo de saberes é a intencionalidade pedagógica que vem orientando a constituição de um contrato didático que visa problematizar a relação dos educandos com suas aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

Neste sentido, a proposição do Diário de Pesquisa (Barbosa; Hess, 2010) é um dos procedimentos que sustenta o contrato didático que se propõe a intensificar o diálogo como princípio das relações de ensinar e de aprender. O diário de pesquisa é utilizado como um instrumento de diálogo, exercido em diferentes perspectivas: o diálogo com o próprio pensamento, o diálogo com a realidade social, o diálogo com os colegas e o diálogo com o professor. Também na perspectiva dialógica, o trabalho de campo realizado em espaços de educação não formal propõe o registro do diálogo com educadores sociais para estabelecer o diálogo com a bibliografia de referência.

A experiência da escrita, avançando da dimensão individual diante da intencionalidade de torná-la pública, vai se fortalecendo como um apoio ao desenvolvimento da autoria de pensamento. A documentação da experiência, por meio dos diários de pesquisa e diversos outros registros, tem subsidiado a investigação sobre como a mudança de visão proporcionada pelo processo dialógico do ensino pode promover o empoderamento dos educandos. Nesse sentido, importa considerar, tal como propõe Oscar Jara (EED, 2009), que o empoderamento não tem um fim em si mesmo, mas representa um meio para construir novas relações de poder. Assim, o sentido do empoderamento dos educandos é criar condições para o desenvolvimento da autonomia nas relações de ensinar e de aprender.

Uma importante contribuição para a compreensão deste processo, proporcionada pela análise dos diários, é a constatação de como os aspectos afetivo-

relacionais podem restringir o desenvolvimento das aprendizagens. Entre outros, a timidez é um elemento recorrente nas manifestações dos educandos por meio da escrita. Algumas afirmações mais implícitas, tais como: "foi muito importante porque nele pude expôr minhas dúvidas e minhas opiniões. Muitas vezes em aula preferia não falar para o grande grupo." Outras, mais explícitas: "os seminários nesta turma têm mostrado o crescimento de todos. Aos poucos todos já falam mais e se posicionam, criticam. Eu falo pouco, mas as discussões não me deixam calar os meus pensamentos e a cada aula consigo me expressar um pouco mais frente aos colegas".

Apesar da dificuldade inicial, a aprendizagem da escrita contribui significativamente para o empoderamento dos sujeitos. A escrita que se realiza por meio do diário, além de constituir-se como uma alternativa para expressar-se, sem a necessidade de exposição ao grupo, pode também encorajar a participação em momento posterior, mediante a partilha do registro. Todavia, os educandos revelam que a aprendizagem da escrita envolve a necessária superação do medo de escrever: "no início achava que seria uma perda de tempo e isso porque tinha um certo medo de escrever também e agora, com o passar do tempo, vejo que evoluí bastante".

Assim, entre o medo e o prazer, a elaboração do diário cria condições para "aprender a dizer a sua palavra" (Fiori, 1987), por meio da escrita. O ato de registrar, exercido sistematicamente, permite perceber a emoção/reflexão que caracteriza o percurso de suas aprendizagens, bem como a mudança de visão que delas decorrem. Esta percepção da mudança de visão é um importante aspecto do autoconhecimento, visto que proporciona a consciência do crescimento de suas aprendizagens e contribui para o processo de empoderamento dos sujeitos. Nas palavras de um educando: "vejo o diário com um momento de intimidade comigo mesma, de cumplicidade, oportunizando o registro das impressões significativas, oportunizando novos conceitos ao longo do tempo".

Importa assim enfatizar a necessária mediação docente para que a escrita se realize como contribuição para o empoderamento dos educandos. Nesse sentido, a proposição da autoavaliação de suas relações com o diário representa importante contribuição. Nas palavras de um educando: "quando foi adotado o diário, confesso que fiquei um tanto apreensiva, mas agora estou mais segura. Pude perceber a imensidão de vantagens em construirmos um diário, seja ele pessoal ou profissional. O diário resgata o prazer da escrita".

Para além de um ato individual e imediato, importa compreender a natureza processual do empoderamento que emerge no percurso das aprendizagens. Enfim, os resultados desta investigação também corroboram para o entendimento de Oscar Jara (EED, 2009) acerca de que o empoderamento está relacionado à reconstrução das identidades de todos os sujeitos envolvidos. No âmbito do contrato didático estabelecido, educandos e educadoras problematizam suas identidades mediante a experiência do diálogo de saberes, reconstruindo-as em função da compreensão de que, vale reiterar, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p.23). Esta é uma perspectiva de transformação das relações de ensinar e de aprender que vem sendo perseguida na experiência com a disciplina *educação em espaços não formais: pesquisa e prática* e, para a qual, a articulação com outros espaços educativos vem contribuindo significativamente tanto para problematizar as relações de ensinar e de aprender quanto para ampliar o conceito de educação. Dar continuidade a este trabalho, dando conseqüência às possibilidades que hoje se anunciam é um desafio que se apresenta neste momento.

4. Considerações finais

Ao finalizar, merecem ser enfatizadas as repercussões das relações estabelecidas com a educação não formal, no que se refere ao objetivo geral da disciplina, ou seja, ampliar o conceito de educação. As manifestações dos educandos a respeito de suas aprendizagns, por meio dos relatórios de autoavaliação, expressam sua compreensão conceitual referindo as mudanças de visão operadas ao longo de um semestre letivo.

> Quanto às aprendizagens, posso dizer que estou satisfeita, tinha um pensamento equivocado sobre o que seriam os espaços não formais, acreditava que era o mesmo que o espaço informal.
>
> Antes de conhecer esta disciplina sabia que existia educação formal e informal, nunca pensei em educação não formal.
>
> Nossa ida a campo, considero de grande valia para nosso desempenho em conhecer mais fundo a diversidade dos espaços não formais e sua contribuição em nosso currículo, pois no início do semestre não possuía conhecimento do que realmente se designava com o termo de espaço não formal.
>
> Neste semestre trabalhamos os espaços não formais e aprendi bastante, pois não imaginava sses locais como de educação.

Merece destaque o registro da autoavaliação de um educando onde é possível perceber as "intromossões mútuas" entre a educação formal, a não formal e a informal, anunciando a intensidade de suas aprendizagens:

> Um dos principais fatos que me chamaram a atenção durante o semestre foram as leituras: inicialmente, encarava os três livros de leitura obrigatória como incômodo e acúmulo de tarefas durante os meses, que me faria "gastar muito tempo" na leitura; atualmente, vejo as leituras como um maravilhoso complemento em meu desenvolvimento, e é ótimo ver que estou conseguindo relacionar as citações e idéias dos diferentes autores em outros textos e trabalhos acadêmicos. Além disso, os aprendizados têm circundado minhas conversas, e "volta-e-meia" me pego falando sobre as teorias aprendidas em conversas informais.

Assim, é possível perceber como a visão ampliada dos educandos se anuncia não apenas nas aprendizagens dos conteúdos conceituais e acadêmicos, mas repercutem também transformando suas relações com os tempos e os espaços de aprendizagem informais, ou seja, da própria vida. Tais resultados fortalecem a compreensão acerca do valor epistemológico do diálogo com saberes oriundos de diferentes fontes e evidenciam a importância da mediação pedagógica para a configuração de processos educativos emancipatórios. Qualificar a mediação pedagógica para apoiar os estranhamentos dos educandos diante desta proposta é também um objetivo da continuidade desta experiência de ensino-pesquisa, para o qual, com certeza, será fecundo o diálogo com a experiência de processos educativos que se realizam em outros espaços de formação.

Referências bibliográficas

Arantes, Valéria Amorim; Trilla, Jaume & Ghanem, Elie (Org.) (2008). *Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Barbosa, Joaquim Gonçalves & Hess, Remi (2010). *O diário de pesquisa: O estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: LiberLivro.

EED Servicio de las Iglesias Evangélicas en Alemania (2009). *Aprender de la práctica para poder mirar más lejos: Sistematización de experi/6encias de desarrollo local e incidencia política con enfoque de género*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Fiori, Ernani Maria (1987). Aprender a dizer a sua palavra. In Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (pp. 9-21). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido* (22ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

Guareschi, Pedrinho (2010). Empoderamento (verbete). In Danilo R. Streck, Euclides Redin, & Jaime J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 147-148). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). Para uma pedagogia do conflito. In Ana Freitas; Lúcia Souza & Salete Campos Moraes (Orgs.), *Contra o desperdício da experiência: A pedagogia do conflito revisitada* (pp. 15-40). Porto Alegre: Redes Editora.

Santos, Boaventura de Sousa (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo: Biotempo.

Trilla, Jaume (2008). A educação não-formal. In Valéria Amorim Arantes; Jaume Trilla & Elie Ghanem (Orgs.), *Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos* (pp. 15-58). São Paulo: Summus.

Ter em conta a primeira língua para a aprendizagem do francês pelos alunos emigrantes: O caso dos alunos portugueses no sistema escolar francês ou a posição do professor não detentor do saber

Elisabeth Faupin
Université de Nice – I3DL
elisabeth.faupin@gmail.com

Com a multiplicação das trocas internacionais e da mobilidade das populações, cada um atravessa as fronteiras com a bagagem linguística e os costumes adquiridos. A questão de saber se a instituição escolar francesa conseguiu adaptar-se ao desafio da escolarização dos alunos lusófonos é importante para o futuro das nossas sociedades. No entanto, foi muitas vezes em termas de «problemas» que a escola francesa abordou o domínio. Os textos oficiais de 2012 do «Ministère de l'Education nationale» confirmam a escolha dos dispositivos de acolhimento: os alunos que não possuem um conhecimento suficiente do francês beneficiam de aulas de francês (12 horas no mínimo) ao mesmo tempo que andam numa turma normal do ensino secundário que corresponde à idade deles. Aquela opção de acolhimento está definida como uma ponte entre os dois tempos da adaptação. Portanto, o desafio encontra-se na adaptação dos alunos à turma normal, com francófonos. Aquela pesquisa tem por base um primeiro reparo: os alunos recém-chegados a França em integração nas aulas nunca falam sem uma solicitação do professor, porque tomar a palavra numa classe do ensino secundário é uma acção que pode pôr em perigo a «face» (Goffman, 1974).
O objectivo é observar os rituais nas aulas do ensino secundário, as intervenções dos participantes, a realidade interacional para os recém-chegados e determinar os contextos que sejam favoráveis à fala dos alunos lusófonos em francês. Os primeiros resultados mostram que o número e a posição dos participantes têm uma incidência forte sobre o comportamento interactivo dos alunos: os recém-chegados participam nas interacções na estrutura de acolhimento mas não em situação de imersão na classe normal.
Apesar disso, algumas modificações do contexto interacional podem ser favoráveis às interacções entre alunos, o que representa um primeiro passo em direcção da fala dos alunos: o professor pode consentir em não ser o detentor do saber, aceitando por exemplo as interacções paralelas ou o «code-switching» (Gumperz, 1982) na classe. Neste contexto, o professor toma conta de tempos de aprendizagem anteriores constitutivos do aluno e geralmente desconhecidos do professor francês. A hipótese é que aquelas formas de apoio podem ao mesmo tempo ir no sentido das preconizações do Conselho da Europa sobre a aprendizagem não formal e a abertura de todos os alunos da turma às línguas europeias.

Palavras-chave: alunos emigrantes; code-switching; escola francesa.

Introdução

O aumento da mobilidade das populações multiplicou o número de pessoas que atravessam as fronteiras, estabelecendo-se com as famílias em novos territórios; a escolarização dos alunos alófonos e o desafio que representa o sucesso deles no nosso sistema escolar é uma preocupação central para o futuro das nossas sociedades.

Módulos de acolhimento, definidos como transitórios, foram estabelecidos na maioria dos países europeus. Em França, existem dispositivos de acolhimento nas escolas primárias desde os anos 70 e desenvolvem-se pouco a pouco no secundário. Mas é sobretudo na década 2000 que o acolhimento se generaliza no sistema francês. Hoje considera-se que 83% dos alunos recém-chegados recebem um apoio em francês[1]. Os textos oficiais preconizam formar os alunos com um professor de francês de segunda língua durante no mínimo 12 horas por semana; para completar o horário, os alunos «têm de receber imediatamente uma parte importante do ensino proposto em classe ordinária» através do estabelecimento dum «horário individualizado»[2]. Isto significa que os alunos recém-chegados são matriculados na turma que corresponde à idade deles para as outras disciplinas, em prioridade o desporto, as matemáticas e as línguas estrangeiras (principalmente inglês) até entrarem a tempo inteiro naquela turma, que chamamos de «turma ordinária» ou «turma de integração».

Neste contexto, parece evidente que uma das maiores dificuldades para os alunos recém-chegados a França (Elèves nouvellement arrivés en France - ENAF) segundo a terminologia oficial e para os professores que os acolhem está na adaptação à turma ordinária. Como podem conseguir rapidamente conhecer os códigos e os rituais que regem as interacções didáticas?

Numerosas pesquisas permitiram descobrir a estrutura das interacções didáticas (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1978 ; Bouchard, 2005) ; ajudam o professor a construir a aula ao ritmo das intervenções dos alunos. Aquelas trocas verbais são também um lugar de socialização para os alunos.

Apesar disso, a decisão de tomar a palavra numa turma do ensino secundário (o «collège» francês) é uma acção que pode pôr em perigo a «face» (Goffman, 1974) de qualquer aluno. As nossas observações em turma ordinária (com alunos alófonos em integração) do ensino secundário em diferentes regiões francesas mostram que aqueles alunos nunca tomam a palavra se não forem convidados pelo professor a fazê-lo. Significa que alguns alunos podem passar o dia inteiro na escola sem tomar a palavra nas aulas. Portanto, o papel do professor consiste em ajudar os alunos para «tornar-se aluno» tomando a palavra neste novo espaço. Mas quando o conhecimento do francês está em construção, que apoio pode o professor fornecer aos alunos para eles iniciarem aquele jogo interactivo?

As nossas observações de turmas mostraram que alguns docentes permitem a utilização doutras línguas, outros proíbem-no completamente. Esta diferença de tratamento leva-nos a pensar sobre as possibilidades oferecidas pelo uso das línguas primárias dos alunos, nomeadamente o português, nas aulas. Mas esta prática informal «sem carácter oficial e reconhecido nem regras explicitas»,[3] é um caminho ignorado pelos textos oficiais que definem os programas de estudo.

Para entrar neste assunto, vamos apresentar rapidamente as especificidades das interacções didáticas para os alunos alófonos. Em seguida, tentaremos ver porque as línguas primárias dos alunos não são usadas. Enfim, vamos propor algumas pistas de formação para os docentes de modo a fomentar a inserção do informal que é o plurilinguismo nas classes.

---

[1] *Rapport annuel des Inspections générales*, 2009, «La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France», La documentation française, chapitre 5, p. 96. (Nossa tradução)

[2] Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 «Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages».

[3] Akoun, André & Ansart, Pierre (1999). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris: Le Robert, Seuil. (Nossa tradução)

2. Qual é o contexto interactivo para os alunos migrantes no ensino secundário ?

2.1. Contexto interacional

Para os alunos alófonos, o que torna este contexto interactivo um caso particular, é a combinação de duas situações específicas de comunicação: comunicação exolíngual associada com um contexto escolar. Para definir esse contexto comunicativo, dois pontos serão sublinhados.

2.1.1. «Bifocalização» e construção dos saberes

Em situação de interlíngua, os alunos devem concentrar-se tanto sobre o conteúdo como sobre o código. Esta "bifocalização" (Bange, 1992) torna a comunicação exolingual cognitivamente complexa. Mas, os alunos alófonos estão também muitas vezes na posição de ter de construir conhecimentos, perceber os conceitos e usá-los na nova língua: o conflito sócio-cognitivo, para usar as palavras de Vygotsky (1985), acrescenta-se à bifocalização. Portanto, os alunos recém-chegados devem concentrar-se ao mesmo tempo sobre:
- o conteúdo: o que eu quero dizer.
- o código: como vou dizê-lo.
- o conceito: os saberes em construção.

2.1.2. Posições dos participantes

F. Cicurel (2002) fala da assimetria dos papéis para caracterizar a relação entre professores e alunos na aula de língua. Podemos aplicar este conceito a todas as situações de ensino. Quando os alunos recém-chegados estão matriculados em estruturas de acolhimento, a situação é semelhante: um professor numa posição elevada, ensina aos alunos que estão numa posição baixa na comunicação. A situação torna-se mais complexa quando os alunos estão integrados em classes regulares com locutores nativos. Portanto, podemos acrescentar um nível na hierarquia das posições dos participantes: o professor está numa posição elevada em relação aos alunos, mas os alunos francófonos estão numa posição elevada em relação aos recém-chegados.

Podemos, portanto, falar de "posição muito baixa" para os alunos em integração (ENAF). Já não há simetria, mesmo relativa, entre os alunos, o que modifica significativamente a situação e os riscos para a "face" dos recém-chegados, que assim formam um subgrupo.

2.2. O aluno: Um ser social

A importância das interacções entre alunos e professores (mas também entre alunos) foi estabelecida pelos sucessores de L. Vygotsky (Doise & Mugny, 1997) que confirmaram a ligação entre interacções e cognição. A construção do conhecimento realiza-se em cooperação, em todas as disciplinas, o curso é baseado em trocas verbais e uma alternância da tomada de palavra. A família é o primeiro lugar de socialização. A escola é, então, uma das instituições que desempenham um papel importante no

desenvolvimento da sociabilidade. Encontrar o seu lugar na sala de aula e participar com sucesso nas trocas, é pertencer ao grupo. Porem, tomar a palavra em sala de aula é uma acção que exige uma competência de comunicação e um conhecimento sócio-linguístico. No entanto, aquela acção é perigosa porque tomar a palavra na aula é submeter-se a um julgamento por parte do professor, assim como dos outros alunos. Para os iniciantes em francês, o risco é ainda maior. Quando alguns alunos da turma têm uma primeira língua de escolarização ou uma língua familiar, a instituição devia permitir usà-la no primeiro período para começar as trocas verbais, para mostrar que o aluno tem algumas noções (mesmo se ainda não sabe dizê-lo em francês), para traduzir, verificar a compreensão, etc. Quando poderia facilitar a integração dos alunos na classe, aquela prática é amplamente rejeitada pela comunidade educativa. Christine Hélot (2007) escreve sobre este tema «taire la langue de sa famille est souvent synonyme de se taire tout court.» (p. 223)[4]. Voltando para os primeiros resultados das nossas observações: os alunos recém-chegados ficam silenciosos, mesmo que não sendo virgens de conhecimentos.

3. Incitar ou reprimir?

Mostrámos em outras circunstâncias que os professores podiam criar contextos que favoreçam a tomada de palavras na classe, por exemplo, organizando menores grupos de trabalho. No entanto, tendo em conta a falta de meios atuais, a tendência não é para reduzir o número de alunos por turma. Que outra ajuda poderíamos imaginar para melhorar o conforto interactivo dos alunos recém-chegados?

Alguns professores aceitam a utilização de línguas estrangeiras em disciplinas que não são dedicadas à aprendizagem de línguas e que chamamos "disciplinas não-linguísticas". Vejamos como se passa a intervenção de línguas estrangeiras num curso de matemática numa estrutura de acolhimento. A troca verbal passa-se durante um pequeno teste de lição; um aluno procura na sua mochila, o que não é permitido; o professor intervém[5]:

96 P qu’est-ce que tu cherches Mariana
97 F pas de :
98 P dis-moi en français en français parle avec moi Mariana / chu:t Filipe / Mariana tu me parles à moi // qu’est-ce que tu cherches / essaie de m’expliquer tu peux m’expliquer autrement si tu ne connais pas le mot
99 F uma folha
100 F [rire]
101 G folha
102 P ça je comprends pas [rire]

[4] «calar a língua da família é muitas vezes sinónimo de calar-se e nada mais.» (Nossa tradução)

[5] P professor
G aluno
F aluna
Cl classe
-F mesmo locutor do que na penúltima intervenção
/ pequena pausa
(4s) pausa de 4 segundos
: comprimento da sílaba
> intonação crescente
[sobreposição

103	-G	ha :: / monsieur il veut papier
104	P	elle
105	-G	elle veut papier un [parce que écrire
106	F	[papier
107	P	d'accord pour [regarder si c'est juste ou pas
108	F	[après oui
109	P	allez d'accord
110	F	merci beaucoup
111	P	ça s'appelle / une feuille de brouillon / feuille de brouillon / ou alors un brouillon / tout simplement un brouillon

O professor recorda as regras duas vezes: em 1, não se pode olhar na mochila durante um teste; em 3, o aluno tem de falar com o professor e em francês; as trocas em português são reprimidas, mas em situação de teste, é uma obrigação do sistema escolar. O professor incentiva a tomada de palavra do aluno e propõe apanhar tempo para construir a intervenção (98 "tenta explicar podes explicar doutra maneira se não conheceres a palavra"). O reflexo linguístico do aluno é usar a palavra em português. A intervenção (102) do professor é um pouco brutal com o demonstrativo "ça", seguido de uma risada incómoda, que mostra desconforto do professor em frente do uso duma língua que ele não conhece; dá ao aluno a mensagem que o uso do português é incongruente no contexto da aula. Embora a evidente benevolência, o docente quer conservar o estatuto de mestre do jogo linguístico.

A proximidade da palavra usada nas duas línguas teria permitido uma troca mais colaborativa. O professor pode dar um passo em direcção à língua do aluno, tendo uma atitude diferente: pedir para repetir, concentrar-se, mover o corpo para mostrar interesse.

Muitas vezes, a classe é reservada para a língua francesa sem achar possível uma alternância de línguas ou uma tradução. Alguns professores de estruturas de acolhimento dizem que na sala de aula é "o reinado do francês." No entanto, durante o mesmo curso, este professor de matemática aceitou algumas palavras de inglês durante uma troca com um aluno. Na verdade, o conhecimento que o professor tem do inglês permitiu-lhe perceber o aluno, mas podemos perguntar quais podem ser os efeitos sobre a construção psico-social dos alunos quando a língua familiar deles está valorizada ou ignorada pela sociedade e pelo sistema escolar. Na realidade, os professores apoiam-se muito pouco nos conhecimentos dos alunos se a língua deles não tem em França um estatuto escolar.

4. Onde estão os obstáculos?

Na maioria das vezes, os professores negam a existência das línguas dos alunos mesmo sem ter consciência disso; várias causas sobrepõem-se para explicar essa recusa que não se diz.

Línguas que não têm um estatuto de disciplinas académicas

No sistema escolar, cada conhecimento ou competência pode ser classificado em disciplinas que formam categorias bem separadas. Uma língua viva, se ela não é uma disciplina académica não é reconhecida como uma competência útil: não permite adquirir um diploma, não é útil na sociedade, no mercado do trabalho. Os docentes que acolhem os alunos recém-chegados nas turmas ordinárias pedem informação sobre o

nível do aluno em francês, mas nunca perguntam qual é a língua que eles falam. Voltamos ao modelo da transmissão, a mente do aluno é uma *tabula rasa* como dizia Locke, em que temos de imprimir a língua francesa. Mas sabemos hoje que fundamentar-se nas competências existentes promove a aprendizagem. Qualquer adulto que tem a experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira sabe como isso pode ser frustrante, o facto de não ser capaz de exprimir o que sabemos em outra língua.

Nenhuma menção nos programas oficiais

O sistema escolar em toda a organização participa nesta negação: textos oficiais que definem os programas não fazem nenhuma menção das línguas dos alunos recém-chegados. Hélot (2007) fala de "bilinguismo invisível" para aquelas crianças (p.12).

Uma formação dos docentes unidisciplinar

Podemos tentar explicar esse fenómeno pela formação de professores do ensino secundário que é feito numa só especialidade. Esta concentração numa única área não favorece a abertura a outras realidades escolares.

A história linguística da França

Além disso, o mundo educativo francês está dominado pelo monolinguismo e os franceses ainda tendem a considerar o multilinguismo como uma exceção (Hélot, 2007). Na França, o monolinguismo é suposto construir uma consciência nacional. E são frequentes os medos do mundo educativo em relação ao bilinguismo por causa das dificuldades que isso implicava para as aprendizagens, especialmente para a aprendizagem do francês. Infelizmente, esse discurso negativo sobre bilinguismo ainda é reconhecido hoje. Um relatório publicado por um deputado sobre a prevenção da delinquência, conhecido como o "relatório Bénisti" levantou muitos protestos em 2004, podemos ler "Se [os pais] são de origem estrangeira elas [as mães] devem esforçar-se a falar francês em casa para acostumar as crianças a ter apenas essa língua para exprimir-se."[6] (p. 9)

E o autor acrescenta que é preciso lutar contra a tendência dos pais de usar "patoá" do país... Vamos combater o crime falando francês...

Opiniões dos pais portugueses

Os pais migrantes eles próprios, têm por vezes percepções negativas do bilinguismo e querem que os filhos estudem o francês só, deixando de lado voluntariamente a aprendizagem do português escrito.

A influência da análise contrastiva

Para os professores de línguas vivas, o bloqueio pode explicar-se pelo domínio

[6] «Si [les parents] sont d'origine étrangère elles [les mères] devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer.» (Nossa tradução)

durante toda a segunda metade do século XX da análise contrastiva que conduziu à noção de interferência (a língua 1 tem uma influência negativa sobre a aprendizagem da língua 2) e resultou em um «tabu da L1» para os professores. As críticas da análise contrastiva acabam por levar na década de 70 à noção de interlíngua, o que faz evoluir a situação da L1 de obstáculo a referência. O que muda, é a meta que propusemos. Se o objectivo é a construção duma competência plurilíngue como hoje aconselha o Conselho da Europa, a alternância de línguas já não é uma falta de competência na língua 2, mas um "falar tornando-se bilíngue" (Lüdi, 2003:139)[7].

5. Como promover o discurso dos alunos?

Apesar desses obstáculos, existem casos de uso de L1 nas aulas; quais são as vantagens?

Gravámos um exemplo de uso do português por alunos recém-chegados numa turma de acolhimento. A atividade didática consiste numa explicação duma passagem de texto. É uma sequência de elucidação de vocabulário: o professor quer ter a certeza que os alunos percebem a palavra "cailloux" em francês e procura o uso da tradução como meio de verificação.

121 P alors euh / Hugo< / qu'est-ce qu'il fait Angelo> / / comment il marche>
122 G (4s) sans peine
123 P oui et il marche où> sans peine
124 -G euh // sur / les / cailloux
125 F cailloux cailloux
126 P oui> alors c'est quoi cailloux> / [qu'est ce qu'il fait finalement Angelo
127 G [la route
128 P non> c'est pas la route / c'est quoi cailloux / sur quoi il marche> Angelo /// non> personne> // allez on le traduit / en anglais / en portugais [P écrit au tableau] en anglais> / alors comment on dit< / non> stone / et en portugais / pedra
129 G uma pedra
130 F madame pedra c'est pas pierre
131 P oui aussi / c'est synonyme

Em 124 o aluno lê o texto ("sur les cailloux") para responder à pergunta, mas o professor quer ter a certeza da compreensão da palavra "cailloux" em francês. Uma aluna repete a palavra aparentemente sem percebê-lo e nenhum aluno pode responder à pergunta colocada no 126 ("c'est quoi cailloux?"). É o professor que recorre à tradução. Aqui, o uso das línguas dos alunos é iniciado pelo professor; ela pede uma tradução em duas línguas, mas a estratégia falha por causa da falta de transparência da palavra. A troca ressalta em 130 com a intervenção interessante duma aluna que põe em dúvida a tradução proposta porque ela sabe a palavra "pierre". A tradução para as línguas dos alunos não é apenas aceite, mas chamada como técnica de verificação por parte do professor. No quadro, as palavras difíceis do texto são escritas e explicadas a usar desenhos, sinónimos e às vezes traduções. Nesta fase da explicação, o quadro contém 12 palavras, incluindo 4 em português e inglês. As línguas dos alunos fazem parte da vida desta classe e às vezes permitem ir mais longe nas trocas. Na verdade, a transcrição daquela aula de francês para alunos alófonos mostra que ao longo de todo o curso

[7] «un parler bilingue en devenir»

registado, 82% das intervenção dos alunos são muito curtas (1 ou 2 palavras). Os dois factores que aumentam o comprimento das intervenções dos alunos (intervenções de 3 a 7 palavras) são o uso funcional da língua (perguntas sobre o horário, por exemplo) e o uso da língua primeira. Estes resultados sublinham que o uso de L1 permite que os alunos produzam interacções mais complexas e aumenta a eficiência comunicativa e o potencial de aquisição da língua (Moore, 1996; Lüdi, 2003).

6. Conclusão

O uso da L1 ainda está longe de ser aceite na comunidade tradicionalmente monolingue da escola francesa mas esta prática pode incentivar o interesse dos alunos. Cummins afirma que "o bilinguismo tem uma influência positiva no desenvolvimento da linguagem e educativo das crianças", e acrescenta: «Quando a escola rejeita a linguagem da criança, ela rejeita a criança" (2001, p. 19). Temos tudo a ganhar em não esconder uma parte da identidade deles, ajudando a construir-se como bilíngues com duas pertenças linguísticas e culturais.

Além disso, abrir a turma às línguas estrangeiras também pode beneficiar a todos os alunos num espírito de abertura às línguas e às culturas. Se os alunos encontrarem outras línguas logo que entrarem na escola, pode ser também uma preparação à aprendizagem de línguas estrangeiras nas disciplinas académicas.

Mas para trazer línguas dos migrantes para as aulas, é, principalmente, o olhar dos professores que tem de mudar. Os professores podem não conhecer todas as línguas das crianças migrantes, mas eles podem compartilhar o conhecimento com os alunos e aceitar não ser o único detentor do saber na sala de aula. Acreditamos que é no momento da formação inicial que os futuros professores devem ser convencidos de que o bilinguismo não é uma ameaça nem para a coesão social, nem para a autoridade do professor. E mesmo se os programas não o propõem, mesmo que seja informal, esta prática pode facilitar a comunicação e a construção de si mesmo porque "uma língua não é apenas para comunicar (...) uma língua é igualmente e talvez sobretudo para identificar-se."(Cuq, 2000, p. 53).

Referências bibliográficas

Bange, Pierre (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE*, (*1*), 53-85.

Bénisti, Jacques-Alain (2004). *Mission parlementaire sur la prévention de la délinquance des mineurs et des jeunes majeurs*. Disponível em http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_mission_prevention_de_la_delinquance_ja_benisti.pdf.

Bouchard, Robert (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil*, (*31*), 139-155.

Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

Candelier, Michel (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Castellotti, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé international.

Cicurel, Francine (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, (*16*), 145-164.

Cicurel, Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe.* Paris: Didier.

Cummins, Jim (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, *19*, 15-21.

Cuq, Jean-Pierre (2000). Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 42-55.

Doise, Willem & Mugny, Gabriel (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif.* Paris: A. Colin, coll. U.

Goffman, Erving (1974). *Les rites d'interaction.* Paris: Éditions de Minuit.

Goffman, Erving (1992). *Façons de parler.* Paris: Éditions de Minuit.

Gumperz, John J. (1982). *Language and social identity.* Cambridge: University Press.

Hélot, Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990). *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin.

Mehan, Hugh (1978). *Learning lessons: Social organization of the classroom.* Harvard: University Press.

Ministère de l'Education nationale (2000). *Français langue seconde.* Paris: CNDP. Collège-repères.

Moore, Danièle (Coord.) (2001). *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

Moore, Danièle (1996). Les langues dans l'école aujourd'hui: Pratique duelle ou duel de langues ou si 'europhonie' rimait avec 'heureuses phonies'. In Irène Cornali-Engel & Jacques Weiss, *Des utopies à construire. Hommage à Jacques-André Tschoumy* (pp. 69-73) Neuchâtel: IRDP-LEP.

Sinclair, John M. & Coulthard, Malcolm (1975). *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils.* Oxford: Oxford University Press.

Vygotski, Lev Semenovitch (1935/1985). *Pensée et langage.* Paris: Éditions sociales

Cidade, educação e políticas públicas: Qual o espaço da educação não formal e informal nas políticas educacionais?

Reinaldo Pacheco
Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo/EACH-USP
repacheco@usp.br

A Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP) caracteriza-se pela oferta de dez cursos diferentes que contam com um ano inicial, com o objetivo da formação humana abrangente, que denominamos de Ciclo Básico (CB). Dentro do CB, algumas disciplinas buscam cumprir este papel de educação ampliada e compreensão da sociedade contemporânea, dentre elas a Disciplina denominada "Estudos Diversificados" (ED). Nesta disciplina, os docentes são estimulados a oferecer aos estudantes cursos com temáticas abrangentes que permitam esta reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea. Esta comunicação busca mostrar a experiência de oferta de uma destas disciplinas de ED, denominada "Cidade, Educação e Políticas Públicas" cujo principal questionamento é a compreensão reducionista que as políticas educacionais apresentam acerca do conceito de educação, desconsiderando a potencialidade cidadã das práticas formais e informais. Elegeu-se como objetivo específico deste ED: a) proporcionar aos estudantes uma visão ampliada do processo educacional formal, não formal e informal e da convergência deste processo com a problemática do uso dos espaços públicos urbanos; b) permitir aos estudantes a observação e registro, por meio de fotos e vídeos, com produção de documentários audiovisuais, das oportunidades de educação que ocorrem na experiência urbana metropolitana. São oferecidas atividades em sala de aula - leituras, discussões, aulas expositivas - que tratem dos processos educativos não formais e informais existentes na experiência urbana contemporânea. Trata-se de discutir o alcance educacional das políticas públicas de cultura, esportes e lazer, meio ambiente, saúde, dentre outras, que por vezes aparecem tão desarticuladas das políticas educacionais que privilegiam tão somente a educação formal, escolar. Busca-se refletir sobre o uso dos espaços públicos como ambientes educacionais, tais como as ruas, praças, centros culturais, centros esportivos, parques públicos, dentre outros. São realizadas orientações da produção discente de documentários, por meio de registro fotográfico e em vídeo, sobre as possibilidades educativas não formais e informais nos espaços públicos da metrópole. Como trabalho final da disciplina, os estudantes apresentam produções de documentários em vídeo sobre processos, instituições, grupos ou práticas de educação não formal e informal na cidade de São Paulo e seus arredores, buscando registrar a riqueza deste processo na megalópole paulista.

Palavras-chave: ensino superior; educação não formal; políticas educacionais

Introdução:

A Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP) começou a funcionar em 2005, oferecendo dez cursos diferentes dos já ofertados em suas outras unidades espalhadas sobretudo pela cidade de São Paulo e também em algumas cidades do interior do estado de São Paulo. A estrutura planejada para esta nova unidade partiu do princípio não apenas da oferta de cursos diferenciados mas também da construção de uma unidade que não fosse segmentada por departamentos, favorecendo o contato interdisciplinar e multidisciplinar, de tal forma que mesmo em cursos tão diferentes como Têxtil & Moda e Lazer e Turismo, estudantes

e professores fossem estimulados a buscar formas de contato e aproximação, seja por meio da pesquisa, extensão de serviços culturais e comunitários ou mesmo pelo ensino. Neste último plano, foi elaborado um projeto de Ciclo Básico (CB) no qual os estudantes realizam, notadamente no seu primeiro ano de curso, uma série de atividades pedagógicas em contato com estudantes e professores das várias áreas de conhecimento. Pode-se imaginar o tamanho do desafio de conjugar um currículo de ciclo básico para carreiras tais como as duas já citadas, como também sistemas de Informação, Obstetrícia, Ciências da Atividade Física, Gerontologia, Licenciatura em Ciências da Natureza, Gestão Ambiental, Gestão de Políticas Públicas e Marketing. Carreiras tão diversas a abrigar um corpo docente também multifacetado, com mais de 260 doutores nas mais variadas áreas.

Dentro desta experiência de currículo básico para os estudantes ingressantes, pode-se destacar a oferta de disciplinas para a formação ampla e humanista, tais como os chamados Estudos Diversificados (ED). Nesta disciplina, os docentes são estimulados a oferecer aos ingressantes experiências educacionais múltiplas que contemplem formatos e conteúdos diversificados que auxiliem na compreensão da experiência de vida na sociedade contemporânea. A disciplina tem uma carga horária de cerca de 30 horas/aula moduladas em 15 encontros. Como objetivo amplo, na sua ementa a disciplina apresenta os seguintes objetivos: 1) Permitir o acesso a diferentes conteúdos culturais, acadêmicos e científicos, por meio de aulas magnas, pesquisas na biblioteca e na internet, conferências, seminários, mesas-redondas, trabalhos em grupo e individuais. 2) Possibilitar o trabalho e o aprendizado sistematizado sobre conteúdos em que estudantes e professores sintam que enriquecerá a vida acadêmica, por meio de oficinas de português, língua estrangeira, ciências, informática, artes plásticas, visuais, cênicas, musicais, corporais, atividades físicas, rádio e TV comunitária, dentre outras. Pode-se perceber que as possibilidades de composição de um programa de estudos e atividades torna-se bastante abrangente com tais objetivos. Pensando nisso, buscou-se propor um ED que discutisse, na experiência da vida urbana contemporânea, como as práticas de educação não formal e informal surgem e se manifestam e tentar responder à seguinte indagação: de que forma as políticas educacionais tratam as práticas de educação não formal e informal? Estas práticas são consideradas dentro da agenda de definição de investimentos e prioridades das políticas educacionais? Nossa hipótese, obviamente, era a de que as políticas educacionais sequer tangenciam a temática do não formal e informal, privilegiando sobremaneira a chamada educação formal, escolar.

Para dar conta do desafio de tentar, junto com os estudantes ingressantes, investigar esta questão, buscou-se estabelecer os seguintes objetivos para este ED temático, denominando-o de “Cidade, Educação e Políticas Púbicas”: 1) Proporcionar aos estudantes uma visão ampliada do processo educacional formal e não formal e da convergência deste processo com a problemática do uso dos espaços públicos urbanos; 2) Permitir aos estudantes a observação e registro, por meio de fotos e vídeos, com produção de documentários audiovisuais, das oportunidades de educação não formal que ocorrem na experiência urbana metropolitana.

No entanto, para que estudantes ingressantes pudessem ter parâmetros para análise da realidade contemporânea e um olhar mais apurado sobre as práticas educacionais não formais e informais, optou-se pela oferta de quase metade das aulas do curso com encontros de discussão sobre esta temática. São oferecidas atividades em sala de aula (leituras, discussões, aulas expositivas) que tratem dos processos educativos não formais existentes na experiência urbana contemporânea. Trata-se de discutir o alcance educacional das políticas públicas de cultura, esportes e lazer, meio ambiente, saúde,

dentre outras e como estas estão plenas de potencialidades educativas, não consideradas pela política educacional "oficial". Busca-se refletir sobre o uso dos espaços públicos como ambientes educacionais, tais como as ruas, praças, centros culturais, centros esportivos, parques públicos, dentre outros. Esta proposta coaduna-se com a proposição dos Estudos Diversificados que na sua ementa prevê que, de comum acordo com os estudantes, seja estabelecido um programa de atividades, a partir dos recursos culturais, científicos e acadêmicos disponíveis na universidade e que, sob supervisão docente, cada estudante ou grupo de estudantes possa estabelecer os estudos e atividades que realizará durante o semestre. Ainda assim, em cada ED, as turmas são de cerca de 65 estudantes. Neste caso, optou-se por vários momentos de encontro com o grupo todo para as discussões coletivas e depois orientações mais detalhadas para que os subgrupos pudessem realizar uma produção audiovisual, registrando formas, processos, instituições e práticas de educação não formal e informal, especialmente nos espaços públicos e nas instituições do chamado Terceiro Setor, na metrópole. Este registro foi considerado o trabalho final da disciplina.

Detalhando o curso, o caminho:

No primeiro encontro do curso é realizada uma avaliação diagnóstica no sentido de conhecer as experiências anteriores dos estudantes acerca dos processos de educação formal e informal que até então marcaram sua formação: participação em grupos esportivos e artísticos, comunidades religiosas, organizações sociais locais, viagens, dentre outras práticas que ocorreram no âmbito da família ou dos grupos sociais próximos e que marcaram a experiência educativa. Além disso, como muitos estudantes são de cidades diferentes da cidade de São Paulo, especialmente de cidades do interior do estado, pede-se que o estudante reflita sobre os espaços e práticas da educação não formal em sua cidade de origem. Os dados coletados são sempre muito interessantes e revelam uma multiplicidade de práticas, que são explicitadas e discutidas com o grupo.

Após esta primeira aproximação com o tema, o curso passa a ser conduzido para a discussão sobre o fenômeno urbano. Discute-se o processo de urbanização como uma questão histórico-social e os problemas sociais daí decorrentes, desde a emergência da modernidade e a partir do marco da Revolução Industrial. São indicadas algumas leituras que fundamentarão a discussão, tal como o texto da antropóloga Teresa Caldeira (1997), que discute o modelo segregacional de urbanização a que estamos submetidos nas metrópoles brasileiras, erguendo-se "cidade de muros" e construindo-se "enclaves fortificados" que transmitem a falsa sensação de segurança e isolamento das mazelas sociais. Coloca-se algumas questões em discussão para tentar compreender os quatro processos de mudança nas décadas de 1980 e 1990 que contribuíram para a segregação espacial em São Paulo que marcaram o padrão de segregação espacial: 1) a crise econômica; 2) reestruturação produtiva global; 3) a abertura democrática; 4) o medo da violência. Pode-se perceber como esses processos irão alterar as relações dos sujeitos com os espaços públicos e privados. Trazendo a discussão para o campo da metrópole paulistana, discute-se a legislação que permite este tipo de urbanização (Plano Diretor) e possíveis novas formas de valorização da ocupação do espaço público de forma cidadã. (Gottdiener, 1983; Lefebvre, 1969; Marques e Bichir, 2002)

Num próximo momento, discute-se a ideia de educação. Sugere-se a leitura dos textos de Paro (1999) e de Afonso (2001). O primeiro, ainda que discuta a educação

escolar, nos traz uma perspectiva de discussão acerca da abrangência do conceito de educação como um processo permanente, inerente à vida, e não como mera preparação para o trabalho. O segundo autor ilumina para os estudantes o conceito de educação e seus "lugares", múltiplos e diferentes, que vão além do espaço da escola. Usando-se o conceito de "cidade educadora" permite-se questionar se é possível que a cidade seja preparada para entender seus múltiplos espaços como educativos. Discute-se o papel das atividades de lazer, cultura, artes, esportes neste processo. (Padilha, 2006; Gelpi, 1983; Magnani, 1984, Marcellino, 1987; Valle, 1988)

Desta forma, entra-se, finalmente, no campo das políticas públicas e como as cidades poderiam articular as políticas de educação, cultura, esportes, lazer, saúde, meio ambiente, dentre outras, de tal forma que vários dos espaços e das proposições de ação do poder público pudessem contemplar uma política pública de educação que não fosse apenas uma política de educação escolar. Portanto, sugerem-se leituras no campo da intersetorialidade das políticas públicas que fundamental a visão de que novas formas de ação do poder público local são possíveis e necessárias. (Gohn, 1999; Azevedo, 1997).

Na última parte do curso os estudantes são estimulados a pensar como o registro videográfico pode ser uma ferramenta da ciência social (Ferraz, 1998; Peixoto, 1996) e escolhem uma prática, espaço, instituição, manifestação que possa ser considerada uma forma de educação não formal ou informal que ocorre no território da metrópole e que mereceria um registro. São elaborados ensaios videográficos documentais de no máximo cinco minutos de duração.

Breve análise da produção videográfica discente:

Esta disciplina de Estudos Diversificados foi oferecida em dois semestres diferentes e a produção videográfica discente incidiu sobre diversos aspectos da educação não formal e informal, com pouco mais de 20 produções. Obviamente, não há que se julgar a qualidade técnica da produção pois a própria unidade não dispõem de equipamentos em número e qualidade suficientes que permitiriam um resultado técnico com relação a captação de imagens, sons e edição que fosse de melhor qualidade. Ainda assim, alguns estudantes, filhos que são de uma geração "alfabetizada" na linguagem das imagens, conseguem resultados bastante interessantes também do ponto de vista técnico. Em termos de conteúdo, faz-se aqui uma breve descrição de alguns dos conteúdos abordados:

1) Aldeia das Artes: organização que mantém espaço com atividades livres no campo das artes, tais como dança, teatro, etc.

2) Bike Anjo: interessante grupo que atua auxiliando pessoas que querem aprender a usar a bicicleta no ambiente urbano para seu deslocamento cotidiano.

3) Blogs: experiência de grupos de jovens que se dedicam a criar e manter blogs sobre os mais diferentes assuntos.

4) Cavalete: os cavaletes são usados, no Brasil, para propaganda política em época eleitoral. Relata-se aqui a criação do "cavalete parede", uma intervenção na qual artistas plásticos "sequestram" os cavaletes com propaganda e os transformam em suporte para as artes plásticas.

5) Coleta seletiva: relata sobe grupo que atende catadores de lixo que vivem da reciclagem.

6) Estação Jovem: espaço do terceiro setor com atividades para o público juvenil.

7) Marco – múltipla ação regional comunitária: grupo que busca empreender mudanças em seu bairro.

8) Mímica educativa: intervenção patrocinada pelo poder público para educar pedestres e motoristas com relação ao respeito à faixa de pedestres.

9) Praça Roosevelt: remodelação e reocupação de um espaço público degradado.

10) Teatro vidas: grupo de teatro de bairro.

11) Grafite: grupo de jovens e ótimos depoimentos de como interagem com a metrópole cobrindo muros com arte.

12) Jazz: grupo de músicos que se apresentam na rua.

13) Liberdade: bairro de São Paulo retratado em função de sua feira de domingo, repleta de atividades culturais e gastronômicas.

14) Livro livre: grupo que prega o desprendimento da posse dos livros, espalhando-os pelos espaços públicos.

15) Parque da Juventude: parque público construído onde antes era um presídio.

16) Periferia Invisível - Associação de Arte e Cultura: grupo que realiza diversas atividades artísticas com jovens.

17) Velhão:

18) Teatro Popular Solano Trindade: grupo de danças populares e teatro coordenado pela família Trindade, importantes na valorização da cultura popular brasileira e da cultura negra em especial.

19) Centro de Apoio ao Desenvolvimento do Empreendedorismo: associação que se dedica a valorizar e estimular a prática do empreendedorismo, especialmente para jovens.

20) Paróquia São Benedito: igreja que realiza diversas atividades comunitárias.

21) Telecentro: projeto público de inclusão digital, usado especialmente por jovens.

22) Fábrica de Cultura: projeto público de difusão de oficinas de arte e cultura em bairros nos quais se identifica jovens em situação de risco social.

23) Centro Espírita: organização religiosa que realiza diversas atividades artísticas

24) Casa de Cultura do Brás: espaço público que organiza oficinas e grupos de arte em determinado bairro da cidade.

Considerações finais:

Até que ponto as políticas educacionais consideram as práticas educacionais formais e informais como importantes e significativas e merecedoras de investimentos públicos específicos? Esta foi a questão norteadora desta experiência pedagógica. Pode-se concluir, a partir das discussões e registros, que há uma potencialidade muito evidente das práticas de educação não formal e informal na cidade, mas não há ainda, por parte das políticas públicas, um entendimento da importância destes processos da criação de uma cidade mais justa e humana. Uma saída para tal impasse talvez fosse pensar uma política educacional que considerasse não apenas a educação formal no escopo de suas ações.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (2001). Os lugares da educação. In Renata Sieiro Fernandes et al (Orgs), *Educação não-formal: Cenários da criação* (pp.29-38). Campinas: Editora da Unicamp/Centro da Memória.

Azevedo, Janete M. Lins (1997). *A educação como política pública: Polêmicas do nosso tempo.* Campinas: Autores Associados.

Caldeira, Teresa Pires do Rio (1997, Março). Enclaves fortificados: A nova segregação urbana. *Novos estudos CEBRAP, 47*, 155-176.

Ferraz, Ana Lucia (1998). Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. *Revista de Antropologia, 41*(2), 209-214.

Gelpi, Ettore (1983). *Lazer e educação permanente: Tempos, espaços, políticas e atividades de educação permanente e do lazer.* São Paulo: SESC.

Gohn, Maria da Glória (1999). *Educação não-formal e cultura política.* São Paulo: Cortez.

Gottdiener, Mark (1993). *A produção social do espaço urbano.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Lefebvre, Henri (1969). *O direito à cidade.* São Paulo: Documentos.

Magnani, José Guilherme Cantor (1984). *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade.* São Paulo: Brasiliense.

Marcellino, Nelson Carvalho (1987). *Lazer e educação.* Campinas: Papirus.

Marques, Eduardo Cesar & Bichir, Renata Mirandola (2002). Investimentos públicos, infraestrutura urbana e produção da periferia em São Paulo. *Revista Espaço e Debates, 42*, 9-30. Disponível em: http://www.centrodametropole.org.br.

Padilha, Valquíria (Org.) (2006). *Dialética do lazer.* São Paulo: Cortez.

Paro, Vitor Henrique (1999). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In Celso João Ferretti et al (Orgs.), *Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola* (pp. 101-120). São Paulo: Xamã.

Peixoto, Clarice (1996). Do diário de campo à câmera na mão ou de como virar antropólogo cineasta. *Revista de Antropologia, 39*(2), 255-273.

Valle, Lilian (1988). O lazer como resistência. *Fórum educacional*, *12*(4), 44-50.

O trabalho em rede e sucesso escolar: Uma estratégia para a "melhoria" das escolas

Marisa Silva
Centro de Investigação e Intervenção Educativas/ CIIE
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
marisasilva@fpce.up.pt

Helena Costa Araújo
Centro de Investigação e Intervenção Educativas/ CIIE
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
haraujo@fpce.up.pt

Sofia Marques Silva
Centro de Investigação e Intervenção Educativas/ CIIE
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
sofiamsilva@fpce.up.pt

O insucesso escolar em Portugal permanece como um fenómeno preocupante (Abrantes, 2009), configurando um complexo problema social e educacional (Cortesão e Stoer 1999) com consequências pessoais, sociais e económicas (Stoer e Araújo 2000). Constatando a necessidade de uma intervenção efetiva e eficaz neste domínio, a proposta de estudo passa por introduzir analiticamente o trabalho em rede como uma estratégia contextualizada, utilizada pelas escolas para a promoção do sucesso escolar. Bernstein (1996), numa procura de encontrar formas de intervenção escolar que alterem 'determinismos sociais', acentua a necessidade criação de redes de cooperação nas escolas para concretizar os direitos pedagógicos, a participação, 'realização de si' e inclusão. Reconhecendo as potencialidades do trabalho em rede no plano da educação escolar para a promoção do sucesso, inclusão, inovação (Chapman *et al*, 2010; Chapman, 2010b) e para a celeridade e eficácia de respostas no trabalho com grupos socialmente vulneráveis (Muijs, 2008; Ainscow *et al* 2006), este projeto tem como objetivo estudar o trabalho em rede desenvolvido no contexto de agrupamentos de escolas. O conceito de trabalho em rede adquire nesta pesquisa uma função organizadora em termos teóricos, concetuais e metodológicos. É um estudo de cariz qualitativo, que contempla duas partes: uma que diz respeito à análise documental dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e outra que consiste na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas a diretores/as de agrupamento, coordenadores/as de ciclo e coordenadores/as de estabelecimento, em agrupamentos de escolas na zona Norte de Portugal. Os resultados aqui apresentados resultam da análise documental e sugerem que o trabalho em rede se encontra associado a conceitos como os de articulação, colaboração e parceria (Hall, 1999; Carnwell e Carson, 2008), percebendo-se que é uma estratégia valorizada pelos agrupamentos de escolas, fazendo parte dos objetivos propostos nos projetos educativos, reforçando a necessidade dos agrupamentos se articularem no seu interior e com a comunidade para potenciar a aprendizagem e o sucesso escolar.

Palavras-chave: sucesso escolar, trabalho em rede, projetos educativos

Breve introdução

O trabalho aqui apresentado insere-se no âmbito de um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH / BD / 84289 / 2012) e enquadra-se no Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Universidade do Porto.

A problemática deste trabalho emerge da necessidade de uma intervenção efetiva e eficaz na área do insucesso escolar, pois em Portugal este ainda permanece como um fenómeno preocupante (Abrantes, 2009), configurando um complexo problema social e educacional (Cortesão e Stoer 1999) com consequências pessoais, sociais e económicas (Stoer e Araújo 2000).

Bernstein (1996), numa procura de encontrar formas de intervenção escolar que alterem 'determinismos sociais', acentua a necessidade criação de redes de cooperação nas escolas para concretizar os direitos pedagógicos, a participação, 'realização de si' e inclusão.

Por tudo isto, a proposta de estudo passa por introduzir analiticamente o trabalho em rede como uma estratégia contextualizada, utilizada pelas escolas para a promoção do sucesso escolar. O conceito de trabalho em rede adquire nesta pesquisa uma função organizadora em termos teóricos, concetuais e metodológicos.

Embora ao nível nacional os estudos sobre o trabalho em rede no campo da educação sejam ainda escassos, registam-se alguns trabalhos desenvolvidos por Lima (2007) e Aráujo (2012). Lima (2007) analisa o modelo de organização em rede como sugestão para garantir uma governação educativa eficaz, reforçando a evidência da necessidade de um trabalho não só no interior das organizações, mas também com o exterior. O projeto «Trabalhar em Rede na Educação: Discursos e estratégias do poder autárquico em torno do sucesso e abandono escolares» (FCT) incide sobre o envolvimento dos municípios na promoção de sucesso escolar, a partir do trabalho em rede. Os resultados remetem para afirmação de que o trabalho em rede intervém ao nível do desenvolvimento educativo e social locais, nomeadamente na promoção do sucesso educativo (Araújo et al, 2012).

No entanto, a nível internacional encontramos vários investigadores/as que se debruçam sobre esta temática. Neste contexto, Hadfield et al (2006), definem o trabalho em rede em educação como sendo: "grupos ou sistemas de pessoas e organizações interconectadas (incluindo escolas) cujos objetivos e propósitos incluem a melhoria da aprendizagem e de aspetos relativos ao bem-estar que se reconhece afetarem a aprendizagem" (p. 1).

Reconhecendo as potencialidades do trabalho em rede no plano da educação escolar para a promoção do sucesso, inclusão, inovação (Chapman et al, 2010; Chapman e Hadfield, 2010b) e para a celeridade e eficácia de respostas no trabalho com grupos socialmente vulneráveis (Muijs, 2008; Ainscow et al 2006), este projeto tem como objetivo colocar em estudo o trabalho em rede desenvolvido no contexto de agrupamentos de escolas (no seu interior e na relação com os agrupamentos circundantes).

Desta forma, tem-se como objetivo equacionar a natureza e o sentido das relações que se estabelecem nos agrupamentos de escolas, dentro do próprio agrupamento e na sua ligação com a comunidade envolvente, com base na análise de alguns projetos educativos de agrupamentos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritári), da zona Norte de Portugal.

Contextualização metodológica

Tendo em conta os objetivos e os contornos propostos para a investigação, nesta secção são explanadas as escolhas metodológicas de estudo, estabelecidas de acordo com os objetivos.

É um estudo de cariz qualitativo que será realizado em agrupamentos TEIP nos cinco concelhos do Norte de Portugal, Porto, Braga, Viana do Castelo, Vila Real e Bragança, abrangendo um total de 42 agrupamentos de escolas.

Este projeto contempla duas partes: uma que diz respeito à análise documental dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e outra que consiste na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas a atores considerados privilegiados no contexto destes agrupamentos de escola (diretores/as e docente coordenador/a do projeto TEIP), procurando analisar e compreender o modo como estes intervêm no âmbito da educação escolar, particularmente na promoção do sucesso escolar, como base nos conceitos de rede e trabalho em rede.

A análise qualitativa do material recolhido foi feita a partir da análise de conteúdo (Stemler, 2001, Esteves, 2006), que possibilitará a obtenção da informação explícita nas mensagens, bem como a sua organização ou enquadramento em matrizes de teor teórico que estiveram na base da sua produção.

Esta análise será realizada com recurso a um programa de suporte informático, NVivo, que consiste num programa de análise qualitativa de dados, que auxiliará no tratamento dos dados/informações, nomeadamente na sua organização, na divisão dos dados em unidades manipuláveis, na procura de padrões e ainda, na descoberta de aspetos importantes dos dados (por exemplo, palavras mais frequentes).

Conforme foi referido anteriormente, embora o projeto seja mais abrangente, os resultados aqui apresentados são ainda preliminares e reportam-se a uma análise documental dos projetos educativos de alguns dos agrupamentos de escolas em estudo.

Breves reflexões

Ao debruçarmos a nossa análise sobre o trabalho em rede nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas, percebemos que este está presente ao nível intrainstitucional (dentro do próprio agrupamento) e ao nível extrainstitucional (entre o agrupamento e a comunidade local).

Relativamente ao conceito de trabalho em rede, este surge frequentemente associado ao de parceria (Hall, 1999; Carnwell e Carson, 2008) e consiste no trabalho desenvolvido com os parceiros que se encontram à volta da escola, a comunidade e as instituições locais, nomeadamente, Câmaras Municipais; Juntas de Freguesia, Centros de saúde, Hospitais, CPCJ, IPSS's, Associações Culturais, Universidades, Empresas, Segurança Social, entre outras. O trabalho desenvolvido entre o agrupamento e estas entidades, permite e possibilita a rentabilização dos recursos e o envolvimento em projetos comuns. Para além disso, facilita a abertura da escola à comunidade e promove a integração desta na vida da escola, o que permite ainda a melhoria da relação escola/família/comunidade.

Subjacente ainda a esta ideia, está a de um trabalho conjunto, cujos objetivos se centram na melhoria da qualidade da educação (Chapman e Hadfield, 2010a), nomeadamente no que diz respeito à promoção do sucesso escolar e prevenção do abandono escolar.

"construir uma comunidade coesa, capaz de atuar em conjunto na melhoria da qualidade da educação" (PE-6-prg.42).

No desenvolvimento do trabalho em rede no interior do agrupamento de escolas, regista-se uma preocupação ao nível da articulação e sequencialidade, promovendo a transversalidade de saberes e articulação entre níveis de ensino. Consideram ainda importante, promover práticas de trabalho colaborativo entre os/as docentes, os órgãos de gestão e administração, bem como a articulação entre as diferentes estruturas do agrupamento, com o objetivo de rentabilizar esforços para alcançar melhores resultados.

"Assegurar a sequencialidade e articulação entre os vários níveis de ensino (…), de forma a desencadear uma aprendizagem global, harmoniosa e coerente". (PE-2-prg.182)

Concluindo, os projetos educativos sugerem o desenvolvimento de uma cultura de inclusão na escola, que permita o desenvolvimento de uma educação cidadã (Hadfield et al 2006; Chapman et al, 2007; Chapman e Hadfield, 2010a; Muijs, 2008; Ainscow et al, 2006).

> Este caminho que propomos só terá viabilidade no seio de uma cultura de parcerias (…). É uma aposta em aumentar o sucesso educativo, ultrapassar a barreira do preconceito social e promover o sucesso escolar e o êxito dos nossos alunos não só a nível académico como também enquanto cidadãos ativos e interventores".(PE-9-prg.42)

Face a tudo isto, podemos considerar que os resultados apresentados sugerem que o trabalho em rede se encontra associado a conceitos como os de articulação, colaboração e parceria (Hall, 1999; Carnwell e Carson, 2008), percebendo-se que é uma estratégia valorizada pelos agrupamentos de escolas, fazendo parte dos objetivos propostos nos projetos educativos.

Existe um conjunto diversificado de organizações de iniciativa local que colaboram e trabalham em parceria com a escola e que " não podem ser ignorados se tivermos como objetivo o desenvolvimento de projetos educativos de natureza integrada, numa perspetiva de educação permanente" (Canário et al, 2001).

Estes documentos enfatizam a importância das parcerias locais na educação, sendo considerada "a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e qualidade dos serviços prestados" (Diogo, 1998, p. 72).

Concluindo, os projetos educativos reforçam nos seus objetivos, a necessidade dos agrupamentos se articularem no seu interior e com as estruturas da comunidade, para potenciar a aprendizagem e o sucesso escolar.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas, 60*, 33-52.

Ainscow, Mel, Muijs, Daniel, & West, Mel (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, *9*(3), 192-202.

Araújo, Helena, Sousa, Florbela, Costa, Isabel, Loureiro, Armando, & Portela, José (2012). Building local networking in education? Decision-makers' discourses on school achievement and dropout in Portugal. In *Cultures of education policy: International issues of policy-outcome relationships* (s/p).Strasbourg: Analytics (forthcoming)

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, London: Taylor & Francis.

Canário, Rui; Alves, Natália & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa, Instituto de Inovação educacional.

Carnwell, Ros & Carson, Alex (2005). Understanding partnerships and collaboration. In Ros Carnwell & Julian Buchanan (Eds.), *Effective practice in health and social care: A partnership approach* (pp. 3-20). USA, Open University.

Chapman, Christopher & Hadfield, Mark (2010a). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. *Journal of Educational Change*, *11*, 221-240.

Chapman, Christopher & Hadfield, Mark (2010b). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, *52*(3), 309-323.

Chapman, Christopher; Lindsay, Geoff; Muijs, Daniel; Harris, Alma; Arneck, Elisabeth & Goodall, Janet (2010). Governance, leadership and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, *21*(1), 53-74.

Cortesão, Luísa & Stoer, Stephen (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Diogo, José (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto, Porto Editora.

Hadfield, Mark; Jopling, Michael; Noden, Christopher; O'Leary, Ducan & Scott, Alison (2006). What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? *A review of network-based innovations in education in the UK* (pp.1-16). Nottingham UK: National College for school-leadership.

Hall, Michael (1999). Rethinking collaboration and partnership: A public policy perspective. *Journal of Sustainable Tourism*, *7*(3-4), 274-289.

Lima, Jorge Àvila (2007). Redes na educação: Questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, *20*(2), 151-181.

Muijs, Daniel (2008). Widening opportunities? A case study of school-to-school collaboration in a rural district. *Improving schools*, *11*(1), 61-73.

Stemler, Steve (2001). An introduction to content analysis. In *ERIC Digest*, 1-6. Disponível em http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458218.pdf

Stoer, Stephen & Araújo, Helena (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Conselho de escola: Espaço de educação não formal na escola

Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella
Faculdade de Educação-Universidade de São PauloP/FAZP
cileda.perrella@gmail.com

De acordo com a LDB/1996, o Conselho de Escola (CE) é o órgão deliberativo de tomadas de decisões da escola. É um espaço privilegiado de aprendizagens no campo da educação não formal em que docentes, discentes, direção escolar, familiares se encontram para tomar decisões sobre os rumos da escola. Nele a participação dos conselheiros se apresenta proporcionando debates, reflexões, contradições, avanços, retrocessos, limites e possibilidades no tocante a democratização da gestão da escola. O objetivo desse texto é evidenciar as aprendizagens construídas pelos conselheiros de escola, a partir de sua participação no CE. Ao recorrermos a autores que ressaltam a importância da participação em diferentes espaços, como no CE, destacamos nele a importância da construção de aprendizagens por parte de toda a comunidade educativa. Nesse sentido, o CE como espaço em que todos tem algo a ensinar e a aprender, para além da sua importância como espaço legalmente constituído para as tomadas de decisões da escola, firma-se como espaço de desenvolvimento de aprendizagens importantes para o exercício da prática democrática. A partir da metodologia qualitativa (Stake, 1983) foi feito o levantamento de aprendizagens reveladas por estudiosos da área, relevante para a realização posterior das entrevistas com os conselheiros de escola (Bourdieu, 2001). Esse estudo mostrou fortes indícios da passagem da "cidadania passiva" para a "cidadania ativa" em que conselheiros manifestaram a importância de querer ser bem tratados, ter "cabeças bem feitas" em vez de "cabeças bem cheias" desenvolvendo aprendizagens importantes para a sua vida também fora da escola. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola assuma o papel de ouvinte das questões advindas da comunidade, como nos alerta Vitor Paro (2010), atuando na perspectiva da democratização das relações. A participação como conselheiro de escola lhes permite desenvolver aprendizagens muito próximas daquelas desenvolvidas em práticas de participação em espaços não institucionalizados. Firma-se, assim, a possibilidade de ampliação dessas aprendizagens, em razão da forma como a institucionalização da escola e do CE se apresentam.

Palavras chave: conselho de escola, educação não formal, aprendizagens.

Introdução

Tendo em vista que a formação política para a participação, direta ou representativa, pode ocorrer dentro e fora da escola, como no CE, na sala de aula, na reunião de docentes, na reunião de responsáveis pelas crianças e adolescentes, nas reuniões em outras instâncias, nos movimentos, nos sindicatos, nos partidos, nas associações diversas revelando diferentes aprendizagens, este texto trata de aprendizagens desenvolvidas considerando a participação no CE, entendido como importante espaço de educação não formal na escola. Para tanto, iniciamos com uma breve explanação sobre o CE. No item que segue trazemos considerações sobre o que se entende sobre a educação não formal. Seguimos evidenciando aprendizagens desenvolvidas no CE entendendo-o como espaço de educação não formal. Por fim,

tecemos alguns comentários a partir da manifestação dos conselheiros de escola pesquisados.

O conselho de escola

A partir de 1978, as greves na região do ABC[1] paulista marcam, de forma decisiva, a longa caminhada rumo à derrubada do regime militar. Os professores fazem parte das greves, sendo perseguidos e punidos pelos órgãos da Secretaria da Educação, que recorriam aos diretores das escolas para efetivar as punições. O autoritarismo permeava escolas e órgãos intermediários e centrais.

A sociedade se interessava por participar das instituições, particularmente da escola. Como resposta do poder público às pressões populares, ainda em 1978, o Decreto n.º 11.625 aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais, prevendo a existência de CE com caráter consultivo. No entanto, esses conselhos não garantiram a efetiva participação da população na tomada de decisões da escola, uma vez que o resultado das consultas nem sempre era acatado pelos dirigentes escolares, que, em grande medida, não estavam comprometidos com os anseios da população. Intensifica-se a luta para a manutenção do Conselho, porém com a expectativa de transformá-lo em deliberativo, o que só vem a ocorrer em 1985 com o fim do regime militar.

Nesse período, ainda não existiam eleições diretas para prefeito, que era indicado pelo governador; as redes estadual e municipal trabalhavam com a mesma concepção, isto é, havia no CE vários membros natos: diretor(a), assistente de diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), secretário(a) de escola nas escolas de ensino fundamental e diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e auxiliar de direção nas escolas de educação infantil. Esse quadro evidenciava o desejo do governo de continuar garantindo o controle da escola através de seus funcionários, mesmo com um CE de caráter deliberativo.

Assim, sem uma história de participação efetiva da comunidade na escola, sem uma formação específica para essa participação, diante de uma dinâmica com a representatividade instituída com regras a serem seguidas, e, ainda, assegurando maior número de "vagas" para os funcionários da escola no Conselho, o CE foi concebido como instância de decisões com valor secundário. A pretensa garantia dos votos e de figuras comprometidas funcionalmente com o sistema parecia ter encerrado a luta por atuação nesse canal democrático de participação política. Tanto que, em janeiro de 1986, o então prefeito de São Paulo, Jânio Quadros, fazendo uso do autoritarismo, revogou o decreto que previa o CE com caráter deliberativo, advogando, assim, uma administração contrária à participação da comunidade na escola. Instalou-se um ambiente propício a mandos e desmandos por parte de diversos dirigentes escolares.

Só em 1989, surge no município de São Paulo, o CE com caráter deliberativo, paritário e proporcional, explicitando como único membro nato o(a) diretor(a). Só a partir de então, a comunidade passa a ter melhores condições para exercer seu direito à voz e ao voto (Camargo, 1997).

Com o processo de democratização do país, da gestão do ensino e da escola, avanços legais são firmados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e

[1] A região do ABC está representada pelos municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul. Com várias metalúrgicas e fábricas automobilísticas, foi palco de diversos confrontos políticos entre representantes da sociedade civil e governo.

Bases da Educação Nacional de 1996 e em regulamentações dos sistemas do ensino federal, estadual e municipal. A gestão democrática através de conselhos passa a ser mais um avanço legal. Sobre esses avanços Rubens B. de Camargo e Thereza Adrião (2002, p. 70) afirmam que "a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução. Eis parte da ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado".

Sendo um espaço privilegiado de aprendizagens em que docentes, discentes, direção escolar, familiares que se encontram para tomar decisões sobre os rumos da escola, o CE tem proporcionando debates, reflexões, contradições, avanços, retrocessos, limites e possibilidades no tocante a democratização da gestão da escola, mas, acima de tudo, se firmado como um importante espaço de educação não formal, proporcionando muitas aprendizagens para os conselheiros. Mas, o que se entende por educação não formal? É possível sua ocorrência dentro da escola?

Educação não formal e popular

A educação não formal é campo fértil para debates. Os estudiosos associam-na a diferentes processos formativos não escolares, institucionalizados ou não. Para respondermos as questões, recorremos a Maria da Glória Gohn para quem, educação não formal é termo de difícil definição. Para a autora, (2010, p. 19), a formação voltada para a educação política e sociocultural vincula-se, especialmente, à educação não formal, que abarca e também extrapola a educação popular, pois sugere a transposição do viés exclusivamente socioeconômico. Por ela, formam-se cidadãos e produzem-se saberes relacionados à noção de civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo e ao individualismo. Por exemplo, no plano das diversidades, como gênero, etnia, geração e orientação sexual, os cidadãos aprendem que existem lutas, direitos não assegurados, relações de opressão, hierarquias sociais. São questões que escapam da discussão restrita a classes sociais.

Entendendo a educação não formal como uma educação caracterizada pela "intencionalidade na ação"[2], aprendida no "mundo da vida", Gohn (2010, p. 17) afirma que ela se desenvolve "em território que acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação)". Segundo a autora, a educação não formal capacita indivíduos a tornarem-se cidadãos do e no mundo, porque é também produzida por esses cidadãos. Para Paulo Freire (2001, p. 49), esse tipo de educação está *com* o mundo, uma vez que "Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se".

[2] "A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança, e porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetimável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se" (Fiori, 1979, p. 8).

A educação não formal e popular não é intencional, no sentido de que o sujeito a busca tendo a consciência de que, estando na ação, irá desenvolvê-la. Ela se manifesta em decorrência de um processo, acontecendo em locais onde há processos interativos intencionais e, nesse sentido, o sujeito da ação, como argumenta Freire (1975), passa por estágios até se perceber desenvolvendo-a. Estar imerso em situação de conflito, de superação de obstáculos, de atendimento às necessidades, numa ação social com objetivos estabelecidos, não significa necessariamente que um dos objetivos previamente traçados pelo sujeito da ação é o educar-se. O que ocorre é que a situação vivenciada pode ou não favorecer essa dinâmica. Trata-se de um processo complexo que tem implicações com a própria construção da hegemonia do grupo dominante.

Esse processo é, para Paulo Freire, desencadeador de conflito interno. Num primeiro momento, embora se apresente de forma nebulosa, o conflito já manifesta não aceitação do que era antes, mesmo que não haja clara conscientização de todas as repercussões do embate. Relevam-se, nessa dinâmica, necessidades e urgências que provocam movimentos de ação e reação. O desenvolvimento da consciência de classe citado por Freire ameaça e desestabiliza as elites em sua perspectiva econômica e no plano ideológico, questionando o poder hegemônico.

No plano educativo não formal e popular, a conscientização não se constitui tarefa fácil. É necessária a ajuda de um terceiro para ser desenvolvida – não ajuda tutelada, em que o outro repassa a sua visão do mundo como verdade, mas aquela que provoca o interesse e a vontade de querer aprender e entender a situação na qual o sujeito se encontra imerso (Freire, 1975, 2001). Essa formação, até então acrítica, está ancorada numa realidade multifacetada e, segundo Antonio Gramsci (1978, p. 15) "a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos". O descruzar de braços e o dar-se conta de si na práxis social exigem o rompimento de certas barreiras; exige o desenvolvimento de uma práxis na perspectiva da ação-reflexão-ação, do desenvolvimento da crítica reflexiva da própria prática.

Diante desse contexto, o CE se apresenta, para além de espaço tomadas de decisões e de partilha de poder, como um importante espaço de educação não formal em que aprendizagens estão em constante construção.

Conselho de escola como espaço de educação não formal: Desenvolvimento de aprendizagens

Pesquisas têm demonstrado que é o exercício da participação – não aquela pontual, esporádica, tutelada, voltada a interesses exclusivamente particulares – mas a participação política, de forma reiterada, que tem proporcionado avanços, mesmo que lentos, no processo de formação política dos conselheiros escolares também *in locus*.

No quadro que segue, elencamos algumas dessas aprendizagens, com base nos autores Rubens Camargo (1997), Mônica Abranches (2006), Ângela Antunes (2002), Sérgio L. Avancine (1992), Flávia Werle (2003), José Marcelino Pinto (2006), Celso Conti e Maria Cecília Luiz (2007) entre outros, que analisam experiências de participação em conselhos de escolas:

Tabela 4: Aprendizagens na participação política como conselheiro de escola

✓	Entra-se em contato com a estrutura burocrática
✓	Elaboram-se novas formas de participação mais qualitativas
✓	Insere-se em outras instâncias sociopolíticas
✓	Conhece-se a realidade e possibilidades dos recursos disponíveis
✓	Vivenciam-se situações de correlação de forças
✓	Identifica-se a necessidade de organização e articulação política para conquista de espaços
✓	Passa-se da presença formal inicial à presença qualificada
✓	Passa-se a arriscar inserções quando temas possibilitam seu entendimento
✓	Identificam-se problemas específicos que envolvem a comunidade
✓	Passa-se a ter segurança em suas posições
✓	Aprende-se a ser articuladores do grupo
✓	Passa-se a assumir postura mais crítica
✓	Constrói-se espírito de grupo
✓	Passa-se a se preocupar com o repasse de informações
✓	Percebe-se a importância de ter o respaldo da comunidade
✓	Passa-se da defesa do interesse particular para a defesa do interesse coletivo
✓	Responsabiliza-se pelos outros (noção de representante)
✓	Criam-se instrumentos para repassar informações
✓	Sabe-se mais sobre o processo participativo e leis
✓	Compreende-se que o saber é construído
✓	Reconhece-se o próprio conhecimento
✓	Sente-se a necessidade de voltar aos estudos
✓	Fala-se das mudanças nas relações com a família e no trabalho
✓	Constrói-se o sentimento de coletividade
✓	Vivencia-se a gestão do equipamento público
✓	Deposita-se crédito nas potencialidades da escola e naquele mecanismo participativo
✓	Amadurece-se pessoalmente no decorrer do processo
✓	Desenvolve-se a autopercepção como portadora de direitos
✓	Adquire-se a noção de cidadania
✓	Entende-se a escola como espaço público (“a escola é nossa”)
✓	Desenvolvem-se sentidos de coletividade e de interesse geral
✓	Compreendem-se, mesmo que lentamente, os complexos componentes do problema escolar
✓	Entende-se que a estrutura total da escola é mais complexa do que se imaginava

Fonte: Camargo (1997), Abranches (2006), Antunes (2002), Avancine (1992), Werle (2003), Pinto (2006), Conti e Luiz (2007)

Recorrendo a Maria Victória de Mesquita Benevides (1994), pode-se afirmar que se trata de aprendizagens que apresentam fortes indícios da passagem da “cidadania passiva” para a “cidadania ativa”, que para ser desenvolvida *in locus* requer a viabilização de alguns elementos facilitadores por parte do sistema e da escola. A esse respeito, no acesso a informações contidas em documentos oficiais da escola, na legislação pertinente às questões debatidas, aos cronogramas das ações desenvolvidas pela escola, às discussões pedagógicas, às dificuldades cotidianas enfrentadas pelos diferentes profissionais, as políticas das diversas esferas governamentais podem contribuir muito para o conselheiro de escola começar a ter alguma condição de participar na tomada de decisões. Porém, isso não basta.

Na maioria das vezes, os textos legais e orientadores precisam ser traduzidos numa linguagem mais acessível. Para isso, devem ser pensados espaços e formas de

difusão de um processo formativo proporcionado também pela própria escola e não restrito aos conselheiros de escola (Camargo, 1997; Paro, 2010). Entende-se que o desenvolvimento de várias das aprendizagens também necessita que a escola assuma o papel de interlocutora dos anseios dos familiares, de ouvinte das questões advindas da comunidade, como nos alerta Vitor Henrique Paro (2010), atuando na perspectiva da democratização das relações e no campo da educação não formal e popular. Conhecer a comunidade é condição *sine qua non* da escola comprometida com o seu papel social. Também nesse caso não basta conhecê-la, é preciso aceitá-la, acolhê-la, formar-se politicamente com ela. A esse respeito, Camargo (1997) questiona a postura dos educadores que, diante das dificuldades apresentadas pelos familiares de participar das questões administrativas e pedagógicas da escola, de falar publicamente, mesmo de entender questões correlatas ao desenvolvimento e envolvimento dos seus filhos na escola, não se manifestam como educadores capazes de ter uma postura formativa importante nessas questões, acolhendo-as e contribuindo para elucidá-las.

No processo participativo o conselheiro de escola não só vai descobrir por si qual o caminho que deve fazer caminhando, como também superar os obstáculos que nele são colocados ou não retirados. Nele tem a possibilidade de descobrir a diferença entre público e privado, universal e particular, diferentes tipos de interesse, distinguir "cabeças bem-feitas" daquelas "bem-cheias", que todos têm possibilidades de aprender e que como familiares, dependendo do seu tipo de atuação, o impacto poderá ser apresentado também na formação política de seus dependentes e demais crianças e adolescentes.

Quando se almeja a transformação social, a educação deve ser entendida como apropriação da cultura e é preciso que os meios utilizados na escola sejam coerentes com esse fim, consubstanciando uma gestão verdadeiramente eficaz.

Como um dos instrumentos para a democratização da gestão, o CE, entendido como espaço democrático para tomada de decisões e como um meio de emancipação para a participação, também se constitui em um espaço em que os indivíduos acreditam em si como seres dotados de vontade e de inteligência para participar.

Como conselheiros escolares, formam-se e revelam-se sujeitos históricos, pois atuam com base na democracia, com a perspectiva de que a melhor forma de mudar a realidade é ir a ela e fazer parte dela. A tomada de decisão passa a ser resultado de um processo de aprendizagem que não se esgota com o voto. Um saber serve de base para outros saberes. A convicção que impera, nesse caso, é a de que todos têm algum saber e todos têm a aprender (Rancière, 2005), independentemente de sua situação social no tocante à classe, ao gênero, à etnia e à faixa etária.

A consideração de que seus membros devem passar por um processo eletivo em assembleia, esta ganha relevância, uma vez que os candidatos a conselheiros – sejam adultos, sejam crianças – envolvem-se no processo, movidos pela vontade de participar. É um desejo que leva a aprender a participar, a construir o percurso para a participação, a desenvolver o exercício da democracia. A assembleia para eleição dos representantes passa a ser vista como fundamental para a apresentação das propostas de quem quer ser conselheiro, apontando novas possibilidades na relação representante-representado. Há uma integração entre o CE e os demais espaços de participação (Paro, 2001).

O CE passa a ter a preocupação com a formação do ser humano como sujeito de sua ação, da ação democrática, por meio da prática democrática. As propostas apresentadas de forma persuasiva, não manipulada, estimulam o diálogo que busca o consentimento do outro. A disputa por votos cede espaço para o debate de propostas e apresentação de ideias que contribuem para o educar-se.

Aspectos que envolvem os alunos passam a ser discutidos com os próprios interessados, tanto em assembleias quanto em reuniões do colegiado. As relações de poder, tradicionalmente caracterizadas pelo poder-sobre, pela dominação, passam a ser focadas como poder-para, poder de "potencialidade", de possibilidades de realizações (Paro, 2008).

Se o objetivo é ter pessoas politicamente participantes, é preciso levar em conta que as noções de direitos e deveres, de Estado e sociedade devem fazer parte da preocupação do trabalho da escola com as crianças desde cedo. A participação ativa dos alunos na escola exige que a escola esteja ligada à vida. Para esse tipo de atuação devem ocorrer situações que proporcionem esse tipo de vivência para as crianças, facilitando sua formação política, de tal forma que surjam incontáveis adultos atuando nessa perspectiva.

Participação e aprendizagens

Os discursos dos conselheiros de escola pesquisados indicam que em suas concepções sobre o CE há a ideia de que a essa experiência de participação vinculam-se muitas aprendizagens construídas na vida. Na sua atuação como representantes, manifestam-se muitos conteúdos críticos já analisados por intelectuais que se ocupam de pensar a educação em sua integralidade. Ressalte-se ainda o fato de que os conselheiros articulam os conhecimentos que construíram na sua vivência em movimentos sociais com as formas de participação no CE. Dentre esses conhecimentos, destacam-se o respeito que pauta suas relações com o outro, de forma geral, e com seus pares, de forma particular, e o apreço ao direito à educação digna. São condições que podem contribuir com a transformação da escola e da sociedade.

Na vivência da participação no CE, os conselheiros constroem a compreensão de que a participação política é condição para ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, as aprendizagens constituem um processo formativo que traz satisfação pessoal e reconhecimento de suas ações por parte de seus pares. Esses conselheiros entendem que esse processo formativo os ajuda a superar a visão do senso comum em termos de participação, o que os faz rejeitar a participação passiva ou parcial, quando se trata de atuação na escola.

Em suma, a participação no CE lhes permite desenvolver aprendizagens muito próximas daquelas desenvolvidas em práticas de participação em espaços não institucionalizados. Firma-se, assim, a possibilidade de ampliação dessas aprendizagens no campo da educação não formal, em razão da forma como a institucionalização da escola e do CE se apresentam.

Referência bibliográficas

Abranches, Mônica (2006). *Colegiado Escolar*. Espaço e participação da comunidade (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Antunes, Ângela (2002). *Aceita um conselho?* São Paulo: Cortez.

Avancine, Sérgio L. (1992). Conselho de escola em São Paulo: Etnografia da participação de pais de alunos. *Idéias, 12*, 67-74.

Benevides, Maria V. (1994). Cidadania e democracia. *Lua Nova, 33*, 5-16.

Bourdieu, Pierre (2001). Compreender. In Pierre Bourdieu (Coord.). *A miséria do mundo* (pp. 693-732) (4.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_o3/Leis/QUADRO/1996.htm.

Brasil (1998).*Constituição da República Federativa do Brasil:* promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituição.htm.

Camargo, Rubens B. & Adrião, Theresa (2002). A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: Teresa Adrião & Romualdo P. de Oliveira (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal* (pp. 69-78) (2.ª ed.). São Paulo: Xamã.

Camargo, Rubens B. (1997). *Gestão democrática e Nova Qualidade de ensino. O Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992).* Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Conti, Celso & Luiz, Maria C. (2007). Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. *Educação: Teoria e Prática,* 17, *(29*), 33-50.

Fiori, Ernani M. (1979). Aprender a dizer a sua palavra. In Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (pp. 1-16) (7:ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Extensão ou comunicação?* (2.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra

Freire, Paulo (2001). *Educação como prática da liberdade* (25.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social*: *Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

Gramsci, Antonio (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Paro, Vitor H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Cortez.

Paro, Vitor H. (2008). *Educação como exercício de poder. Crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez

Paro, Vitor H. (2010). *Estrutura da escola e educação como prática democrática*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FEUSP.

Pinto, José Marcelino de R. (1996). *Administração e liberdade***:** *Um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jungen Habermas.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Rancière, Jacques (2005). O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Stake, Robert E. (1983). Pesquisa qualitativa/naturalista: Problemas epistemológicos. *Educação e Seleção, 7*, 19-26.

Werle, Flávia O. C. (2003). *Conselhos escolares*: *Implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A.

A capoeira na escola: Caminhos possíveis de seu ensino

Paula Cristina da Costa Silva
Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo/ES - Brasil
letpau@yahoo.com.br

Este texto apresenta parte da pesquisa desenvolvida no curso de doutorado em Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Trata-se de uma investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) englobando duas fases de imersão em campo, a saber: desenvolvimento de um curso de Capoeira para professores de educação física da rede pública, do ensino fundamental, da Região Metropolitana de Campinas/SP; e o acompanhamento das aulas de Capoeira desenvolvidas no contexto da educação física. Neste artigo nos deteremos na análise das aulas de Capoeira e o aprendizado dos alunos que a estudaram em uma das escolas em que ocorreu o trabalho de campo. Consideramos a Capoeira como uma manifestação cultural de origem escrava, que no Brasil faz-se presente, no mínimo, desde o início do século XIX, e que foi perseguida e reprimida durante o período imperial e início da República sendo "reinventada" (Reis, 1997) a partir de 1930, com propostas advindas das classes populares e, paulatinamente, aceita na sociedade brasileira. Atualmente, vem sendo difundida pelo mundo e, no Brasil, os estudos relativos à sua inserção nos meios formais e não-formais de educação a cada ano aumentam. Nossa intenção foi a de discutir o seu aprendizado, em aulas de educação física escolar, por crianças e jovens de periferias de grandes cidades que, por vezes, têm somente a escola como possibilidade de acesso a cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992). Pudemos ver que a maioria dos alunos a aprendeu de forma satisfatória, pois compreenderam seu jogo, seus rituais, sua musicalidade, seu histórico de resistência cultural e as identidades sociais criadas em sua prática. Chegamos a essa conclusão pela participação e identificação vista com os temas abordados nas aulas que a trataram de forma lúdica e propiciaram a reflexão sobre sua inserção social. Essa assimilação e ressignificação do que foi ensinado manifestou-se nas falas e comportamentos dos alunos que estabeleceram relações entre o que vivenciavam e aquilo que viam em sua vida cotidiana. Esses indícios (Ginzburg, 2004) apresentam-nos a Capoeira como um dos conhecimentos que pode ser estudado em diferentes meios educacionais e que pode contribuir, significativamente, no fortalecimento da auto-estima de crianças e jovens.

Palavras chave: capoeira, capoeira e educação física scolar, ensino-aprendizado da capoeira.

1. Introdução

Este trabalho apresenta parte da pesquisa desenvolvida no curso de doutorado em Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Trata-se de uma investigação que teve como objetivo discutir possibilidades do ensino-aprendizado da Capoeira na educação física escolar compreendendo-a como uma linguagem corporal na qual sua gestualidade, sua musicalidade, seus aspectos históricos e sua ritualidade compõem um acervo a ser apropriado.

Neste texto nos deteremos na análise das aulas de Capoeira e o aprendizado dos alunos que a estudaram em uma das escolas em que foi feito o trabalho de campo.

Para a realização da investigação utilizamos a abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) englobando duas fases exploratórias: o desenvolvimento de um curso de

Capoeira para professores de educação física que atuam no ensino fundamental da rede pública da Região Metropolitana de Campinas[1]; e o acompanhamento das aulas de Capoeira desenvolvidas por duas professoras no contexto da educação física, para turmas de 1ª a 4ª série do antigo ensino fundamental[2].

Na segunda fase da pesquisa foram escolhidas professoras que manifestaram o desejo em abordar os assuntos estudados no Curso de Capoeira e aprofundar o ensino dessa manifestação cultural, uma vez que já haviam trabalhado com esse tema nos anos anteriores ao de participação na pesquisa. Foi levado em conta para a escolha delas, além do desejo expresso, o grande número de turmas que ambas ministravam aulas, em horários seguidos, no mesmo dia da semana e período e a acessibilidade das escolas.

Nesse texto, nos restringiremos a discutir somente o que foi visto e analisado em uma das escolas que caracteriza-se como da rede pública municipal de ensino, localizada em Vinhedo/SP, em um bairro de classe desfavorecida economicamente, na periferia dessa cidade. O acompanhamento das aulas iniciou-se em novembro de 2007 com as turmas de 1ª. e 2ª. séries do ensino fundamental, do período vespertino, duas vezes por semana e teve continuidade no ano seguinte, no período de fevereiro a março de 2008, quando ocorreu o acompanhamento de todas as turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, com uma freqüência de quatro dias semanais, no período vespertino. As aulas tinham a duração de 50 minutos cada. Obtivemos em ambas as fases de acompanhamento um material vasto e rico, mas discutiremos somente parte do que foi observado, pois a discussão de tudo não caberia somente nesse texto.

Em campo atuamos como participante observadora (Negrine, 2004) registrando os acontecimentos por meio de diário de campo, fotos e filmagens.

O acompanhamento dessa experiência trouxe uma série de indícios (Ginzburg, 2004) que apontaram como as crianças apreenderam e ressignificaram a Capoeira em suas vidas que podem nos servir para desencadear novas ações no âmbito do ensino-aprendizado dessa manifestação cultural.

Assim, para compreender o que é a Capoeira, como ela está presente em nossa realidade e de que forma pode ser estudada nas aulas de educação física escolar passamos a explicitá-la tratando de seu conceito, seu histórico e sua presença nessa disciplina.

2. A capoeira e as aulas de educação física. Possíveis diálogos

A Capoeira, manifestação de origem escrava, que no Brasil faz-se presente desde no mínimo, o início do século XIX, ocupou na sociedade colonial e imperial um papel ligado à marginalidade sendo perseguida e reprimida. Nesse período, sua prática era feita, majoritariamente, por escravos favorecendo sua resistência cultural.

[1] A Região Metropolitana de Campinas engloba dezenove municípios paulistas: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Possui uma população de 2.633.523 habitantes desse total 39,5% são moradores da cidade de Campinas, sede dessa região. Dados obtidos em: Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo. Recuperado em 24 de setembro, 2008 de http://www.ppa.sp.gov.br/perfis/PerfilRMCampinas.pdf.

[2] Os participantes dessa investigação e os responsáveis do(a)s aluno(a)s das escolas envolvidas na pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a veiculação das informações obtidas no trabalho de campo.

Duramente perseguida com o início da República, numa proporção maior que nos anos anteriores, ela conseguiu se perpetuar até a década de 1930, quando o momento político favoreceu sua prática com o abrandamento da perseguição e com o olhar diferenciado do Governo de Getúlio Vargas sobre as manifestações culturais populares. Nesse período uma parcela de seus praticantes adequou-se aos discursos esportivos e ela tomou novos rumos.

O processo denominado de "reinvenção da tradição" da Capoeira (Reis, 1997), que deu origem ao que se considera hoje a *Capoeira Moderna*[3], foi encabeçado por inúmeros capoeiras que a ensinavam no início do século XX.

Com a sua descriminalização ocorreram, ao longo dos anos, inúmeros movimentos para sua inclusão em espaços sociais como em escolas, universidades, clubes e academias. A própria área da Educação Física tentou apropriar-se desta manifestação, porém essas apropriações foram recíprocas e geraram diferentes frutos (Silva, 2002).

Houve ao longo dos anos vários estudos que pensaram e propuseram métodos e reflexões sobre a Capoeira nas aulas de educação física. Estudando esse material foi possível levantarmos bibliograficamente o número de quinze obras[4] que abordaram este tema, dentre estas, as de Rocha (1990), Silva (1995); Reis (1997) e Araújo (2004) foram eleitas para servir de base para a elaboração dos planejamentos do trabalho de campo da primeira fase desta investigação.

Com base nessas referências e adotando os pressupostos da concepção crítico-superadora da educação física que a considera como uma disciplina escolar que trata pedagogicamente do que denominamos de manifestações da cultura corporal (Soares et al, 1992) Pensamos que no processo de ensino-aprendizado da Capoeira devemos levar em consideração a ambigüidade desta manifestação uma vez que se luta, joga, brinca e se dança Capoeira tornando seu aprendizado bastante enriquecedor. Além disso, devemos considerar sua historicidade contextualizando-a socialmente, pois se trata de uma produção cultural.

Dessa forma, buscamos desenvolver uma proposta de ensino-aprendizado da Capoeira que fosse inédita, diante dos demais trabalhos estudados e que tratasse de experiências desenvolvidas por professores de educação física, da rede pública de ensino, contando com a mediação de um Mestre de Capoeira convidado para compor o quadro de atores reflexivos deste processo. Dessa forma, compreendemos a Capoeira como uma manifestação imersa socialmente e construída coletivamente pelos alunos, professores, Mestre de Capoeira convidado e pesquisadora durante as diferentes fases da investigação. Assim passamos a apresentar o recorte que trata da imersão em campo em uma das escolas nas quais ensinamos Capoeira e aprendemos sobre ela.

3. A escola *Mundogira* e o planejamento das aulas

A *Mundogira* é o nome fictício de uma escola municipal, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a qual atende por volta de 400 alunos nos períodos da manhã e

[3] Este termo utilizado pioneiramente por Reis (1997) é adotado para designar o período após a década de 1930 que se caracterizou pelas transformações as quais a Capoeira passou ao longo dos anos. Estas mudanças, por sua vez, englobam a formulação da Capoeira Regional e da Angola e sua hibridização a partir da migração de capoeiristas baianos para o sudeste e, atualmente, pode-se considerar sua internacionalização e as metamorfoses daí decorridas como parte constituinte da Capoeira Moderna.

[4] Os nomes das obras encontram-se na tese de doutorado de Silva (2009).

tarde, sendo quatro turmas de 1ª série, quatro turmas de 2ª série, três turmas de 3ª série e quatro turmas de 4ª série.

Ela está localizada em um bairro de classe desfavorecida economicamente, em Vinhedo/SP. A professora *Girassol*[5] ministrava aulas nessa escola havia quatro anos, quando a pesquisa foi realizada, e é professora efetiva da rede pública de ensino municipal. Esta escola tem uma ótima estrutura física e um corpo docente qualificado pelo que verificamos no estudo.

O trabalho de campo iniciou-se em novembro de 2007. A professora já havia programado a abordagem da Capoeira, apesar de não constar essa palavra em seu planejamento anual, ela iria fazê-lo dentro do conteúdo Dança, isso devido a alguns problemas ocorridos em 2006. Ela relatou-nos que tinha enfrentado dificuldades anteriormente, devido a não adesão às aulas por alunos evangélicos, pois os pais proibiam seus filhos de fazer Capoeira por considerá-la algo demoníaco. Essa situação, por vezes, ocorria à revelia do aluno que demonstrava desejo em participar das aulas. Por isso, já sabendo desse problema, ela não revelou nas primeiras aulas o assunto que estava sendo estudado. Aproveitou o estudo da Dança e continuou a abordagem com o ensino da ginga e de outros gestos da Capoeira, simplesmente, dizendo tratar-se da Dança da África. Somente ao final das aulas revelou o que de fato estava ensinando. Essa foi a forma que encontrou para "burlar" as proibições dos pais e propiciar que todos tivessem contato com esse conhecimento.

No planejamento anual da educação física o objetivo geral proposto era o de:

> [...] transformação da sociedade em que vivemos em uma sociedade composta por sujeitos emancipados, ou seja, capazes de diagnosticar, julgar e transformar a realidade social complexa em que vivem buscando em primeiro lugar o interesse comum (Planejamento Anual, 2007, da Disciplina de Educação Física)

Vemos que a professora busca superar a abordagem dos conteúdos circunscritos à disciplina educação física e apresenta um objetivo que engloba a formação humana dos alunos. Com base nesse objetivo o referencial da educação física adotado foi o mesmo do Curso de Capoeira para os professores da rede pública, na primeira fase do trabalho de campo, denominado crítico-superador (Soares et al, 1992).

Zelando pela democratização do que chamamos de cultura corporal, a professora valeu-se de estratégias de ensino pautadas na perspectiva do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFMS (1991) para desenvolver os conteúdos escolhidos que consideram os conhecimentos a serem ensinados a partir de cinco perspectivas: como algo socialmente regulamentado, como algo a ser aprendido, como algo a ser assistido, como algo a ser refletido e como algo a ser modificado.

Essa estratégia de ensino mostra-nos que muito mais do que somente ensinar os alunos a repetir gestos nas aulas de educação física escolar, essa disciplina pode fazê-los refletir acerca da realidade na qual encontram-se inseridos e mostrar-lhes que as mudanças podem ocorrer desde que haja um contexto propício para isso.

Ainda tratando do planejamento é explicitado que os conteúdos escolhidos estarão presentes em todas as séries e serão ensinados sempre a partir das cinco perspectivas citadas. A diferença do ensino entre uma série e a série seguinte ocorre por meio de uma ampliação dos conhecimentos e do seu aprofundamento no momento de reflexão, expressão e transformação.

[5] Identificaremos a professora que colaborou com essa pesquisa por esse nome fictício para preservar seu anonimato.

A avaliação traçada pela professora previa a observação dos alunos e sua compreensão expressa por meio de diálogos, registros escritos e apresentações corporais dos temas abordados durante todas as aulas. A partir de tudo isto, foi observado o grau de aproximação ou afastamento deste em relação aos objetivos pretendidos.

4. Capoeira: Um rico acervo de possibilidades

As aulas de Capoeira da Profa. *Girassol* foram a continuação da abordagem do conhecimento Dança, no ano de 2007, e iniciou-se com uma aula historiada com os temas sobre a África e a escravidão negra.

Passamos a detalhar a primeira aula, a título de exemplo, para ilustrar a dinâmica adotada. Mas, vale mencionar que, em todas as aulas ela iniciava as atividades reunindo os alunos em um círculo, sentados no chão da quadra da escola e explicando o assunto que seria tratado, como também, ao final de cada aula, essa conversa se repetia e a professora indagava aos alunos o que haviam sentido, entendido e o que eles tiveram dificuldade em realizar.

Nessa primeira aula ela explicou que trataria da dança da África e começou a perguntar-lhes o que conheciam sobre o continente africano. A partir dessa conversa ela propôs a atividade:

a) Era uma vez um continente chamado África: a professora manteve os alunos em roda e contou a história que há muitos anos atrás os negros que moravam na África viviam em tribos, caçavam animais, tinham plantações para alimentar-se e agradeciam aos deuses fazendo danças. Porém, elas eram diferentes daquelas que estamos acostumados a ver, pois os negros mexiam os braços, pernas, quadris, cabeça, tudo ao mesmo tempo. Nesse momento, a professora colocou uma música no aparelho de som e passou a dançar junto com os alunos a "Dança da África", que na verdade era uma dança no estilo "afro". Os alunos em roda imitavam-na e ela incentivava-os a mexer as diferentes partes do corpo.

Em seguida, continuou com a atividade:

b) Chegada dos colonizadores à África: ela manteve sua narrativa contando que por muitos anos os africanos viveram em paz, mas certa vez chegaram os colonizadores para fazerem-nos escravos e os levar ao Brasil, acorrentados em um navio chamado de negreiro. Nestes, os escravos passaram muita fome, sede e muitos não resistiram e morreram no caminho. A partir daí ela pediu que os alunos se transformassem em "negros" para participar da brincadeira e ela se tornou a "professora-colonizadora". Então, os alunos fingiram que estavam em sua tribo dançando quando ela chegou e disse que iria escravizá-los. Como os "negros-alunos" não aceitaram essa imposição, a "professora-colonizadora" simulou que dava chicotadas (com gestos) e os fez formar uma fila. Em seguida, ela pediu para que andassem, naquela fila, "acorrentados", em direção ao navio negreiro que era um pequeno círculo desenhado no chão da quadra de esportes. Quando chegaram ali, os alunos (em média 30 alunos por turma) deveriam se apertar para caber no menor espaço possível do "navio negreiro". Assim que todos estivessem sentados, ela simulava que estavam no mar, estimulando toda a turma junta a mexer o corpo em várias direções, como se estivessem em um navio, todos muito apertados e sendo jogados de um lado para o outro sem poder fazer suas necessidades fisiológicas (dormir, ir ao banheiro, comer, etc).

Vemos que a história narrada era trágica, porém a vivência era lúdica, pois os alunos apertavam-se, caíam de um lado e de outro, riam diante da situação. Esse exemplo de aula aborda o aspecto histórico da Capoeira, contando, por meio de brincadeiras, o contexto da escravidão negra no Brasil.

A aula continuava com a "professora-colonizadora" dizendo:

"- Chegamos! Agora vocês vão trabalhar!"

Nesse momento, ela fingia ser uma senhora de escravos e separava-os em duplas, pedindo-lhes que fizessem a posição de "carrinho-de-mão" e, então, nessa situação, os alunos começavam a andar pela quadra, fingindo que eram escravos trabalhando nas fazendas de cana-de-açúcar do período colonial do Brasil. Assim, a "professora colonizadora" ao perceber que um da dupla estava cansado solicitava que trocassem de posição entre eles.

Após toda a história contada e as atividades realizadas foi feita a conversa final para saber como os alunos se sentiram. Foi notório que a maioria disse que ser escravo era muito ruim, pois não se ganhava nada com seu trabalho, mencionaram que era uma sensação horrível pensar em se separar da família, tal qual foi feito com os escravos. E, muitos outros comentários surgiram, em todas as turmas que fizeram essa aula, sobre o cansaço do trabalho, sobre as crueldades com os escravos, etc.

De um modo geral notamos a sensibilização das crianças para com o assunto da escravidão negra.

Para ter-se uma idéia geral do trabalho que a professora desenvolveu com relação ao ensino-aprendizado da Capoeira, segue abaixo os temas tratados em suas aulas.

Da África para o Brasil: brincadeiras sobre as características das tribos africanas que foram escravizadas e conversas sobre a escravidão negra, colonização do Brasil por meio da exploração do trabalho escravo e da monocultura da cana-de açúcar.

A resistência no Brasil: brincadeiras e conversas que discutiam os meios de resistência cultural dos negros escravizados, tais como danças e cantos. Jogos que representavam a busca pela liberdade dos escravos com os alunos divididos representando o papel de opressores (senhores de escravo e capitães do mato) e oprimidos (escravos negros)

Diálogo corporal da resistência: Jogos que trataram da reclusão dos escravos nas senzalas e sua luta pela preservação da identidade cultural por meio de danças que transformadas em jogos dão a dimensão dos gestos da Capoeira.

O olhar: Sensibilização dos alunos para a importância de olhar o outro no jogo da Capoeira, por meio de brincadeiras, mencionando que o negro fugido fica constantemente alerta no quilombo em busca de manter sua liberdade. Ensino de músicas de Capoeira que relatavam a saudade do negro de sua terra e que demonstram a importância da música como parte inerente do jogo da Capoeira.

Ginga: Brincadeiras que mostravam a importância da ginga no jogo da Capoeira, que é um disfarce da luta em forma de dança como meio de defesa do escravizado. Retomada de brincadeiras de "escravo e capitão-do-mato" realizadas em roda, com o canto de músicas de Capoeira para ilustrar como pode ser feito seu jogo.

Capoeira: Explicação que todas as brincadeiras e jogos realizados desde a "dança da África" são parte do aprendizado da Capoeira e que essa manifestação, provavelmente, tenha sido criada no Brasil por escravos. Essa hipótese foi ensinada a eles para que compreendessem que essa manifestação representa a resistência dos negros contra a escravidão, que pode se caracterizar como um treinamento da luta pela liberdade de forma disfarçada e ao mesmo tempo uma forma de diversão realizada nos

momentos em que eles cantavam, tocavam e dançavam. Com o tempo ela foi sendo praticada com outros objetivos e aos poucos foi sendo modificada.

A abordagem desses temas foi realizada com pequenas variações nas diferentes turmas. Houve também duas aulas diferentes, uma na qual foram levados os instrumentos musicais da Capoeira para que os alunos os conhecessem e na última aula foi mostrado o vídeo "Iê, viva meu mestre!" (Araújo, 2004) para que eles vissem a roda de Capoeira e como era o jogo feito por crianças da mesma idade que a deles.

Esse vídeo desencadeou uma discussão enriquecedora em várias turmas, pois apresentava uma situação de discriminação racial com um dos participantes do documentário. O garoto que aparece no vídeo tem por volta de 10 anos de idade e conta aos produtores que era chamado de "*nego* da macumba" pelos colegas da escola porque fazia Capoeira. Os produtores então perguntam como ele se sentia e ele expressa um rosto de tristeza e diz estar muito chateado. Esse tema gerou discussões sobre os comportamentos discriminatórios presentes no dia-a-dia, bem como, a violência velada em expressões verbais para designar os colegas. Foram vários depoimentos de alunos que se identificaram com o menino do vídeo e mencionaram as discriminações sofridas por estarem acima do peso, por serem negros, por terem algum tipo de diferença, seja no modo de se expressar ou de se vestir.

Além disso, muitos se identificaram com as crianças do documentário que levavam uma vida parecida com a deles, em um bairro da periferia da cidade de São Paulo. Algumas crianças do vídeo expressavam seu desejo em tornarem-se mestres de Capoeira para ensinar às demais pessoas esse conhecimento e, como praticavam Capoeira há algum tempo demonstravam um domínio maior do jogo e da musicalidade.

Imediatamente, após assistir ao vídeo, uma das turmas organizou uma roda de Capoeira e os alunos assumiram uma postura de auto-confiança, fossem cantando músicas aprendidas nas aulas ou mesmo empunhando o berimbau (instrumento da Capoeira) como se já o tocasse há muito tempo. Presumimos que essa postura de auto-estima elevada, foi reflexo da identificação entre as crianças do documentário e aquilo que os alunos haviam vivido nas últimas semanas.

De um modo geral, podemos dizer que essa experiência foi muito boa. Vários alunos identificaram-se com a Capoeira ao ponto de perguntarem se continuariam o seu estudo no ano seguinte. Surpreendentemente, nesse ano, não surgiu nenhum problema relativo aos alunos de famílias evangélicas. E dada as condições favoráveis, decidiu-se pela continuidade da abordagem do tema no início de 2008.

Considerações finais

Podemos afirmar que o trabalho na escola *Mundogira* foi muito importante para perceber as possibilidades a serem desenvolvidas na sistematização de temas relativos à Capoeira. A organização dos assuntos abordados revelou que é possível dar uma continuidade na complexidade do que é ensinado, em todos os aspectos, históricos, musicais, gestuais.

Notamos um grande envolvimento dos alunos, o que talvez tenha favorecido uma boa apropriação desse conhecimento. Isso foi observado nas rodas de conversa que serviram, entre outras coisas, para avaliações processuais.

Presenciamos também sua identificação com situações vividas cotidianamente que é a da violência, da discriminação por raça, por deficiências físicas, discriminação pelas diferenças no modo de se portar, de se vestir, entre outros.

As aulas de Capoeira proporcionaram momentos de reconhecimento desses problemas, reflexões sobre eles e iniciativas de superação, pontos que contemplam o objetivo geral da educação física proposta pela professora *Girassol* e que democratizam práticas culturais como a que foi estudada.

Referências bibliográficas

Araújo, Rosângela C. (2004). *Iê, viva meu mestre: A capoeira Angola da escola Pastiniana como práxis educativa*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Soares, Carmen L.; Bracht, Valter; Castellani Filho, Lino; Escobar, Micheli O.; Taffarel, Celi N. Z. & Varjal, Maria Elizabeth M. P. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Ginzburg, Carlo (2004). Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In Umberto Eco & Thomas A. Sebeok, *O signo de três* (pp. 89-129). São Paulo: Perspectiva.

Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFMS. (1991). *Visão didática da Educação Física: Análises críticas e exemplos práticos de aula.* Rio de Janeiro: Ao livro técnico.

Negrine, Airton (2004). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In Molina Neto & Vicente Triviños Augusto N. S. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa na Educação Física* (2.ª ed.) (pp.61-99). Porto Alegre: UFRGS/Sulina.

Reis, André L. T.(1997). *Brincando de capoeira: Recreação e lazer na escola*. Brasília: Valcy.

Reis, Letícia V. de S. (1997). *O mundo de pernas para o ar: A capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil.

Rocha, Maria A. (1990). *Capoeira uma proposta para a educação física escolar.* Monografia de Especialização, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo (2008). Disponível em http://www.ppa.sp.gov.br/perfis/PerfilRMCampinas.pdf.

Silva, Gladson O. (1995). *Capoeira: Do engenho à universidade* (2.ª ed.). São Paulo: CEPEUSP.

Silva, Paula Cristina C. (2002). *A Educação Física na roda de capoeira: Entre a tradição e a globalização*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Silva, Paula Cristina da C. (2009). *O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de Educação Física escolar.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Da relação com a formação à formação como relação. Vivências, experiências e (re)significações em processos de "formação para a inclusão"

Patrícia de Oliveira Ribeiro
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
pdce11028@fpce.up.pt

No âmbito do sub-tema "Metodologias de investigação em Educação Não-formal e Informal" pretende-se apresentar o estudo desenvolvido na tese do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, intitulada "Da relação com a formação à formação como relação - Vivências, experiências e (re)significações em processos de "Formação para a Inclusão"". Neste trabalho entende-se que a exclusão social tem vindo a ser combatida pelos poderes políticos através da adoção de estratégias de emprego e formação profissional e mecanismos que promovam a inclusão. Considerou-se indispensável contactar diretamente com os adultos nessa situação, conhecer os seus percursos e projetos de vida, a sua relação com o saber e com a formação. Desta forma, nesta investigação esteve presente a tentativa de perceber se e de que forma é que os processos e programas de educação e formação de adultos, especificamente na vertente de "Formação para a Inclusão", para além de estabelecerem ao nível político uma relação quase linear entre a frequência de formação e potencial de inclusão, acabam, na realidade, por permitir a criação de espaços, relações e saberes que permitem ao seu público-alvo – os excluídos – se encontrarem e encontrarem outros mecanismos de inclusão. Tendo em conta estes objetivos foi adotada uma metodologia qualitativa, realizando-se entrevistas semidiretivas a formandos em "Formação para a Inclusão", tendo-se optado pela análise de conteúdo como método de tratamento dos discursos. Conclui-se que as vivências, os sentidos, experiências e significações, as relações e aprendizagens desenvolvidas pelos formandos na formação permitem perceber que, muitas vezes, eles se encontram presos entre uma crença de potencial de autonomia e mudança e a consciência que estas poderão estar delimitadas num tempo e espaço circunscritos. A valorização do domínio relacional, a rutura com lógicas de confinamento e atrofia social que caracterizavam a sua rede de relações, permitem perspetivar a formação como um espaço de mudança, mas, também, de confronto com as suas carências e oportunidades. Ao mesmo tempo que reconhecem na formação o potencial mobilizador para mudanças no sentido da inclusão, demonstram consciência sobre as suas limitações, sobre o caráter regulador que pode ter ao nível macro-político e social e sobre a forma como podem também eles utilizar este dispositivo como estratégia de sobrevivência material e relacional.

Palavras-chave: formação, inclusão, vivências

Contextualização da investigação

A exclusão social tem vindo a ser combatida pelos poderes políticos através da adoção de estratégias e mecanismos que promovam a inclusão, definindo-se nesse processo os sentidos legítimos do que se entende por exclusão/inclusão, das suas causas e das formas da sua superação. Neste processo, por um lado, parece atribuir-se à sociedade civil, mas também ao próprio excluído, a responsabilidade partilhada pela inclusão social. Por outro lado, parece ficar igualmente evidente que as estratégias adotadas para promover a inclusão se centram, sobretudo, no emprego e na formação

profissional, uma vez que é através dessas duas formas de "prestação" que o indivíduo poderá retribuir à sociedade aquilo que ela lhe dá.

A formação já não é associada apenas à cidadania e qualificação, mas desempenha um papel simbólico na gestão da "questão social" (Correia, Lopes e Matos, 1999). Uma divergência em termos de perceção, de linguagem e da sua utilização na classificação dos indivíduos, faz da inserção, enquanto processo institucionalizado (e não relacional ou social) e enquanto resposta a problemas de pobreza e exclusão, um ritual estranho a muitos beneficiários de prestações sociais e desempregados, pese embora sejam eles o alvo do processo de intervenção.

Existe um discurso que assenta na ideia de que os adultos pouco escolarizados são portadores de um défice, de saberes e competências, que só pode ser ultrapassado através da frequência de modalidades de educação e formação baseadas no modelo escolar. Esse défice é sinónimo de ignorância e de incapacidade e indutor de problemas de participação na vida social e profissional. Tal discurso tem provocado uma estigmatização dos indivíduos pouco escolarizados com consequências de caráter social e outras de caráter individual, relativas à própria imagem que estes adultos têm de si.

Poder-se-ão colocar várias questões a este propósito: será que no contexto de formação é devolvido algum poder a estes indivíduos? Constituir-se-á a formação como um contexto mediador que devolve a voz ao ator formando? Será que ao ter espaço para dizer-se, o formando consegue valorizar as suas experiências ou irá consciencializar-se das suas carências (atribuídas e/ou reconhecidas)? Será que um processo que se inicia como uma obrigação poderá, a partir da relação com os diferentes atores, nomeadamente os formadores e outros formandos, constituir-se como contexto de devolução de poder relativo sobre si?

A análise crítica das políticas e das práticas de educação e formação dirigidas a adultos pouco escolarizados, assim como a auscultação dos próprios adultos, permite-nos reequacionar o discurso sobre esta problemática, num contexto em que, no plano político, se apela à aprendizagem ao longo da vida (Cavaco, 2008). Considerou-se, por isso, indispensável contactar diretamente com os adultos nessa situação, conhecer os seus percursos e projetos de vida, a sua relação com a formação. Isto porque "as propriedades que são atribuídas aos seres para que eles possam ser "geríveis" nem sempre são coincidentes com as propriedades que lhe são atribuídas para os "tornar cognoscíveis" (Correia e Caramelo, 2003).

Desta forma, nesta investigação esteve presente a tentativa de perceber se e de que forma é que os processos e programas de educação e formação de adultos, especificamente na sua afirmada vertente de "*Formação para a Inclusão*", para além de estabelecerem ao nível político uma relação quase linear entre a frequência de formação e potencial de inclusão, acabam, na realidade, por permitir a criação de espaços, relações e saberes que, mesmo não sendo instrumentais para os discursos oficiais sobre a inclusão, permitem ao seu público-alvo – os excluídos – se encontrarem e encontrarem outros mecanismos de inclusão. Tentou-se perceber se no espaço e tempo da formação, os sujeitos conseguem deles apropriar-se para além do sentido e definições institucionais e se neste processo de apropriação os sujeitos mobilizam aquilo que são os seus passados e os seus projetos futuros. Também foi objetivo aferir se no processo de formação, se criam condições para que os formandos se resignifiquem e às suas vidas, nos seus domínios mais pessoais e mais profissionais.

Tendo em conta estes objetivos foi adotada uma metodologia qualitativa, que permitisse compreender o ponto de vista dos formandos em processos de "*Formação para a Inclusão*". Reconhecendo-se que para a melhor compreensão das vivências dos

sujeitos na formação, não se poderia ignorar que elas se processam no interior de uma tipologia de formação definida por discursos oficiais, considerando-se que a construção de uma compreensão sobre esta tipologia implicaria o conhecimento daquilo que veicula, dos seus objetivos, dos seus propósitos. Desta forma, encarou-se como fundamental a análise do seu *Guia Metodológico*, no sentido de se aferir qual a conceção deste "discurso oficial" sobre a relação entre inclusão e formação e como é que são definidos os atores – formadores e formandos -, os saberes e as finalidades da própria formação.

A realização de entrevistas semidiretivas foi a estratégia utilizada para a recolha dos discursos dos indivíduos em processos de formação, segundo uma perspetiva de dentro, tendo sido orientadas para o descobrimento, para a exploração. Não houve nunca a tentativa de partir exclusivamente da teoria, dos discursos "sábios" para a interpretação dos discursos recolhidos, uma vez que isso significaria que os estaríamos a "aprisionar". Tentou-se sim, interligar e relacionar a teoria e a empiria, no sentido de complexificar e tornar mais "autêntico" o conhecimento produzido, mais sensível à interpelação entre diferentes linguagens.

Entre discursos e reflexões

A análise realizada aos discursos produzidos pelos entrevistados permitiu a aquisição de uma visão globalizante, ainda que não desindividuante, sobre a problemática em foco. Ressalvando o caráter processual atribuído à formação, surgiram nos discursos dos formandos entrevistados histórias, "chegares", "estares" e "pensares" sobre a formação, que permitem ter sobre este dispositivo uma visão mais real e, talvez, mais realista.

As vivências dos formandos na formação, os sentidos, experiências e significações atribuídas a este processo, as relações e aprendizagens desenvolvidas permitiram perceber que, muitas vezes, eles se encontram presos entre uma crença de potencial de autonomia e mudança e a consciência que estas poderão estar delimitadas num tempo e espaço circunscritos. A valorização do domínio relacional, a rutura com algumas das lógicas de confinamento e atrofia social que caracterizavam a sua rede de relações, permitem perspetivar a formação como um espaço de mudança, como um tempo de encontro consigo mesmo, mas, como tal, como um tempo e espaço de confronto com as suas próprias carências e oportunidades.

Entre reflexões e consciencializações os formandos descrevem e sentem as mudanças introduzidas pela formação nos seus contextos mais íntimos e privados e reconhecem-se como adultos na formação. Vislumbram o potencial que a aquisição de novos saberes poderá ter na sua inclusão social e profissional, embora encontrem no processo formativo défices de investimentos essenciais ao nível do saber-fazer e ao nível da temporalidade fundamental para a assimilação e acomodação desses mesmos saberes.

A transformação dos seus seres e das suas vidas está, desta forma, aliada ao desenvolvimento de um saber-ser e saber-estar na formação que, no decorrer das entrevistas, foi sendo compreendido e sentido através das próprias verbalizações. Os sentidos parecem, desta forma, também se terem desenvolvido nos momentos destas conversas intencionais.

As perspetivas sobre a inclusão pela formação e sobre a formação como espaço de relação, bem como as vivências e experiências concretas, permitiram que os sujeitos

se abandonassem momentaneamente enquanto formandos e encarassem o processo formativo como seus críticos. Foi possível, desta forma, que aliassem ao seu balanço pessoal sobre a formação uma perspetiva crítica acerca de mudanças que poderiam ser introduzidas neste processo e a sugestão de outros mecanismos e dispositivos que cumprissem o objetivo último e complexo de inclusão. Ao mesmo tempo que reconhecem na formação o potencial mobilizador para mudanças no sentido da inclusão, demonstram consciência sobre as suas limitações, sobre o caráter regulador que pode ter ao nível macro-político e social e sobre a forma como podem também eles utilizar este dispositivo como estratégia de sobrevivência material e relacional.

A exploração dos motivos de inscrição e de envolvimento na formação por parte dos formandos entrevistados permitiram perceber que simultaneamente eles são intrínsecos e extrínsecos (Carré, 1998).

De facto, ao nível de motivações intrínsecas, os entrevistados foram identificando "motivos epistémicos" (Carré, 1998), que se prendem com o aprender e com a apropriação dos saberes, sendo que o motivo de compromisso aqui está relacionado com o conhecimento e conteúdos que são fontes de prazer por si mesmos. No entanto, mais do que estes, os formandos identificam e reveem-se em "motivações socioafectivas" (Carré, 1998.), envolvendo-se na formação para que esta forneça as ocasiões de trocas com os outros e permita o desenvolvimento de novas relações socio afetivas, de integração em grupos, de comunicação, de estabelecimento ou reforço de laços sociais. A questão aqui é o prazer de estar com os outros.

Por outro lado, há um reconhecimento por parte dos formandos da importância que as motivações extrínsecas representam na formação, nomeadamente ao nível económico, sendo que as razões da participação na formação sustentam-se, neste caso, numa ordem material: o facto de participar numa ação de formação aumentará as vantagens económicas e permitirá a sua sobrevivência. Os formandos referiram, ainda, aquilo a que Carré (1998) designa de "motivos prescritos", isto é, o compromisso com a formação como resultado da pressão de outro, quer assumindo formas discretas (a pressão de conformidade social, o conselho de alguém hierarquicamente superior, a intervenção de alguém influente, etc.) ou mais explícitas (a obrigação de se inscrever prevista pela lei). Tal como se pode observar nos discursos dos entrevistados, os termos "obrigação", "enviado", "prisão", traduzem as formas explícitas de obrigação, traduzindo-se na ideia de que: "*Disseram-me "Ou fazes este curso ou terás consequências*".

Além destes motivos, denota-se da análise a apresentação de "motivos derivativos" (Carré, 1998), ou seja, a formação permite o evitamento de situações ou de atividades sentidas como desagradáveis, utilizando os formandos verbos recorrentes do registo de movimento: tenciona "sair" do seu meio habitual, da sua "rotina", de "mudar", de nunca mais ficar sem fazer nada, verbalizando frases do tipo "*Não quero ficar em casa sem nada para fazer*".

A dimensão de sociabilidade, bem como a dimensão socioafectiva foram reconhecidamente essenciais para que os formandos se envolvessem e comprometessem de forma mais intencionalizada na formação. O formador parece aparecer nos discursos dos formandos como o "instigador involuntário de expressões afetivas por parte daqueles que estão em formação", expressões essas que parecem tomar uma forma diferente tendo em conta as características das pessoas e a natureza destes grupo e da tipologia formação (indivíduos com percursos marcados pela desinserção profissional e também social que integram uma formação cujos objetivos últimos passam pela aquisição de competências que aumentem o potencial de empregabilidade e aumento da

possibilidade de criação de rotinas básicas e redes de apoio que permitam vencer o imobilismo social), as interações que se desenvolvem (entre o grupo de formandos e entre os formandos e os formadores) e as manifestações de transferências e de contra transferências no próprio formador (que também se revela ao grupo) (Postic, 1990).

Cada vez mais as funções dos educadores e formadores de adultos, tendo em conta os diversos domínios desta área, tendem a ser organizados em tipologias. Tendo em conta os discursos dos formandos, percebe-se que também eles conseguem tipificar os formadores, como aqueles que "*não merecem sequer o dinheiro que lhes pagam*"; aqueles que não adequam a informação aos níveis de escolaridade e qualificação dos formandos e aqueles que se definem pela proximidade, preocupação e como "colegas". Os formandos parecem não se rever nem desenvolver relações com os formadores que adotam uma postura apenas técnica, fundada num conhecimento concreto, sem ter em conta o idiossincrático de cada adulto.

Desta forma, e ainda que não lhe atribuindo estas designações, os formandos parecem desvalorizar os formadores cuja atuação assenta no "profissionalismo normativo" e valorizar aqueles que têm em conta não apenas as suas experiências, como as dos seus formandos, sendo capazes de articular conhecimento técnico com a "construção de biografias com significado" (Jansen, citado por Loureiro & Cristóvão, 2008, p. 1120).

Assim, tendo em conta o teor da reflexão e investigação aqui desenvolvidas, consideramos que os formandos tendem a valorizar os educadores formadores de adultos comunicadores, cuja atuação assenta na articulação entre a "técnica" e o "humanismo".

Parece, assim, ser fundamental que, tal como referenciado no Guia Metodológico da Formação para a Inclusão, os formadores demonstrem gosto e investimento psicoafetivo no desempenho das suas funções, competências comunicacionais, capacidade de adaptação às situações e aos indivíduos, criatividade e iniciativa na resolução das situações, capacidade de estabelecer relações interpessoais empáticas e seguras potenciadoras do desenvolvimento da autonomia do indivíduo, capacidade de diálogo e de relacionamento com interlocutores vários e valores de solidariedade, empenho, persuasão, paciência (Instituto para a Qualidade na Formação, 2005).

Considerações finais: Entre a valorização de si e o realismo pragmático

Os indivíduos "absorvidos" pelas políticas de inclusão revelam consciência da necessidade de aceitarem todos os mecanismos que se lhes são propostos em direção à inclusão socioprofissional, sob a pena de outras necessidades ainda mais prementes se virem a manifestar, nomeadamente ao nível económico e da sobrevivência material imediata. Nesta investigação verificou-se, no entanto, também a adoção por parte dos formandos inseridos na tipologia "Formação para a Inclusão", de um discurso algo "entusiasmante" sobre a formação desde o seu início, "não obstante e para além" da formação normativamente imposta. Desta forma, os efeitos e experiências da formação sentidos como positivos pelos adultos poderão, de alguma forma, ser lidos como uma legitimação destas políticas que "obrigam" à formação. Parece que independentemente das expectativas e motivos iniciais para a frequência de formação profissional, os formandos acabam por percecionar ao longo do processo formativo ganhos pessoais e ao nível do relacionamento social com formandos e formadores, reconhecendo os

espaços e tempos da formação, como um contexto de novas aprendizagens, de mudanças e reconhecimentos. Um espaço de valorização de si.

Para esta visão mais entusiasta da formação poderá ter contribuído a tendência para se deslocar a centralidade dos objetivos do sistema de ensino e formação para a função socializadora, configurando-se esta também como uma modalidade possível de controlo social (Antunes, 2001).

Contudo, será importante referir que se verificam formas muito diferenciadas de definição da noção de relação na formação, consoante quem a define. Nos discursos teóricos explorados percebe-se a relação na formação como mecanismo essencial para que os formandos se encontrem na formação e a ela se "entreguem", como fundamental para tornar a formação mais efetiva e menos alienada. Nos discursos oficiais aqui presentes no "Guia Metodológico da Formação para a Inclusão" a relação é encarada como mecanismo potenciador de um fim maior - a promoção da empregabilidade -, havendo quase um "receituário" de como esta relação deverá ser "implementada" pela Equipa Formativa. Os formandos entrevistados encaram a relação na formação como a dimensão central neste processo, uma vez que é nas relações com os outros, formadores e formandos, que os formandos se reconhecem, se (re)avaliam e às suas existências. Mais do que se relacionarem com e na formação a formação é, de facto, para os formandos, um contexto de relação. Percebe-se, assim, que mesmo os discursos proferidos sobre a importância da relação na formação assumem tónicas e dimensões distintas consoante aqueles que os proferem e vivem.

Por outro lado, os formandos entrevistados também revelaram um realismo pragmático, no sentido de uma consciência de que a valorização e encontro de si e muitas das mudanças e conquistas realizadas no processo de formação se poderão confinar ao seu espaço e ao seu tempo. A confiança de que a formação se poderá revelar um verdadeiro dispositivo de inserção socioprofissional "encrava" na consciência de que a realidade socioeconómica dos contextos locais nos quais se movem não está "disponível" para essa inserção. Desta forma, os formandos encontram na formação não só um espaço de (re)encontros consigo e com os outros, mas também um espaço de confronto com expectativas que alternam entre o realismo pragmático e a esperança subtil. A formação é, assim, muitas vezes um espaço e tempo de riscos para os formandos, de risco de confronto com as suas carências, de risco de confronto com as limitações da própria formação, de risco de confronto com a sua existência. Daí também ser natural que alguns destes indivíduos manifestem um desejo intenso de poderem continuar a ingressar em formações, quer por motivos mais económicos, mas sobretudo, porque estar na formação significa estar em relação.

A consciência da diferenciação e idiossincrasia dos formandos constitui um importante fator para a intervenção nesta problemática, porque só percebendo as diferenças se pode aceder às individualidades. Escutar estes sujeitos permitiu ir de encontro às suas vivências e experiências e confirmar a perceção inicial desta investigação sobre a necessidade de se propiciar um contexto transformativo e aberto em que dar voz ao formando é essencial.

Nesta fase de investigação, já existem alguns elementos que permitem afirmar que poderá ser redutor pensar o aumento das qualificações de uma forma linear, ou seja, o que poderá estar aqui em causa é o sentido, as significações que cada formando encontra para realizar neste processo e a sua (con)vivência nele. De facto, a frequência da "Formação para a Inclusão" parece realmente permitir aos indivíduos a criação de espaços, relações e saberes que, mesmo não sendo instrumentais para os discursos oficiais sobre a inclusão, lhes permitem valorizarem-se e encontrarem outros

mecanismos de inclusão que passam pela relação. É neste contexto que os formandos admitem ter reunido algumas condições que lhes permitiram, de alguma forma, resignificar-se e às suas vidas, nos seus domínios mais pessoais e, em alguns casos, profissionais.

Através desta investigação apreendeu-se um certo desfasamento entre uma conceção mais idealista e idílica da formação, veiculada pelos discursos oficiais e que a relacionam de forma quase linear com o aumento do potencial de empregabilidade, e uma consciência individual dos formandos acerca das próprias limitações do processo da formação nessa relação. Parece haver um reconhecimento por parte dos formandos da inexistência de uma relação linear entre esta política de formação e o aumento do potencial de empregabilidade.

Escutar as suas vozes permitiu perceber que a formação é, de facto, essencial para estes indivíduos em outras dimensões das suas vidas, uma vez que se constitui como um espaço e como um tempo de autoafirmação, de descobertas e de projetos. Com todas as potencialidades e riscos que isto acarreta. Seria importante e fundamental que este trabalho de auscultação pudesse ser continuado no tempo, no sentido de perceber se fora do espaço e tempo da formação, os seus ganhos e "mais-valias" se incorporaram nas existências destes sujeitos ou se se diluíram nas rotinas das suas vivências quotidianas. Se os sonhos apresentados como projetos de um futuro tão perto se esfumaram em sonhos de um passado não atingível.

Referências Bibliográficas

Antunes, Fátima (2001). Os locais das escolas profissionais. Novos papéis para o estado e a europeização das políticas educativas. In S. Stoer; L. Cortesão & J. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp.163-208). Porto: Edições Afrontamento.

Carré, Philippe (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education Permanente, 136,* 119-131.

Cavaco, Cármen (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Correia, José Alberto e Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas, 20,* 167-191.

Correia, José Alberto; Lopes, Amélia & Matos, Manuel (1999). *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições ASA.

Hespanha, Pedro & Matos, Ana (2000). Compulsão ao trabalho ou emancipação pelo trabalho? Para um debate sobre as políticas ativas de emprego. *Sociologias, 2(*4), 88-109. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/soc/n4/socn4a05.pdf

Loureiro, Armando & Cristóvão, Artur (2008). A relação dos técnicos de educação de adultos com o discurso pedagógico oficial: Um caso a norte de Portugal. *Educação, Sociedade, 29*(105), 1113-1135. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Postic, Marcel (1990). *A relação pedagógica* (2.ª ed.). Coimbra: Coimbra Ed. Lda.

Do que falamos quando falamos de abandono escolar

Maria Álvares
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia CIES-IUL
maria.alvares@iscte.pt

Pedro Estêvão
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia CIES-IUL
pedro.estevao@iscte.pt

O indicador de Abandono Escolar Precoce possui uma longa tradição ao nível europeu. É utilizado pelo Eurostat para medir o fenómeno do abandono escolar e pela União Europeia no estabelecimento de metas de política de educação e formação. Corresponde, nesta aceção, à proporção de jovens que não concluíram o nível de ensino secundário (ISCED 3) e que, num dado período de tempo, não se encontram a frequentar qualquer ação formal ou informal de educação ou formação. É, pois, um indicador que tem como referência a certificação de um nível de escolaridade e por isso se trata de uma medida de sucesso escolar que se baseia numa perspetiva abrangente do que são atividades educativas/ formativas, incluindo a educação não formal.

Até à adoção deste indicador o abandono escolar em Portugal era medido em função de uma *idade* legalmente estabelecida para a escolaridade obrigatória. Um jovem encontrava-se em situação de abandono se tivesse saído do sistema de educação- formação antes da idade de referência definida legalmente. Tratava-se, assim, de uma medida de acesso ao sistema formal e não de sucesso escolar pois não tinha em conta nem o grau de escolaridade atingido, nem reconhecia a educação/aprendizagem não-formal como parte essencial da educação em geral.

Consideramos tratarem-se de diferenças muito relevantes, que remetem para distintas conceções de educação e formação e do seu papel, com consequências importantes no plano da investigação e das políticas públicas na área da educação. O conceito de abandono escolar que subjaz ao indicador de abandono escolar precoce europeu remete para a ideia de que a) o ónus do abandono escolar está não no aluno mas no sistema; b) parte da convicção que todos os jovens e adultos possuem competências e capacidades para concluir uma formação de nível secundário e c) assume como válidos percursos não lineares e alternativos de formação.

À medida que os percursos educativos e formativos se flexibilizam – com a diversificação de vias educativas e formativas - e se tornam mais dinâmicos – com o aumento das possibilidades de formação ao longo da vida e a emergência dos sistemas de educação informal e não formal na Europa, surgem novos desafios da investigação e intervenção em torno do abandono escolar que esta comunicação pretende abordar e discutir.

Palavras-chave: abandono escolar; abandono escolar precoce; objetivos 2020

Introdução

O objetivo desta comunicação é discutir o conceito do abandono escolar e os problemas que coloca a sua medição[1]. Do ponto de vista da estrutura, esta comunicação encontra-se dividida em quatro partes. A primeira é constituída por um breve panorama sobre os efeitos sociais, culturais e económicos do abandono escolar e que justificam o estudo e monitorização deste fenómeno. A segunda corresponde à apresentação de definições de abandono escolar e do contexto e princípios que lhes estão subjacentes. Na terceira parte centrar-nos-emos sobre as vantagens e limitações do indicador de Abandono Escolar Precoce (AEP) utilizado como referência para medir o fenómeno e para estabelecer metas de políticas ao nível da União Europeia. Finalmente, discutimos os desafios do combate ao abandono escolar precoce e apresentamos as estratégias de monitorização que tal objetivo implica.

Porque importa medir o abandono?

Os efeitos do abandono escolar são múltiplos e estão amplamente estudados. Ao nível individual, a saída de uma criança ou jovem do sistema de educação e formação sem atingir um determinado patamar de referência limita fortemente o seu campo de possibilidades. No plano profissional, conduz a uma integração em segmentos menos qualificados de emprego, com fracas perspetivas de mobilidade, baixas remunerações e um risco desproporcionalmente elevado de precariedade e, principalmente, desemprego. No plano cívico, inibe a participação plena na vida da comunidade, tanto diretamente - pelos défices de competências de interpretação, expressão, organização de discurso, crítica, etc. – como indiretamente, através dos efeitos da autoimagem da precariedade e dos baixos salários numa sociedade onde trabalho e consumo são elementos identitários centrais. Assim, um trajeto marcado pelo abandono escolar compreende elevados riscos de pobreza e exclusão social.

A existência de níveis elevados de abandono escolar acarreta igualmente consequências de longo alcance ao nível societal. No plano cívico e político, a qualidade da democracia ressente-se de baixos níveis de participação e de capacidade crítica dos seus cidadãos e que surge associada às baixas qualificações. No plano social o abandono é um poderoso mecanismo de reprodução das desigualdades e no plano económico, constitui um forte handicap à modernização económica e à competitividade.

Num passado não muito distante abandonar a escola não era considerado um problema. Mas à medida que se reforça a perceção da relevância das qualificações na mobilidade social e melhoria da competitividade global do país, a preocupação com o tema vai ganhando importância na agenda política e espaço na investigação científica.

É habitual referenciar-se o abandono escolar como um fenómeno complexo, de causalidades múltiplas, conjugando-se fatores de natureza individual, de origem familiar e social e outros relacionados com o meio envolvente e com o mercado de trabalho. Todavia, o enfoque das investigações sobre abandono na instituição escolar e nos seus processos colocou em evidência a fortíssima relação deste com a retenção e o insucesso, remetendo para um conceito de abandono escolar enquanto processo que começa na

[1] Esta reflexão surge enquadrada no âmbito do projeto: Abandono Escolar Precoce: políticas e práticas, (POAT 000358402 011) financiando pelo Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu e que se encontra em desenvolvimento no CIES-IUL

escola, possuindo esta um papel ativo na problemática (Benavente et al., 1994; Ferrão, 2001).

Apesar do conceito de abandono gradualmente ir tomando forma e complexificando-se, o seu principal indicador apontava ainda para a situação formal de não frequência escolar em idade obrigatória, remetendo para uma perspetiva dicotómica do fenómeno, dividindo quem está de quem já não está na escola.

É com o processo de integração europeia que são dados passos na adequação do instrumento de monitorização à multidimensionalidade do fenómeno. O indicador de abandono – designado por *early school leaving* ou abandono escolar precoce – surge, pela primeira vez em 1999 como resultado da cooperação europeia no Employment Committee, tendo sido incluído nos objetivos horizontais da Estratégia Europeia para o Emprego (EEE). Considerado domínio-chave prioritário da Estratégia de Lisboa, estas orientações materializam-se em Portugal no Plano Nacional de Emprego de 2001, no objetivo de "criar condições para o pleno emprego numa sociedade de conhecimento", enquanto meta associada ao pilar "Melhorar a empregabilidade". A noção de abandono escolar subjacente integrava os contributos da investigação científica e os objetivos da EEE pertinentes para o abandono foram formulados a nível europeu na intenção de "até 2010, reduzir para metade (não mais de 10%) o número de jovens entre os 18 e os 24 anos que apenas completaram o 3º ciclo do ensino básico e que não participam em ações de educação ou formação." Como se pode ver, estamos perante uma definição de abandono escolar que acarreta uma nova perspetiva sobre o fenómeno e, naturalmente, para a forma como as escolas e as administrações públicas olham para e agem sobre o abandono. Importa assim debruçarmo-nos sobre essas definições e sobre os aspetos do fenómeno do abandono que estas definições enfatizam ou omitem.

Como definir o abandono?

Podemos agrupar as definições do abandono escolar em duas categorias: as formais e as funcionais. As definições formais apoiam-se na definição legal da escolaridade obrigatória. Estas podem incluir a referência a um nível de escolaridade, mas este é habitualmente acessório: o cerne da definição está na idade ou no número de anos que o indivíduo passou integrado no sistema de ensino[2], estando associado à definição legal de escolaridade obrigatória.

As definições funcionais, por seu turno, têm em consideração o contexto em que se processa o abandono e procuram ter em perspetiva as consequências desse abandono ao nível do trajeto biográfico futuro do indivíduo. Têm assim como referência o que se pode designar por "escolaridade mínima", enquanto perceção social de um nível de qualificação básico, essencial, condição de integração profissional. Na Alemanha, por exemplo, um país que possui um limite mínimo etário de escolarização obrigatória relativamente curto – 15 anos – apenas se considera ter qualificação adequada para o emprego quem tiver frequentado uma oferta profissionalmente qualificante ou completado um curso no ensino superior (GHK, 2004:136). A perspetiva funcional do conceito parece assim ter maior relação com as taxas de escolarização por ano de escolaridade e estabelecer-se por relação com a empregabilidade e desempenho profissional por nível de ensino, possuindo pouca ligação com os limites etários estabelecidos na lei em cada caso.

[2] Por exemplo, atualmente, em Portugal, a obrigatoriedade de frequência escolar termina aos 18 anos.

Implicações da definição de abandono escolar precoce

A definição de abandono escolar na qual assentam as metas traçadas internacionalmente é a que subjaz ao indicador de Abandono Escolar Precoce (AEP) utilizado pelo Eurostat, designando a situação dos indivíduos, no escalão etário entre os 18-24 anos, que não concluíram o ensino secundário (ISCED 3) e que não frequentaram qualquer ação educativa ou formativa nas 4 semanas anteriores. Esta apresenta claras vantagens face ao indicador anteriormente utilizado na investigação sobre abandono escolar, que, focando a definição formal, se referenciavam à saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

Desde logo, tendo por base um acordo entre países, o indicador de AEP garante a comparabilidade internacional. Como se discutiu anteriormente, essa não é tarefa fácil, já que fortes distinções existem não só ao nível da definição e/ou duração da escolaridade obrigatória, como no que diz respeito à relação entre sistemas, por exemplo, relativamente às possibilidades de emprego de quem tenha atingido determinada qualificação.

Por outro lado, o facto de não se referenciar apenas à permanência no sistema de educação-formação até uma certa idade, mas sim à conclusão do nível de escolaridade definido, remete para uma perspetiva funcional do conceito. Neste sentido o indicador AEP constitui-se, então, não como uma medida de acesso mas, sobretudo, de sucesso, materializado na obtenção de determinado grau de escolaridade.

Na verdade, é um indicador estatístico que encerra uma meta de política educativa ambiciosa e que tem por base um conceito de abandono escolar mais ajustado.

Em primeiro lugar, porque se apresenta como uma medida de monitorização do sistema de educação-formação que coloca o ónus do abandono escolar não no aluno mas no sistema. O abandono escolar não é a situação de quem não cumpriu o dever legal de permanência na escola, colocando-se em discussão se as razões desse abandono são mais individuais, sociais ou institucionais, mas um indicador do desempenho das escolas e do sistema de educação-formação numa escala comparativa global, tendo por base aquela que é a sua missão essencial: qualificar a população. Em segundo lugar, parte da convicção que todos os jovens e adultos possuem competências e capacidades para concluir uma formação de nível secundário: para atingir as metas não basta manter os alunos na escola, esperando que o tempo passe até perfazerem determinada idade a partir da qual podem deixar de frequentar a escola, sem repercussões nos indicadores de desempenho. É preciso ensinar, qualificar e arranjar soluções e alternativas para que todos atinjam um determinado patamar de qualificação. Em terceiro lugar, assume a possibilidade de existirem percursos não lineares e alternativos de formação: o que está em causa não é a (não) relação da criança/ jovem com a instituição escolar mas a sua posição face ao processo de ensino-aprendizagem: o enfoque não é no “onde” mas no “se” ou no “que” se aprende.

Estudar e monitorizar o abandono escolar não é, nesta aceção, estudar um fenómeno externo à escola, focado em quem já não a frequenta. O abandono escolar é um processo e uma boa parte dos alunos em abandono escolar precoce encontram-se na escola e não fora dela, vivendo situações de insucesso reiterado, procurando aproveitar o que na escola mais apreciam, distantes de processos de aprendizagem de conteúdos formais. Combater o abandono escolar é assim também tarefa das escolas, que terão de ensinar mesmo quem (já) não quer (ou pensa não conseguir) aprender.

Também se verifica que, à medida que os percursos educativos e formativos se flexibilizam – com a diversificação de vias educativas e formativas - e se tornam mais

dinâmicos – com o aumento das possibilidades de formação ao longo da vida - se tornam mais fluidas as fronteiras entre estar dentro e fora da escola – ou do centro de formação, associação ou qualquer outra entidade que promova ou certifique competências e conhecimentos – é surgindo dificuldades acrescidas de monitorização do abandono escolar.

Desafios da monitorização do abandono escolar precoce

Se o indicador de abandono escolar precoce adotado se apresenta mais ajustado à natureza do fenómeno que pretende medir e representa uma forma bastante mais útil e adequada de analisar a relação dos jovens com a aprendizagem, possui também algumas limitações e lança desafios que importa discutir.

Desde logo, é uma medida cumulativa que não permite detetar flutuações anuais no número de casos, sendo também uma medida de circunstância ou *status*, que considera uma dada situação – a de não frequência de ações de educação ou de formação – sem distinguir face ao tempo que decorreu desde a última frequência ou o ano de escolaridade em que se efetivou a saída.

Utilizado de forma isolada, o indicador de AEP não permite uma avaliação *on-going* dos progressos alcançados por se tratar de uma medida retrospetiva. A título de exemplo, a taxa de AEP de 2012 abrange todas as situações de abandono escolar desde 1994, ano em que os jovens com 24 anos em 2012 completaram 6 anos e iniciaram o 1º ano do 1º ciclo. Além disso, para os jovens que se encontram no limite etário superior – os 24 anos – a distância face à idade modal de conclusão do secundário é, no caso do indicador Eurostat, de 6 anos. Portanto, assumindo - no melhor cenário - que o abandono escolar desses jovens de 24 anos tivesse ocorrido no ano de conclusão do ensino secundário, ou o abandono escolar já se teria verificado há 6 anos ou, tendo menos de um ano, o jovem teria já reprovado 6 vezes. Em qualquer dos casos, a distância face à situação- problema parece ser um pouco lata para que se possa considerar, por si só, um instrumento de monitorização de resultados eficaz, sendo particularmente desvantajosa para países como Portugal, com elevados défices de escolarização acumulados.

Pode, contudo, contrapor-se que a taxa de AEP, numa outra perspetiva, permite integrar situações de percursos não lineares de escolarização, em que os jovens interrompem e retomam aprendizagens e/ou que adquirem competências em contexto formais e não formais de aprendizagem e procuram posteriormente a sua certificação. Dada a diversidade de sistemas educativos e formativos que esta taxa pretende comparar - nalguns dos quais a educação não formal possui um peso não negligenciável – a classe etária dos 18 aos 24 é a que permite perceber as dinâmicas de certificação escolar num período suficientemente lato para abarcar a fase da juventude. É também expectável que os sistemas de educação-formação que apostam numa estratégia de combinação de medidas de prevenção do abandono com medidas de compensação- que visam recuperar alunos que já abandonaram – revelarão progressos bastante mais significativos na redução da taxa de AEP, privilegiando uma perspetiva do combate ao abandono escolar que permite ter em conta regressos à aprendizagem[3].

[3] Nos EUA, procurando captar os movimentos de entrada e saída do sistema é calculada a nível de cada Estado e Nacional a "stopout rate" uma taxa que visa medir o retorno à aprendizagem por parte dos jovens.

Outra questão levantada face ao indicador de AEP recorrentemente utilizado em exclusivo na análise comparativa de políticas educativas prende-se com a fonte. Com objetivos comunitários tão ambiciosos ao nível da educação, causa alguma estranheza que a principal fonte de informação e monitorização dos progressos da estratégia europeia a este nível seja o Labour Force Survey (LFS), inquérito internacional que, possuindo objetivos de caracterização da força de trabalho, revela alguns desajustes – nomeadamente no que diz respeito ao método de seleção e composição da amostra - na medição de questões educativas. A título de exemplo, em 2007 o LFS indicava uma taxa de AEP 36%, enquanto os dados do Ministério da Educação apontavam 30% (Capucha et al., 2009: 19). O LFS é também um inquérito telefónico, realizado por amostragem a lares com telefone fixo, o que, por exemplo, no caso português, limita a sua fiabilidade e distorce os resultados[4].

O facto de incluir situações de escolarização muito diversas como um grupo homogéneo, não identificando e diferenciando as idades e o grau de escolaridade com que os vários indivíduos abandonaram a escola torna este indicador por si só insuficiente para permitir análises comparativas internacionais de efeitos de políticas educativas. E verifica-se, também que nos relatórios de acompanhamento da estratégia 2020 não são divulgados dados relativos à saída do sistema de ensino ou formação por idade ou por ano de escolaridade que permitam perceber onde se encontram as principais resistências e as principais evoluções nos diferentes sistemas de educação-formação, dificultando a tarefa de deteção dos momentos de saída e a avaliação objetiva do ajuste das medidas de política de redução do abandono implementadas nos vários países, na qual deve assentar qualquer comparação e *benchmarking* de políticas. Torna-se assim evidente que a monitorização dos progressos face aos objetivos traçados terá, necessariamente de incluir a realização de mais estudos como o que enquadra esta reflexão e que, precisamente, surge no contexto de um financiamento do Fundo Social Europeu. Os relatórios do PISA e outros da OCDE, bem como estudos comparativos internacionais (e.g. GHK, 2005; GHK, 2011) têm procurado uma perspetiva comparativa promotora da aprendizagens, mas muito há ainda a fazer na realização de projetos de investigação transnacionais que permitam aprofundar alguns elementos centrais na problemática.

Embora se constitua como um elemento fundamental, a monitorização do progresso educativo relativamente às metas estabelecidas nos compromissos 2020 não pode assentar só na comparação e análise da evolução das taxas de abandono escolar precoce anualmente publicadas pelo Eurostat, mas implica ter em conta indicadores quantitativos "finos" – como a taxa de saída antecipada[5], distinguindo-a e utilizando-a em paralelo com a taxa de abandono escolar[6]- e indicadores relativos ao percurso escolar dos jovens, como as taxas de escolarização por idade, disponibilidade e ofertas formativas, taxas de conclusão das diversas ofertas educativas e formativas. E porque estudar o abandono escolar precoce é também estudar uma relação com a aprendizagem,

[4] Por essa razão, a Direção-geral de Estatísticas de Educação e Ciência do Ministério da Educação (DGEEC-ME), representante do Estado Português no Eurostat, tem vindo a propor a utilização de informação de caracter administrativo- existente para o universo de escolas no país - para calibrar a informação do LFS, mas esse pedido não foi aceite. Verifica-se, no entanto que, mesmo o indicador Eurostat tem baixado - e não por acerto metodológico. Ou seja estará efetivamente a medir o impacto de algumas políticas

[5] Situação dos indivíduos entre os 18-24 anos, que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola

[6] Total de indivíduos entre os 10 e os 15 anos que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola

a pesquisa terá de integrar indicadores de acesso – a outros sistemas e formas de aprendizagem – e de sucesso, incluindo taxas de retenção e indicadores de desvio etário, combinando essas informações, sempre que disponíveis, com outras, também de caráter quantitativo que permitam identificar os nós problemáticos do sistema de educação-formação (e de certificação) nacional e as franjas da população – ou regiões- mais afetadas.

Ao nível dos indicadores quantitativos de recolha sistemática, a monitorização do abandono escolar precoce por parte das entidades responsáveis pela política educativa deve assentar na combinação de três indicadores em conjunto e que já são utilizados em países como o Canadá e os EUA: a *Status* ou *Prevalence Rate* – idêntica ao indicador Eurostat – a *Event Rate*, uma taxa anual que mede a diferença entre o número de alunos inscritos no início do ano letivo num determinado ano de escolaridade e de alunos presentes no final desse ano – taxa de desistência – e a *Cohort Rate*, um tipo de medição longitudinal que acompanha o percurso de um conjunto de alunos durante alguns anos (GHK, 2005). É a análise do conjunto destas três medidas que permite ter uma perspetiva mais realista do estado da situação ao nível da desistência escolar.

Mas a pesquisa orientada apenas pela análise dos valores quantitativos dos indicadores, mesmo que disponíveis em quantidade e qualidade, não permitiria detetar e explorar as várias questões que se colocam a quem estuda o abandono escolar. Exemplo disso são as razões que subjazem à desistência ou ao retorno à aprendizagem – e as efetivas oportunidades de aprendizagem escolar e extraescolar e de certificação de competências existentes -, bem como a situação dos alunos que se mantêm no sistema educativo/formativo por diferentes razões mas que não estão envolvidos em qualquer processo de aprendizagem - o que tem vindo a ser designado por abandono funcional ou abandono virtual, numa tentativa de distinguir de outras causas de insucesso sistemático dos jovens. As dicotomias utilizadas para caracterizar a relação dos alunos com a escola, como a dicotomia abandono-permanência, embora possuam objetivos heurísticos relevantes, são limitadas no que diz respeito à expressão da casuística do abandono escolar e o "contínuo de adesão e desapego" por parte do aluno face à escola (Enguita; 2011) e não são suficientes para compreender o fenómeno do abandono escolar precoce. A análise limitada às expressões extremas do fenómeno- fracasso e abandono – que se transforma em princípio de análise de todos os restantes fenómenos, pode levar a desconsiderar um fenómeno mais frequente e muito presente: a de uma relação problemática entre alguns jovens e algumas escolas e que se transmuta num dos maiores problemas do sistema de ensino português: o insucesso escolar reiterado.

Importa por isso ter em conta os vários indicadores estatísticos - mas também elementos qualitativos, cruzar diferentes perspetivas, diferentes abordagens, dando destaque aos elementos mais contextuais e simbólicos, que remetem para as representações sociais dos atores em presença. Integrando estes elementos nos estudos comparativos internacionais pode assim estabelecer-se um terreno propício para a troca de experiências com outros países. O abandono escolar precoce é um fenómeno complexo, de natureza sistémica, em que se cruzam e se transformam fatores individuais, aspetos socioculturais, económicos e institucionais e que apenas podem ser captados tomando a perspetiva mais completa e abrangente.

Referências bibliográficas

Benavente, Ana, Campiche, João, Seabra, Teresa & Sebastião, João (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século

Capucha, Luís et al. (2009). *Mais escolaridade. Realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ANQ

Enguita, Mariano Fernandéz (2011). Del desapego al desenganche y de èste al fracaso. *RASE*, *4*(3), 255-269.

Ferrão, João (Coord.) (2001). *Saída prematura do sistema educativo: Aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação (1999-2000)*. Lisboa: GEOIDEIA (Observatório do Emprego e Formação).

GHK (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers: Final repor*t. Londres: GHK. Disponível em http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf

GHK (2011). *Redução do Abandono Escolar Precoce na União Europeia*. Bruxelas: Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu.

A retórica do "não-formal" e a expansão da "forma escolar" na política de escola a tempo inteiro

Carlos Pires
Escola Superior de Educação de Lisboa//Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
cpires@eselx.ipl.pt

Na presente comunicação problematiza-se o "modelo" de operacionalização da política de escola a tempo inteiro (ETI), em particular, a tendência para uma perspetiva "escolocêntrica" que visa a monopolização, pela escola pública, da prestação de serviços educativos de caráter extracurricular e "não-formal". Reflete-se sobre aquele "modelo" que, paradoxalmente, na sua "dimensão educativa", se configura como preconizador de uma retórica de defesa de implementação do "não-formal" no contexto escolar, ao mesmo tempo que neutraliza essa intensão promovendo a expansão da "forma escolar" e a intensificação do "ofício de aluno". A partir do estudo da ação do Governo na formulação e execução da política de "Escola a Tempo Inteiro", evidencia-se que este fenómeno de "formalização" daquilo que é apresentado retoricamente como "não-formal", emerge da tentativa de conciliação de referenciais aos quais aquela política se reporta: por um lado, o referencial de igualdade de oportunidades educativas que o Estado deve garantir através da escola pública; por outro lado, o referencial de eficácia do sistema público de educação refletido nos resultados escolares.

Palavras-chave: escola a tempo inteiro; forma escolar; educação não-formal

1. Introdução

O conceito de "escola a tempo inteiro" (ETI) compreende a "criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário" (Pires, 2007, p. 78). Tem subjacente, portanto, a ocupação integral do tempo escolar da criança, dentro da escola pública. Uma "ocupação educativa" em atividades de caráter extracurricular, para além das atividades letivas obrigatórias.

A política de "escola a tempo inteiro" implementada em Portugal continental, no 1.º ciclo do ensino básico, a partir de 2005/2006, agrega várias medidas de política educativa (cf. Pires 2007; Ferreira e Oliveira, 2007) conducente, no seu conjunto, a uma "valorização" daquele nível de ensino. Embora tendo em consideração essa dimensão, o presente texto – alicerçado num estudo mais amplo sobre a política de ETI (Pires, 2012a) – focaliza-se no que designei por "modelo" de operacionalização daquela política apresentado como "solução" – "ideia fabricada" (Delvaux e Mangez, 2007) – para aquele ciclo do ensino básico visto como um problema de política educativa (Pires, 2011a). Um "modelo" que pressupõe, para além da componente letiva (curricular) obrigatória, a implementação e generalização do prolongamento do horário de funcionamento das escolas públicas e a consequente ocupação dos alunos em atividades de enriquecimento curricular (AEC) e na designada "componente de apoio à família" (ocupação das "pontas" dos horários). Desta reconfiguração resulta a representação de

um enfoque no “núcleo duro” do currículo (“*core curriculum*”) do 1.º ciclo do ensino básico e de uma transladação de áreas curriculares no âmbito da educação artística e físico-motora (às quais se juntam outras como o ensino do inglês, ou o apoio ao estudo), para o domínio do extracurricular, mais conotado com espaços e tempos educativos não-formais, ainda que escolares.

No presente texto procuro problematizar o “modelo” de operacionalização da política de ETI emergente da configuração híbrida de um “novo modelo educativo” configurado entre a retórica da apologia da integração, na escola, da dimensão não-formal da ação educativa e a formalização da expansão da “forma escolar”. Esta formalização daquilo que seria expetável ser do domínio não-formal, traduz uma tentativa de conciliação de referenciais aos quais a política de ETI se reporta: por um lado, o referencial de igualdade de oportunidades educativas que o Estado deve garantir através da escola pública; por outro lado, o referencial de eficácia do sistema público de educação refletido nos resultados escolares.

1. A dimensão não-formal da política de “escola a tempo inteiro”: Uma figura de retórica

No âmbito do “modelo” de operacionalização da política de “escola a tempo inteiro”, as atividades de enriquecimento curricular (AEC), integradas em programas de generalização nacional, vêm ocupar o tempo não-letivo dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Um tempo de atividades extracurriculares, de enriquecimento do currículo, de tempos livres, ou, simplesmente, um tempo livre de atividades estruturadas e eminentemente educativas. Uma diversidade de ocupações presentes em contextos diversos como os estabelecimentos de ensino, os centros de atividades de tempos livres e afins; a casa; a rua; etc.

Ocupando o lugar das diversas atividades extralectivas do aluno, as AEC ainda que reféns de uma lógica de enriquecimento do currículo poderiam ser, efetivamente, interpretadas e apreendidas como processos não-formais de educação, atendendo ao seu caráter extralectivo, ao facto de requerem a orientação de outros profissionais/técnicos que não os professores da escola e, sobretudo, de serem de frequência facultativa. Para além disso, o seu enquadramento legal procura garantir a natureza eminentemente lúdica e cultural dessas atividades de enriquecimento do currículo, propondo a sua incidência “nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”[1].

Dir-se-ia estarmos perante propostas que têm subjacentes representações que distinguem e valorizam espaços e tempos menos formais do que os letivos, com os quais se articulam numa perspetiva complementar. Poder-se-ia, assim, encarar a escola como um “meio de vida” (Canário, 2006) que “constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais características da sala de aula, quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela” (Canário, 2006, p. 255) e que estas “não são mutuamente exclusivas nem estão separadas por fronteiras estanques” (Canário, 2006, p. 255).

[1] Em conformidade com o constante do Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e, atualmente, com o Artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Contextualizado nesta lógica, um possível "modelo" de operacionalização da política de "escola a tempo inteiro" contemplaria, ainda que separadamente, uma dimensão formal (letiva e curricular) da ação educativa e outra não-formal (não letiva e de enriquecimento curricular), constituindo, assim, uma "alavanca reflexiva para se pensar as possibilidades educativas que se esboçam entre o escolar e o não-escolar, tanto nos espaços e tempos escolares como para além deles" (Palhares, 2009, p. 53). Corresponderia à "abertura do espaço escolar do 1.º CEB a áreas da educação não formal" (Pereira, 2010, p. 224), viabilizando a articulação do formal e do não-formal e a construção de uma ideia de escola que possibilitasse o desenvolvimento de experiências e de aprendizagens significativas de elevado potencial educativo (Palhares, 2009, p. 72). Todavia, outros autores defendem a separação "entre os espaços e o tempo de educação formal e os espaços e o tempo da educação não formal, com tudo o que esta reconfiguração implica" (Cosme e Trindade, 2007, p. 50), nomeadamente, a promoção de projetos de ação educativa completamente autónomos dos projetos que se desenvolvem no "espaço escolar".

Um "modelo" de operacionalização da política de "escola a tempo inteiro" com vista à educação integral da criança, imbuído naquela filosofia, aproximar-se-ia de uma lógica de "valorização dos processos educativos não formais" (Canário, 2000) que atribui à "animação" um lugar central na ação educativa, enquanto "eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada" (p. 136). Seria, assim, defensável que na componente não letiva houvesse espaço e tempo: para a animação, eventualmente pautada por metodologias específicas da animação socioeducativa [ou sociocultural] em contexto escolar (Alves, 2010); para "atividades desestruturadas das crianças para seu uso discricionário" (Silva, 2010, p. 4); para o desenvolvimento de uma pedagogia próxima do brincar que tem por base a "teoria do lazer" (Salgado, Pascoal, e Fachada, 2007). Neste sentido o tempo de enriquecimento do currículo privilegiaria a participação dos alunos na escolha e na planificação das atividades, numa lógica de liberdade de ação e de escolha da/pela criança na ocupação do seu tempo.

As expetativas criadas em torno de um "novo modelo educativo" com as caraterísticas atrás apontadas parecem, no entanto, resultar de um exercício de retórica oficial de promoção de dimensões não-formais da ação educativa. Todavia, o "modelo" de operacionalização da política de ETI efetivamente implementado resulta, paradoxalmente, num fenómeno de formalização daquilo que é apresentado retoricamente como não-formal, transformando a expetável dimensão não-formal em formal. Com este "modelo" procurou-se "institucionalizar o acesso a atividades educativas de caráter não-formal" (Pereira, 2010, p. 226), promovendo a sua escolarização.

2. A expansão da "forma escolar" na política de "escola a tempo inteiro": A representação da realidade

O tempo e o espaço letivos e não letivos podem ser entendidos como intrinsecamente *escolares* e, como tal, "elementos estruturais e estruturantes da cultura escolar" (Benito, 2008, p. 33). Assim, o "modelo" de operacionalização da política de "escola a tempo inteiro", ao promover a ampliação do tempo escolar, no espaço escolar, é preconizador da "cultura escolar" que, segundo Barroso (2005), numa perspetiva estruturalista, pode ser vista como "a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas" (p. 42).

Na “dimensão educativa” da política de “escola a tempo inteiro”[2] emerge, assim, a representação de um “novo modelo educativo” contextualizado na escola pública, caracterizado pelo reforço e pela expansão da “forma escolar” que se traduz, sobretudo, na ocupação e formalização (escolarização e “disciplinarização”) de tempos e espaços educativos elegíveis como não-formais. Nesta “visão escolocêntrica” (Ferreira, 2005), a educação global da criança é resgatada para a escola pública, que a monopoliza e torna “refém do escolar” (Canário, 2005). É neste sentido que este autor recorda que a hegemonia da “forma escolar” teve como uma das suas consequências “conferir à escola o quase monopólio da educação” (p. 62).

Assim contextualizado, o “modelo” que operacionaliza a política de ETI – na sua “dimensão educativa” – configura-se na extracurrularização do currícular e na consequente disciplinarização do extracurricular.

O “modelo” promove a focalização da componente letiva no “núcleo duro”, ou “núcleo central” (Palhares, 2009) do currículo (língua portuguesa, matemática e estudo do meio), nomeadamente, através de orientações coercivas que estabelecem tempos mínimos semanais para essas áreas, remetendo, na prática, outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o espaço e tempo extracurriculares. Todavia, esta “extracurricularização” não se traduz num processo de externalização das ofertas educativas (para outros agentes externos), já que, explícita e obrigatoriamente, devem inscritas nos projetos e planos das escolas públicas – de forma ser garantida a sua articulação com a componente letiva, através de processos de supervisão pelos docentes do 1.º ciclo –, no sentido de que sejam apresentadas e assumidas, sobretudo, às/pelas famílias, como estando ao nível das atividades curriculares (apesar de serem de frequência facultativa). É passada, assim, a ideia de que a sua não frequência prejudica a formação integral do aluno, podendo tornar-se deficitária em domínios (curriculares) trabalhados quase exclusivamente no âmbito do enriquecimento curricular. Daqui resulta a preconização de uma certa “naturalização” e “normalização” das ofertas educativas, através da sua apropriação por parte das escolas públicas e dos professores.

O “modelo” de operacionalização da política de ETI preconiza ofertas educativas de enriquecimento curricular formalizadas: de natureza disciplinar e, como tal, potenciadoras da continuidade da “forma escolar”; orientadas por professores, preferencialmente com habilitações profissionais para a docência disciplinar; sujeitas a orientações (do centro para a periferia) coercivas tendentes para a sua uniformização e homogeneização. Características que denunciam, para além de uma rigidez organizativa, uma lógica de decisão “demasiado centrada nos órgãos do Ministério da Educação que definem de forma quase definitiva o formato e o conteúdo das AEC” (Madureira, Alexandre, Antunes, e Rodrigues, 2008, p. 73).

Assim apresentadas, estas configurações representam, em consequência, alterações nos “tempos de vida” das crianças, através do aumento do “tempo de aluno” e da consequente intensificação do “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995), em detrimento de um tempo “tempo de criança”. Um “acréscimo (…) de trabalho escolarizado para as crianças” (Ferreira e Oliveira, 2007) potenciador da continuidade e expansão da “forma escolar”, através da intensificação das funções mais tradicionais da escola e do “reforço dos conteúdos de natureza académica” (Ferreira, 2009, p. 93). É neste sentido que este autor vê as AEC como reprodutoras das “modalidades convencionais do ensino e aprendizagem, em termos de espaços, tempos, disciplinas e metodologias” (Ferreira, 2009, p. 93

[2] São identificadas outras duas dimensões que, embora se relacionem com esta, não são objeto de análise no presente texto: a “dimensão política” e a “dimensão administrativa” (cf. Pires, 2012a).

Na sua "dimensão educativa", o "modelo" de operacionalização da política de ETI é percecionado como uma resposta política ao 1.º ciclo do ensino básico baseada num "modelo educativo" caracterizado pelo reforço da "forma escolar" e promotora, por um lado, do alargamento do tempo escolar e, por outro, de uma rutura com eventuais práticas inspiradas no não-escolar. Assim, na lógica de uma "narrativa do atraso" – "incapaz de compreender as insuficiências do "modelo escolar" (Nóvoa, 2001, p. 239) – "mais escola" é a solução para enfrentar os problemas da escola.

3. Referenciais de igualdade e de eficácia: A legitimação do "modelo" de operacionalização da política de "escola a tempo inteiro"

A ideia de "mais escola" alicerçada num "modelo" de operacionalização da política de ETI é entendida como "solução" para o 1.º ciclo do ensino básico, enquanto problema educativo reconfigurado nas representações decorrentes de referenciais de igualdade de oportunidades e de eficácia, os quais, por sua vez, têm subjacente as representações da que deve ser a missão da escola pública e do papel do próprio Estado, na prestação de serviços educativos que promovam aqueles referenciais.

Assim, a dimensão que perspetiva a promoção de modalidades de educação não-formal parece estar presente na oferta, generalizada e financiada pelo Estado, de serviços educativos de caráter extracurricular que estavam ao alcance de apenas alguns, numa perspetiva de igualdade de oportunidades. Por seu lado, a dimensão que perspetiva a focalização no "*core curriculum*" do currículo e a expansão da "forma escolar" – através de um programa de generalização de AEC de carater disciplinar e suplementar do currículo (de acordo com o argumentado no ponto 2 do presente texto) – reporta-se a um referencial de eficácia dos resultados escolares.

Nesta dimensão, evidencia-se a tendência para atribuir um estatuto académico a áreas "remetidas" para o domínio do extracurricular, ou do enriquecimento curricular, enformadas por orientações programáticas, de forma a não perderem (totalmente) a sua dignidade curricular e não ganharem a representação de um estatuto subalternizado. Todavia, paradoxalmente, não deixam de ser modalidades de serviços educativos de caráter extracurricular e de frequência facultativa, ao serviço da ocupação integral dos alunos, numa lógica de apoio a todas as famílias que o requeiram.

Daqui resulta uma situação que permite manter o equilíbrio da legitimidade das AEC, através da hibridez do significado formal/não-formal que lhe é atribuído, o que serve, também, para manter a legitimidade da decisão política, nomeadamente, perante a diversidade de (o)posições de alguns atores sociais[3].

A manutenção deste sistema é possível graças à "(re)monopolização [pelo Estado] dos serviços educativos, no espaço (e no tempo) da escola" (Pires, 2012b, p. 15), em que a ETI é encarada na lógica de "um projecto do Governo que define os objectivos e impõe normas através de um "modelo" conduzido centralmente" integrado "no quadro da missão da escola pública" (Pires, 2012b, p. 17.).

[3] A propósito da posição dos atores sobre a política de ETI, ver, a título de exemplo, Pires (2009; 2011b; 2011c; 2012b).

Referências bibliográficas

Alves, Daniela (2010). *As actividades de enriquecimento curricular: Um novo paradigma da animação socioeducativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Benito, Agustín (2008). La invencion del tiempo escolar. In R. Fernandes & A. Mignot (Orgs.), *O tempo na escola* (pp. 33-53). Porto: Profedições.

Canário, Rui (2000). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*, *9*(1), 125-134.

Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2007). *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.

Delvaux, Bernard & Mangez, Éric (2007). *Literature reviews on knowledge and policy*. Disponível em http://www.knowandpol.eu.

Ferreira, Fernando I. (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Ferreira, Fernando I. (2009). As crianças e a comunidade: A animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (Orgs.), *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 69-98). Porto: Porto Editora.

Ferreira, Fernando I. & Oliveira, Joaquim (2007). Escola e políticas educativas: Lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, *25*(1), 105-126.

Madureira, César; Alexandre, Helena; Antunes, Madalena & Rodrigues, Miguel (2008). *Avaliação das actividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico no concelho de Oeiras.* Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Nóvoa, António (2001). O espaço público de educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Textos da conferência internacional espaços de educação. Tempos de formação* (pp. 237-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Palhares, José (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 53-84.

Pereira, Ana (2010). O "calcanhar de Aquiles" do Programa AEC: A articulação curricular. In C. Leite; A. Mouraz; A. Moreira; J. A. Pacheco & J. Morgado (Orgs.), *Debater o currículo e seus campos: Políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 221-231). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Pires, Carlos (2007). A construção de sentidos em política educativa: O caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, *4*, 77-86.

Pires, Carlos (2009). O “programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular” como instrumento de regulação da política educativa. In H. Ferreira; S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Eds.), *Actas do X Encontro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1-12) Bragança: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Instituto Politécnico de Bragança.

Pires, Carlos (2011a). O 1.º ciclo do ensino básico como "problema" de política educativa: Definição de uma problemática em torno do conceito de "Escola a Tempo Inteiro". In C. Tomás, C. Gonçalves, & M. Fuertes (Eds.), *Atas do V Encontro do CIED. Escola e comunidade* (pp. 197-206). Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pires, Carlos (2011b). Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC): O programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores. In O. Sousa; C. Cardoso & M. Dias (Eds.), *Actas do IV Encontro do CIED. Formar professores, investigar práticas* (pp. 65-73). Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pires, Carlos (2011c). Escola a tempo inteiro: Problematização de um “modelo” de implementação. In C. Reis & F. Neves (Coord.), *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (IV Vol.) (pp. 37-43). Guarda: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Instituto Politécnico da Guarda.

Pires, Carlos (2012a). *A “escola a tempo inteiro”. Operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela "análise das políticas públicas"*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa. Portugal.

Pires, Carlos (2012b). Escola a tempo inteiro: Medidas de política educativa e debate parlamentar [CD-ROM]. In L. L. Dinis & A. P. Almeida (Eds.), *Atas do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 431-446). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

Salgado, Lucília; Pascoal, Vera & Fachada, António (2007). *Relatório de actividades de enriquecimento curricular desenvolvidas pela ESEC*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/Câmara Municipal de Coimbra/APDASC - Delegação Regional do Centro.

Silva, Alberto (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: Trajectos intergeracionais*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

A relação pedagógica: O que existe para lá da palavra?

Joana Manarte
Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/CIIE
joanamanarte@gmail.com
pdce11029@fpce.up.pt

Amélia Lopes
Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/CIIE
amelia@fpce.up.pt

Fátima Pereira
Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/CIIE
fpereira@fpce.up.pt

Quando comunicamos não estamos apenas a transmitir mensagens, mas também a enriquecer experiências, a perceber emoções e a desenvolver atitudes, valores, formas de estar com os outros e com o mundo, estamos a co-construir pessoas. Neste sentido dialógico e teleologicamente humano da educação, a comunicação é um aspecto central e transversal à sua dimensão formal, não-formal e informal. O contexto educativo é um espaço privilegiado de comunicação, nomeadamente de comunicação interpessoal. Este estudo debruça-se sobre a comunicação não-verbal na relação pedagógica, mediada pelo corpo na interacção entre o professor e o aluno. Os sinais não-verbais moldam e indicam aspectos de relação, emoção, atitude. Vários estudos constatam que há uma forte relação entre o comportamento comunicativo do docente e a motivação e desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, lembrando o conceito de imediação como a percepção de proximidade física, afectiva e psicológica criada por comportamentos comunicativos positivos. O que pode estar para além da palavra do professor? Tratando-se de um objecto de estudo essencialmente humano, a abordagem adoptada será a metodologia narrativa, como forma de dar corpo a este objecto invisível que são as percepções e os sentimentos criados a partir das experiências de comunicação não-verbal na relação interpessoal. Numa primeira fase, serão realizados grupos de discussão focalizada com professores e alunos para levantamento dos tópicos a explorar naquela que será, posteriormente, a etapa empírica principal – os encontros narrativos (individuais) entre investigador e participantes. Os relatos resultantes serão alvo de uma análise conjunta, numa lógica de partilha e de co-construção da narrativa e do conhecimento. Espera-se que os relatos de professores e alunos sobre as suas vivências na relação educativa abram acesso à interpretação de recordações e experiências que nos ajudem a evidenciar e a compreender melhor os processos e efeitos da comunicação não-verbal nessa relação e, portanto, no desenvolvimento do aluno enquanto ser social, psicológico e humano.

Palavras-chave: comunicação não-verbal; relação pedagógica; imediação comunicativa

Introdução

Conceber a Educação como uma mera transferência de saber é negar o seu poder de transformação humana. A Educação é uma prática relacional, orientada para o desenvolvimento académico, cognitivo, afectivo, social, psicológico, cultural e humano. É através da Educação que o indivíduo cria uma ligação com o outro e com o mundo, pelo que as relações de comunicação interpessoal que se estabelecem no contexto educativo (formal, não-formal ou informal) têm uma importância fundamental quando a Educação é concebida como uma ferramenta de desenvolvimento humano.

A interacção é uma reacção recíproca através da qual o comportamento de um participante influencia o comportamento do outro. Pensemos agora, mais concretamente, na educação formal, em que as influências interpessoais são frequentemente desvalorizadas face aos métodos e aos conteúdos programáticos: no contexto pedagógico, a acção do professor afecta o aluno e o contrário também é verdadeiro; esta interacção não é uma abstracção, é uma acção que se concretiza no encontro entre professor e aluno, sendo importante assegurar condições físicas e espirituais favoráveis ao encontro pedagógico, circunstâncias facilitadas pelo diálogo, pela comunicação (Postic, 2008; Stonkuvienè, 2010).

Comunicação

A comunicação é um fenómeno multimodal, veiculado pela totalidade do corpo, através do canal verbal (comunicação digital) e do canal não-verbal (comunicação analógica), duas vias que se complementam na interacção face-a-face. A comunicação verbal é constituída por códigos representativos, em que os signos icónicos ou simbólicos (como as palavras escritas ou ditas) utilizados produzem um texto que é independente daquilo que representa e do seu codificador. A comunicação não-verbal realiza-se através de códigos apresentativos (como os gestos e a voz) que, sendo indiciais, não podem referir-se a algo independente deles mesmos e do seu codificador e indicam aspectos do emissor e da sua situação actual; são códigos que transmitem informação sobre o aqui e agora (Fiske, 2005; Watzlawick, Helmick e Jackson, 1921).

Watzlawick, Helmick e Jackson (1921) estabelecem que toda a comunicação tem conteúdo e relação, sendo estes aspectos assegurados complementarmente pela comunicação digital e pela comunicação analógica, respectivamente. A comunicação não-verbal tem então a função de transmitir informação indicial - veicula informações sobre o emissor e a sua situação, como a identidade, emoções, atitudes, posição social; mas tem também a função de gestão da interacção, na medida em que os códigos não-verbais permitem-nos definir o tipo de relação que queremos ter com o outro, controlar os turnos de participação, entre outros elementos da interacção, passando assim informação sobre a relação (Fiske, 2005; Watzlwick, 1921).

Comunicação pedagógica

No panorama sociopolítico actual, a escola é frequentemente vista do prisma do resultado e não tanto da vivência e dos processos relacionais. Quando a escola é tida como uma entidade cultural, espiritual e organizacional, evidencia-se a questão da

formação holística do indivíduo e a necessidade de reflectir sobre a comunicação, neste âmbito designada de comunicação pedagógica. O conhecimento sobre a interacção pedagógica é ainda escasso e o foco de reflexão do professor tem sido baseado, sobretudo, no conhecimento de uma determinada temática, sendo insuficiente a atenção dedicada à questão da comunicação pedagógica (Stonkuvienè, 2010). Já em 1995, Jovaisa (citado por Stonkuvienè, 2010) publicara um trabalho em que reforça a opinião de que há medidas pedagógicas que podem contribuir para resolver muitos problemas de ordem social e humana, destacando a optimização da comunicação no ensino como um factor central para o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano.

Imediação comunicativa

A qualidade das relações interpessoais é importante para o desenvolvimento da reacção emocional que desenvolvemos não só para com as pessoas, mas também em relação ao contexto que lhes está associado. Aplicando esta ideia ao contexto pedagógico, percebe-se que os alunos criam reacções emocionais positivas/negativas em relação à aprendizagem, em função do comportamento do professor e dos colegas, entre outros aspectos. A percepção que o aluno tem do docente é construída pela análise (intuitiva) dos seus actos comunicativos, pela preponderância de certos comportamentos; o aluno vai tendo experiências de satisfação/insatisfação associadas àquele interlocutor, apresentando também respostas emocionais de aceitação ou rejeição da aprendizagem. Os professores que têm uma comunicação mais efectiva com os seus alunos podem criar um ambiente mais agradável ou amistoso, em que estes sintam suporte emocional (Postic, 2008; Titsworth *et al*, 2010).

Entenda-se, pois, que comunicação, emoção e aprendizagem são fenómenos altamente interligados (Titsworth *et al*, 2010). Faz sentido convocar aqui o conceito de imediação (*immediacy*), tantas vezes desenvolvido por Mehrabian, e que tem encontrado várias definições ao longo do tempo, embora todas elas acabem por assentar na percepção de proximidade criada por comportamentos comunicativos positivos – na relação pedagógica, refere-se especificamente à comunicação entre professores e alunos. Para o estabelecimento de uma relação positiva, efectiva e afectiva entre professor e aluno, a componente não-verbal da comunicação é tão ou mais importante do que a componente verbal. Diferentes autores esclarecem esta ideia, explicando que a principal função do comportamento verbal do professor é fornecer conteúdo para desenvolvimento da aprendizagem cognitiva dos alunos; já a função primária do comportamento não-verbal do professor é desenvolver nos alunos (e com os alunos) prazer e interesse pela matéria em estudo, pelo professor e pela turma e aumentar a motivação para uma aprendizagem contínua. Acrescentam ainda um aspecto a não esquecer: a importância de construir uma relação afectiva (positiva) entre professor e aluno, conseguida através de uma comunicação efectiva, que traduza atitudes positivas e de proximidade/intimidade. Releve-se que a aprendizagem no plano afectivo é tão importante que, ao contribuir para a motivação do aluno, é um catalisador da aprendizagem cognitiva (Richmond, 2002; Goodboy et al, 2009; Sibii, 2010; Postic, 2008; Allen et al, 2006).

Fiske (2005) afirma explicitamente que "o corpo humano é o principal transmissor de códigos apresentativos" (p. 96), tais como o olhar, os gestos, a voz, os movimentos de cabeça, o toque, entre outros. No contexto pedagógico, podemos pensar que são as percepções dos alunos sobre os comportamentos comunicativos do professor,

mediados através do corpo, que nos fala sobre a qualidade e a efectividade da comunicação (Richmond, 2002).

O professor que é próximo dos seus alunos será, provavelmente, um melhor professor do que aquele que se distancia deles social, emocional e psicologicamente (Sibii, 2010). Na interacção professor-aluno, vários autores estudaram a imediação do professor (maioritariamente, através de estudos quantitativos) e comprovaram os seus efeitos na relação pedagógica, destacando a forte influência da comunicação não-verbal na proximidade ou evitamento interpessoal, na memorização da informação e na aprendizagem cognitiva e afectiva (Sibii, 2010; Stonkuvienè, 2010; Velez e Cano, 2008; Hsu, 2010; Richmond, 2002). Contudo, não são conhecidos estudos realizados à luz da metodologia narrativa, a partir da voz dos próprios interlocutores (professores e alunos) sobre esta matéria. Que percepções têm e o que sentem perante os comportamentos comunicativos do outro, no âmbito da relação pedagógica?

Metodologia narrativa

Freire (1983) diz-nos que "as coisas não se comunicam, não contam a sua história. Não é isto o que se passa com os homens, que são seres históricos, capazes de autobiografar-se" (p. 33). De facto, as nossas vivências são organizadas sob a forma de narrativas, num perpétuo movimento de experiências, memórias e interpretações. Sendo inerente à acção humana, na narrativa representamos e compreendemos a experiência, conferindo sentido ao vivido.

As etapas empíricas deste projecto de investigação dividem-se em dois momentos: grupo de discussão focalizada e entrevistas narrativas (ou encontros narrativos). Contudo, Clandinin e Connelly (2011) incentivam o investigador a escrever a sua própria narrativa como forma de lançar a problematização da temática e de iluminar o caminho empírico a percorrer. Penso que o que nos propõem é também um exercício de transformação ou esclarecimento identitário, levando-nos a reconfigurar a figura do investigador "impermeável" para o investigador que se descobre, sente, mistura e humaniza ao contar a sua própria experiência. Assim, decidiu-se acrescentar uma etapa prévia: a autonarrativa da investigadora, baseada em relatos das suas experiências de relação pedagógica, no âmbito da imediação comunicativa na relação pedagógica.

Algumas considerações sobre a experiência da autonarrativa

Falar de experiências vividas implica ter em conta a temporalidade, a historicidade, a memória e a aprendizagem, sendo a reflexão restrospectiva das experiências um processo activo de (co)construção de significados (Clandinin e Connely, 2011; Lopes, 2011; Torregrosa, 2011; Molina, 2011). Analisar narrativas é um exercício de busca de coerência e de sentido nas histórias que nos são contadas.

Fazendo uma primeira análise dos relatos da investigadora, constata-se que a descrição da maior parte das memórias dos elementos não-verbais da relação pedagógica é indissociável da adjectivação desses mesmos comportamentos. Ora, sendo a adjectivação um acto de qualificação subjectiva, parece sobressair aqui a relação entre a percepção do não-verbal e o sentimento que lhe está associado.

Outro aspecto curioso são as expressões de incerteza que aparecem no discurso, como em *"não tenho a certeza se me acariciava o cabelo (...) mas tenho quase a certeza que sim"* ou em *"tenho ideia de sentir que ele falava para todos".* As recordações são vagas e há uma dificuldade em aceder factualmente aos episódios passados e o que parece levantar um pouco o véu à história é a sensação e/ou sentimento desencadeado na altura, sugerindo que a memória emocional e afectiva permaneceu, sendo esta, talvez, um dos pilares para o acto de narrar.

A construção e a análise desta autonarrativa vêm reforçar a interinfluência entre a comunicação não-verbal e as emoções. Damásio (2012) escreve que

> o diagnóstico das emoções de fundo depende de manifestações subtis tais como o perfil dos movimentos dos membros ou do corpo inteiro – a força desses movimentos, a sua precisão, a sua frequência e amplitude – bem como de expressões faciais. No que respeita à linguagem, aquilo que mais conta para as emoções de fundo não são as palavras propriamente ditas nem o seu significado, mas sim a música da voz, as cadências do discurso, a prosódia. (p. 58)

Estas emoções de fundo referem-se à energia e entusiasmo que cada um de nós tem e transmite em diferentes graus. A leitura destas emoções de fundo é feita no corpo do outro e diz Damásio que quem consegue "diagnosticar" mal-estar, ansiedade, entusiasmo, e por aí adiante, em alguém que ainda nem articulou uma palavra, então é um "excelente leitor de emoções de fundo". A atenção aos pormenores de um professor é algo que, aparentemente, passa despercebido; mas a verdade é que ao fim de 20 anos lembramo-nos de detalhes, gestos, expressões, vozes, movimentos dos nossos professores e daquilo que sentimos com eles.

Breves considerações finais

No âmbito desta temática, a dificuldade em desligar o que se percepciona do que se sente confirma que a narrativa é uma forma única de aceder quer às percepções, quer aos sentimentos presentes na relação pedagógica. Realmente, não se trata de observar o comportamento não-verbal de um professor numa aula, mas antes de conhecer o que se sente com isso, o que só é possível através do relato das experiências. Neste sentido, a narrativa vem dar corpo à dimensão intangível dos afectos e surge como uma metodologia adequada para o estudo da imediação na relação pedagógica. A partir daqui, está aberto o caminho para outras subjectividades, que provavelmente trarão estórias que nos aproximam de um reconhecimento progressivo de formas de estar, sentir e de actuar na educação, com os outros e com o mundo.

Referências bibliográficas

Allen, Mike, Witt, Paul & Wheeless, Lawrence (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, *55*(1), 21-31.

Clandinin, Jane & Connelly, Michael (2011). *Pesquisa narrativa, experiências e história na pesquisa qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.

Damásio, António (2012). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir.* Lisboa: Temas e Debates, Círculo de Leitores.

Fiske, John (2005). *Introdução ao estudo da comunicação* (9.ª ed.) Porto: ASA Editores.

Freire, Paulo (1983). *Extensão ou comunicação?* (7.ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Goodboy, Alan; Weber, Keith & Bolkan, San (2009). The effects of nonverbal and verbal immediacy on recall and multiple student learning indicators. *Journal of Classroom Interaction*, *44*(1), 4-12.

Hsu, Lisa (2010). The impact of perceived teachers nonverbal immediacy on student's motivation for learning English. *Asian EFL Journal*, *12*(4), 188-204.

Molina, Dolo (2011). Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida. In Fernando Hernandéz; Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Orgs.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 90-98). Barcelona: ESBRINA.

Postic, Marcel (2008). *A relação pedagógica* (2.ª ed.) Lisboa: Padrões Culturais.

Richmond Virginia (2002). Teacher nonverbal immediacy: Use and outcomes. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 65-82). Needham Height, USA: Allyn & Bacon.

Sibii, Razvan (2010). Conceptualizing teacher immediacy through the 'companion' metaphor. *Teaching in Higher Education*, *15*(5), 531-542.

Stonkuvienè, Irena (2010). Communication as an essential element of pedagogical process. *TILTAI*, *4*, 189-200.

Titsworth, Scott, Quinlan, Margaret, & Mazer, Joseph (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, *59*(4), 431-452.

Velez, Jonathan & Cano, Jamie (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, *49*(3), 76-86.

Watzlawick, Paul; Helmick, Janet & Jackson, Don (2007). *Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interacção* (16.ª ed.) São Paulo: Editora Cultrix.

As relações de poder na escola pública: Entre o formal, o não formal e o informal

Amália Cândida Gonçalves Fernandes
Agrupamento de Escolas Ave
amaliagf@gmail.com

M. Custódia J. Rocha
Universidade do Minho
mcrocha@ie.uminho.pt

Nesta comunicação, tendo em conta um estudo de caso por nós efetuado (Fernandes, 2011), adotando uma focalização normativa, interpretativa e, sobretudo, descritiva, que nos é permitida pela observação direta participante e pela análise de conteúdo de um conjunto de documentos e de entrevistas semiestruturadas, damos conta de algumas dinâmicas organizacionais que nos permitem perceber as relações de poder que se verificam entre alunos e professores e outros elementos da comunidade escolar, dentro de configurações e estruturas organizacionais escolares específicas e fora delas.
Estamos cientes de que a análise da problemática das relações de poder nas organizações tem vindo a afirmar-se como imprescindível para uma compreensão heurística do seu funcionamento, sobretudo se nos ativermos, simultaneamente, ao "plano das orientações para a ação" e ao "plano da acção organizacional", em suma, se nesta análise contemplarmos **"**a face formal e a face informal da escola como organização" (Lima, 1998; 2003).
Apoiando-nos em alguns autores que perspetivam o poder como um elemento substantivo – poder instituído – e outros que o analisam como um verbo em ação – poder instituinte (Rocha, 2007), destacando algumas das tipologias de poder patentes na investigação sociológica e organizacional sobre a Escola (Formosinho, 1980; Delamont, 1987; Afonso, 1991a-b, por exemplo) apresentamos dados empíricos/discursos organizacionais que nos permitem dizer que:
As relações de poder possibilitam o reforço das relações hierárquicas e assimétricas de poder que se verificam entre os atores organizacionais, se nos situarmos no plano das orientações para a ação. Se nos situarmos no plano da ação organizacional e se tivermos em conta as relações de poder que aí são efetivamente atualizadas, destaca-se a possibilidade que os atores organizacionais (neste caso, alunos) têm de resistir aos poderes formais e aos poderes não formais, e mesmo informais mas já estabelecidos. De facto, a cada momento, e perante as suas próprias expetativas pessoais e escolares, os alunos engendram novos "círculos de poder" que podem ser ativados pontualmente ou ser objeto de uma atualização mais ou menos generalizada. Neste último caso, estes novos círculos de poder poderão reforçar-se e apresentarem-se aos alunos como os mais legítimos, sobrepondo-se a todos os outros, mas não os anulando, todavia.

Palavras-chave: escola, alunos, relações de poder

Introdução

Na presente comunicação falamos sobre a complexidade das relações de poder em contexto organizacional. Mais do que um substantivo, o poder é por nós visto como um verbo em ação. Assim acontece num contexto específico de ação: A escola Lua-Sol,

tal como a designamos no nosso estudo. É uma escola do Ensino Básico - 2º e 3º Ciclos - Sede de um Agrupamento de Escolas. Localiza-se no distrito do Porto, Concelho de Santo Tirso, numa região denominada Vale do Ave que, neste momento, e segundo o Projeto Educativo (2011-2013, p. 9), apresenta uma taxa de desemprego de 22% e uma debilidade económica que faz com que 47% dos alunos beneficiem da Ação Social Escolar.

Para analisar as relações de poder que se desenvolvem na escola, construímos, metodologicamente sustentados, dispositivos de recolha de informação para a obtenção de dados com os quais conseguimos identificar o tipo de poder(es) que os alunos utilizam como forma de resistência escolar e identificar as ações desenvolvidas pelos alunos no sentido de corroborar/contrariar as regras formais (centralmente definidas), não formais (organizacionalmente determinadas) e mesmo informais (organizacionalmente ativadas) que sobre eles recaem numa tentativa de conformar os seus estilos de vida escolar com os princípios de "uma escola perfeitamente governada". A nossa amostra é constituída por um total de 13 alunos e 13 elementos da Comunidade Escolar/Educativa.

Relações de poder na escola: Perspetivas teóricas

A análise da problemática das relações de poder nas organizações educativas tem vindo a afirmar-se como imprescindível para uma compreensão heurística do seu funcionamento. Se na análise da escola nos ativermos, simultaneamente, ao "plano das orientações para a acção" e ao "plano da acção organizacional" e se nesta análise contemplarmos **"**a face formal e a face informal da escola como organização", veremos como apesar de a escola ser uma organização que é controlada centralmente pelo Estado, algumas *margens* de liberdade existem (Lima, 1998, p. 66; 2003, p. 112). Em suma, a escola é uma organização formalmente organizada, "condenada a *refletir* e a *reproduzir* uma dada orientação hegemónica", uma dada estrutura de autoridade e poder mas é também uma organização na qual se produzem dinâmicas organizacionais próprias, "não sendo apenas um *locus* de reprodução, mas também, um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada, para a produção de regras (não formais e informais) (Lima, 1998, p. 159-175). Então, o estudo das relações de poder, em contexto escolar, dando voz aos atores escolares, nomeadamente aos alunos, só é possível através de um *olhar plural* sobre a organização nas suas vertentes formal, não formal e informal.

Na tabela que se segue constam alguns autores/tipologias/definições de poder, aplicadas à Escola e aos seus atores que sustentam, em parte, a análise dos dados que num ponto posterior deste trabalho apresentamos.

Tabela 1: Tipos/Tipologias de Poder(es) na Escola

Autores	Tipos de Poder	Caracterização Sumária
Foucault (2009)	Poder Disciplinar	"uma relação de fiscalização, definida e regulada"
Bourdieu e Passeron (1970)	Violência Simbólica	Imposição de significações tidas como legítimas, dissimulando as relações de hegemonia que estão na base da sua força
Henry Giroux (2001) Tipos de Poder na Escola	Poder	Formas culturais e ideológicas prevalecentes tendentes à dominação de uns actores sobre outros imprimindo nestes últimos uma "cultura do silêncio"
	Resistência	Práticas que contradizem as formas culturais e ideológicas prevalecentes e operacionalizam novas relações de poder indutoras de transformação e emancipação
	Resistência Simbólica	Quando a resistência fica limitada ao mundo dos símbolos culturais ligados à forma de vestir, à linguagem utilizada e a tudo o que forma uma subcultura
Ribeiro e Bregunci (1984) Tipos de poder dos professores	Poder de Cargo	Emana da posição oficial dentro da instituição
	Poder Referente	Ligado às características pessoais
	Poder de Especialista	Reconhecimento e valorização dos conhecimentos aprofundados de alguém num determinado domínio
	Poder de Recompensa	Distribuição de recompensas simbólicas: utilização de estímulos positivos através do uso subtil da linguagem, de símbolos, de cerimónias
	Poder Coercitivo	Aplicação ou ameaça de aplicação de sanções sociais
João Formosinho (1980) Tipos de poder dos professores	Poder Autoritativo (Autoridade)	Assenta na posição oficial. É o poder formal ou poder de cargo
	Poder Pessoal	Ligado às características pessoais, afectivas, temperamentais e de personalidade
	Poder Cognoscitivo	Ligado à posse de conhecimentos (académico e pedagógico)
	Poder Material (Remunerativo)	Distribuição de recompensas materiais
	Poder Normativo (moral /ideológico)	Recurso a normas (morais, religiosas, jurídicas, profissionais, valores e ideologias)
	Poder Físico	Aplicação ou ameaça de aplicação de sanções (castigos corporais)
Almerindo Afonso (1991a, b) Tipos de poder dos professores	Poder Legítimo	Assenta na posição oficial
	Poder Coercitivo	Aplicação ou ameaça de aplicação de sanções sociais
	Poder de Recompensa	Distribuição de recompensas simbólicas
	Poder Referente	Ligado às características pessoais
	Poder Especialista	Ligado à posse de conhecimentos
	Poder de Avaliar	Ligado aos efeitos nefastos da avaliação sobre os alunos
Almerindo Afonso (1991a, b) Tipos de poder dos alunos	Poder de Grupo	Poder informal daqueles alunos que percebido o contexto, comunicam entre si e definem estratégias de acção concertadas
	Poder de Mobilizar Conjuntos de Interacção	Semelhante ao poder de grupo mas com a formação de subculturas mais duradouras do que os grupos momentâneos
	Poder de Referente	Características pessoais dos alunos (poder físico, pessoal e normativo)
	Poder Normativo	Recurso a normas (morais, religiosas, jurídicas, valores e ideologias)
	Poder de Perito ou Resistência	Capacidade para resistir ao saber académico e à acção pedagógica
	Poder de Incerteza ou Poder do Executor	Capacidade para perceber e aproveitar as incertezas (de conhecimento ou de execução) de quem pretende exercer poder

A escola como organização tem mobilizado processos de fiscalização mais ou menos acentuados. A existência de "poder disciplinar", de "um poder extensivo que age de maneira diversa sobre todos os corpos individuais" – é a utopia de [uma escola] perfeitamente governada" (Foucault, 2009, p. 189), uma utopia que, aliás, tem merecido tentativas de operacionalização mormente através dos professores, dos gestores intermédios, dos diretores e de outros agentes condutores do processo educativo. Os

alunos têm constituído recetáculos essenciais desse "poder disciplinar" e dessa "violência simbólica", não sem contra isso se imporem, numa relação assimétrica é certo, mas perturbadora do "normal" funcionamento da organização escolar. Assim, o poder instituído no espaço escolar depara-se com o "poder de resistência", mesmo que, por parte dos alunos, esta se manifeste na forma de "resistência simbólica", isto é, a luta fica muitas vezes limitada ao mundo dos símbolos culturais ligados à forma de vestir, à linguagem utilizada e a tudo que dê um estilo *juvenil* (Giroux, 2001, p. 252).

João Formosinho (1980, p. 312-313) apresenta "as bases do poder do professor" mostrando como pese embora a existência de vários tipos de poder, o poder autoritativo ou autoridade que se baseia "na posição oficial de superioridade formal de A em relação a B" continua a ser uma das suas bases essenciais. Explicitando concretamente as relações de poder que se podem estabelecer entre os professores e os alunos, Almerindo Afonso (1991a) mostra como estas relações se apresentam tendencialmente assimétricas, ou seja, o poder do professor é mais forte do que o poder dos alunos. Num outro texto de referência, Almerindo Afonso (1991b, p. 41-44) defende uma maior "reciprocidade na relação pedagógica", através de uma maior participação dos alunos no processo avaliativo, por exemplo.

A análise das relações de poder na escola é premente, hoje, quando se noticia:

> INDISCIPLINA. Escolas declaram-se impotentes para lidar com alunos problemáticos" … Com a crise a traduzir-se num aumento da indisciplina, cada vez mais pessoas reclamam a retirada dos estudantes problemáticos das escolas regulares. O Estatuto do Aluno agilizou as penalizações, mas não responde aos problemas que começam nas famílias. Ministério diz que é cedo para alterações (Jornal Público, 13 de fevereiro de 2013).

Relações de poder na escola lua – Sol: Análise de dados

O contexto organizacional objeto do nosso estudo é pautado por regras formais dimanadas do enquadramento jurídico-normativo da administração educacional e das orientações para a ação (documentos externos), por regras não formais elaboradas em contexto organizacional (documentos internos) e por regras informais que os mais variados atores produzem no quotidiano da ação organizacional. No plano da ação organizacional assiste-se simultaneamente a uma reprodução das orientações para a ação e a uma produção de novas regras, conformes os interesses e expetativas dos atores. Tal como em outros estudos, também neste se pode comprovar a existência de inconsistências e de desconexões entre regras e práticas, estruturas e atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações. Entre muitas inconsistências e desconexões que poderíamos apresentar, atendamos às seguintes uma vez que elas se relacionam com o principal alvo do nosso estudo: Os alunos.

Em primeiro lugar, há que dizê-lo: a forma de participação dos pais e dos alunos está omissa no Regulamento Interno (2010), o que é desconexo com o estipulado no Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, onde claramente é enunciado que o "Regulamento Interno de escola deve definir a forma dessa participação". O Regulamento Interno refere, somente, que os alunos têm o direito de "Conhecer o Regulamento Interno", o que fica muito aquém do estipulado na Lei 3/2008 que prevê a "participação dos alunos na elaboração do Regulamento Interno da Escola". Veja-se que no documento produzido no âmbito da avaliação interna (2010), no que concerne ao

Critério "Planeamento e Estratégia" se atribui a "classificação de insuficiente" à "Participação de Encarregados de Educação".

O Regulamento Interno (2010) elenca uma série de direitos para os alunos. Contudo, após a leitura do artigo 13º da Lei 3/2008, de 18 de Janeiro, no que concerne aos direitos dos alunos do ensino não superior, verificamos que o fundamental de uma instituição escolar, no que concerne à sua missão como escola pública, não está garantido neste documento. Para além disso, o Regulamento Interno (2010) triplica o rol de obrigações e as medidas coercivas e medidas disciplinares sancionatórias, em caso de infração, que se delineiam no artigo 15º da Lei 3/2008 e nele não se faz nenhuma alusão às finalidades destas medidas correctivas e sancionatórias, nomeadamente ao nível pedagógico de prevenção e de integração, como aliás se estipula que deve ser feito na lei anteriormente mencionada.

Os alunos, quando questionados sobre a sua concordância relativamente ao significado do teor do texto referente aos seus direitos e deveres enunciados no Regulamento Interno referem que tomaram "conhecimento deles com a directora de turma" e que "Nunca nos pediram sugestões". Os alunos possuem uma visão crítica relativamente aos seus deveres: "Não concordo com eles. Por exemplo, não poder mascar chicletes nas aulas e na hora de almoço não podemos circular pela Escola. Temos que estar só no polivalente"; ou então, "Não concordo com alguns. Por exemplo mascar chicletes na aula. Não sei que mal isso tem. Usar boné, também, não sei que mal isso tem".

Interrogados sobre a importância de haver uma associação de estudantes na escola, os alunos não corroboraram a opinião do diretor, "que isso era só fachada". Segundo os alunos, esta estrutura escolar permitiria "terem mais voz activa". Referem que "A escola é para os alunos. Devíamos ser ouvidos". Assim, "é vir para a escola cedo e ir para casa tarde". Alguns dos alunos entrevistados referem mesmo que quando têm uma sugestão a dar sobre o funcionamento da escola: "Não há ninguém para nos ouvir".

Em matéria das relações que o diretor mantém com os alunos, no relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009-2010, p. 6), no domínio "Organização e Gestão Escolar", explicita-se que o Diretor

> tem promovido reuniões com os alunos delegados e subdelegados de turma para os auscultar sobre […] a limpeza das instalações sanitárias e dos espaços escolares. Apesar destes contributos, não existe uma cultura que estimule a participação […] activa dos alunos na vida escolar, traduzida, nomeadamente na discussão dos documentos estruturantes […], na apresentação de propostas de actividades e na constituição de uma Assembleia de Delegados/Associação de Estudantes.

Ainda segundo os alunos, as sugestões que os delegados e subdelegados de turma levam para os conselhos de turma não são tomadas em consideração pelos professores da turma. Pois, "Como usamos brincos ninguém nos leva a sério".

Perante os "ditos problemas" existentes na escola, e nomeadamente na sala de aula, no ano letivo 2009-2010, criou-se o Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina (GOPI) com o objetivo de "diminuir a indisciplina e reorientar […] os casos problemáticos". É de referir que o GOPI entrou em funcionamento antes de ser objeto de regulamentação no Regulamento Interno da escola (2010) e que o mesmo não estava previsto em nenhum normativo externo. Diga-se, também, que nos seus objetivos está implícita a "censura disciplinar do comportamento assumido pelo aluno" em tempo útil, tendo-se então a escola antecipado ao estipulado no Novo Estatuto do Aluno (ponto

1, artigo 28º da Lei nº 51/2012, de 5 de setembro), tendo, em suma, a escola tentado reforçar um poder informal sobre os alunos antes de esse poder ser formalmente estipulado por lei.

Segundo os atores escolares docentes e discentes, em contexto de sala de aula, as formas de resolução dos problemas de comportamento dos alunos encontram-se muito centradas no ato de "mandar logo para o GOPI". No relatório desta estrutura escolar (2010) é referido que "Para a maioria dos inquiridos, o GOPI teve um efeito inibidor de comportamentos menos adequados em alguns alunos". Contudo, quando por nós questionados, os professores referem que este "poder coercitivo", "poder disciplinar" sobre os alunos "Não diminui a indisciplina" e que "os resultados não são […] os que se pretendem, porque o objetivo é levar o aluno […] a reconhecer […] o seu erro", sem apresentação de dinâmicas concretas, que não sejam dinâmicas punitivas, por parte dos professores, ou de outros membros da comunidade escolar, para a melhoria dos comportamentos. É "uma estratégia que resulta mais para o professor e para o resto da turma do que propriamente levar o aluno a mudar o comportamento. Acho que é uma treta".

Os alunos que têm problemas de comportamento em contexto de sala de aula referem: "Não sei para que serve o GOPI. É só para nós irmos para lá. Quando eu vou para lá, está lá sempre a professora [nome da professora], ela nem fala comigo. Está no computador a falar no mensenger". E "ir para o GOPI não é um castigo. É só ficar lá sem fazer nada […]. Nós não temos medo. A escola é uma seca, só tem de bom os intervalos".

Na prática, o GOPI é uma estrutura escolar que permite aos professores em sala de aula atualizar o seu "poder autoritativo" ou "poder legítimo" e que permite à escola exercer o seu "poder disciplinar" sobre os alunos que resistem à ação pedagógica. Porém, muitos destes alunos não legitimam nem o "poder coercitivo" nem tão pouco o "poder cognoscitivo-académico e pedagógico" dos professores e somente cumprem com o formalmente previsto, preenchendo as grelhas do GOPI. Passada a fase formal, os alunos reincidem nos comportamentos vistos como não apropriados pelos professores, fazendo-o, até, como forma de provocação. Os castigos/punições disciplinares não alteram os comportamentos desviantes: "Comigo parece que é pior com os castigos. Há professores que dá pica empetar (implicar) com eles. Os professores comigo não conseguem tudo o que querem", diz uma aluna.

Os alunos com um percurso escolar descontínuo referem que um dos fatores que determina os conflitos entre professores e os alunos, em contexto de sala de aula, e que faz com que os professores mandem os alunos para o GOPI, é o "poder de referente" de alguns alunos sobre o grupo turma: "Se está o Gato e o Vítor é como um íman, todos [os alunos] estão com atenção a tudo que eles fazem". Estes mesmos alunos percecionam a relação que os professores mantêm com eles, desta forma: "Como andamos com brincos e as calças rasgadas somos olhados mal". Este desiderato é entendido, pelos alunos, como uma forma de os rotular, a partir da utilização do "poder normativo" por parte dos professores. Pouco frequentemente é utilizado o "poder físico" por parte dos alunos: "uma vez [uma professora] puxou-me as orelhas. Eu ia a sair da sala, ela não me deixou, depois queria que eu saísse, eu não saía, foi então que a encostei à parede …só. Eu não disse a ninguém, ela não disse a ninguém e foi assim". Neste registo comportamental, o "poder de grupo" de alguns alunos verifica-se quando conseguem o apoio dos colegas da turma "para enfrentarem o professor", como diz um aluno. Segundo nos relata um professor, os alunos conseguem:

> desconcertar e descontrolar [o professor]. […] É impossível dar aulas. Tentei todos os métodos, mas não conseguia dar as aulas. Eles pura e simplesmente não deixavam, […]. Se um professor não tiver os pés assentes no chão entra em parafuso […]. Eles funcionam em grupo, […] tipo Dartanham.

O processo ensino-aprendizagem não é neutro como podemos deduzir dos discursos dos alunos. O "poder de cargo" dos professores traduz-se muitas vezes em "marcar falta ao primeiro tempo" e colocar os "alunos fracos numa mesa ao fundo da sala". A atenção dos professores está essencialmente centrada nos "bons alunos", sendo que "os rebeldes" experimentam um sistema institucionalizado de diferenciação de status baseado no seu fraco desempenho escolar, nos seus comportamentos, na sua linguagem, na sua cultura de origem. Então, a escola só valoriza e envolve "aqueles alunos … aqueles mais…mais certinhos. Os outros, só porque têm um brinco, são drogados".

Diga-se a este propósito que, face à trajetória escolar descontínua de alguns alunos, em conselhos de turma de avaliação sumativa, se propôs que "os alunos […] que não transitaram fossem separados […] e encaminhados para percursos alternativos, […] ou […] indicados para […] uma turma de cursos de Educação e Formação" (ata de conselho de turma). Contudo, "os encarregados de educação não concordaram" (ata conselho de turma). Deste modo, estes alunos foram novamente integrados numa turma do 7º ano de escolaridade, mas arrumados numa classe homogénea de nível escolar inferior, decisão política da escola que os encarou como os responsáveis pelo seu próprio fracasso escolar.

Todavia, os alunos da amostra com percurso escolar descontínuo valorizam os professores "mais sensíveis, […] que deixam passar" e os que utilizam estímulos positivos e fazem uso do "poder de recompensa". Assim aconteceu quando "O professor de Educação Física […] me deu os parabéns". No entanto, e em geral: "quando nós nos portamos mal [somos punidos] mas quando eu me porto bem ela [directora de turma] não diz [nada]".

Simultaneamente estes mesmos alunos valorizam o poder de referente ligado às características pessoais do "professor (nome do professor) que puxava por mim [os que] falam connosco e sabem nos ouvir". Estes alunos valorizam, também, os conhecimentos científicos dos professores (poder cognitivo ou cognoscitivo) e, também, os seus conhecimentos pedagógicos e didáticos na respetiva área do saber. Veja-se, que: "Alguns professores colocam de parte alguns alunos, colocam-nos numa mesa ao fundo da sala. Outros estão sempre à nossa beira, a ajudar-nos, a verem o que nós não sabemos".

Em contexto escolar extra aula, e então num contexto mais informal de atuação, tipos de poder como "o poder normativo", "o poder coercitivo", digamos mesmo "o poder disciplinar" são reforçados. Aqui, segundo os assistentes operacionais, os alunos são sujeitos a muita pressão […], querem espaço e ele [o diretor] não os deixa circular pela escola […]. São as ordens lá de cima. Os alunos dizem, caramba, isto é uma escola, não é uma prisão. Neste contexto informal mas extremamente normativo e de regulação de todos os comportamentos emergem correlações de forças que levam os alunos "a saltar o muro da escola", até porque, "eram alunos que tinham estado no professor (nome do diretor) para este os deixar sair da escola e ele não os deixou". E, "o meu colega foi lá em cima comunicar e a resposta que teve foi: Saltou o muro da escola, fugiu, quero lá saber. […], a preocupação do diretor é o portão. Por ali ele não quer que eles saiam".

Os alunos admitem que, nos intervalos, por vezes, andam "à porrada […]. Umas vezes é na brincadeira outras vezes é a sério". Torna-se "normal" "Riscar as paredes com giz ou corrector e partir vidros com a bola" ou "Fumar nos intervalos. Partir vidros e escrever nas paredes" ou, ainda, "tatuarem-se com o x-ato" e "Sair da escola […] pelas grades". Tudo isto são formas que os alunos encontram para mostrar a sua capacidade para alterar a ordem institucional vigente, são afirmações do poder de contestação e resistência ao poder instituído na escola.

Neste registo, e como último reduto disciplinar, o diretor entende que os alunos devem permanecer, no intervalo, sentados à porta do seu gabinete. Ficar sentados à porta do gabinete do diretor, diz uma mãe, "Não é muito simpático. Poderá ser uma vergonha […]", apesar de ser "uma solução rápida e descartável". A adjunta do director "Não [vê nisto] utilidade pedagógica" e prefere "não comentar" o poder disciplinar que o diretor exerce sobre os alunos.

Este "poder disciplinar" é entendido pelos alunos como "um castigo porque nos intervalos estamos a olhar uns para os outros. Estamos a olhar as pessoas a passar" e "Não acontece nada. Só nos tiram o intervalo". Ficam "lá sentados à espera que passe o tempo a jogar nos telemóveis" e "à espera de assinar um papel".

Conquanto assim seja, os alunos reconhecem, em maior ou menor grau, o "poder de cargo" ou "poder de especialista" que emana da posição oficial do diretor. Dizem que quem manda na escola: "É o Director da escola. Talvez alguns alunos queiram mandar mas não conseguem". Relatam ainda os alunos que as caraterísticas pessoais, afetivas, temperamentais e de personalidade do diretor são indutoras de um fraco "poder pessoal". O Diretor "tem uma má relação [com os alunos]. Ninguém gosta dele. Está sempre a berrar. Que vá berrar com os filhos dele. Não consegue ter uma conversa calma. Começa logo a berrar. Às vezes até parece que nos come com os olhos".

Não reconhecendo o "poder pessoal" do diretor, os alunos aproveitam as suas próprias capacidades para contornar, também, o "poder de incerteza" do mesmo. Assim, percebem as debilidades e incertezas organizacionais e fazem valer o seu "poder de executores" nestes termos: Apesar de ter sido retirada a autorização de sair da escola, "eu saio na mesma. É fácil. Os alunos que querem sair da escola escrevem num papel: Autorizo o meu educando a sair à hora de almoço e ninguém dá por nada". E,

> Assinávamos no fim do intervalo o papel e vínhamos embora. Outras vezes nem íamos assinar e não queriam saber. Assinei dois dias e não assinei mais. Nunca mais assinei e nunca ninguém me perguntou nada. O papel também era uma folha em branco (entrevista/aluno 3); Eu risquei [as paredes da escola] e tinha que limpar, […] mas o professor (nome do Diretor) esqueceu-se. Andou atrás de mim, foi a muitas turmas à minha procura mas foi sempre à turma errada. Um dia, finalmente, veio a esta turma para perguntar por mim. Entrou na sala de disse: É desta turma, a aluna (nome da aluna)? Sim, sou eu. Então, no intervalo passa pelo gabinete. Eu fui lá, como ele pediu. Como não estava, nunca mais lá fui. Depois disso, soube que já andou à minha procura. Mas como vai às turmas erradas nunca me encontra.

Neste contexto, verifica-se uma forte tendência a atribuir o insucesso e a indisciplina a causas externas à escola, nomeadamente aos contextos de socialização familiar. As explicações avançadas como forma de justificação dos problemas relacionam-se com:

> […] a mentalidade das famílias que, ainda hoje, não estimulam os seus filhos a procurarem novos horizontes e expectativas através do ensino, da formação profissional e da cultura, razão pela qual a precipitada fuga à escolaridade, a precoce entrada no mundo do trabalho mal remunerado ou a inacção e a marginalidade […] (Projecto Educativo, 2007-2010, p. 2).

Esta referência à família como núcleo gerador de problemas é feita por muitos professores, encarregados de educação, assistentes operacionais e mesmo alunos com sucesso escolar a todas as disciplinas. Em contextos familiares problemáticos, dizem os professores, a escola adquire centralidade na educação das gerações jovens, tendo em conta que os pais abdicam da sua função educativa, "deixando os alunos a mercê da escola dando a responsabilidade total aos professores como sendo estes os protagonistas para resolver todos os problemas que a sociedade enfrenta, desperdiçando o seu tempo de ensinar".

De entre o rol das explicações avançadas como forma de justificação dos problemas que ocorrem na escola, justifica-se em ata de conselho de turma que "os resultados pouco satisfatórios devem-se a lacunas graves quanto a competências básicas para o nível de ensino em questão", isto apesar de a escola ter possibilitado "todos os apoios escolares, que os alunos não aproveitaram". Assim se vê como a Escola Lua-Sol se redime do seu papel educativo. Raramente são evocados os problemas estruturais da própria escola, no entanto. E eles existem, na opinião de professores que nos dizem que os alunos com dificuldades, "no 3º ciclo, neste nível de ensino estão nas aulas sem fazer nada", porque se encontram afastados dos referenciais escolares, em resultado de "não serem ajudados no 1º ciclo, pelos professores ou pelos pais. [E] nunca mais conseguem superar". Então, parte destes problemas têm que ser imputados ao modo como é coordenado e orientado o funcionamento das várias estruturas escolares. Pois "o tempo dos intervalos não chega para os alunos descarregarem as energias […]. Se não podem conversar fora das aulas, é nas aulas que eles, muitas vezes, combinam até uma festa de anos".

Síntese

Nesta análise sobre a problemática das relações de poder entre os vários atores educativos impôs-se focalizar o *olhar* sobre as configurações estruturais que a escola adquire quando atravessada por relações de poder. A principal imagem que se pode captar é a de um espectro organizacional burocrático, onde todas as regras e normas escritas são definidas *a priori*, no topo da hierarquia que, no caso em estudo, são muitas vezes subvertidas e mesmo antecipadas pelo "poder autoritativo" e pelo "poder disciplinar". Assim, os atores organizacionais não deixam de aproveitar as margens de ambiguidade para consciente ou inconscientemente incorrer em "infidelidades normativas", de maior ou menor importância, mas com uma ausência significativa de inputs para uma fase de discussão, de regateio e negociação de outras soluções possíveis.

Então, se é certo que momentos e espaços há em que os atores escolares produzem relações de poder instituintes que contariam o poder instituído (Rocha, 2007), não deixa de ser menos certo que as relações de poder entre os vários atores escolares possuem um cariz predominantemente normativo/prescritivo, isto é configuram a prevalência do "poder autoritativo", pese embora as práticas de "resistência simbólica" por parte dos alunos, ou mesmo, os seus "atos de rebelião".

Desta feita, o "poder" é visto e consolidado na escola sob a forma de "poder normativo" ou como "poder autoritativo" e não o é, como seria desejável, integrado num "modelo mais relacional" com o qual se consiga diluir uma conceção de "poder" que remete para a prevalência em exclusivo de formas culturais e ideológicas tendentes à coerção de uns atores sobre outros. Em suma, "nesta escola funciona pelo medo. Não concordo com esta dominação". E, mesmo assim, é num contexto educativo tão desigual que os gestores e professores manifestam um certo saudosismo pela "autoridade perdida".

As finalidades da escola pública como organização democrática só se efetivarão numa Escola que mobilize relações de poder mais comunicativas, menos formais e mais informais, nas quais a firmeza, mas, também, a tolerância capacite os vários atores escolares a pilotar, a surfar e a gerir as suas vivências escolares num registo menos tenso e crispado. É neste paradigma de relações de poder mais simétricas, e pautadas pela informalidade, que a Escola pode evitar que o tempo e as vivências escolares dos seus atores se transforme num tempo e em vivências vazias de sentido.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (1991a). Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. Elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Cadernos de Ciências Sociais, 10/11*, 133-155.

Afonso, Almerindo J. (1991b). O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação. In Almerindo Janela Afonso (Org.), Dossier: Sociologia da Educação em Portugal. *O Professor, 22*, 41-50.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*. Ministério da Educação

Fernandes, Amália (2011). *As relações de poder na escola pública. Dos normativos aos discursos organizacionais*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, João (1980). *As bases do poder do professor*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Foucault, Michael (2009). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

Giroux, Henry (2001). *Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia critica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Lei 3/2008, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º4/2008, Série I.* Ministério da Educação.

Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro. *Diário da República n.º172/2012, Série I.* Assembleia da República.

Lima, Licínio C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, Licínio C. (2003). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

Rocha, M. Custódia J. (2007). *Educação, género e poder: Uma análise política, sociológica e organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

Outros documentos referenciados

Dossier /arquivo das ocorrências registadas pelos professores, em contexto de sala de aula (2009 – 2010).

Jornal Público, 13 de fevereiro de 2013.

Livro de ponto do GOPI (2009 – 2010).

Projecto Educativo (2007 – 2010).

Regulamento Interno (2010).

Regulamento Interno (2012).

Relatório do GOPI (2010).

Relatório da avaliação interna do Agrupamento de Escolas (2010).

Relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009-2010).

Diálogos em roda: Uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não formal

Maria Elisabete Machado
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS
mmelisabete@yahoo.com.br

Leunice de Oliveira Martins
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS

O estudo resulta de pesquisa de mestrado em que se buscou desvelar o potencial transformador da práxis pedagógica nos Diálogos em Roda. Constitui-se em perspectiva metodológica inédito-viável, realizada em função do compromisso com os sujeitos da pesquisa. Tendo Paulo Freire como referência central, compreendeu-se ser possível, nos diálogos em roda, por meio de práxis baseada na reflexão sobre a prática, constituir processo educativo emancipatório para promover tomada de consciência e empoderamento dos sujeitos. A pesquisa fez-se a partir de experiência da pesquisadora com trilogia de rodas: Roda Cultural de Leituras Freireanas, como grupo de pesquisa na Universidade; Roda realizada no espaço não formal, na partilha da experiência com educadores/as do Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA); e, em especial, Roda realizada em Escola Estadual de Ensino Fundamental, na experiência da pesquisadora como educadora alfabetizadora. Resulta da pesquisa a compreensão de que diálogos em roda, com apoio do diário de pesquisa, minimizam a distância em relações estabelecidas entre educador e educandos e fortalecem aprendizagens. Conteúdos que contribuíram para o processo emergiram da análise de dados dos diários de pesquisa de educandos/educadores. Pôde-se perceber diálogo como conteúdo procedimental e confiança como conteúdo atitudinal, ambos importantes para a aprendizagem. É responsabilidade do educador, junto com os educandos, promover ambiente de diálogo e de confiança na sala e além dela.

Palavras-chave: diálogo, diário, educação.

Para iniciar o diálogo

A escrita é parte do mestrado realizado a partir de experiência com trilogia de rodas: Roda Cultural de Leituras Freireanas, como grupo de pesquisa na Universidade; Roda realizada no espaço não formal, na partilha da experiência com educadores/as do Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente; e, em especial, Roda realizada em Escola Estadual de Ensino Fundamental, na vivência da pesquisadora como alfabetizadora. Os objetivos da pesquisa e sua ampliação são ratificar a importância de falar de si e registrar, refletir sobre saberes e não saberes e estabelecer a contribuição da metodologia na construção de conhecimentos em que pesquisa, teoria e prática andam juntas. Podemos passar à prática concreta vivenciada no cotidiano escolar através do real significado da *escuta sensível* e do *biografar-se* como condicionante à construção de novas aprendizagens do educador e do educando.

O pensamento freireano e as contribuições de Josso (2010) orientaram a pesquisa com práxis baseada em reflexão sobre prática via diálogos em roda, com o apoio do diário de pesquisa. Falar de si e escrever, no diário de pesquisa e nas autoavaliações, formam o processo de biografar-se.

A análise textual discursiva (Galiazzi e Moraes, 2007) toma como referência não só registros em diários de pesquisa feitos individual e coletivamente, também usa autobiografias para compreender transformações no processo educativo que empodera sujeitos.

Conteúdos emersos da análise apontaram o diálogo como conteúdo procedimental e a confiança, como atitudinal, ambos importantes para relação educador-educandos, tendo em vista a ampliação da aprendizagem.

O que apontamos de novo com o trabalho de registro em diário de pesquisa na educação formal e não formal? A tomada de consciência em falar de si e o direito de dizer sua palavra através de registro.

O processo de aprender a fazer fazendo resulta na aprendizagem consciente e autônoma, pois o sujeito, ao registrar sua história e refletir sobre aprendizagens e não aprendizagens, reflete sobre teoria e prática aprendida, resultando em diálogo crítico e confiante.

Diálogo: Conteúdo procedimental e suas possibilidades de aprendizagem

Diálogo é fundamental para a construção da educação libertadora na sala de aula e a partir dela. Diálogo, como essência da práxis humanizadora, conecta-se com o ser humano por meio da pronúncia. Práxis pedagógica, na aula, constitui-se educação problematizadora ao criar condições para o educando desvelar seu contexto e, de modo consciente e crítico, construir sua travessia rumo à libertação. Anuncia o educando com o registro:

> [...] sora eu errei por não fazer os meus temas, mas eu vou tentar melhorar e fazer os temas de casa, minhas tarefas da aula mais rápido e nunca deixar o meu caderno incompleto. E tenho consciência que errei porque não fiz os temas no tempo, mais confio em vose para dizer isso. Sei que não vai gritar comigo, vai dialogar e isso é mais forte porque fico com vergonha de não fazer minhas coisas como aluno sem tomada de consciência desculpa não vai acontecer mais (Diário de pesquisa individual do Suzuki, em 31-10-11).

Ele testemunha que, por meio do diálogo construído coletivamente, na aula, podem-se transformar as impossibilidades em possibilidades. Ao compreender a educação como processo do educador com o educando, compreende-se como inacabado e em busca de reaprender fazendo, mediado por diálogo. Este, como ato de amor, é ético, capaz de recriar, na aula, a reflexão-ação de que são sujeitos de intervenção no mundo, necessitando intervir crítica e conscientemente.

Pode-se refletir sobre a importância do educador como mediador do conhecimento que conduz a trajetória escolar dos educandos. Se o educador os instiga, por meio do *que fazer* responsável, ético, dialógico e esperançoso, pode transformar a si e a seus educandos sob a perspectiva de também intervirem no mundo.

Vale dizer que temos opção política e, assim, lutamos para que sujeitos em ensino e aprendizagem continuem pronunciando-se. Anuncia esse educando:

> [...] Prof sabe por que eu faltei à aula ontem? Porque as coisas aqui em casa estão difíceis, agora eu não posso sair de casa, os "caras" querem matar meu tio. Eu agora tenho o xx que é meu segurança. Sabe sora vou te falar uma coisa importante, fui ao centro com minha mãe e disse, para ela que contei para a senhora, que meu tio é "patrão da boca" e, ela disse que não era para eu contar, aí eu disse pra ela, que confio na senhora, é nosso segredo e que eu tenho autonomia para fazer e dizer as coisas e ela, disse para eu falar para a senhora não contar nada na escola, eu disse que a senhora não vai contar porque na sala temos muitos segredos e ninguém conta pra ninguém (Diário de pesquisa individual do Batman, 17-10-12).

Diálogo favorece a construção de novas aprendizagens. Com ele, educador e educando compreendem-se como seres em processo, eternos aprendizes. Essa relação dialógica implica na percepção de que se aprende na interação com o outro, na construção de novos conhecimentos. O educando como ser histórico que intervém no mundo anuncia:

> [...] se a gente pode falar cresce né prof, eu era uma aluna que todos me chamavam de burra só porque eu não sabia ler nem escrever, mais minha professora mudou minha vida, com ela aprendi o que é diálogo e, minha vida mudou, aprendi a falar mais e ler. [...] com a prof tudo é diferente, eu sou importante na aula, escrevo no quadro e ajudo aqueles que não sabem como a prof fez comigo. Sou feliz porque a prof, o diálogo e a vida de Paulo Freire que era um professor bom que ensinava as pessoas que não sabiam ler nem escrever e, com ele aprenderam. Porque ele usava a vida delas, o diário para elas aprenderem, assim como a prof faz com a gente. Às vezes o que a gente escreveu no diário, na roda a gente senta e fala disso e os colegas falam também da vida deles, ai sai a te rap [...] gostaria de conhecer Paulo Freire pena que ele morreu a gente só conhece ele nas fotos que a prof traz. [Primeiro diário coletivo com os educandos do segundo ano] (Diário de pesquisa coletivo da Mulher Gato, 15-12-10).

Verifica-se que, quando está consciente da possibilidade de assumir-se como ser de interação, o educando motiva-se a reaprender, desafiando-se a aprender mais e melhor. Ao criar condições para novas aprendizagens, o educador assume-se como testemunho de fazer pelo exemplo, construindo aprendizagens que levem sujeitos a refletir sobre a realidade. As aprendizagens são necessárias na prática educativa; efetivam-se pelo diálogo crítico e criativo em relação à condição do *ser mais* com o outro.

Nessa direção, anuncia-se o diálogo como uma aprendizagem crítica e reflexiva na aula, como registra o educando:

> [...] Chegamos e a professora pediu que copiássemos tudo, que estava no quadro e eu falei: "sora", não, E ela perguntou ao educando como não? E o educando respondeu, minha "sora" não faz assim primeiro dialogamos, combinamos depois fazemos as atividades e, não é assim, muita coisa." -Para dar continuidade ao diálogo com os educandos perguntei: E o que ela disse quando você falou do modo como organizamos nossa aula? "Ela disse que também poderíamos conversar e que eu poderia ser o ajudante dela" - Eu disse aos meus alunos:" muito bem! Vocês viram que as coisas funcionam melhor quando também aprendemos a dialogar com os outros. –E ele respondeu: "é, agora que sei ler e escrever, também posso ajudar a outra sora e meus colegas que ainda não sabem ler (Diário de pesquisa coletivo do Homem Aranha, 12anos, 26-10-10).

Nesse registro, vê-se a diferença que faz o sujeito compreender a força que tem, como salienta Freire (2006), destacando a importância da compreensão e corporificação da palavra pelo exemplo. Foi o que o educando anunciou, com argumentação firme. Ao discordar da posição da educadora, a argumentação se voltou para ela, fazendo-a refletir e, juntos, constroem a aprendizagem da palavra, do testemunho, pelo exemplo. Contribui outro educando:

> Sabe prof minha tia não tem tomada de consciência, ontem apareceu na televisão ela presa, com algemas e tudo, ela roubou uma mulher. O marido dela já é traficante, e sabe o que eu descobri nesse diálogo problematizado lá em casa, que a xx que mora no abrigo é minha irmã, fiquei triste porque minha avó não tinha me contado isso e, que essa tia minha é mãe dessa minha irmã, minha tia não foi responsável e minha irmã vive no abrigo, minha tia tem uma ficha bem grande na policia com mais de dez ocorrências, ela continua usando drogas, os filhos dela, que são os meus outros primos vivem também no abrigo, ela não pensa nela nem nos filhos. Sabe prof eu vou crescer estudar muito, ir para a faculdade e mudar a vida da minha avó e da minha irmã que vive no abrigo, vou mudar a vida delas, assim como a senhora mudou a minha com a leitura e a escrita eu não sabia nada hoje sei muito, eu ti amo prof (Diário de pesquisa individual da Mulher Gato, 11-10-11).

Entende-se que, no diálogo, o educando reaprende a estabelecer e transformar as aprendizagens, pois, segundo Freire, transformam-se pessoas para que aprendam a transformar o mundo. Transformar as relações estabelecidas com a família contribui para o educando aprender além do conteúdo de Português, Matemática, Ciências.

Nessa dialética ensinar/aprender, diálogo como possibilidade abre caminhos para relações estabelecidas com a comunidade, com a família. Isso ocorre porque o educando assume o lugar de adulto da relação, fazendo seus familiares refletirem sobre o erro gerar consequências e poder custar a liberdade.

Nessa perspectiva, o registro do educando evidencia que diálogo diz o mundo e o faz: diálogo, como relação democrática, anuncia-se como possibilidade de pensar certo e faculta ao outro reflexão para tomada consciente de ação.

> [...] com as coisas certas podemos nos ajudar, ajudar os outros eu sei que não é certo usar droga, aprendi isso e pude dialoga com a minha mãe, dizer que isso não é certo, que se ela ama não pode usar drogas se não vai ficar com a gente. Ela me escuta, por isso, ela ta melhorando, tá feliz e nós também (Diário de pesquisa coletivo da Magali, 8-10-10).

A aprendizagem do diálogo mostrou à educadora e ao educando que educação não é inexorável, que aquela se faz e refaz na cotidianidade da ação, pois, como afirma Freire (2006), “pensar certo é fazer certo” (p.34). Essa lógica instiga a sermos coerentes com nosso fazer e dizer, pelo exemplo, pela palavra e por outros atos que deem espaço à libertação, não à opressão.

Diálogos em roda como lugar de formação com educadores na educação não formal

A roda de diálogos *não é, está sendo,* nasce na educação libertadora, constituída como base de fazer pedagógico orientado a partir da diferença cultural e seus desdobramentos pedagógicos, políticos, econômicos, etc. Surge das possibilidades

mostradas por Freire (2000, p. 234) que incentivam a pensar numa escola que valoriza a subjetividade prazerosa porque nos faz sentir capazes, mediadores e aprendentes, porque somos relacionais e seres de mudança. Pensar o fazer pedagógico libertador é, também, pensar criticamente, não fazer da práxis modelo único, mas modelo aberto, reflexivo, dialógico, ousado. Teremos formação permanente sobre o fazer, incluindo todas as dimensões da organização do corpo docente. Assim, contituiu-se a roda de diálogos com os educadores do espaço não formal, com encontros a cada 15 dias, 17h30min às 18h, na ludoteca, espaço mais acolhedor, tornando possível fluir a criação de laços de amizade e de camaradagem para os encontros que seguiam à disposição das rodas.

Os encontros nutriam-se da diversidade de saberes, ratificando que a horizontalidade é possível quando os envolvidos desejam, e eram regados de afeto e comes e bebes. Criaram-se vínculos, mas, na hora de levar o diário para casa, havia resistência, quebrada com diálogo e paciência.

Essa roda foi um espaço em que educadores refletiram e registraram na dinâmicidade da partilha coletiva. A cada encontro, dialogavam sobre a práxis alicerçada na reflexão sobre a teoria freireana, o que potencializou suas aprendizagens, em especial na dimensão de educadores sociais. A dinamicidade do diário em roda com educadores difere do diário com educandos, pois estes não têm resistência à escrita.

Cada educador personalizou seu diário e, a cada encontro, falava sobre suas aprendizagens, socializando com o coletivo. A resistência à escrita trouxe retrocesso e, em meio a muito diálogo, voltamos a ter, novamente, só um diário coletivo.

Ouvi perguntas sobre o que era para escrever, se era isso que eu queria. Segundo perspectiva freireana, não sou eu quem diz o que é ou não para fazer. Busquei a teoria e reforcei diálogos com minha orientadora, pois pensava que nada sabia, já que não fazia o grupo refletir e caminhar coletivamente. Às vezes, precisei assumir a diretividade da roda. Em vários momentos, ajudei-os a compreender que eu era apenas uma educadora com eles, não para eles, mas compreendi que meu óbvio não é o do outro e que, em certas circunstâncias, precisamos dizê-lo.

Foi assim que a pesquisa no espaço não formal avançou. Os professores passaram a autorizar-se a registrar e a partilhar, com o outro e no coletivo, seus saberes e não saberes. A dinâmica dos diálogos em roda passou a fazer parte da práxis deles. Percebi que a construção sobre os diálogos e o registro no diário deixava de ser uma imposição para ser parte da ação em que ensinar e aprender é difícil, mas possível.

A intencionalidade desta práxis das rodas de diálogo no espaço de educação não formal estimula a dialética em movimento de intervenção que agencia o agir e provoca a mudança crítica. Esse é o fundamento da educação libertadora, dita por Freire (2005): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (p.52). A práxis por meio dos diálogos em roda possibilita um estar no mundo consciente e transformador, tanto no aspecto social, como político e crítico.

O registro em diário, coletivo ou individual, contribui não só para o processo de aprendizagem do educador, mas para construir espaço na sala de aula para que o educando, com seus registros, reflita e coletivamente possa aprender a problematizá-los, pronunciando-se como autor de suas aprendizagens.

É importante referir a riqueza do material empírico dos registros dos diários de pesquisa. Categorias como tomada de consciência, amorosidade, relações familiares, ousadia, entre outras, emergiram na análise. Nos limites do trabalho, anunciam-se o diálogo e a confiança, tendo como critério de escolha a recorrência nos diários e a importância para expressar uma visão ampliada da aprendizagem, considerando os

conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Por fim, vale dizer que a consciência do inacabamento não impede reconhecer saberes de experiência feitos, sistematizados por meio da pesquisa, nem potencializá-los na partilha da experiência que se realiza por meio do diálogo problematizado fortalecido pelo registro.

Confiança: Conteúdo atitudinal e suas possibilidades de aprendizagem

Sabemos que tal aprendizagem não se constitui de modo autoritário e impositivo, mas coletivamente, pela diversidade de saberes. Segundo Freire (2005) trata-se de " um processo que se dá na fé entre os homens", (p.94), ou seja, constituindo a confiança mútua entre sujeitos, amorosa, solidária e humildemente.

A relação de confiança educador/educando é horizontal, pois tem sua essência na amorosidade, criticidade; fortalece-se pela esperança que possibilita a aprendizagem do *ser mais*. O educando aprende a confiar no educador e a com ele partilhar seus medos e angústias. O educador, como mediador do conhecimento, cria condições para a construção de novas aprendizagens mediadas pelo diálogo crítico, amoroso e ético. Cabe aqui a compreensão de que aprender na relação com o educador é também saber pronunciar sua construção significativa desse conhecimento.

> Todas as crianças tem direitos, mas minha vida, não foi fácil, minha mãe se envolveu em drogas, e tem muitos filhos e não podemos morar todo mundo junto, tenho uma irmã pequena que não teve direitos ficou no abrigo. Minha avó não pode ficar com ela. Mais ela ficou comigo, e mais os mais quatro irmãos que tenho, tive direito quando fui morar com a minha avó, mais sinto falta de uma família bem grande e queria que minha irmã que vive no abrigo ficava com a gente. Isso é direito de ter família todo mundo junto.
> Minha vida mudou, mais antes ela não era boa, na escola eu era chamada de macaca, burra e riam muito de mim, porque eu esquecia as letras e não juntava as palavras sabia e esquecia, chorava muito. Mais no segundo ano a prof Pucca, que ficou com a gente fez a vida da gente se diferente. Ela mudou a minha vida, eu aprendi a ser gente, na aula dela todos aprenderam a ter direito, respeitar, se amar e se feliz. Ela agora é a minha sora, ensinou a gente a dialoga, respeita as outras pessoas e ler e escreve, a vida da gente mudou agora a gente tem direito, de fala, dize o que gosta e não gosta. Mais agora que ta chegando o natal e a sora disse que a gente é criança e que Deus escuta mais a gente, quero que ele dá o direito da minha irmã morar aqui com gente, e vim aqui na escola ser feliz. Eu agora tenho autonomia e a minha avó que trabalha muito não fica com gente mais agora eu sei faze as minhas coisas sozinha e sou mais inteligente (Diário de pesquisa coletivo terceiro ano da Mulher Gato, 11anos, 11-8-11).

O ser humano firma-se como ser de relações, capaz de refletir sobre estar no mundo criticamente e renunciar a condição de simples objeto dele, mas um ser com ele e, como tal, denuncia a forma opressiva que vivencia.

A confiança possibilita a tomada de consciência. Como testemunho da relevância de se pronunciar, anuncia-se o diálogo:

> [...] sora aqui no beco tem códigos para avisar meu tio quando a policia vem no beco para avisar meu tio eu falo é o "rui" é a policia. E para avisar todos que vendem quando a policia chega é "balaiá".Tenho medo de ver ele passar a noite vendendo isso mais ele confia em mim e eu guardo o dinheiro todo para ele sora. Tu pode me dar folhinhas para eu saber usar mais os números assim sei dar melhor o troco por isso

> gosto mais das aulas de matemática que tu dá.[...] Mas, meu tio faz tudo isso para arrumar a nossa casa (Diário de pesquisa individual do Batman, 31-10-11).

O registro é revelador ao ratificar que a confiança na relação educador/educando contribui para o pensar reflexivo, pois a práxis dialógica gera pensar crítico. No processo de confiança, instaura-se o que Paulo Freire (2005) compreende como instauração da situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Como educadora, esse é meu papel: contribuir para que o educando se questione sobre sua aprendizagem e vá, conscientemente, organizando respostas de autonomamente. A confiança em si desvela-se como aprendizagem, em que o ser humano, tendo vez e voz, pronuncia-se.

A confiança implica o testemunho que o sujeito dá de suas reais intenções. Não pode existir se a palavra não coincide com os atos. "Dizer uma coisa e fazer outra, não pode ser estímulo à confiança" (Freire, 2006, p. 94). Com base nesse estímulo da aprendizagem, da confiança em si, emerge a confiança no outro.

Premente anunciar que a confiança no outro como escola está em dar sentido à superação da práxis opressora, que exclui o sujeito ao invés de incluí-lo nesse espaço de saberes e dizeres. A escola deve possibilitar ao educando o direito a se pronunciar. Está imbricada com a curiosidade e construção de novas aprendizagens, constituindo-se um espaço de confiar para transformar, pois estimula o sonho ao ser um espaço de criação e transformação.

Ratificando a importância da confiança no outro, assume-se a existência de um elemento afetivo, capaz de intervir no processo de ensino/aprendizagem, tendo como fundamento o respeito ao saber e não saber do outro. São muitos registros que evidenciam a aprendizagem da confiança como um conteúdo atitudinal, resultante da práxis dialógica, que aproxima educando-educador e comunidade.

A aprendizagem da confiança me fez compreender que meu compromisso com os educandos está em ter consciência de que a práxis pedagógica não pode se fundar na opressão, mas no fazer junto, pois a confiança não está excluída da cognoscibilidade. Como afirma Paulo Freire (2006), "ensinar e aprender não se dá fora da boniteza e da alegria" (p. 143).

Nas considerações finais, o texto reitera intenção de ampliar a compreensão da complexidade dos processos educativos emancipatórios e suas contribuições para o empoderamento dos sujeitos, por mais que se encontrem limites, na clareza de que impossibilidades dão espaço a possibilidades.

Referências bibliográficas

Barbosa, Joaquim G. & Hess, Remi (2010). *O diário de pesquisa: O estudante universitário e seu processo/formativo*. Brasília: Liber Livro.

Coll, César; Pozo, Juan Ignacio; Sarabia, Bernabé & Valls, Enric (2000). *Os conteúdos da reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, Cleoni (2010). Confiança (verbete). In Danilo Streck, Euclides Redin & Jaime Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 81-83). Belo Horizonte: Autêntica.

Freire, Paulo (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2006a). *Educação como prática da liberdade* (29.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2006b). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (34.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, Ana Lucia Souza (2004). *Pedagogia do inédito-viável: Contribuições da participação pesquisante em defesa de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras*. Tese Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Freitas, Ana Lucia de Souza (2010a). Registro (verbete). In Danilo Streck, Euclides Redin, & Jaime José Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 355-356). Belo Horizonte: Autêntica.

Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não-formal e cultura política* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Josso, Marie-Chritine (2010). *Caminhar para si*. Tradução. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Moraes, Roque & Galiazzi, Maria do Carmo (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí.

Trilla, Jaume, Ghanem, Elie & Arantes, Valéria Amorim (Orgs.). (2008). *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Zabalza, Miguel A. (2004). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Os espaços e tempos de aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS): Uma análise do desenvolvimento de crianças surdas.

Simone D`Avila Almeida
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ
davilasimone@yahoo.com.br

Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ
marcia_pletsch@yahoo.com.br

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo sobre os espaços e tempos em que ocorrem a aquisição e utilização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. A investigação foi realizada em uma escola da rede pública de ensino na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. Participaram da pesquisa, dois professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), cinco mães ouvintes e seus filhos surdos. O referencial metodológico utilizado seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica que favorece a compreensão dos eventos ocorridos no cotidiano. Utilizamos como base teórica os estudos de Sacks (1990), Vygotsky (1991), Lima (1995), Soares (2002), Freitas (2004), entre outros. Os resultados preliminares indicam que as fases de aquisição da Libras, assim como os ambientes em que é utilizada ou a quem se dirige, são variados. Tal aspecto, segundo Soares (2002), demonstra a necessidade da quebra do paradigma que apresenta a criança como sujeito que não tem direito a escolha. Embora Goldfeld (1997) e Mansini (2002), descrevam a existência de uma barreira linguística entre pais ouvintes e filhos surdos, verificou-se que mesmo sem exposição precoce a uma língua esses sujeitos se comunicam utilizando outras formas de linguagem.

Palavras-chave: surdez; aquisição de linguagem; libras e espaços tempos.

1. Introdução

A utilização do tempo e espaço em nossa sociedade tem desafiado diretamente várias áreas de conhecimento, logo tem ganhado espaço também em questões voltadas para a aprendizagem escolar, pois se verificou a necessidade de percepção e reconhecimento de que as relações espaço-tempo ocupam categorias centrais no desenvolvimento humano, dando destaque a aspectos antes relegados ou ocultados.

No entanto, a percepção da necessidade de analisar a relação temporal e espacial presente no que é proposto pelos adultos e a ser realizado pelas crianças, tem se mostrado uma ferramenta fundamental na elaboração de uma nova proposta pedagógica que, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski (1998) utilizando como referência a microgênese, de forma a analisar o tempo entre o não saber e o saber da criança.

Baseada em tais pressupostos, pudemos perceber a necessidade de analisar de forma singular o processo de aquisição e utilização da Libras pelas crianças

participantes da referida pesquisa, visto que tal utilização nos possibilitou a percepção e análise do desenvolvimento das mesmas, aliada aos seus processos de construção da heterogeneidade.

Todavia, destacamos que se faz necessário compreender a concepção de espaço tempo escolar aliada à pós-modernidade. Para tanto, Lima (1995) nos adverte que tal organização na atual sociedade em que vivemos se trata de um espaço organizado, distribuído e direcionado por aqueles que são detentores do poder, negando, portanto, o poder de voz a seus usuários, de forma a impossibilitá-los de expor suas vontades, expectativas e necessidades.

Por se tratarem de crianças surdas, ainda iniciando o processo de aquisição de linguagem, e ingressando em um primeiro momento no ambiente escolar, tivemos a oportunidade de verificar o que segundo Escolano (1998), são definidas como as primeiras internalizações do espaço e tempo escolar.

Nessa direção, justificamos a realização da presente investigação envolvendo a temática, os espaços e tempos da aquisição e utilização da Libras por crianças surdas.

2. Objetivos

O presente texto objetiva apresentar os resultados parciais de um estudo, em andamento, sobre os espaços e tempos de aquisição e utilização da Libras por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, integrantes de turmas bilíngües em uma escola pública da Baixada Fluminense. Ênfase será dada ao ritmo individual de aquisição da Libras e os espaços eleitos para sua utilização.

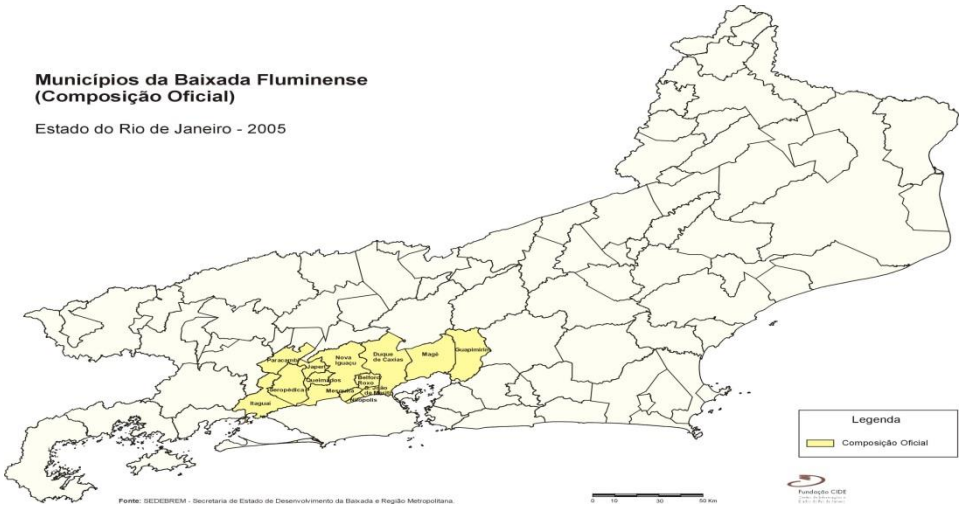
Ainda nessa direção, no presente texto objetivamos analisar quatro aspectos que consideramos fundamentais no processo de aprendizagem e utilização de uma língua comum a certo grupo, a saber: 1) O nível de comunicação inicial apresentado; 2) As fases e os diferentes tempos de aquisição da Libras; 3) A comunicação estabelecida com a mãe, anterior a exposição à Libras e, 4) A constituição que a criança faz dos espaços de utilização da Libras.

3. Metodologia

Para atingir os objetivos propostos adotamos os referenciais da pesquisa qualitativa, com base nos pressupostos etnográficos (Pletsch & Glat, 2007). Para tal, foram empregados como instrumentos de coleta de dados: 1) vídeogravações; 2) entrevistas semi-estruturadas; 3) anotações em diário de campo e, 4) análise de documentos e registros produzidos pelas professoras (como fichas de avaliações e outros) e laudo médico dos alunos. Para a análise dos dados, optou-se pelo método de "análise de conteúdo" [1].

Conforme já mencionado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública localizada na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro/Brasil, sendo composta por um conglomerado de 13 municípios, tendo cerca de 3. 646. 771 habitantes[2].

[1] Método de interpretação dos dados utilizado seguindo a proposição de Laurence Bardin (1977).
[2] De acordo com o senso 2011 realizado pelo IBGE. Disponível em http://www.ibge.gov.br



A pesquisa teve a duração de cerca aproximadamente um ano e meio, tendo como participantes da investigação: cinco alunos surdos, sendo três alunos do 1º ano e duas alunas do 2º, sendo dois alunos do grupo atendidos pelo AEE no ano anterior, duas professoras da sala de recursos multifuncionais e cinco mães ouvintes dos respectivos alunos.

Os dados analisados foram coletados durantes as aulas do AEE, festividades escolares, reunião de responsáveis, aulas passeio e etc. Cabe ressaltar que as observações participantes privilegiam os seguintes aspectos: 1) os diferentes tempos de desenvolvimento e aquisição de linguagem; 2) a utilização da Língua Portuguesa na modalidade oral; 3) a utilização de linguagem alternativa; 4) os diferentes espaços de utilização da Libras. Abaixo seguem tabelas sucintas com informações sobre os participantes da pesquisa.

Tabela 1: Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.

Identificação (nome fictício)	Idade	Comunica-se através da oralização	Faz acompanhamento fonoaudiólogo	Diagnóstico[3]
Luiza	07 anos	Sim	Sim	Aluna com surdez neurossensorial, bilateral severa. Usuária apenas da Libras.
Manuela	09 anos	Não	Sim	Aluna com surdez neurossensorial, bilateral profunda. Usuária apenas da Libras
Paula	09 anos	Não	Sim	Diagnóstico de surdez sem especificação de localização ou grau de perda.
Pedro	07 anos	Não	Sim	Aluno com surdez neurossensorial, bilateral severa. Usuário apenas da Libras.
Taís	07 anos	Não	Sim	Aluno com surdez neurossensorial, bilateral moderada. Usuário tanto da Libras como da oralização.

[3] Diagnóstico integrante da documentação escolar, consultado com a autorização dos responsáveis.

Tabela 2. Caracterização dos responsáveis dos alunos surdos participantes da pesquisa

Identificação (nome fictício)	Idade	Nome do filho	Nível de fluência em Libras	Nível de escolaridade
Lúcia	30 anos	**Luiza**	Não utiliza	Ensino Médio completo
Maria	31 anos	**Manuela**	Satisfatório	Ensino Fundamental completo
Patricia	28 anos	**Paula**	Bom	Ensino Superior incompleto
Penelope	30 anos	**Pedro**	Baixo	Ensino Médio completo
Tamires	25 anos	**Taís**	Bom	Ensino Médio completo

Tabela 3. Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Professora	Experiência na área de surdez	Formação/Especialização	Área de atuação
Sofia	10 anos	Graduação em Matemática e especialização em Educação Especial com ênfase em surdez e certificado de proficiência no ensino da Libras[4] em nível médio.	Classe especial para alunos surdos, AEE para alunos surdos e aula de Libras para turmas de alunos ouvintes do 5º ano de escolaridade.
Tereza	9 anos	Mestranda em educação; especialização em Educação Especial com ênfase em surdez, Pós-graduação em Libras em andamento (EAD)[5], Graduada em Pedagogia e certificado de proficiência no ensino da Libras em nível médio e superior.	Classe especial para alunos surdos, AEE para alunos surdos e aula de Libras para turmas de alunos ouvintes do 5º ano de escolaridade e para familiares de alunos surdos e Ensino de Libras em instituição de nível superior.

4. Desenvolvimento: Diálogo entre o referencial teórico e os resultados da pesquisa

Nosso principal referencial teórico, no que diz respeito a compreender o processo de aquisição de linguagem encontra embasamento na teoria histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Vygotsky (1998). No entanto, para discutir as questões contemporâneas que envolvem os tempos e espaços de aprendizagem, usaremos também a literatura especializada sobre o tema para fundamentar nossas inferências.

Com base neste referencial é que os resultados preliminares dessa investigação foram sendo analisados. Tais resultados inicialmente mostraram que de acordo com Furrow, Nelson & Benedict (1979), mesmo sem a presença de uma língua estabelecida, as mães adequavam seu nível de fala para que pudesse corresponder ao nível lingüístico da criança, garantindo dessa forma, o envolvimento e a interação, independente das especificidades inerentes à surdez.

[4] De acordo com o decreto 5.626/2005, o PROLIBRAS (exame de proficiência em Libras) é promovido anualmente pelo Ministério da Educação, de forma a avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua, habilitando aquele que aprovado exercerá a função de intérprete, instrutor ou o professor de Libras.

[5] Sigla utilizada para denominar a modalidade Ensino à Distância.

Para ilustrar a presença da comunicação existente antes do início do processo de aquisição de língua, abordada também por Goldfeld (1997) e Masini (2002), que descrevem a existência de uma dificuldade linguística entre ambos. Vejamos o relato de um momento de comunicação entre mãe e filho surdo anterior ao processo de aquisição da Libras, obtido durante a observação participativa:

> A mãe diz - Não! Dinheiro ó! **(**a mãe faz um sinal com o polegar para baixo), você… (aponta para a menina)… muito livro, (mostra os livros e faz com a palma da mão virada para cima o movimento de afastar e aproximar os dedos esticados). Taís então inconsolada esconde-se embaixo da mesa, onde permanece aos prantos. (registrado em diário de campo, abril de 2011)

Episódio semelhante ocorreu com todas as crianças participantes da pesquisa, ilustrando na prática o que relata Snow (1977), quando afirma ser a simplicidade sintática utilizada na fala materna um recurso que atua como simplificador semântico, ou seja, a fala materna apresenta-se sintaticamente simplificada, possibilitando assim a compreensão por parte da criança, pois corresponde ao nível de interesses e habilidades lingüísticas e cognitivas incorporado pela mesma.

No entanto, a utilização da simplificação da fala impossibilita, segundo Vigotski (1998), a relação de mediação exercida pelo adulto entre a criança e o mundo, o que nos remete a Sacks (1990) quando aborda a necessidade da exposição à linguagem o mais cedo possível. Afirmação essa também referendada por Azulay (2005, p. 06), "Atualmente, já há razoável consenso de que a criança surda deve aprender a LS o mais cedo possível, embora essa idéia ainda não seja implementada pelos nossos sistemas educacionais ou de saúde".

No entanto, uma das crianças observadas, apresentava comportamento diferenciado no que diz respeito à comunicação entre mãe e filho, pois demonstrava boa compreensão quando em conversa com a mãe. Tal fato chamou nossa atenção, pois verificamos que essa mãe também utilizava a fala motherese[6], sendo que de forma mais elaborada, exercendo segundo Ely & Gleason (1996), uma influência maior e até privilegiada no processo de desenvolvimento da linguagem de sua filha, fato esse observado no relato abaixo:

> Você vai ficar na escola e depois a mamãe vem te buscar. (Luiza acena com a cabeça fazendo o sinal de positivo) – Pega o caderno e mostra a professora ta? ... (imediatamente se dirige a mochila e volta sorrindo com o caderno) … em seguida Luiza pergunta: - Você e papai de carro?... a mãe responde que sim e diz finalizando a conversa: - Dá um beijo que a mamãe já vai (registrado em diário de campo, fevereiro de 2012).

O ocorrido apresentado acima, nos esclarece que nem todo surdo adquire a Libras como primeira língua, e que o fato de Luiza utilizar a língua Portuguesa na modalidade oral, a aproximava de sua mãe e possibilitava a mesma a realização de efetiva mediação no processo de desenvolvimento de sua filha.

[6] Segundo Gleitman, L. R, Newport, E. L. & Gleitman, H. (1984), a expressão refere-se à utilização de sentenças não muito simples nem muito complexas, de forma a tornar-se mais informativa para a criança.

Para exemplificar que a criança adquire linguagem em diferentes espaços de tempo[7], observamos tal processo utilizando como referência os estudos apresentados por Karnopp e Quadros (2001), que analisam o desenvolvimento em crianças de zero a seis anos, dando destaque aos estados de aquisição de linguagem apresentados pelas referidas autoras.

O quadro abaixo ilustra o estágio inicial de aquisição da Libras por duas crianças traçando um comparativo entre faixa etária, tempo de exposição a Libras, bem como o nível de proficiência adquirido pelas mesmas na atualidade.

Tabela 4: Caracterização do nível de aquisição de linguagem dos participantes da pesquisa.

Identificação (nome fictício)	Taís	Pedro
Idade de ingresso na instituição	05	05
Tipo de comunicação	Utilização de gestos criados em família e apontamentos	Utilização de gestos criados em família e apontamentos
Tempo necessário para a entrada no estágio de um sinal	15 dias	02 meses
Média de produção lexical após três meses de exposição a Libras	18 sinais	05 sinais
Estágio em que se encontra na atualidade	Múltiplas combinações	Primeiras combinações

A observação realizada nos permite verificar o que segundo Vigotski (1998) seria a microgênese da aquisição da Libras, pois possibilitou a observar que, mesmo duas crianças aparentemente em mesmas condições (idade, classe social, tempo de exposição a Libras), tem seu desenvolvimento diretamente afetado pela subjetividade, ou seja, por fatos ocorridos em sua vivência, definindo sua singularidade também quanto ao processo de aquisição de linguagem.

Como antes ressaltado, as duas crianças participantes da pesquisa relacionada aos tempos de aquisição da Libras foram atendidas durante o ano letivo de 2011 pelo AEE da instituição na qual encontram-se matriculadas, onde o trabalho com crianças surdas, têm ênfase na aquisição de linguagem (neste caso a LIBRAS), e por meio dela trabalha também a percepção da criança sobre o mundo que a cerca, destacamos, sobretudo a importância do uso de recurso visuais nessa etapa, já que a mesma percebe o mundo através da visão, e através dela constrói suas primeira impressões.

Nota-se que o fato das duas crianças especificadas no quadro a cima terem sido atendidas na sala de recursos multifuncional, cuja filosofia é oferecer no mesmo espaço momentos de interação com o outro e também atendimento individualizado, possibilita uma melhor organização dos tempos e espaços da escola, favorecendo segundo Freitas (2004) o processo ensino aprendizagem em detrimento da lógica perversa da atual organização dos tempos e espaços de aprendizagem escolares destacada pelo autor:

> Se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único, logo, uns dominam tudo e outros, menos.

[7] O Tempo a que nos referimos, tara-se do conceito de tempo como meio de sucessão. Ou seja, "É o período que vai de um acontecimento anterior a um acontecimento posterior. Uma mudança contínua, pela qual o presente se torna passado". (Santos, p. 66.)

> Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos) há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que seja necessário (p.154-155).

Remetendo-nos agora a questão dos espaços de utilização da Libras pelas crianças observadas, destacamos que as mesmas elegem de forma autônoma os locais de sua utilização, fato esse ilustrado através do trecho da entrevista abaixo:

> (pesquisadora) – Você observa que ela utiliza a Libras com quem sabe Libras. E com quem não sabe, ela tenta estabelecer algum tipo de comunicação?
> (mãe de Manuela) – Ah! Ela dá o jeito dela, assim não falando, mas ela dá o jeito dela, ou então ela puxando ela puxa e mostra aquilo (entrevista realizada em 21 de fevereiro de 2013).

Fato semelhante, relatado em diário de campo, ocorreu durante uma aula-passeio realizada com o objetivo de oportunizar o acesso ao cinema da localidade, onde as crianças tiveram a oportunidade de assistir a animação Madagascar:

> Durante todo o percurso e também o período de permanência no shopping, a aluna Luiza utilizou-se de seus conhecimentos mínimos da Libras para interagir com os professores[8], assistente educativo[9] intérpretes e coleguinhas surdos presentes, no entanto, ao visualizar a chegada de sua mãe, dirigiu-se a ela utilizando apenas a Língua Portuguesa na modalidade oral, ao passo que quando chamada por um coleguinha respondeu ao mesmo em Libras (trecho relatado em diário de campo em 05 de outubro de 2012).

O ocorrido exemplifica o fato de que a aprendizagem transcende o espaço da sala, pois, a criança em questão conseguia perceber que em momentos distintos de um mesmo espaço, deveria utilizar uma língua diferente, demonstrando, segundo Soares (2002), a capacidade de escolha que a criança apresenta enquanto sujeito.

No que tange a questão ao direito de escolha negado a criança, ainda segundo Soares (2002), tal fato nos remete a necessidade de compreendermos "o paradigma que propõe entendermos as crianças como sujeitos de direitos" (p. 01), direito esse muitas vezes negado a criança surda, no que diz respeito à escolha da Língua a ser utilizada.

É comum encontrarmos adolescentes ou adultos surdos, expostos durante anos apenas a língua oral, e num determinado momento decidirem aprender a língua de sinais criando com ela uma relação tão forte, que a elegem como língua de referência. Mas, em contrapartida existem também aqueles que mesmo expostos a língua de sinais, não a reconhecem como sua língua, preferindo a linguagem oral.

No entanto a disputa ideológica que envolve as filosofias de ensino oralistas/gestualistas, principalmente quanto à argumentação a respeito da aquisição da identidade surda, muitas vezes não aborda o fato de que a mesma surge no entremeio de duas línguas Martins (2004), o autor a esse respeito afirmar que:

> Pois, assim como há surdos que se identificam com a língua de sinais, há aqueles que a ela resistem. Assim, a constituição do sujeito surdo parece acontecer na tensão

[8] Professor bilingue (Libras/Português), com habilitação para o ensino das séries iniciais.
[9] Profissional surdo que atua auxiliando o professor da turma quanto a elaboração das aulas e na interação com o aluno surdo priorizando aspectos relacionados à aquisição da Libras e o acesso a cultura surda.

> resultante do entremeio das duas línguas a lhe afetar: a LIBRAS e a Língua Portuguesa (p. 10).

É em meio a essa tensão entre duas línguas que surgem os discursos homogeneizantes quanto ao que supostamente seria melhor para o surdo, sem considerar a subjetividade da criança. A defesa em prol deste discurso é claramente percebida, em Perlin (1998) ao descrever a multiplicidade das identidades surdas encontrada em cinco categorias[10] passíveis de identificação nos sujeitos surdos.

No que tange a aquisição da língua de sinais em detrimento da oralização, a defesa consiste no fato de a mesma ser considerada, uma língua natural dos surdos, explicitado por Skliar (1998, p. 27) ao afirmar trata-se de "uma língua que foi criada (sic) e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda (...) com o passar do tempo".

Em relação ao aprendizado oral da Língua Portuguesa em oposição as línguas de sinais, surgem argumentos como o fato da aquisição da Libras dificultar o acesso a oralidade, fato que podemos perceber no relato abaixo.

> Professora, queria conversar com a senhora, porque a Fono[11] que atende a Luiza disse que se ela começar a mexer as mãos, vai ficar com preguiça de falar e ontem me disseram que ela vai estudar com crianças que não falam e só mexem as mãos (Registro em diário de campo em 06 de fevereiro de 2012).

É em meio a essa disputa que o direito de escolha da criança em relação à língua que deseja utilizar, acaba sendo negado. Essa afirmação nos remete a questão central pautada por Soares (2002), quanto à necessidade de compreender que "a criança é um sujeito de direitos, que para além da protecção, necessita de margens de acção e intervenção no seu quotidiano".

A guisa de conclusão, mesmo as mães, muitas vezes tem suas expectativas frustradas pela criança. Esse fato pode ser ilustrado nas declarações abaixo:

> Tá errado ela tem que entender que tá errado, mas pra ela a língua dela agora é a Libras[12] (trecho de entrevista concedida em 21 de fevereiro de 2013).

> Fico triste de saber que minha a Paula não demonstra tanto interesse em aprender a Libras, Puxa! Sou apaixonada pela Libras, mas ela insiste em aprender a falar, a Manuela é o contrário, ta vendo?[13] (registrado em diário de campo em 17 de maio de 2012).

Portanto, mais uma vez destacamos que o processo de aquisição da Libras, encontra-se permeado de questões subjetivas que irão influenciar diretamente em seu resultado.

---

[10] As cinco categorias utilizadas para identificar os sujeitos surdos, utilizada pela referida autora, encontram se discriminadas em Perlin (1998, p. 62-67).

[11] Abreviação utilizada comumente no Brasil e que se refere ao profissional da área de saúde (fonoaudiólogo) que atua na reabilitação da fala.

[12] O trecho destacado refere-se ao fato de Manuela recusar-se a aprender a utilizar a oralização.

[13] O trecho destacado refere-se à insatisfação compartilhada pela mãe de Paula, que está se preparando para se tornar intérprete de LIBRAS/Português.

5. Considerações finais

Para concluirmos, é importante mencionar que, ao longo da investigação temos percebido conforme destacado por Vigotski (1988), que o processo de aquisição da Libras pelas crianças surdas como por suas mães, está carregado com a subjetividade de ambas, o que faz com que este processo seja singular para ambas as partes principalmente no que diz respeito aos tempos de aquisição.

Acreditando na singularidade desse processo é que se considera necessária a análise de questões tais como, ser necessário a análise das questões referentes ao tempo para a execução de atividades, bem como sua elaboração de forma a contemplar a diversidade em sala de aula.

Quanto aos espaços de utilização da Libras, as análises demonstram que a criança consegue estabelecer um padrão de onde e com quem utilizá-la, de forma autônoma, bem como demonstra ou não, mais interesse por uma língua ou outra, independente dos desejos dos adultos que a circundam.

Um último resultado obtido através da pesquisa que, merece ser destacada aqui nas considerações finais, é referente a necessidade de respeito ao direito da criança em optar por sua língua de uso.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Editora Persona.

Brasil (2005). *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília.

Brasil (2009). *Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* Brasília.

Ely, Richard & Gleason, Berko (1996). Socialization across contexts**.** In P. Fletcher & B. Macwhinney (Orgs.), *The handbook of child language* (pp. 251-270). Oxford: Blackwell.

Escolano, Agustín (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa.* Rio de Janeiro: DP&A.

Freitas, Marcos Cezar (2004) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Furrow, David; Nelson, Katherine & Benedict, Helen (1979). Mothers' speech to children and syntactic development: Some simple relationships. *Journal of Child Language, 6,* 423-442.

Gleitman, Lila R.; Newport, Elissa L. & Gleitman, Henry (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language, 11,* 43-79.

Goldfeld, Marcia (1997). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.* São Paulo: Ed. Plexus.

Karnopp, Lodenir & Quadros, Ronice Muller (2001). Educação infantil para surdos. In. Eurilda Dias & Vivian Edite Steyer (Orgs.), *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado* (pp. 214-230). São Paulo: Editora Canoas.

Kelman, Celeste Azuley (2005). *Aqui tudo é importante: Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Tese Doutoramento,Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Alexander, Romanovich Luria et al (1991). *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento.* São Paulo: Moraes.

Martins, André L. B. (2004). *Identidades surdas no processo de identificação lingüística: O entremeio de duas línguas.* Dissertação Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Perlin, Gladis Teresinha Taschetto Perlin (1998). Identidades surdas. In Carlos Skliar (Org.), *Um olhar sobre as diferenças* (pp.51-73). Porto Alegre: Meditação.

Pletsch, Marcia D. & Glat, Rosana (2007). *O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede pública de ensino: Um estudo etnográfico.* Disponível em http://www.revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana.

Sacks, Oliver (1990). *Vendo vozes.* Rio de Janeiro: Imago.

Santos, Mário F. (2001). *Filosofia e cosmovisão*. Disponível em http://www.ceismael.com.br/filosofia/filosofia013.htm.

Skliar, Carlos (1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação.

Vygotsky, Lev S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

A evasão em projetos socioeducativos esportivos: Inadequação de propostas ou liberdade de escolha?

Leopoldo Katsuki Hirama
Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB Brasil
leopoldohirama@ufrb.edu.br

José Arlen Beltrão Matos
Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB - Brasil
arleneducacaofisica@ufrb.edu.br

Cássia dos Santos Joaquim
Docente Rede Estadual de Ensino da Bahia
cassiasj80@yahoo.com.br

Jilvania dos Santos Santana
discente da universidade federal do recôncavo da bahia/ufrb -.brasil
vaniasantana01@gmail.com

Natally Oliveira Santos
Discente Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB - Brasil
natallynaty@hotmail.com

Paulo Cesar Montagner
Docente da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP- Brasil
pcesarm@unicamp.edu.br

O ensino do esporte vem sendo largamente oferecido em projetos socioeducativos administrados por organizações não-governamentais (ONGs), universidades, escolas, programas públicos e privados na forma de atividades não-formais. Neste ambiente, quando se propõe desenvolver trabalhos com crianças e jovens de comunidades periféricas, a questão da evasão é fator de preocupação e seu índice é utilizado como uma das formas de avaliação do projeto ofertado. Este estudo tem por objetivo discutir as razões do abandono de crianças e adolescentes de um projeto de extensão universitária que oferece o ensino do judô em comunidade rural do estado da Bahia, Brasil. Através da análise das entrevistas realizadas com ex-alunos relacionados com relatos diários nas aulas, verifica-se que apesar de todos afirmarem que gostavam da prática, deixaram de participar por motivos diversos. As respostas indicam que não necessariamente a evasão representa fator negativo no desenvolvimento do projeto, pois alguns aspectos podem estar fora do alcance de ação do mesmo, como desistência por negativa dos pais por razões diversas, necessidade de trabalho, indisponibilidade de horários por formação educacional, escolha por outras ações não-formais e por indisposição diante de horários, compromissos e inclusive esforço. Tende-se a concluir que a evasão pode ser considerada como fator normal em qualquer projeto socioeducativo desde que as desistências observem o direito de seus integrantes em escolher suas atividades, o que também representa importante ação educacional.

Palavras-chave: evasão, esporte, projeto socioeducativo.

Introdução

A oferta do ensino do esporte como eixo educacional em projetos socioeducativos é crescente no Brasil, especialmente quando se trata de ONGs (Organizações Não-governamentais) como promotoras de tais ações. Segundo dados do IBGE, em 2002 totalizavam 26.894 entidades sem fins lucrativos que se classificavam como atuantes na área de esporte e recreação no país. Em geral, os projetos atendem as camadas menos favorecidas da sociedade em comunidades periféricas.

Uma das formas de avaliação dos projetos normalmente utilizada como referência[1] é a taxa de evasão dos educandos. Quando a evasão é considerada alta as preocupações se remetem à qualidade do programa oferecido, sendo questionada a metodologia, conteúdos, estratégias e demais aspectos que envolvem o ensino do esporte para este público.

Questões como: O que ensinar? Como ensinar? Ensinar até que nível? Recreação ou competição? Brincar ou competir? Frustrar ou superar? São perguntas que permeiam as atenções dos educadores nestes espaços educacionais.

Há quem defenda[2] que o esporte deva ser ensinado para crianças de forma exclusivamente lúdica, prazerosa, sem maiores desafios, como apenas ocupação do tempo na forma recreativa. A defesa desta posição se faz pelo cuidado com a possibilidade de frustração dos jovens ao estimular a competição e não alcançarem o sucesso da vitória.

Outros afirmam[3] que atuar com crianças carentes de forma apenas recreativa, sem apresentar maiores desafios pode desestimulá-las por não encontrarem significado na continuidade.

Diante deste cenário, este estudo tem por objetivo investigar a evasão em um projeto de extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que atende crianças e adolescentes da zona rural da cidade de Amargosa, interior da Bahia. Com a investigação pretendeu-se levantar os motivos da desistência dos educandos que deixaram o projeto e relacioná-los à metodologia de ensino aplicada.

Pesquisa: Cenário e metodologia

A pesquisa foi realizada com ex-alunos do projeto de extensão Construindo pelo Esporte da UFRB, Bahia, Brasil. O projeto atende atualmente cerca de 60 crianças de 6 a 17 anos em duas comunidades rurais do município de Amargosa. Para o estudo foi limitada a entrevista de ex-participantes apenas de um dos núcleos, da comunidade dos Barreiros, por existir a mais tempo, desde agosto de 2010. A modalidade oferecida é o Judô, escolhida inicialmente pela disponibilidade de espaço e também pela aceitação dos jovens.

Todos os alunos pertencem à mesma comunidade que é composta em sua totalidade de famílias de baixa renda, em sua maioria vivendo com o auxílio do programa bolsa família do governo federal. Passaram pelo projeto um total de 54 alunos, permanecendo atualmente 27.

[1] Ver Vianna e Lovisollo (2005)
[2] Broto (1999)
[3] Zaluar (1994), Hirama e Montagner (2012), Jabu (2000)

As aulas acontecem duas vezes por semana com uma hora e meia de duração, havendo ainda encontros esporádicos nos finais de semana na forma de aulas e treinos extras, torneios e eventos diversos.

Os educandos são divididos em 3 turmas por idade: de 6 a 9 anos, de 10 a 13 anos e 14 a 17 anos.

A metodologia de ensino empregada se baseia em propostas inovadoras tendo como princípios norteadores a autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação dos valores humanos. O tratamento pedagógico se apresenta através de uma prática pedagógica problematizadora, considerando o nível de conhecimento do aluno e possibilitando a apreensão desde conhecimentos mais básicos até as formas mais complexas da manifestação esportiva em suas dimensões procedimental, conceitual e atitudinal. Desta forma, a modalidade Judô é vivenciada e refletida em seus aspectos técnicos e táticos, sua história e filosofia de forma espiralada, estimulando o aprofundamento dos conhecimentos.

Com relação à competição, defende-se que é um componente importante no ensino esportivo e portanto, vivenciado. Segundo Hirama e Montagner (2012) a compreensão pelos alunos de seu desenvolvimento no esporte pode oferecer motivação para sua continuidade, capaz inclusive de provocar atitudes de superação dos desafios, entre eles, a frustração das derrotas. Apesar de considerado importante, a competição e especialmente a vitória não é colocada como objetivo final ou único. Enfatiza-se o processo de aprendizado, a comparação essencialmente do aluno com ele mesmo estimulando projetos de vida[4] de curto e longo prazos.

Como método de coleta dos dados foi utilizada a entrevista estruturada colhendo-se depoimentos de 18 ex-participantes do projeto com idades entre 7 a 17 anos. Foram questionados sobre os motivos de sua desistência no projeto, se gostava das atividades, o que mais gostava e o que não gostava e se sentia desejo de retornar.

As respostas foram relacionadas ainda com os relatórios diários que professores realizaram a cada aula e anotações de tipo etnográficas realizadas pelos pesquisadores no cotidiano do projeto.

Os demais ex-alunos não foram entrevistados por não terem sido localizados.

As entrevistas foram gravadas e as falas transcritas em sua totalidade.

Evasão: Motivos para a desistência esportiva

O núcleo estudado está em atividade desde agosto de 2010 e neste período passaram pelo projeto 54 alunos. Destes, permanecem em atividade 27 jovens entre 7 a 17 anos. Estes números refletem uma evasão de exatamente 50% em dois anos, resultado satisfatório se compararmos com registros realizados por Vianna e Lovisollo (2005) que avaliaram a evasão de alunos em projetos esportivos e detectaram desistências que chegavam a 80% até o final do primeiro ano de atividades.

Apesar de considerarmos que o índice de evasão do projeto não é alarmante, considera-se importante refletir sobre os motivos pelos quais fizeram as crianças e adolescentes desistirem das aulas de judô.

Com o levantamento das respostas dos 18 ex-alunos destaca-se um fator unânime no discurso: todos afirmam que gostavam das aulas. Ao serem questionados se havia algo que não gostavam, 14 alunos disseram que não havia nada que não

[4] Ver Damon (2009)

gostassem, 1 aluno respondeu que não gostava de lutar, outro de cair e 2 da falta de respeito entre os alunos.

No sentido oposto, ao serem questionados sobre o que mais gostavam nas aulas, 12 alunos responderam que apreciavam o momento das lutas, 10 alunos apreciavam as brincadeiras, 2 alunos, as quedas, 1 aluno respondeu passar rasteira e 1 não lembra. Não havia limite de itens do que gostavam para as respostas.

É possível perceber que a dinâmica da aula agradava a todos e que a modalidade judô era apreciada pela maioria, visto o gosto pelos componentes da modalidade: luta, passar rasteira, quedas. Apenas 2 alunos afirmaram que não gostavam de princípios básicos do judô, a luta e ser derrubado.

Ao serem questionados por quais motivos abandonaram as aulas, as respostas são variadas e estão expostas na tabela a seguir:

Tabela 1: Motivos de abandono das aulas

Motivo do abandono	Número de alunos
Não sabe	2
Responsáveis não permitiram continuar (sem motivo descrito)	3
Pai retirou filhos por receio de fratura	2
Problema pessoal	1
Ficava cansado	2
Sentia dores	2
Ficou com medo de machucar	1
Não gostava mais	1
Mudou-se da localidade	1
Curso no mesmo horário	1
Por desejo (sem explicação mais detalhada)	3

Destaca-se uma aproximação viável nas respostas com relação a possibilidade de lesões na prática principalmente pelo histórico de consanguinidade na comunidade que aparentemente desencadeou em muitos moradores um processo de fragilidade óssea, conforme relatos dos próprios pais aos professores do projeto. Este fato pode estar relacionado ao impedimento de continuidade por parte dos pais ao perceberem que na dinâmica das aulas haviam muitos movimentos de quedas. Desta forma, é provável que 6 alunos tenham deixado o projeto por este motivo, mesmo sendo frisado em todas as reuniões de pais, o cuidado com tais movimentos e que, inclusive, o aprender a amortecer o corpo nas quedas poderiam contribuir para a diminuição de lesões tanto nas aulas como fora delas.

O simples desejo de não continuar reflete a segunda maior categoria de motivos. As respostas foram dadas sem maiores explicações e refletem também o caráter democrático do projeto, incentivando a participação e desistência por livre escolha. A única exigência quanto à desistência é a de não poder repeti-la pela terceira vez, ou seja, caso o aluno resolva por espontânea vontade, desistir e depois retornar e novamente desistir sem motivos que não sua própria vontade, ele não poderá retornar mais ao projeto.

Outro motivo alegado foi a mudança de moradia de um dos alunos para uma localidade distante que inviabilizava sua presença, fato que estava fora das possibilidades de atuação do projeto e da própria aluna.

As respostas relativas ao cansaço e dores podem se relacionar a indisposição pessoais tanto na questão biológica como na motivacional. Uma das alunas que alegou ter deixado o judô por dores foi aconselhada pelo médico, no entanto, sem que houvesse nenhum diagnóstico da origem do desconforto nem tão pouco tratamento.

Quanto às alunas que alegaram ficarem cansadas, segundo seus professores, elas nunca se mostraram extremamente motivadas pela atividade física, mesmo quando se tratava de brincadeiras onde todo o restante da turma se divertia e se agitava, elas se comportavam de forma menos enérgica.

Ainda foi perguntado aos alunos se gostariam de retornar às aulas do projeto, 15 deles afirmaram que sim e 3 não. Quando perguntados os motivos, seguem na tabela os resultados:

Tabela 2: Motivos para retornar as aulas

Afirmaram que gostaria de voltar	
Motivo	Número de alunos
Porque era bom	6
Porque gostava	5
Para aprender	1
Para ter o que fazer	1
Para melhorar na aula	1
Não soube responder	1
Afirmaram que não gostaria de voltar	
Por morar longe	1
Não souberam responder	2

Considerações finais

As respostas reunidas representam um perfil específico de um estudo de caso, realizado em uma pequena comunidade rural no interior da Bahia. No entanto, podem servir para reflexões mais abrangentes no trato pedagógico em projetos socioeducativos.

Os depoimentos deixam claro que as desistências aconteceram apesar de todos os entrevistados alegarem que gostavam das aulas, sendo que apenas um afirmou posteriormente que deixou de gostar e por isso desistiu. Este fato demonstra que a metodologia de ensino do esporte aplicada agradava e não foi percebida como um problema.

Os motivos da desistência são variados e muitos estão fora do alcance da atuação do projeto. Outros podem servir de alerta e reavaliação das atividades propostas, como os que provocaram dores e cansaço. As aulas tem sido muito intensas? Está se exigindo da condição orgânica dos jovens acima de suas condições? Ou são particularidades próprias da diversidade biológica e psicológica da juventude? Estas são algumas inquietações que são necessárias na avaliação do projeto.

Outros motivos ainda podem ser considerados parte do processo educacional que estimula a autonomia, o autoconhecimento e a democracia. O fato de alunos deixarem as aulas simplesmente por que assim desejaram, foi entendido pelos profissionais do núcleo como uma ação autônoma e bastante rica, pois cada aluno poderá verificar se é realmente o que desejava, se houve arrependimentos (o que ficou claro com as 15 respostas afirmando desejo de retornarem) e as consequências de sua evasão.

Portanto, defende-se que a evasão é um processo que faz parte de qualquer espaço educacional e que deve ser avaliado com critério a fim de proporcionar informações que auxiliem no desenvolvimento das atividades. A evasão pode demonstrar aspectos negativos na metodologia aplicada e que devem ser ajustadas, como também pode simplesmente caracterizar o processo democrático de um projeto socioeducativo, participação voluntária, a tomada de decisão e a responsabilização por seus atos.

Portanto, mesmo que os números apontem 50% de evasão, não necessariamente a qualidade do ensino é a responsável, sendo necessário muito cuidado ao se valer do quesito permanência e evasão como parâmetros de avaliação.

Referências bibliográficas

André, Marli E. D. (1995). *A. etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.

Brotto, Fábio (1999). *Os jogos cooperativos: O jogo e o esporte como exercício de convivência*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Soares, Carmen L.; Taffarel, Celi Z.; Escobar, Michele O.; Varjal, E.; Castelani Filho, L. & Bracht, Valter et. al. (1992). *Metodologia do ensino da educação física.* São Paulo: Cortez.

Da Mata, Roberto (1978). O ofício do etnólogo, ou como ter " antrhopological blues. In E. O. Nunes (Org.), *A aventura sociológica* (pp. 23-35) Rio de Janeiro: Zahar.

Damon, William (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus.

Hirama, Leopoldo K. & Montagner, Paulo C. (2012). *Algo para além de tirar das ruas: A pedagogia do esporte em projetos socioeducativos*. São Paulo: Phorte.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2002). *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE.

Jabu, Marcelo S. (2000). *ONG e esportes: A cidadania entrando em campo*. São Paulo: CENPEC.

Laplantine, François (1988). *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

Vianna, José A. & Lovisolo, Hugo (2005). Esporte educacional: A adesão dos sujeitos das camadas populares. *FIEP Bulletin*, *75*, 487-490.

Zaluar, Alba (1994). *Cidadãos não vão ao paraíso: Juventude e política social*. Campinas: Unicamp.

Experiências escolares significativas: Encontros e desencontros entre perspetivas de alunos e de professores

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
scruzp@esec.pt

Na linha de uma "sociologia da educação não escolar" (Palhares, 2008) enfatiza-se o papel da educação e das aprendizagens não-formais e informais na construção dos sentidos da experiência escolar que se defronta com a coexistência de novos *sítios* de educação e de formação que comprometem e enfraquecem as noções clássicas de escolarização.
Os alunos de hoje apresentam-se com uma "nova" imagem, a que a escola não estava "habituada", levando-a a repensar as suas práticas, gerindo conflitos e contradições entre o programa que decide assumir e os efeitos reais dessas práticas, no sentido da plena escolarização de seus alunos.
À escola é, então, pedido que valorize e promova o bem-estar de todos os alunos, reconhecendo os seus saberes e experiências, envolvendo-os na participação em espaços e momentos onde têm permanecido "invisíveis", despertando neles a vontade e a confiança no seu contributo em tornar a escola num espaço mais aprazível para todos (Osler, 2010, Covell, 2010), o que resulta das experiências significativas que aí lhes são permitidas (Swaminathan, 2004).
Por meio de um estudo de caso, a partir de entrevistas a grupos de alunos e seus professores, de uma Escola Básico do 2º e 3º Ciclos, analisam-se alguns eixos de compreensão da posição que, no universo de significados, adopta a categoria de aluno enquanto alguém que, assumindo o estatuto, exerce obrigatoriamente e com mais ou menos determinação a função de estudante, integrando e envolvendo-se em espaços e momentos formais, não-formais e informais.
Os resultados mostram-nos que há concordância entre os discursos dos alunos e o que os professores mencionam serem as perspectivas dos alunos relativamente à missão da escola, de lhes facultar saberes e aprendizagens para o futuro, promovendo-lhes experiências significativas de partilha, de aprendizagens não formais e informais, de convivialidade e sociabilidade com os professores e seus pares.
Além disso, também se reconhece (através dos alunos e seus professores) que as perspectivas dos alunos importam mas não são, ainda, muito consideradas, não tomando parte das decisões que lhes dizem respeito, contrariando a ideia de que à escola cabe a preparação para a sua inserção na sociedade enquanto colaboradores e bons cidadãos.

Palavras-chave: experiências escolares significativas; bem-estar escolar; perspetivas docentes sobre o sentido que os alunos atribuem à escola.

Introdução

Vários têm sido os esforços em tornar a lógica dos objectivos da escola numa referência prioritária para todas as crianças e jovens e suas famílias. Inúmeros trabalhos têm demonstrado a relevância em tornar as instituições escolares em contextos de bem estar para todos os seus actores, cumprindo com as funções que social, económica e culturalmente lhe têm sido atribuídas, no sentido de responder à necessidade histórica de acolher os sujeitos que obrigatoriamente têm de ser escolarizados.

E, embora os números indiquem, no que respeita à escolaridade obrigatória, que todas as crianças e jovens passaram a ocupar o seu devido lugar na escola, integrando as estatísticas nacionais e internacionais sobre as diversas taxas referentes à escolarização, vários estudos mostram as dificuldades da instituição escolar em corresponder às exigências que, entretanto, lhe têm sido colocadas (Abrantes, 2003; Santos, 2007; Quaresma, 2011).

Na verdade, os alunos de hoje afiguram-se como uma entidade específica assente na singularidade do indivíduo que tem levado a escola a ter que repensar as suas práticas e a implementar outras novas, no sentido da plena escolarização sem, contudo, não conseguir evitar conflitos e contradições entre o programa explícito que as escolas decidem assumir e os efeitos reais das suas práticas. Assim, o grande desafio consiste, por um lado, em eliminar ou suavizar esses conflitos, tornando real uma escola que não vá contra a natureza individual, que se pressupõe específica na criança e no jovem, considerando fins educativos que contemplem as dimensões mais amplas do ser humano e as necessidades da sociedade, criando indivíduos retos, colaboradores ou bons cidadãos e, por outro lado, evitar que as práticas escolares herdadas (tradicionais e ainda com muito peso) não anulem o novo projecto que se pretende defender.

Neste sentido, é fundamental ouvir quem muito tem a dizer sobre os quotidianos escolares, as vivências, experiências e sentires (bem ou mal), especialmente dos alunos, a quem continua a ser pouco solicitado e a quem ainda não se tem por hábito questionar, dada a prevalência de uma cultura da sua não participação e manifestação formal quanto às reais problemáticas e faltas institucionais e humanas da escola que, em muito, os afecta (Osler, 2010; Covell, 2010; Teixeira, 2010).

Dando a conhecer alguns dados resultantes de uma investigação mais abrangente, recolhidos por meio de entrevistas realizadas a grupos de alunos (turmas e pequenos grupos retirados das turmas) e respectivos directores de turma[1] de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, questionamos o sentido que assume, hoje em dia, a categoria de aluno que, sendo criança e/ ou jovem com uma identidade em formação, se define pela relação que mantém com a instituição escolar em geral e, especificamente com a escola que frequenta e que melhor conhece, e pela determinação com que o faz, integrando-se e envolvendo-se em espaços e momentos formais, não-formais e informais.

Além disso, alertamos que a atual ação educativa e formativa, desempenhada pela escola não deve continuar a manter-se centrada apenas na perspetiva do adulto quem, grande parte das vezes desconhece os reais sentidos que os alunos atribuem à sua experiência escolar. Por isso, achámos interessante conhecer que incoerências podem existir entre as atitudes, posições e disposições que os alunos afirmam e as que os professores percepcionam que os alunos têm.

1. O sentido social e educativo que os alunos têm da escola

A relação dos alunos com a escola, dependendo dos seus contextos de vivência e das suas experiências pessoais, é já um vasto campo de análise que tem estudado o

[1] De referir que no corpo do texto vão surgir excertos das entrevistas realizadas a alunos, em grupos turma que designámos de grande grupo (GG) seguido do número da entrevista em causa; em pequenos grupos de alunos retirados das turmas (PP) também seguido do número da respectiva entrevista e excertos das entrevistas realizadas a professores (Prof.) também seguido do número correspondente à entrevista realizada.

sentido que a sociedade actual atribui à instituição que, de acordo com os quatro pilares da educação do século XXI, segundo o relatório para a UNESCO (Delors, 2003), deve ensinar a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser. Na verdade, as sucessivas alterações da escolaridade obrigatória bem como dos próprios currículos, realizadas em Portugal como noutros países ao longo do século XX, demonstram a adaptação de modelos e métodos pedagógicos às alterações sociais e à massificação da escola, mas também um novo significado para uma escola que deve responder às solicitações da sociedade (ensinar e educar, mas também ocupar crianças e adolescentes) e da economia (formar e qualificar, mas também prolongar cada vez mais a escolaridade, atrasando o ingresso na vida activa ou, com alguma frequência, no desemprego).

Nesta linha, Dubet (1996) alega que, para os alunos, a escola pode assumir vários sentidos: 1) o sentido de utilidade, registada pelo diploma final que, sendo algo não imediato, pode justificar a falta de sentido para a escola que os alunos, com insucesso escolar sentem; 2) o sentido da integração, enquanto grau de ligação dos alunos à escola que, em geral, e segundo o autor, é tanto menor quanto mais baixa for a escolarização dos pais, embora não seja "possível falar numa motivação natural da criança e do jovem para a escola, e podemos mesmo referir que certos tipos de sub-culturas afastam e, consequentemente, desmotivam para a escola" (p. 25); e 3) o sentido de vocação, enquanto concretização de gostos e aspirações individuais, e que, no entanto, é condicionado pela valorização de determinadas áreas na escola, acabando por se distanciar daquilo que os alunos, efectivamente gostariam. O que explica o desinteresse que, de modo geral, se instala em muitos alunos, para quem a escola não diz muito, e cada vez diz menos se algo não for feito para contrariar tais sentimentos.

Relevando todas estas constatações, propomo-nos conhecer melhor que importância tem a escola para os alunos e que sentido social e educativo, eles atribuem à sua escolarização. E, contrariamente ao facto de, muitas vezes, os alunos permanecerem "invisíveis", não lhes sendo reconhecida a confiança no seu contributo para tornar a escola num espaço de bem-estar para todos os que nela se encontram (Osler, 2010; Covell, 2010), reconhece-se que os devemos ouvir mais, sendo eles quem muito tem a dizer sobre tudo o que a eles diz respeito, enquanto alunos com deveres e com direitos.

1.2. Valorização e bem-estar com a escola

Considerando alguns dados resultantes da categorização do conteúdo das entrevistas realizadas a grupos de alunos e a professores, no que respeita à valorização e bem estar dos alunos com a escola, verificamos na matriz de codificação 1, que, de modo geral, os alunos demonstram um certo bem-estar traduzido nas categorias que designámos de ambiente escolar e condições de aprendizagem positivas, de espaços e momentos não-formais também facilitadores de uma apreciação positiva da escola e de expectativas e ambições relativamente ao futuro, partindo de uma escolaridade bem sucedida a que os alunos atribuem um sentido positivo. Os professores, por sua vez, partilham perceções idênticas, perspetivando que os alunos, em geral, valorizam e apreciam a sua permanência na escola (+) embora não reconheçam que os alunos (especialmente nestas idades) tenham preocupações, expectativas e ambições relativamente ao futuro (-).

Matriz de codificação 1: Casos por categoria para a valorização e bem estar com a escola, segundo os alunos e segundo o que os professores dizem ser as perspectivas dos alunos

	Ambiente escolar e condições de aprendizagem	Espaços e momentos não formais	Expectativas e ambições
Grandes grupos de alunos	5 (+)	3 (+)	8 (+)
Pequenos grupos de alunos	1 (+)	3 (+)	5 (+)
Professores	5 (+)	4 (+)	4 (-)

Na categoria "ambiente escolar e condições de aprendizagem" os dados permitiram-nos perceber que tanto os alunos como os professores consideram positivas as melhorias físicas, materiais e humanas, entretanto ocorridas na escola uma vez que contribuíram para uma maior relevância das experiências e aprendizagens escolares nas suas vidas.

> … agora a biblioteca até está bem equipada… dantes era minúscula era mais para guardar os livros e não dava para mais nada…
> - A área da informática tem vindo cada vez mais a aumentar… temos bons computadores…" (GG12, 9º)
> … esta escola que tem melhores instalações, tem outro ambiente, o ambiente geral é melhor e preferi ficar cá. (Prof.3)

Na verdade, quando o ambiente escolar (mas também familiar) é favorável e motivador ao trabalho e empenho escolares, os alunos, mas também os professores tiram maior partido da escola (Swaminathan, 2004).

> Sim, acho que sim, pelo menos em termos de ambiente, e ambiente humano é uma escola que eu gosto e é agradável. (Prof.2)

Além disso, o generalizado cumprimento de regulamentos e regras de boa conduta e a constante transmissão de princípios e valores tem contribuído para a preservação e boa organização da instituição, comparativamente a outras. E, os próprios alunos, apesar de algumas reclamações, concordam que só assim a escola pode continuar a ser e a apresentar-se como o tem feito, até então.

> Os materiais, alguns estão muito degradados, devido à má utilização dos alunos, mas … conheço escolas que estão bem piores, os alunos aí são uns vândalos que destroem tudo, aqui … não. (GG8, 8º)

Nas palavras de alguns professores, esta escola convida às boas relações entre pessoas, à partilha, ao convívio e ao encontro entre colegas, amigos, às relações de proximidade entre alunos e professores e outros agentes educativos. Dado o contexto em que está inserida, há uma certa familiaridade entre as pessoas em geral e, mesmo entre os professores que vêm de fora, essa é uma realidade que lhes agrada porque se diferencia de muitas outras escolas que já conheceram.

> … a maior parte dos alunos, gosta da escola enquanto espaço social, … há sempre qualquer aspecto que os liga, … (Prof. 8)

Numa abordagem mais consentânea com o que Palhares (2008) apelida de ”sociologia da educação não-escolar” enfatizando a relevância em compreender o papel das aprendizagens não-formais e informais na construção dos sentidos da experiência escolar que se defronta com a coexistência de novos *sítios* de educação e de formação que comprometem e enfraquecem as noções clássicas de escolarização; designámos a categoria “espaços e momentos não-formais” na escola, responsáveis por um maior bem-estar nos alunos, favorecendo-lhes percepções de maior valorização e satisfação quanto às condições necessárias à aprendizagem, à partilha de saberes e experiências ao convívio e sociabilidades promovidas pela escola.

Reconhecendo que a verdadeira escola acontece nos intervalos das aulas, os alunos destacam alguns espaços e momentos não-formais e informais que mais lhes agradam como sendo a biblioteca, a rádio, o Centro de Ocupação Juvenil (COJ)[2], o clube de cerâmica, o clube de ciênciomania, para além de outras actividades que, sendo calendarizadas e programadas durante o ano lectivo vão envolvendo alguns alunos, por iniciativa própria ou por imposição dos professores (torneios de futebol, festas de final de ano, de Carnaval e Natal).

> - Temos rádio,… espaço para brincar, …
> - Gosto da biblioteca. Está bem equipada, tem muitos livros… jogos, filmes …
> - E lá podemos fazer os trabalhos e estudar.
> - Temos um ATL.
> - Há a cerâmica, eu e mais outros colegas vamos lá à quarta-feira à tarde.
> O que acham dessas actividades?
> - As que há são boas, gostamos de fazer, mas não temos muito tempo,… (GG1, 5º)

> - Também temos o torneio de futsal e, à partida, todas as turmas estão inscritas
> - No final do ano fazem uma festa
> - No carnaval
> - Na festa de Natal houve karaoke
> - Por acaso, até realiza boas actividades, só que podia ser mais vezes
> - Acho que podia fazer mais, o aluno sente também falta disso (GG10, 8º)

No entanto, no decorrer das argumentações, são comuns algumas críticas proferidas pelos alunos, relativas à incapacidade da escola responder à solicitação dos alunos para a ocupação dos tempos não-lectivos, embora cada vez mais escassos.

> Parece que é tudo limitado. Tudo são aulas e não há espaço para nada. Agora é aulas, aulas … e intervalos de vez em quando,… e aqui acho que devia haver actividades porque os intervalos que a gente tem são poucos e ainda por cima não há muitas actividades … (PG6, 9º)

E, além disso, aliado ao domínio do tempo escolar e à falta de respostas proporcionadas pela escola para a ocupação dos tempos não lectivos, os alunos tendem a enredar-se em situações que se podem tornar conflituosas[3]. Ou seja, as nossas escolas, por não oferecerem estruturas suficientes para que os alunos ocupem os tempos de

[2] Actividades de Tempos Livres facultadas pela Cáritas Diocesana a funcionar nas instalações da escola.

[3] Os alunos, não tendo com que se ocupar, canalizam os seus interesses para o que têm “à mão”, “arranjando” uma bola, “estando” com os amigos, “surgindo” brincadeiras, no entanto, tais situações traduzem-se em comportamentos de alguma violência dirigida, principalmente, a alunos mais novos que têm por hábito levar brinquedos para a escola, correndo o risco de ficar sem eles ou de os ver destruídos pelos colegas mais velhos.

espera entre aulas, permitem a ocorrência de certos comportamentos mais violentos em espaços e momentos onde a supervisão adulta nem sempre funciona (Parreiral, 2003; 2009).

> … mas, mesmo as actividades que temos somos nós próprios que arranjamos, … às vezes vamos lá para fora arranjamos uma bola, damos uns toques na bola, às vezes estamos com os amigos e pronto surgem brincadeiras e coisas assim … (PG6, 9º)

A este propósito, os professores, nomeadamente os que se encontram a dinamizar a biblioteca ou a sala de informática também referem que os alunos que os procuram nestes espaços não formais de aprendizagem, precisam deles como referência, ou "porto de abrigo", porque, por um lado, dão-lhes alguma tranquilidade na correria constante da escola, principalmente os alunos mais novos e recém-chegados da monodocência; Por outro lado, porque uma certa "capitalização escolar" leva a que o adolescente procure ocupar o seu tempo livre segundo estratégias de rentabilização, ou exigências simbólicas da forma escolar, já aqui, de certo modo dominada pela competição escolar (Zaffran, 2001).

> Muitas vezes, nas vésperas dos testes até pediam ajuda para estudar e tive a sensação que, pontualmente, não era a pressão do teste que ia ter, mas de algum nervosismo e queria ter alguém com quem conversar, alguém que lhes desse alguma tranquilidade e, às vezes, são estes organismos paralelos que eles procuram, e que é muito bom haver na escola…(Prof. 9)

Sendo já comum entre os professores o reconhecimento de que os espaços não formais de aprendizagem funcionarão como contextos de educação e de experiências significativas para os alunos (Swaminathan, 2004).

> … os miúdos de agora vão ser as gerações futuras e estas actividades, o ATL, os clubes essas experiências são fundamentais numa escola e, hoje, cada vez mais. (Prof.9)

Sendo também as não formalidades e mesmo as informalidades o que os alunos também procuram na escola, principalmente nos relacionamentos que mantém com os seus pares. O que os leva a voltarem à escola só para se encontrarem, mesmo nos períodos de férias.

> E depois, tal como eles dizem e eu sei que isso é verdade, é aqui que eles têm os amigos … e eles vêm … encontrar-se com os amigos, mesmo em férias … gostam de se encontrar aqui com eles. (Prof. 5)

Relativamente à categoria "expectativas e ambições", verificamos que, de modo geral, os alunos têm sonhos e gostariam de os ver concretizados no futuro, sabendo que isso só será possível com a permanência na escola. Tais resultados permitem-nos reconhecer a valorização que os alunos atribuem às qualificações, ao sucesso na escola e à importância em desempenhar bem o seu papel com vista a alcançarem os benefícios que daí advém (Croll, Attwood, Fuller e Last, 2008).

> - Sim é preciso estudar muito e aproveitar bem … (GG4, 6º)
> Da minha parte, eu quero passar de ano para o 10º ano, e gostava de tirar uma licenciatura. Sei que vai ser difícil, mas vou-me esforçar … (GG12, 9º)

E enveredar pelo ensino superior é, na perspectiva de alguns alunos uma responsabilidade acrescida que deve ser levada muito a sério, dada a despesa que isso acarreta e o empenho (mesmo familiar) a que obriga.

> Acho que ficamos mais responsáveis e damos mais valor às coisas. Acho que ir para a universidade é um passo muito grande que tem de se dar com responsabilidade. (GG9, 8º)

Para outros alunos, as expectativas traduzem-se em concluírem uma formação profissional mais de acordo com as suas oportunidades, uma vez que o ensino superior não faz parte (e, provavelmente, nunca fez) dos seus planos futuros.

> Eu, gostaria de acabar o nono ano e depois gostava de tirar um curso que me desse possibilidade de pensar numa profissão. Tipo hotelaria, pastelaria. (PG2, 8º)

A este propósito, também verificamos alguma dissonância entre o que os alunos referem e o que os professores perspetivam ser as expectativas e ambições dos alunos. Se há professores que referem que os alunos perspectivam a escola enquanto meio de ascensão a uma posição socioprofissional superior à da sua família de origem.

> Eu tenho muitos que referem que a escola para eles é um caminho para conseguirem boas profissões, portanto, eles associam o grau de escolaridade a conseguirem melhores profissões, penso que isso é qualquer coisa que eles esperam da escola e em que acreditam. (Prof.14)

Há outros, para quem os alunos se mostram mais preocupados com a satisfação momentânea que a escola lhes promove no presente nomeadamente a nível da sociabilidade e convivialidade com os seus pares, sendo a falta de maturidade de alguns alunos que, e para mais nestes ciclos de escolaridade, o que os faz não perceberem ainda o que fazer e como fazer para alcançar o que pretendem, relativamente ao seu futuro escolar e profissional.

> …portanto eles estão preocupados, eles estão conscientes de que, de facto a escola é importante, mas pronto … O problema é que para muitos já é um bocado tarde quando eles se apercebem disso, mas também … eles são tão novos, é difícil. (Prof.6)

Outras vezes, em concordância com outros estudos anteriores (Croll, Attwood, Fuller e Last, 2008) também verificamos que, dada a sua história familiar de baixa escolaridade e, muitas vezes de algum desincentivo e práticas familiares pouco positivas no que respeita a uma maior permanência na escola, não acreditam nas suas capacidades, não achando ser possível alcançarem os seus "sonhos" de atingirem uma escolaridade de nível superior. Ao que os professores referem que essa é uma questão que eles mesmos procuram alterar junto dos alunos.

> E às vezes até é engraçado porque também acontece o contrário, nós sabemos que eles têm capacidades, mas muitos dizem "Ah eu gostava de ir para aqui, mas não vou ser capaz". Mas eles têm capacidades para isso, … no entanto aspiram profissões de nível mais baixo que os outros que à partida sabemos que nunca vão conseguir. (Prof.2)

Havendo, também uma minoria de alunos que, segundo nos foi constatado, são

os suficientes para impedir o devido aproveitamento do tempo de aula.

> … é aquele miúdo que não aceita minimamente nada que se lhe diz, quer dizer, desaproveita tudo, nem aproveita em termos organizacionais, nem aproveita em termos de ensino, só prejudica, prejudica-se a si próprio e prejudica os outros. Uma turma com meia dúzia de miúdos mal comportados dá um prejuízo, aos que querem aprender, sempre na ordem dos 30% a 40%. No meu entender, se fizermos contas ao tempo que o professor está a gastar com eles, a ralhar, a discipliná-los e mais não sei o quê, é um tempo que perdeu de aula, não há hipótese nenhuma. (Prof. 3)

E são estes alunos que afetam todos os outros que, na turma possam ter um projecto de escola formado, com expectativas e aspirações relativamente ao seu futuro escolar e profissional (Silva, 2008) mas que vêem o seu desempenho comprometido (Osler, 2010).

Considerações finais

Concluímos com a ideia de que muito se pode discutir e refletir ainda sobre estes e muitos outros aspectos que caracterizam o dia a dia das nossas escolas, suscitando o interesse e a necessidade de intervir de modo a que todas as experiências escolares sejam sempre significativas e promotoras de maior bem estar para todos os envolvidos. E, contrariando uma conceção adultrocentrada, alertamos para a relevância em tornar mais visível aquelas que são verdadeiramente as perspetivas dos alunos sobre a escola e sua escolarização, uma vez que, segundo constatámos, são muitas vezes dissonantes daquilo que os professores afirmam ser as atitudes, posições e disposições dos seus alunos relativamente à escola.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

Covell, Katherine (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, *40*(1), 39-51. doi: 10.1080/03057640903567021.

Croll, Paul; Attwood, Gaynor; Fuller, Carol & Last, Kathryn (2008). The structure and implications of children's attitudes to school. *British Journal of Educational Studies*, *56*(4), 382-399. doi: 10.1111/j.1467-8527.2008.00420.x.

Delors, Jacques, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, Gorham, William, Kornhauser, Aleksandra, Manley, Michael, & Nanzhao, Zhon. (1998). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.

Dubet, François (1996). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

Osler, Audrey (2010). *Students' perspectives os schooling.* London: McGraw-Hill, Open University Press.

Palhares, José (2008). Educação e contextos significativos de acção: Representações e experiências juvenis. In *VI Congresso português de sociologia. Mundos sociais:*

Saberes e práticas (s/p). Disponível em http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/306.pdf.

Parreiral, Sílvia (2003). *A violência em contexto escolar. As vítimas da agressividade dos colegas.* Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Quaresma, Maria Luísa (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63231/2/TESEDOUTLUISAQUARESMA213553000162344.pdf

Santos, Maria Cecília (2007). *A escola não tem nada a ver. A construção da experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário. Um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. Braga: UM/IEP. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6726.

Silva, Sofia Marques (2008). Figuras e configurações da estranheza: O mundo da vida e o mundo da escola, *e-cadernos CES, 1*, 141-159. Disponível em http://www.ces.uc.pt/e-cadernos.

Swaminathan, Raji (2004). It's my place: Student perspectives on urban school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(1), 33-63. Disponível em http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/sesi.15.1.33.27493.

Teixeira, Cidália (2010). *Percepções e experiências da escola, trajectórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Zafran, Joël (2001). Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs: Comment réussir au college français en s'engageant dans la course des temps sociaux. *Loisir et Société, 24*(1) 137-160. Disponível em http:// www.puq.uquebec.ca.

Olhar a diferença na igualdade da presença

Zélia Maria Gonçalves
Mestre em Educação Especial, Doutoranda em Educação Especial, na Universidade do Minho, professora do 1.º Ciclo Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Júlio Brandão, V N Famalicão, Supervisora das Provas de Aferição de Língua Portuguesa desde 2008
zelia.mm@gmail.com

Maria Rosário Ferreira
Mestre em Educação Especial, doutoranda em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, Coordenadora e professora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas Júlio Brandão, V N Famalicão mraferreira@netcabo.pt

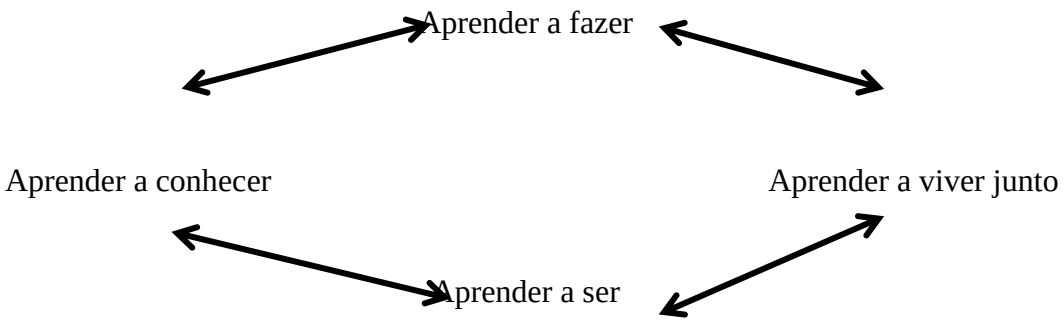
Pretendemos apresentar uma experiência de trabalho, desenvolvido na linha promoção da igualdade de direitos e oportunidades. Esta experiência ilustra um trabalho de parceria que cresceu assente numa aprendizagem informal, de partilha, reflexiva e construtiva entre alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais.
Consiste numa mostra do trabalho de alunos de 4º ano desenvolvido na área curricular de Formação Cívica (agora Formação pra a Cidadania), um trabalho de observação do quotidiano, das pessoas na sociedade e da sociedade civil. Em simultâneo cumularam-se visitas mensais, a esta turma, de alunos com Necessidades Educativas Especiais, com Currículo Específico Individual, que os brindavam com um jogo ou trabalho icónico, por eles produzido, e que se tornava tema de debate em grupo.
Assim, com este trabalho docente, mas com uma vertente informal reflexiva e de intervenção social, no sentido de atuar perante uma sociedade, que se quer/deseja, inclusiva surgiram variadas experiências dinâmicas, de aprendizagens, de ação, num movimento social, que envolveu docentes, alunos, pais, comunidade educativa e civil.
Este trabalho cresceu de uma forma surpreendente e culminou num livro: "Ver de ver a diferença", desenvolvido pelos alunos de 4.º ano e pelos alunos com Currículo Específico Individual, assim como pelas professoras Zélia Gonçalves e Rosário Ferreira.
Aplicamos uma metodologia participativa, de interação entre os alunos, de partilha com os seus familiares e amigos próximos, quer através da análise e reflexão, quer em contexto de atividades lúdico-pedagógicas.
Com este crescendo de um aprendizado informal, até com uma interface não formal pelo desenlace e estender do conhecimento que surgia com a reflexão e parceria familiar e comunitária, fomentou-se a igualdade de direitos e as oportunidades de equidade, patente na organização pedagógica do livro, tornando-o acima de tudo, um processo de aprendizagem em rede e de pares. É um livro que ilustra a dinâmica integradora de uma cultura de participação e de responsabilização de todos os agentes educativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências sócio afetivas, cognitivas e psicomotoras, essenciais para a formação de cidadãos ativos, interventivos, responsáveis, solidários, capazes de viver numa sociedade que quer um intercâmbio saudável entre a escola, casa, comunidade, sendo fundamental o respeito pela diferença, e como diz Delors (1996) "A educação deve conferir a todos a liberdade de pensamento, de discernimento, sentimento e imaginação de que necessita para desenvolver os seus talentos e permanecerem dentro do possível, donos do seu próprio destino."

Palavras chave: partilha, conhecimento, inclusão

A Educação Especial deve ser pensada como "(…) educação nas suas diversas vertentes (…) *seja* a chave que abre as portas para o século XXI (…) a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana" (UNESCO, 2003, p. 89).

Consideramos que ao conversar sobre as desigualdades, as diferenças e as deficiências, estamos no caminho da sua acepção como fazendo parte do todo e não como um apêndice. Esta conversação consegue-se através de projetos, atitudes, da necessidade primordial de cada um e entusiasmo no saber e no saber-fazer, para que os alunos possam aprender a conhecer (através de instrumentos de compreensão "aprender a aprender"), aprender a fazer (agindo sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (interessar-se e colaborar) e aprender a ser, dando oportunidades aos alunos, que não estejam sensibilizados para as Necessidades Educativas Especiais, e desta forma, fiquem e se tornem adultos conscientes de que: todos somos diferentes na igualdade do outro.

Figura 1: Crescer através do Partilhar/conversar



Apercebendo-nos de que temos o dever de desenvolver, enriquecer, multiplicar e ampliar a função educativa às dimensões da sociedade civil. Como professoras, não nos podemos cingir somente à educação formal: sendo esta caracterizada por uma educação organizada, com uma estrutura e sequência lógica institucionalizada, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturada, desde o jardim-de-infância até à universidade**,** dependente de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas a nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. Sabemos que há aprendizagens "socias" que ultrapassam essa informação e têm um crescendo na educação informal. Existe uma variedade de atividades com alicerces educativos, que, por si vão sendo complementadas noutros contextos que não o escolar: em casa, no Centro de actividades ocupacionais, na catequese, nos escuteiros, nas reuniões de pares e/ou família. Esta complementaridade de aquisição de conhecimento é, sem dúvida, extremamente importante na formação de cada criança, ultrapassando o seu papel de aluno por si só, como personalidade e pessoa única. Esta educação baseia-se no que aprendemos a partir do meio em que vivemos e/ou na forma como o vivemos. Assim, é de reconhecer que agrupando as duas formas de aquisição de conhecimento são uma mais-valia para o aluno. Facilitam o gosto pelo conhecimento, conduzindo e contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, de assimilação das diferenças e adequação aos contextos reais.

Consideramos relevante salientar o papel da Educação Especial na perspetiva de Ainscow (1997), Rodrigues (2001) e Correia (2003) que apresentam a escola inclusiva com assento na atenção à diversidade. Aliam-na à cultura de escola, ou de sala de aula, que adota a diversidade como lema, a nível de atitudes, valores e informação, aquela que promove o desenvolvimento pessoal, académico e social do aluno, com e sem Necessidades Educativas Especiais. Consideram, também, a inclusão como uma questão social, de Educação Cívica. Na escola, os valores e atitudes cívicas refletem-se em projetos e soluções que tendem a qualificar os nossos alunos e desenvolver a sua formação cívica, íntegra e global.

Este projeto que passamos a apresentar são os esteios da nossa prática pedagógica. Assentam nos princípios da inclusão educativa e social, da educação pluridimensional, tendo em conta as dimensões constituintes da personalidade humana: físico-motora, intelectual, afetiva, psicossocial, estética, ética, e volitiva, sendo que, o mais importante é o aprender, com vista ao sucesso educativo dos alunos, quer em termos de autonomia, quer em termos emocionais, quer, ainda, em termos de igualdade de oportunidades.

Com o mesmo, é visível que promovemos uma atividade bastante diversificada, motivadora e adequada aos alunos com e sem necessidades educativas especiais, com a devida valoração pelos seus contextos ambientais ou familiares. Assim, asseguramos uma adequação do processo de ensino-aprendizagem, através de uma pedagogia diferenciada, numa vertente informal, promotora do sucesso pessoal e social dos alunos, reflexiva e de intervenção social, seguindo a iniciativa do aluno, utilizando o reforço social, bem como atividades motivantes que abordaram as temáticas do Respeito, Tolerância e Partilha. Pretendeu-se atuar perante uma sociedade, que se quer/deseja, inclusiva.

Este foi um projeto que se desenvolveu ao longo do ano letivo de 2010/2011. Inseriu-se na área curricular não disciplinar de Formação Cívica, com uma turma de alunos de 4.º ano (turma 13, da EB1 de Luís de Camões) e com um grupo de alunos com currículo específico individual (2.º ciclo, da EB2,3 de Júlio Brandão). Tornou-se, acima de tudo, um processo de aprendizagem em rede e de pares, com uma dinâmica integradora definida no Projeto Educativo do Agrupamento: "cultura de participação e de responsabilização de todos os agentes educativos: alunos, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, autarquias, agentes culturais e económicos, entre outros. Desenvolvimento de uma prática reflexiva de colaboração e interação que favorece o diálogo e a cooperação"; convergindo para as diretrizes da Educação do Município de Vila Nova de Famalicão "a dinamização e o desenvolvimento de projetos e atividades, com toda a comunidade educativa do concelho, contribuindo para o desenvolvimento de competências sócio afetivas, cognitivas e psicomotoras, essenciais para a formação de cidadãos ativos, interventivos, responsáveis, solidários, capazes de viver numa sociedade em constante mudança"; correspondendo à filosofia do Centro de Formação de Associação de Escolas de Vila Nova de Famalicão. Surgiram variadas experiências dinâmicas, de aprendizagens, de ação, num movimento social, que envolveu a família (com os seus valores e normas, o afetivo e o cognitivo), a comunidade (docentes, alunos, pais, comunidade educativa e civil), o local (escola – sala de aula - recreio) e os tempos livros (do aluno, onde desenhou, refletiu, escreveu).

Para o efeito, recorremos a um trabalho de campo, realizado com crianças com 9 anos de idade, a frequentarem o 4.º ano de escolaridade. Utilizamos uma metodologia participativa, em que promovemos a interação com outras crianças com idades aproximadas e com deficiências diversas, em contexto de atividades lúdico-pedagógicas

e com o desenvolvimento de temáticas transversais (desde o conto, ao jogo, o raciocínio).

Implicou ajustes a nível organizacional (temporal e espacial). Promoveram-se encontros mensais entre os participantes (os alunos de 4.º ano e os alunos de 2.º ciclo) em que se desenvolveram atividades conjuntas. Nas restantes semanas do mês, os alunos do 4.º ano, sob orientação da professora, desenvolviam atividades apelativas à sua capacidade de reflexão, análise, sentido crítico e criativo:

Figura 2: Desenvolvimento do projeto

1
-Os alunos com currículo específico individual dinamizavam uma atividade lúdico-pedagógica, criada por eles, para a turma do 4º ano;

2
-As crianças refletiam, 1º em conjunto e 2º apenas os do 4º ano, sobre a atividade realizada;

3
-Os de 4º ano selecionavam uma temática sobre a deficiência e aprofundavam conhecimentos sobre a mesma, numa fase à posteriori, na sala, na biblioteca, em casa, na comunicação social, … (com recursos às TIC, prospetos, literatura, e outros);

4
-Com a informação obtida produziam ilustrações, texto e jogos sobre a deficiência;

5
-Num encontro seguinte, além de nova atividade trazida pelos alunos com currículo específico individual, partilhavam e discutiam, em grupo, as suas produções do mês anterior.

Permitiu-lhes, sem dúvida, o acesso e o pleno gozo dos seus direitos numa perspetiva da Educação Inclusiva. Seguindo as orientações de Correia (2003) não se considerou que o aluno tem um caminho definido a percorrer, traçado essencialmente, por um conjunto de exigências curriculares predeterminadas. Promoveu-se sim, a construção da sua identidade, bem como a construção de valores pessoais e sociais. Parafraseando as diretrizes para a Educação para a Cidadania, na Proposta Curricular para os Ensinos Básicos e Secundário:

-permitiu-lhes colocarem-se na "pele de outrem", sabendo escutar, compreender e respeitar as perspetivas de outros;

-permitiu-lhes participaram em debates e jogos, respeitando as regras do debate democrático, fundamentando as suas opiniões e respeitando a dos outros;

-permitiu-lhes aprenderem a respeitar os colegas independentemente de diferenças de capacidade, género, cultura e apreciaram e aprofundaram semelhanças de todos os seres humanos e a sua diversidade;

-permitiu-lhes reconhecer formas de discriminação e propor vias de as superar.

A igualdade de direitos e as oportunidades de equidade estiveram presentes em toda a organização pedagógica ativada pelas professoras dos respetivos alunos. "Incrustou-se", no desenho curricular comum dos alunos de 1.º ciclo, a dose necessária de criatividade, o que lhes otimizou a curiosidade, interesse, atenção e consequentemente uma aprendizagem num crescendo com sucesso.

Salientamos que, neste projeto, quando falamos em aprendizagem, não nos referimos meramente à aprendizagem académica habitualmente pretendida à criança/aluno, mas alargamos a definição aprendizagem à dimensão sócio emocional e pessoal da CRIANÇA-TODO, na sua dimensão pessoal, social e académica, defendida por Correia (2003).

Resultados:

Deste trabalho resultou um livro para crianças – feito pelas crianças.

Ver de ver a diferença!

Resultou um livro que compila a informação produzida pelos alunos e respetivos professores acerca das diferentes deficiências. Encontra-se organizado em quatro níveis:

Nível I - Todas as crianças criavam imagens ilustrativas do da sua forma de ver cada uma das deficiências.

Imagem 1: Nível I: imagens das crianças sobre uma deficiência

Nível II – As professoras faziam uma curta e simples compilação científica sobre as deficiências abordadas com uma linguagem acessível aos alunos:

Imagem 2: Informação científica

"A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngües. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo..."

Emmanuelle Laborrit

Há quem fale das pessoas com deficiência auditiva como aquelas que vivem no mundo do silêncio!

Para tua informação, quando falamos na deficiência auditiva podemos estar a falar em pessoas surdas ou em hipoacúsios. De uma forma simples, Nielson (1999) explica que uma pessoa é considerada surda quando a capacidade de audição interfere na funcionalidade em termos de actividades do dia-a-dia, e é considerada hipoacúsia se a capacidade de audição é deficiente mas ainda funcional, recorrendo ou não a um aparelho auditivo.

Podemos dizer que há surdos moderados e surdos severos e/ou profundos. Estamos a falar do nível de limitação de cada um e da sua capacidade de actividade e participação, ou seja:

....
...

Nível III – Os alunos do 4º ano, na aula de língua portuguesa, faziam a produção escrita sobre cada deficiência, usando diferentes registos: verso, prosa, pensamento…

Imagem 3: Texto criado por alunos de 4º ano

O silêncio à beira mar

O João é um menino da minha idade que conheci e com quem brinquei nas últimas férias de verão em A-Ver-O-Mar.

Logo no primeiro dia, achamos estranho o silêncio que se fazia no tapa-vento ao nosso lado. Já tinha visto uma senhora com o filho, mas parecia não conversarem.

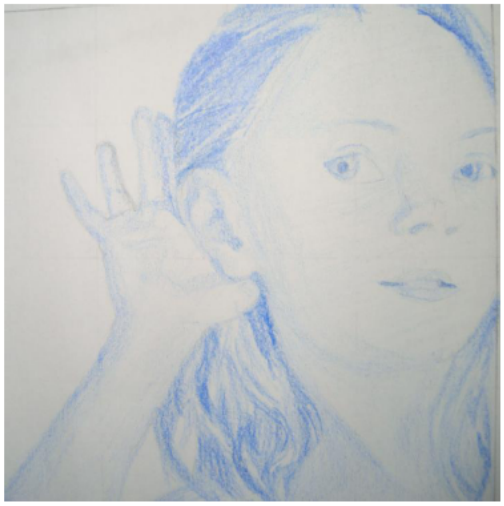
Quando foram ao mar apercebemo-nos que afinal eles conversavam bastante, nós é que não ouvíamos porque era através de gestos, língua gestual.

De repente, durante a tarde ouvimos:

— Olha a língua da sogra e pipoca! - gritava bem alto o vendedor do costume.

— Um pacote de pipocas, por favor! - pediu a mãe do João com a voz presa de quem passava muito tempo sem a usar.

Afinal, só o João tinha problemas de audição, mas era uma criança tão feliz que era como se não precisasse de ouvir.



Não demorou para ficarmos amigos. Era como se nos conhecêssemos há uma eternidade!

Em silêncio não era difícil saber o que o João pedia.

Os meus pais souberam, pela mãe, que ele tinha nascido com problemas auditivos e que só falando perto e de frente para ele é que, por vezes, ele conseguia entender. Já tinha feito uma operação quando era mais pequeno, mas não resultou.

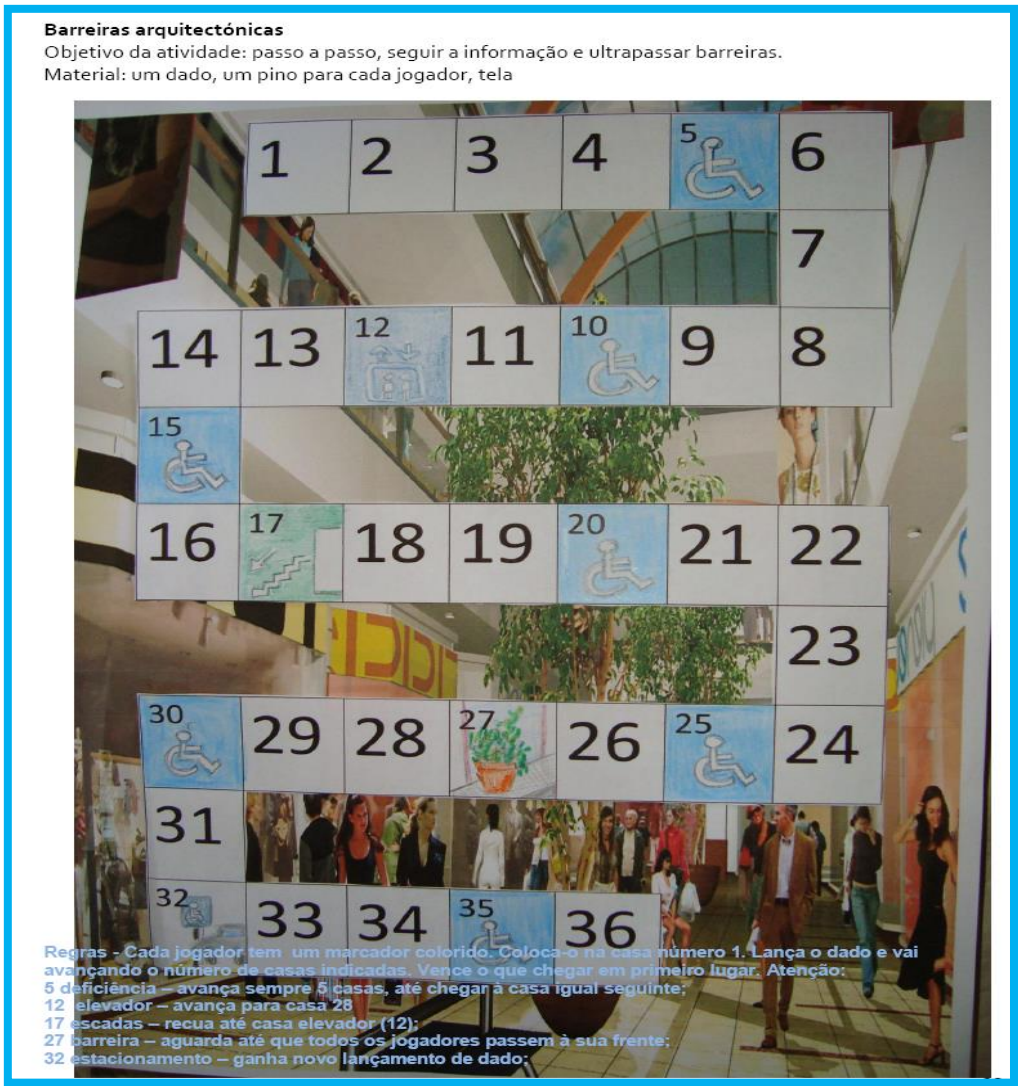
Os médicos estavam agora a pensar colocar-lhe um Implante Coclear, um aparelho muito sofisticado que pode ajudar o João a recuperar a audição. Espero que nas próximas férias o João já consiga ouvir o barulho do mar e que me continue a ensinar língua gestual, pois já estava a começar a aprender.

9 anos, 4º ano

15

Nível IV – Os alunos com currículo específico individual, traziam, sempre, uma novidade em forma de jogo que dava o mote para a aula.

Imagem 4: Jogo sobre barreiras arquitetónicas, adaptado do "Jogo da Glória"



Este projeto/livro de *Diminuição de diferenças: construção de conhecimento pela partilha e vivência (Ferreira & Gonçalves, 2011),* permitiu olhar a diferença na igualdade da presença, demonstrando-se que A partilha de experiências e o vivenciar de situações pelas crianças afigura-se eficaz na construção de conhecimento e promove a diminuição de diferenças. A escola pode assim associar a educação formal e informal, com o crescendo de um aprendizado informal, com interface não formal pelo desenlace e estender do conhecimento, de modo a que as ideias de inteligência e de partilha, num novo papel, o de, como refere o autor Celso Antunes (2000) *central estimuladora da inteligência*, ou seja num constante *aprender a fazer* e *aprender a aprender*, desenvolvendo as habilidades e estimulando as inteligências dos alunos, neste caso particular alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Este livro foi um trabalho de descoberta permanente, de parceria e conhecimento feito pelas crianças e que pode ser aproveitado como apoio à aprendizagem, principalmente na Educação para a Cidadania. Teve o trabalho da família na vertente social e cívica, teve o apoio da autarquia e da associação e escolas como apoio social, comunitário, mas sobretudo solidário e teve o voluntariado e solidariedade da ilustradora da capa no registo manual e com cor de imagens seleccionadas ilustrativas de diferentes deficiências.

Demonstrou que: A partilha de experiências e o vivenciar de situações pelas crianças afigura-se eficaz na construção de conhecimento e promove a diminuição de diferenças

Referências bibliográficas

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In IIE (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-13). Lisboa: IIE.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Documento de trabalho dos serviços da comissão. Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

Correia, Luís Miranda (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais, um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora

Delors, Jacques (2003). *Educação um tesouro a descobrir* (4.ª ed.) Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília.

Decreto-Lei nº 3/2008 DE 1 de Julho. *Diário da República n.º 4/2008 - Série I*. Ministério da Educação

Friend, Marilyn & Bursuck, William D. (1999). *Including students with special needs: A pratical guide for Classroom teachers.* U.S.A.: Allyn and Bacon.

Hargreaves, Andy (1994). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - Série I*. Assembleia da República

Lei nº 21/2008 de 5 de Dezembro. *Diário da República 91/2008 - Série I*. Assembleia da República

Pacheco, José A. (1994). *Educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação

Pacheco, José A. (1995). *Currículo: Teoría e práxis*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, David (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1999). *Salamanca - Cinco anos depois.* Disponível em http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Educ_inclusiva.htm.

UNESCO (2000). Inclusive education and education for all: A challenge and a vision: selection for special needs education. Paris. UNESCO.

UNESCO (2004). *Salamanca - Dez anos depois*. Edição especial. Disponível em http://www.eenet.org.uk/newsletters/news8/eenet_news8_por.pdf.

Jovens, experiências e aprendizagens na educação do campo: Desafios e perspectivas de estudantes do ensino médio integrado no IFRN/Brasil

Márcio Adriano Azevedo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, Brasil.
marcio.azevedo@ifrn.edu.br

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte /IFRN, Brasil.
andrezza.tavares@uol.com.br

Sônia Cristina Ferreira Maia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte /IFRN, Brasil.
sonia.maia@ifrn.edu.br

O presente artigo apresenta alguns resultados de investigação desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil. O trabalho visou analisar as condições do trabalho discente de estudantes matriculados no ensino médio integrado (Cooperativismo e Informática) no *Campus* João Câmara, em particular os que moram no campo. Os estudos instigaram ao aprofundamento investigativo sobre a categoria teórica *trabalho discente,* ainda pouco evidenciada no arcabouço acadêmico-científico. Viu-se também a necessidade de se aprofundar estudos sobre as práticas de iniciação científica envolvendo estudantes do ensino médio integrado, sobretudo como uma dimensão indissociável do ensino e da extensão e como parte da concepção de trabalho como princípio educativo. Observou-se ainda que a política de expansão dos Institutos Federais vem contribuindo para significativas mudanças do cenário educacional e tecnológico, como o atendimento da educação, pública, gratuita e com qualidade social para jovens que cursam o ensino médio integrado, dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, em particular para os sujeitos que estavam às margens desses serviços. O estudo mostrou que os jovens que moram no campo têm dificuldades para se deslocarem de suas comunidades, enfrentam problemas relacionados à alimentação regular, antes e durante o período de estudos no *Campus*, indicando a importância da política de alimentação escolar. Percebemos ainda que os estudantes têm dificuldades quanto ao acesso às novas tecnologias, implicando no desenvolvimento do trabalho discente. A pesquisa revelou também que os Centros de Aprendizagens são importantes experiências de aprendizagem, não devendo ficar restrito ao espaço formal, pois os estudantes que moram no campo não têm as condições para se deslocarem até o *Campus* para usufruírem de tal recurso didático-pedagógico.

Palavras-chave**:** trabalho discente; educação do campo; ensino médio integrado.

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em particular o Câmpus João Câmara integra a II Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007. Por se constituir como um município estratégico na região do Mato

Grande, foi escolhido para sediar as instalações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil naquela região.

A pesquisa buscou observar as diretrizes e orientações que norteiam as ações da Rede em todos os Estados e no Distrito Federal, bem como no que estabelece o PDI no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, compreendendo que as atividades de pesquisa devem orientar "[...] as ações dos gestores a fim de garantir, nessas ações, o fomento de recursos para desenvolver um ensino de qualidade e a pesquisa pautada no desenvolvimento regional" (Brasil, 2005, p. 58). Desse modo, a investigação teve, além de propósitos acadêmico-científicos, aqueles que visam contribuir para a melhoria da qualidade social das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo IFRN por meio do Câmpus João Câmara.

Por meio de uma abordagem qualitativa, o desenvolvimento da pesquisa observou e aplicou alguns procedimentos teórico-metodológicos, como a *revisão da literatura* que discute a educação do campo e o ensino médio integrado; *a análise documental*, como os dados de matrículas dos estudantes por meio do sistema acadêmico do Câmpus e aqueles que retratam os desafios e perspectivas políticos e socioeconômicos na região do Mato Grande; e a *aplicação de questionários* junto aos estudantes que moram no campo e cursam o ensino médio integrado no Câmpus João Câmara.

Em 2011, quando foi realizado o levantamento por meio da pesquisa no sistema acadêmico, 21 estudantes de cooperativismo e 29 de informática residiam no campo, totalizando 50 estudantes. Esse total representa 31,25% daqueles matriculados no ensino médio integrado (cooperativismo e informática), num universo de 160 matrículas (80 em cada curso) naquele ano. Segundo o mapeamento realizado, identificamos que os estudantes têm suas moradias sediadas em assentamentos, comunidades, fazendas, distritos, sítios, povoados, vilas e comunidades localizadas nos municípios de Jandaíra, João Câmara, Bento Fernandes, Pedra Preta, Poço Branco, Pureza, São Bento do Norte, São Miguel do Gostoso, Taipu e Touros, todos pertencentes ao Rio Grande do Norte/Brasil.

Transporte escolar e condições de deslocamento

Segundo dados do INEP (2007), a oferta do transporte escolar no Brasil, em particular para o meio rural tem sido objeto de um amplo e intenso debate, pois, enquanto os movimentos sociais e sindicais do campo, entre outras iniciativas governamentais e não governamentais vêm defendendo que os sujeitos estudem nos lugares ondem moram. De acordo com o Art. 3º da resolução n. 2/2008, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças e dos jovens para a cidade (Resolução n. 2, 2008). Contudo, com relação ao ensino médio ainda não há nenhuma regulamentação específica.

Em que pese as particularidades da educação do campo, o transporte escolar geralmente atua em sentido inverso, levando o filho do trabalhador do campo para as escolas urbanas. Ressalta-se ainda que

> O mais grave deste processo é que, como mostram estudos na área, os alunos da zona rural, ao continuarem seus estudos numa escola urbana, passam por uma dura vivência de preconceito que muitas vezes os leva ao abandono escolar [...]. Nesse crescente de carências, a situação do ensino médio já não surpreende, com os dados revelando que 92% daqueles atendidos pelo transporte escolar público frequentam escolas urbanas (INEP, 2007, p. 38).

Em João Câmara/RN e na região não é diferente, visto que não existem escolas do ensino médio no campo. Assim, os estudantes precisam obrigatoriamente se deslocar do campo para a cidade a fim de continuarem os estudos. Essa situação está associada à realidade brasileira e de outras regiões, como mostram os estudos de Azevedo & Queiroz (2006). De com as respostas obtidas nos questionários aplicados junto aos estudantes que moram no campo e cursam o ensino médio integrado no Câmpus João Câmara, 54% percorrem um trajeto de 1 a 5 horas para se deslocar de suas comunidades até o IFRN/Câmpus João Câmara. 46% responderam que o trajeto de ida e volta é percorrido em menos de 1 hora.

Conforme explicita Brandão (2002) e mais particularmente Arroyo (1999), além do acesso, uma escola cidadã e com a identidade dos sujeitos que moram no campo precisaria se organizar política e pedagogicamente por meio da alternância entre a família, o trabalho e a escola, compreendida como síntese orgânica. Arroyo (1999) defende ainda que o direito à educação e o usufruto da escola devem ocorrer onde os sujeitos moram. "Só quando se tem 20 alunos, abre-se uma escola. Nós temos que acabar com isso. Temos que acabar com esse critério, e *exigir que seja garantido o direito à educação para todos*, 10, 15, 4, 8, 6" (Arroyo, 1999, p. 42).

Ainda com relação ao deslocamento do campo para a cidade, os estudos de Azevedo (2006) mostram que essa necessidade muitas vezes impõe aos estudantes uma jornada de longos trajetos, transportes escolares inadequados, desmotivação, cansaço, entre outros fatores que interferem no trabalho discente, além da dificuldade de interação com os colegas da cidade.

Embora a realidade de deslocamento dos jovens entrevistados seja satisfatória, visto que 68% responderam que os transportes estão em boas condições, no cenário nacional e regional muitos estudantes ainda estão se deslocando de forma inadequada, em transportes do tipo pau-de-arara ou em ônibus e veículos de pequenos portes superlotados, conforme mostram os estudos de Azevedo (2006) e o documento Panorama da educação do campo no Brasil (INEP, 2007). Ao analisar a particularidade da garantia do transporte escolar aos estudantes do campo que estudam no IFRN/Câmpus João Câmara, no geral os dados coletados apresentam a seguinte situação: 54% dos jovens responderam que o transporte escolar é feito em ônibus apropriado e oferece as condições de segurança e comodidade; 23% disseram que se trata de ônibus, mas não é apropriado e nem oferece as condições de segurança e comodidade. 15% dos estudantes enfatizaram que não é ônibus, mas oferece as condições de segurança e comodidade.

Um dos jovens entrevistados ressaltou que se desloca a pé, alegando que a sua residência está situada próximo ao Câmpus. Porém, destaca que retorna à noite e reconhece que a opção impõe riscos à sua vida. Outro discente enfatiza que mora há 12 km do Câmpus e que não usufrui de transporte público. Assim, precisa pagar por um transporte privado que passa à porta de sua casa para leva-lo, não ocorrendo o mesmo para retornar. Em que pese o expediente vespertino de aulas no Câmpus concluir às 18 horas, o estudante afirma só chegar em casa às 20 horas. Ressalta também os seus pais têm dificuldades para desembolsar o pagamento do transporte privado.

Ainda sobre as condições de deslocamento, outro estudante afirma se deslocar diariamente de moto-táxi, sendo responsável pelo pagamento do serviço. Em outros quatro questionários os discentes afirmar se deslocar em motos contratadas pela prefeitura municipal do município onde mora. Também há estudante que precisa caminhar 3 km a pé até o ponto de acesso ao transporte escolar, visto que o serviço não está disponível em sua comunidade.

Outro aspecto que também pode interferir no trabalho discente é o fato de os estudantes não poderem se alimentar, ou não o faz nos horários cotidianamente estabelecidos em suas casas, ou ainda por se alimentarem inadequadamente, visto que até a data de aplicação dos questionários o único meio de acesso à alimentação no Câmpus era a cantina, a qual não fornecia almoço e nem jantar, mas em geral lanches industrializados, como refrigerantes, sucos e salgados.

Observamos que quando se perguntou sobre a alimentação, 57% responderam que se alimentam antes de sair para o Câmpus. 33% disseram que nem sempre e 10% ressaltaram não se alimentarem antes do deslocamento e estudos. Quando observamos os percentuais dos que nem sempre e nunca se alimentam, percebemos que o percentual é alto, mostrando a importância da política de alimentação ou merenda escolar no Câmpus, a fim de garantir o acesso irrestrito á alimentação daqueles que moram no campo. Vimos que além das horas de estudos, 54% dos estudantes viajam de 1 a 5 horas de suas casas até o Câmpus, implicando em degastes físicos, psíquicos e biológicos que podem comprometer o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Respeito à diversidade

Com relação ao respeito à diversidade, a pesquisa elegeu como foco os lugares onde os estudantes moram. Nesse sentido, buscamos identificar se aqueles que moram no campo já sofreram algum tipo de preconceito por parte dos colegas que residem na cidade. 90% dos estudantes que responderam aos questionários, afirmaram nunca terem sofrido discriminação. Essa preocupação na pesquisa se deve ao fato de haver uma tendência à discriminação, visto a concepção histórica e socialmente produzida de se perceber os sujeitos do campo pessoas atrasadas culturalmente. No campo educacional, por exemplo,

> Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira. [...] Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (Arroyo, 1999, p. 32).

Analisando essa particularidade, percebe-se que um dos fatores que podem contribuir para que isso não ocorra é o fato de o município possuir características e cultura ainda relacionadas ao modo de vida rural, conforme explicitam Araújo (2005) e documentos que discutem aspectos demográficos, políticos, socioeconômicos e culturais da região do Mato Grande (Brasil, 2005; IICA, 2006). Nessa perspectiva, os estudos de Veiga (2001), explicitam que os municípios que possuem menos de 20.000 habitantes – como a maioria dos que compõem a região do Mato Grande – podem ser caracterizados como municípios rurais.

Com relação ao desenvolvimento do trabalho discente, buscamos analisar se o fato de morar no campo implica no desempenho dos estudantes. No geral, 51% dos

estudantes responderam que sim, pois quando existem trabalhos a serem feitos não têm condições de locomoção. Diferentemente da questão anterior, 23% dos estudantes afirmaram que não, pois sempre que é necessário conseguem transporte para se locomoverem até o Câmpus. 8% destacam que desenvolvem a parte que lhes cabe em casa.

Dos 18% que optaram pela questão *outra alternativa* alguns não justificaram e outros reforçaram que as dificuldades para desenvolver os trabalhos concentram-se na falta de condições financeiras para a aquisição de alguns materiais didático-pedagógicos, falta de condições de deslocamento para o IFRN/Câmpus João Câmara ou outros locais escolhidos para o desenvolvimento de trabalhos em grupos, além da falta de acesso às novas tecnologias, como acesso a internet.

Em que pese os percentuais acima mostrarem que a maioria dos estudantes do campo não têm dificuldades para desenvolver o trabalho discente no *Câmpus* João Câmara, revelando o avanço do transporte escolar e das condições de deslocamento, a inexistência da oferta do ensino médio no campo brasileiro ainda compromete o acesso à educação para esse nível de escolarização, visto que a taxa de frequência líquida encontra-se precária:

> Menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos estão cursando o ensino médio. Na área rural, o quadro é ainda mais crítico: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária estão freqüentando o ensino médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o ensino médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária. Mas mesmo nessas regiões prevalecem acentuadas discrepâncias entre as populações urbana e rural. Na Região Sudeste, 60% dos jovens urbanos de 15 a 17 anos estão no ensino médio, índice que se reduz para 35,1% entre os jovens do campo na mesma faixa etária (INEP, 2007, p. 18).

Conforme já mencionamos, a pesquisa mostra que 31,25% dos jovens matriculados no ensino médio integrado do IFRN/Câmpus João Câmara moram no campo, estando acima da média brasileira e nordestina conforme mostram os percentuais do panorama da educação do campo no Brasil (INEP, 2007). Percebemos com base nos dados que nenhum dos entrevistados revelou que os docentes orientam acerca de atividades que possam compensar as dificuldades de deslocamento e de integração, sendo esta uma particularidade que pode contribuir para amenizar as dificuldades do trabalho discente, em especial para os estudantes que moram no campo. Percebemos também que a integração entre os estudantes se revela como importante indicador do ciclo didático[1] para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no ensino médio integrado para os jovens que estudam no IFRN/Câmpus João Câmara.

Acesso aos recursos midiáticos e às novas tecnologias

Ao analisar as condições de acesso às novas tecnologias, em especial ao acesso a internet, os dados revelam que 25% dos estudantes possuem computador, mas não têm acesso à internet em casa; 8% possuem computador, mas não dispõem de acesso à internet na comunidade onde moram; 15% possuem computador com acesso internet,

[1] Ciclo didático é um conceito definido por Azevedo (2010) quando se refere ao planejamento, aplicação didática e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

mas não possuem impressora; 8% possuem computador com acesso à internet, além de impressora; 18% não possuem computadores e nem impressoras, recorrendo às *lanhouses* da comunidade; 13% não possuem computadores e nem impressoras, recorrendo às *lanhouses* na cidade; 5% dependem dos computadores e do acesso à internet no Câmpus, além de contar com os colegas para a impressão dos trabalhos. 8% optaram pela alternativa outros motivos que dificultam o acesso às novas tecnologias, mas não justificaram, salvo alguns que reforçaram o argumento de que possuem computador, mas não dispõem de acesos á internet.

Mesmo com a propagação das novas tecnologias, como a da microeletrônica, da engenharia genética, da química e da biotecnologia, consolidando, dessa forma, avanços significativos no campo produtivo, a maioria da população camponesa não tem a oportunidade de usufruir desses avanços, conforme explicitam os estudos de Santos (2004). O autor ressalta as contradições no cenário brasileiro, mostrando que dispomos de:

> Um setor altamente modernizado da agricultura, o chamado Agrobusiness, que se propõe a superar a dicotomia entre agricultura e indústria, ao englobar a produção, a industrialização e o comércio de produtos agrícolas, representando quase 50% do PIB brasileiro, ao lado de um setor, como os Sem-Terra, que lutam por um pedaço de terra para produzir (Menezes Neto, 2005, pp. 1-2).

Apesar dos avanços, inclusive nos campos científicos e tecnológicos, a educação para a maioria da população brasileira que vive no campo ainda carece de serviços básicos de qualidade, não tendo acesso às benesses que os avanços poderiam proporcionar. Para ilustrar a situação o documento *Panorama da educação do campo* (Brasil. Mec, 2007) mostra que:

"apenas 1,4% das escolas do campo no Brasil contam com laboratórios de informática; 1,1% têm acesso à internet; 28,5% ainda não dispõem de energia elétrica; 2,6% têm sala para tv e vídeo; 9% têm tv/vídeo/parabólica."

Não muito diferente da realidade brasileira, a pesquisa realizada com os estudantes do ensino médio integrado matriculados no IFRN/Câmpus João Câmara mostra que o percentual dos que têm acesso à internet em suas casas ou comunidades é de 23%, evidenciando que 77% ainda dependem dos serviços prestados nos centros urbanos.

Considerações

Percebemos que a investigação contribuiu para o processo de fomento às práticas de pesquisa no IFRN/Câmpus João Câmara, inclusive oferecendo subsídios para o desenvolvimento de outras investigações e estudos no que concerne ao trabalho discente e docente em espaços não escolares. A pesquisa mostrou, por exemplo, que os jovens que moram no campo têm dificuldades para desenvolver algumas atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, visto a falta de transporte para deslocamento, sobretudo quando são orientadas para o turno oposto ao que estudam no Câmpus.

Vimos também que até a aplicação dos questionários, em 2011, significativa parte dos jovens dependia da cantina localizada no IFRN/Câmpus João Câmara para se alimentar, o que justifica a importância da politica garantia de merenda escolar ou de alimentação, sobretudo para os estudantes que moram no campo, pois a qualidade do

trabalho discente também depende de os estudantes se alimentarem e nos horários corretos.

Outro importante indicador de qualidade na melhoria do trabalho discente se evidencia na importância da consolidação e do efetivo funcionamento dos Centros de Aprendizagens, principalmente porque os estudos regionais mostram a baixa qualidade dos níveis de escolarização, sobretudo dos que moram no campo. Contudo, percebemos que isso se constitui em um desafio para o atendimento em Centros de Aprendizagens no IFRN/Câmpus João Câmara, visto que fatores externos como a falta de transporte e as dificuldades de deslocamento, comprometem o acesso dos jovens a esse espaço de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

Arroyo, Miguel Gonzalez (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In Miguel Gonzalez Arroyo & Bernardo Mançano Fernandes (Orgs.), *A educação básica e o movimento social do campo* (pp. 12-29). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Azevedo, Márcio Adriano (2010). *Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: A experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009).* Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Azevedo, Márcio Adriano & Queiroz, Maria Aparecida (2006). Traços de uma história e laços com a memória da educação rural na década de 1970: Um estudo com educadoras do campo no município de Jardim de Piranhas/RN, na Região do Seridó. In Grinaura Medeiros de Morais & Eugênia Dantas (Orgs.), *Livro de memórias.* (pp. 90-115). João Pessoa: Idéia.

Araújo, Severina Garcia (2005). *Assentamentos rurais: Trajetórias dos trabalhadores assentados e cultura política.* Natal: EDUFRN.

Brandão, Carlos Rodrigues (2002). *A educação popular na escola cidadã.* Petrópolis: Vozes.

Brasil (2002). *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.* Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (2005). *Estudo propositivo do território do Mato do Grande/RN.* Natal: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura [IICA] (2006). *Plano de desenvolvimento sustentável do território do Mato Grande: Rio Grande do Norte.* Natal: Secretaria de Desenvolvimento Territorial/Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2007). *Panorama da educação do campo.* Brasília: INEP.

Menezes Neto, Antônio Júlio (2005). Educação, sindicalismo e novas tecnologias nos processos sociais agrários. *Boletim Técnico do Senac, 23*(3), 35-43. Disponível em http//www.senac.br/informativo/BTS/233d.htm.

Brasil, (2008). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2008.

Santos, Milton (2004). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal* (11.ª ed.). Rio de Janeiro: Record.

Veiga, José Eli et al. (2001). *O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento.* Brasília: MDA/CNDRS/NEAD.

O não-formal e o formal no ensino superior: Valorização das aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho e de vida

Ana Luisa de Oliveira Pires
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Nesta comunicação apresentamos uma abordagem educativa de carácter inovador no âmbito do Ensino Superior — a *Carteira de Competências*, que faz parte dos planos de estudos das licenciaturas da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) —, implementada no quadro das reformas preconizadas por Bolonha, na qual se articulam as dimensões da aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos estudantes através da participação em contextos não-formais, sejam de natureza profissional, social ou de vida.
Uma das intencionalidades de Bolonha — o enfoque nas aprendizagens dos estudantes e na aquisição de competências (E.U., 2012) — implica a mudança paradigmática ao nível dos processos de ensino-aprendizagem: o desenvolvimento de competências apela a abordagens educativas mais flexíveis e adequadas às suas especificidades, bem exige a aproximação entre contextos formais e não-formais de aprendizagem (Pires, 2005, 2007).
A estratégia desenvolvida na Escola Superior de Educação do IPS através da *Carteira de Competências* constitui um exemplo destas abordagens educativas, na medida em que pretende promover aprendizagens significativas e desenvolver competências relevantes em contextos não formais, traduzindo-as em ECTS. O desenvolvimento de competências é entendido numa perspectiva alargada — competências profissionais, sociais, de cidadania, entre outras — e ao longo dos três anos do ciclo de estudos, em estreita articulação com a comunidade envolvente (em instituições educativas, museus, empresas, autarquias, associações, organizações não-governamentais, etc.) em contextos reais de trabalho, pela inserção em comunidades de práticas (Wenger, 1998).
Do ponto de vista teórico, estas novas práticas são analisadas à luz dos conceitos de aprendizagem situada e de comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991 e Wenger, 1998), competências e seu desenvolvimento (LeBoterf, Perrenoud, Wittorski, Bowden e Marton, *in* Pires 2005), na medida em que as aprendizagens ocorrem nos próprios contextos em que são mobilizadas, constitutindo-se como um processo social em que o conhecimento é co-construído (Sousa Santos, 2004).
Nesta comunicação caracterizamos o dispositivo *Carteira de Competências* desenvolvido na ESE-IPS, identificando as suas finalidades, estratégias, recursos e constrangimentos. Procuramos reflectir sobre o seu impacto, a partir da análise qualitativa de um *corpus* constituído pelos relatórios elaborados por estudantes no final da licenciatura.

Palavras-chave: educação não-formal, ensino superior, desenvolvimento de competências

Introdução

Como é do nosso conhecimento, de entre as intencionalidades subjacentes ao processo de Bolonha encontra-se o enfoque nas aprendizagens dos estudantes e na aquisição de competências (E.U., 2012), o que veio implicar uma mudança paradigmática ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, considerando que o desenvolvimento de competências faz apelo a abordagens educativas mais flexíveis e

específicas, bem como exige a aproximação entre contextos formais e não-formais de aprendizagem (Pires, 2005, 2007).

A estratégia desenvolvida na Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Setúbal através do dispositivo *Carteira de Competências* — materializado numa unidade curricular de caracter obrigatório que faz parte integrante da estrutura curricular das licenciaturas de Bolonha —, constitui um exemplo significativo destas novas preocupações educativas, na medida em que tem como finalidade promover aprendizagens significativas e desenvolver competências relevantes em contextos não formais de educação/formação, traduzindo-as em ECTS no âmbito dos planos de estudos dos cursos. A *Carteira de Competências* pretende desenvolver as competências dos estudantes numa perspectiva alargada e contextualizada, para além do contexto formal de ensino-aprendizagem, bem como respeitar a temporalidade dos próprios processos de aprendizagem, que decorrem ao longo dos três anos do ciclo de estudos.

Do ponto de vista teórico, estas novas práticas educativas podem ser compreendidas à luz dos conceitos de aprendizagem situada e de comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991, Wenger, 1998), considerando que as aprendizagens ocorrem nos próprios contextos em que são mobilizadas e em que se constituem como um processo social em que o conhecimento é construído colectivamente.

A operacionalização do dispositivo de aquisição e desenvolvimento das competências dos estudantes — pessoais, profissionais, sociais, de cidadania, entre outras — é concebida em estreita articulação com a comunidade envolvente (exemplos: em instituições educativas, museus, empresas, autarquias, associações, organizações não-governamentais,…) e em contextos reais de trabalho, procurando facilitar a inserção dos estudantes em comunidades de práticas (Wenger, 1998). No sentido do autor, as comunidades de prática contribuem para que os seus membros adquiram responsabilidade colectiva para gerirem o conhecimento de que necessitam, reconhecendo que se situam na melhor posição para o fazer.

No dispositivo *Carteira de Competências*, a escola não é considerada como o *locus* privilegiado de aprendizagem — não é um mundo fechado onde se adquire conhecimento para "aplicar" no mundo exterior, mas sim uma parte integrante do próprio sistema alargado de aprendizagem, tal como defendido pela abordagem das comunidades de prática. Se interpelarmos estas práticas educativas à luz da abordagem de Wenger (1998), então parece-nos relevante procurar compreender:

A nível interno, como organizar situações educativas que baseiam a aprendizagem formal na prática, através da participação dos estudantes em comunidades temáticas?

A nível externo: como articular a experiência dos estudantes com a prática, através de formas periféricas de participação em comunidades mais alargadas para além da escola?

Educação não-formal, ensino superior e produção de conhecimento

O conceito de educação não formal tem sido amplamente trabalhado por diversos autores, integrando um conjunto de áreas de abrangência, que, não sendo exclusivas, se podem interrelacionar entre si. De acordo com Ghon (1999),

> a educação não-formal designa quatro campos ou dimensões, que correspondem às suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos (...). O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objectivos comunitários, (...). O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. (Gohn, 1999, citada por Pinto, 2007, p. 110)

Esta abordagem defende que

> o educativo, o social, o político e o cultural andam efectivamente *de mãos dadas*. A acção educativa tem uma intencionalidade transformadora, pessoal e colectiva, com vista à promoção ou à defesa de valores partilhados pelos agentes educativos e pela comunidade em que se inserem (Pinto, 2007, p. 110)

Considerando que a educação não-formal engloba um leque diferenciado de perspectivas, práticas e metodologias, desenvolvidas com clara intencionalidade educativa, em situações e espaços distintos dos formais, torna-se fundamental equacionar novas dinâmicas educativas que promovam a complementaridade e integração das aprendizagens adquiridas em contextos formais e não-formais.

Estamos perante um processo recursivo em que as aprendizagens formais ganham sentido com as aprendizagens não-formais e estas adquirem igualmente sentido em articulação com as aprendizagens formais. Para Turkal (1998, p.58) "as aprendizagens realizam-se na articulação entre estes dois campos de aquisição — entre saberes formais e experienciais, ligados pelo sujeito numa ligação de circularidade que lhes permite atribuir um sentido a uns e aos outros num escoramento recíproco."

À luz deste quadro, podemos reconhecer o contributo de novas abordagens educativas na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos[1], tanto no sentido da apropriação de um *saber viver* (Josso, 2001) que integra diferentes dimensões — afectiva, cognitiva, profissional, socio-cultural —, tanto no sentido da *profissionalização dos actores* (Wittorski, 2007), enquanto aquisição/produção de saberes e de competências necessárias para exercer a actividade e para a construção de uma identidade profissional, e, ainda, no sentido da formação do actor-social, valorizando a dimensão de cidadania — em que a liberdade de escolha constitui a base para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade.

Do ponto de vista epistemológico, partilhamos da perspectiva de Sousa Santos (2004), que defende a passagem do *conhecimento universitário* e científico — assente em formas e critérios de produzir a ciência herdeiros de um paradigma positivista, predominantemente disciplinar e cuja produção é descontextualizada — para um *conhecimento pluriuniversitário*, como uma das formas de superação da crise

[1] Aprendizagem e desenvolvimento são processos diferenciados mas que se articulam e interpelam dialecticamente — a aprendizagem tem um caracter espácio-temporal local, ligado a uma situação ou momento particular, enquanto que o desenvolvimento corresponde a uma temporalidade mais longa, a da construção do sujeito ao longo do tempo (Wittorski, 2007).

decorrente das exigências sociais e politicas com que se confronta o ensino superior. Considerando que o *conhecimento pluriuniversitário* é contextual — sendo o princípio organizador da sua *produção* a *aplicação*, que ocorre em instâncias exteriores à Universidade —, e que implica a mobilização dos actores na formulação dos problemas e na definição dos critérios de relevância, é um conhecimento de natureza transdisciplinar, heterogéneo, que emerge em sistemas abertos, de organização menos rígida e hierárquica.

> Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriuniversitário, e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (Santos, 2004, p. 30)

O confronto entre o conhecimento de natureza científica e outros tipos de conhecimento – como é o caso dos saberes profissionais, sociais e de vida, construídos na acção — faz apelo a um nível de responsabilidade social mais elevado por parte das instituições que o produzem.

"À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência". "O conhecimento pluriuniversitário substitui a unilateralidade pela interactividade" (Santos, 2004, p. 30) (assumindo a natureza contextual do conhecimento, bem como a participação dos cidadãos e das comunidades, não apenas como consumidores mas enquanto co-produtores desse mesmo conhecimento.

Práticas de desenvolvimento de competências

No âmbito das abordagens sistémicas e socio-construtivistas, as competências são saberes mobilizados em acção, situados e finalizados, que se constroem ao longo do tempo e que comportam duas dimensões indissociáveis: a individual e a social (LeBoterf, Wittorski, Gillet, Perrenoud, entre outros, citado por Pires 2005). As competências não são separáveis das condições sociais em que são produzidas, apoiam-se em saberes construídos socialmente — o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interação com os outros, às normas e regras existentes numa determinada comunidade de práticas (Pires, 2005). Como sabemos, o desenvolvimento de competências ocorre numa multiplicidade de contextos de vida, pela combinação de diferentes modalidades e processos de aprendizagem — formais, não formais e informais. Não é possível perspectivar estes processos de uma forma estanque (*in vitro*), apenas a partir de um contexto específico delimitado espacial e temporalmente, visto que ocorrem no cruzamento e na inter-relação de diferentes situações e contextos (*in situ*), pelo confronto e interpelação dinâmica de saberes de diferente natureza (*in vivo)*.

De acordo com a tipologia de desenvolvimento de competências de Wittorski (1998) é possível identificar diferentes lógicas de pensamento e acção: a lógica da acção, a lógica da reflexão e da acção, a lógica da reflexão sobre a acção, a lógica da reflexão para a acção e a lógica da assimilação/integração, que correspondem a diferentes modalidades formativas e que podem ser utilizadas em diferentes contextos (Pires, 2005). O modelo escolar tradicional, baseado na transmissão de conhecimentos — a lógica da assimilação/integração, segundo Wittorski —, é principalmente orientado para a aquisição de saberes teóricos e disciplinares. Como sabemos, as competências fazem apelo a diferentes tipos de saberes, não sendo no entanto

redutíveis a nenhum deles: saberes teóricos, saberes do meio, saberes procedimentais, saberes-fazer procedimentais, saberes-fazer experienciais, saber-fazer relacionais, saberes-fazer cognitivos (Le Boterf, 1994). Considerando que as competências se desenvolvem através da acção — através do exercício reflexivo na acção, sobre a acção e antecipando a acção — então os modelos formativos mais adequados serão os que contemplem situações de aprendizagem *in situ* e *in vivo*, numa perspectiva sistémica. Defendemos igualmente a adopção de uma abordagem holística do conceito de competência e do seu desenvolvimento, tal como sustentado por Bowden e Marton (1998, citado por Pires 2005), o que implica, entre outros aspectos, uma maior complexidade a nível dos resultados da aprendizagem, o alargamento das exigências curriculares e de avaliação, uma maior ambiguidade na relação entre as finalidades e a avaliação dos resultados, bem como o incremento do papel da interpretação e do julgamento pessoal na avaliação — tendo em conta o significado atribuído pelo próprio à aprendizagem e à actividade, aos seus conteúdos e finalidades.

O dispositivo *Carteira de Competências* da ESE-IPS

O conceito de competência emerge como um eixo estruturante das mudanças decorrentes do processo de harmonização do ensino superior europeu, "como instrumento fundamental do processo de adequação dos nossos cursos ao modelo de Bolonha", tal como consta nos documentos oficiais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal:

> Embora a organização da formação por competências fosse já um conceito organizador da formação desenvolvida na Escola, nomeadamente em componentes parcelares de alguns dos cursos, a sua consagração legal no âmbito do processo de Bolonha significou a possibilidade e a necessidade da sua generalização à globalidade dos cursos oferecidos pela Escola. Esta perspectiva reflectiu-se no facto de termos iniciado este processo de adequação com a definição prévia das competências gerais comuns a todos os alunos da escola, independentemente das especificidades dos cursos e dos respectivos perfis profissionais[2].

Os planos de estudos das licenciaturas propostas no quadro de Bolonha[3] organizam-se em função de referenciais de competências, estruturados em termos de competências gerais — comuns a todos os cursos da ESE — e em competências específicas —, directamente relacionadas com a especificidade dos perfis profissionais. Para além da definição das competências gerais e específicas, contemplam ainda uma

[2] No âmbito de um trabalho desenvolvido por docentes das escolas do Instituto Politécnico de Setúbal "(…) que consistiu na construção de um perfil de competências transversais comuns a todos os alunos do Instituto, a partir dos documentos resultantes do Projecto Tuning. Deste trabalho resultou um documento que despoletou o processo de adequação em todas as escolas do IPS: CORTÉS, Victoria (Coord.) - *Estratégia institucional: Eixo a – Criação de um espaço europeu de ensino superior - Relatório de compatibilização* - 2005. Acessível na Escola Superior de Educação, IPS, Portugal."

[3] Licenciaturas em Educação Básica, Animação e Intervenção Sociocultural, Comunicação Social, Desporto, Promoção Artística e Património, Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, Língua Gestual Portuguesa.

UC desenvolvida ao longo dos três anos do curso, designada de *Carteira de Competências*, a qual[4]

> Permite valorizar e creditar participações em actividades académicas (AE), científicas (encontros ou seminários) ou sociais (voluntariado) desenvolvidos ao longo do curso e "oferecidos" / desenvolvidos em situações não lectivas, pela escola, por associações e organizações científicas e profissionais, em suma, pela "sociedade civil". Esta UC, para além de exigir a existência de um dispositivo de orientação tutória dos estudantes exigirá, em particular:
> a) a definição prévia de uma carteira de competências a adquirir /desenvolver através de envolvimento em actividades exteriores à ESE / ao curso;
> b) a divulgação de actividades, eventos, colaborações e participações "solicitadas" pela sociedade civil;
> c) a possibilidade de observar e/ou participar em eventos que ocorrem fora do calendário escolar (por exemplo, nos meses de verão);
> d) um processo de validação prévia (legitimação) da intenção de adquirir 1 ou 2 ECTS através de um determinado envolvimento numa actividade concreta;
> e) tutores de grupo / percurso de grupo para a validação prévia e a análise do relatório / validação da aquisição do(s) ECTS, prevendo-se que sejam necessários 1 tutor para cada 15-20 estudantes, o qual os acompanhará ao longo de todo o ciclo de formação;
> f) a aquisição de um mínimo de 1 ECTS em cada ano e um total de 5 ECTS nos três anos, que podem ser associados a uma diversificação do tipo de actividades, papéis desempenhados, etc.

Sumarizando, o dispositivo da *Carteira de Competências* é operacionalizado numa unidade curricular de 5 ECTS, distribuídos ao longo dos três anos da licenciatura, em que os estudantes, a partir da sua inciativa pessoal, seleccionam, de forma negociada com os tutores, os contextos e as actividades relevantes com vista à aquisição de competências gerais e/ou específicas da licenciatura. As actividades podem ser realizadas em tempos lectivos e não lectivos, nomeadamente durante as férias. A avaliação incide nos relatórios elaborados, no mínimo um por cada ano lectivo, que integram componente descritivas e reflexivas, tendo os estudantes que identificar as competências adquiridas pela realização das actividades.

Percepções dos estudantes sobre a *Carteira de Competências*

A análise de conteúdo, de natureza qualitativa, de um *corpus* constituído por um conjunto de relatórios finais da *Carteira de Competências* — elaborado por um grupo de tutoria de estudantes finalistas da licenciatura em Educação Básica no ano lectivo de 2011/12 —, faz emergir um conjunto significativo de aspectos para a compreensão das finalidades, contributos e constrangimentos sentidos.

No que diz respeito ao sentido que a *Carteira de Competências* tem para os estudantes, destacamos os seguintes excertos, que evidenciam a pertinência que assume no âmbito do plano de estudos:

> Esta unidade curricular é das poucas que, na minha opinião, faz sentido nesta licenciatura, pois podemos praticar ao invés de observar apenas. Além disso, é livre na

[4] Excerto das Peças Instrutórias das Propostas de Adequação ao Modelo de Bolonha do cursos, apresentados à DGES-MCTES em 2006. As finalidades e pressupostos da UC Carteira de Competências são comuns a todas as licenciaturas da ESE-IPS.

> medida em que podemos escolher o contexto, a instituição e o local onde vamos realizá-la, segundo a nossa perspectiva de futuro (AR)
>
> É importante referir que a CC é imprescindível, na minha opinião, para qualquer licenciatura em Educação. Penso que fiz a escolha certa, em termos dos contextos que tive a oportunidade de presenciar (…) (AM)
>
> Do meu ponto de vista a CC é bastante pertinente, uma vez que nos confere a possibilidade de realizar estágios em contextos escolhidos pelos próprios discentes. (AV)

Pudémos igualmente constatar a importância atribuída à liberdade de escolha (reforçada ainda nos excertos que se seguem) e à possibilidade de diversificação dos contextos:

> A CC foi, sem qualquer dúvida, uma mais valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Tive a oportunidade de contactar com diversas pessoas e com diversos contextos. Considero que o facto de podermos escolher o contexto para desenvolver os 5 ECTS é um factor bastante importante para o desenvolvimento de várias aprendizagens. (AM)
>
> Foram experiências enriquecedoras e todas em contextos diferentes, que me prepararam, numa fase elementar, para o meu futuro profissional (AS)
>
> Sendo contextos diferentes, de um modo geral, todos me agradaram, pois foram experiências distintas, contextos, instituições, faixas etárias diferentes (…). Penso que esta é uma boa maneira de preparar os discentes para o futuro profissional. Além disso temos a oportunidade de conhecer realidades diferentes e creio que isto é uma mais valia, porque devemos ter uma noção das realidades que existem, pois no futuro não sabemos qual a realidade que podemos integrar e isso acaba por ser uma breve preparação. (AV)

Nos excertos acima apresentados identificámos também a importância da realização dessas actividades com vista ao futuro profissional. Por outro lado, também parece reforçar as escolhas vocacionais e identitárias relativamente à escolha da valência no 2º ciclo:

> A escolha de contextos profissionais deveu-se em parte, à incerteza que tinha relativa ao nível de ensino que em que pretendia trabalhar no futuro. A realização da CC em paralelo com a UC Pedagogia e Prática Pedagógica permitui-me, assim, decidir com certeza e de forma ponderada os níveis de ensino que mais me despertaram interesse: o Pré-Escolar e o 1º Ciclo. (AC)
>
> Em suma, a CC foi para mim como um estágio de observação e de participação e que desenvolveu em mim a vontade de ser professora e de ter gosto no curso em que licenciei. (AF)
>
> Neste sentido, a CC representou, para mim, a possibilidade (…) de decidir qual o mestrado onde pretendo ingressar, decisão muito importante e decisiva. (AC)

Igualmente significativa parece ser a dimensão da aprendizagem (conhecimentos do meio, profissionais, científicos,…) e do desenvolvimento pessoal

(autonomia, auto-confiança, realização,…) que é consciencializada pelos estudantes, tendo estes a noção da temporalidade dos percursos e da sua evolução ao longo do tempo:

> A realização desta UC possibilitou-me desenvolver aprendizagens várias, em contextos profissionais e científicos. (AC)
>
> A CC foi sem dúvida indispensável no culminar desta primeira etapa. Vivenciar estas experiências torna-nos capazes de tomar decisões, sentirmos confiança em nós próprios e acreditar que o trabalho com crianças é dos mais enriquecedores e gratificantes que podemos ter. (AD)
>
> Creio que a CC me confere a hipótese de me avaliar a mim mesma, de reflectir ácerca do meu percurso, de como foi a minha participação no 1º, no 2º e no 3º ano e compreender se evoluí. (AV)
>
> Consigo chegar ao fim desta licenciatura e sentir-me satisfeita pelo trabalho que desempenhei nesta UC, pois tive inúmeros ganhos com todas as experiências que concretizei, tanto a nível pessoal como para o meu futuro profissional.
> Esta UC fez conhecer-me melhor, perceber o que me poderá satisfazer mais a nível profissional, mas acima de tudo conhecer melhor a grande área da Educação. Por isso penso que foi uma boa aprendizagem que pude retirar e levar comigo para onde quer que vá. Passei a observar as coisas de modo diferente e a ter novas perspectivas em mente. O facto de ter mudado a minha forma de pensar e agir já é bastante significativo (…). (AF)

A relação entre a teoria e a prática também é significativamente valorizada, no sentido do *saber agir* contextualizado:

> Neste sentido, a CC representou, para mim, a possibilidade de percepcionar a prática educativa, contactar directamente com a mesma, de adquiri novas experiências e novos conhecimentos (…). (AC)
>
> Concluindo, penso que ao longo dos três anos pude evoluir no registo das minhas observações, pois pude relacionar a teoria com a prática. (…) Em suma, considero que estes momentos são o culminar entre a teoria que nos é facultada ao longo dos três anos e a prática, é uma forma de adquirimos algumas noções prévias, de saber como devemos agir em determinadas situações. Penso que esta é uma boa maneira de preparar os discentes para o futuro profissional. (AV)
>
> Durante os três anos de curso lamentei a ausência da prática pedagógica, todavia esta experiência superou todas as minhas expectativas e compreendo agora todo o trabalho realizado nos três anos de curso. (AD)

Como principais constrangimentos, alguns dos estudantes identificam ter sentido dificuldades — principalmente no início do curso — na compreensão das finalidades da CC, na escolha das instituições, na elaboração dos relatórios e também devido ao facto de quererem participar mais activamente nos contextos escolhidos.

Em termos de balanço, podemos afirmar que os estudantes reconhecem o valor da *Carteira de Competências* como uma abordagem educativa relevante, que lhes permite realizar aprendizagens significativas e desenvolver competências numa perspectiva alargada — como pessoa, cidadão e profissional — e contextualizada em

comunidades de prática.

Breves linhas para uma conclusão: A *Carteira de Competências* e a *ecologia de saberes*

Consideramos que a *Carteira de Competências*, do ponto de vista das finalidades pretendidas e dos pressupostos em que se baseia, se pode enquadrar como uma prática educativa que contribui para a *ecologia de saberes* (Sousa Santos, 2004) — entendida como uma nova forma de extensão educativa, que se constitui pela interação e diálogo entre o saber científico e humanístico produzido no ensino superior e os saberes diversos e de múltipla natureza produzidos noutros contextos sociais:

> A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesses diálogo. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (Sousa Santos, 2004, p. 57)

Reiteramos desta forma que a criação de novas relações entre as instituições de ensino superior e a sociedade, à luz dos pressupostos da *ecologia dos saberes*, fazendo apelo a novas formas de relação entre educação formal e não-formal. A compreensão aprofundada destas novas dinâmicas, que passa pela análise das suas condições de produção, bem como dos efeitos recursivos que produzem — como procurámos evidenciar através do dispositivo *Carteira de Competências* —, poderá constituir um contributo para a evolução das práticas educativas no ensino superior, favorecendo a formação das pessoas e a sua participação mais crítica nas dinâmicas sociais.

Referências bibliográficas

European Union (2012). *The EU and the Bologna Process: Shared goals, shared commitments supporting growth and jobs. An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions de l`Organisation.

Pinto, Luis (2007). *Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa [ISCTE], Lisboa, Portugal.

Pires, Ana (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de*

competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pires, Ana (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo, 2*, 5-20

Santos, Boaventura S. (2004). *A universidade do séc.XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Disponível em http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wittorski, Richard (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

O diálogo entre educação formal e não-formal como alternativa para uma educação de qualidade

Joelma Marçal
Rede Marista de Solidariedade/RMS - Brasil
jmandrade@marista.org.br

O presente trabalho, tendo como insumo o projeto "Jornada Ampliada" (desenvolvido no Centro Educacional Marista São José, que pertence à Rede Marista de Solidariedade-RMS) ressalta a importância de se discutir/socializar alternativas viáveis de intervenções qualitativas no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens, na tentativa de ampliar o debate sobre a relevância do atendimento pedagógico dos mesmos no contra turno, considerando algumas questões de defasagem como idade; reprovação; conhecimento; entre outras.
Desta forma, o presente estudo trata do fazer pedagógico na perspectiva da Educação Integral em tempo integral e tem como pano de fundo para tal debate, o acompanhamento do projeto acima citado, considerado como um possível indicador da qualidade do trabalho educativo desenvolvido na Rede.
Dentre os fatores que podemos considerar como focos de atuação para a melhoria do processo formativo e de ensino-aprendizagem, está a ampliação do espaçotempo educativo que é oferecido ao educando, em termos qualitativos e quantitativos, considerando-se que maior tempo de trabalho pedagógico pode agregar qualidade ao processo de formação (Cavaliere, 2002, INEP, 2003). Visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, em conformidade com a Proposta Educativa Marista, a RMS aponta seus esforços para o desenvolvimento de um processo formativo sob o viés da Educação Integral.
Em se tratando de ofertar uma possibilidade de abertura para o diálogo entre as modalidades de ensino que constituem os currículos formal e não-formal, e da abordagem crítica quanto às formas como se estabelecem as relações entre os binômios desenvolvimento tecnológico/econômico e sanitarismo/economia solidária, no que diz respeito à Missão Educativa Marista, o trabalho realizado em contra-turno nas oficinas, aqui entendidas enquanto modalidade formativa, se apresenta como um dos elementos que oportuniza condições pedagógicas para o fortalecimento do processo educativo, melhoria no ensino-aprendizagem e consequente elevação do aproveitamento e resultados em avaliações externas, bem como a potencialização das possibilidades de expressão dos educandos, o resgate da cidadania crítica e o empoderamento político e cultural das comunidades atendidas pela RMS.

Palavras-chave: qualidade; contraturno; educação integral.

Apresentando a RMS

A Rede Marista de Solidariedade – RMS atende à 25 Unidades Educacionais e Sociais, em quatro Estados brasileiros, ofertando atendimento direto acerca de 16 mil crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, no que se refere ao fomento de programas, projetos e ações que visam a promoção e garantia dos direitos destes sujeitos e de suas famílias. Trata-se de desenvolver um trabalho pedagógico/pastoral/social que tem como objetivo a promoção da emancipação e do empoderamento das comunidades atendidas.

As Diretrizes Institucionais da Rede estão pautadas em uma proposta socioeducativa que contempla a pesquisa como subsídio fundamental do planejamento pedagógico, a reflexão sobre a prática docente e um fazer pedagógico baseado nos conceitos de protagonismo infanto-juvenil; sujeito solidário; pedagogia da acolhida; entre outros elementos considerados pela Rede como alicerces do processo desenvolvido nestes territórios.

Por entender o acesso à uma educação de qualidade e a permanência na mesma como um Direito das crianças, adolescentes e jovens, dentre os serviços ofertados pela Rede e que estão disponíveis às comunidades está o oferecimento do ensino regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Esta oferta está vinculada à questão da gratuidade e pautada nas Diretrizes Institucionais, permanecendo em constante diálogo com as legislações nacionais, estaduais e municipais que normatizam as diretrizes educacionais no país.

A Rede defende a construção e efetivação de um processo pedagógico que tenha foco em uma educação de qualidade, portanto desenvolve um processo formativo dos seus educadores que conta com a dinâmica de grupos de estudos organizados por eixos temáticos (GT's), organização de seminários/congressos/fóruns, participação em eventos educacionais externos, representatividade nos espaços de incidência (Conselhos, Comissões) e envolvimento direto e indireto nas discussões pedagógicas nacionais e internacionais.

Visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com a Proposta Educativa Marista, a RMS aponta seus esforços para o desenvolvimento de um processo educativo sob o viés da Educação Integral uma vez que dentre os fatores que podemos considerar como focos de atuação para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, está a ampliação do espaçotempo educativo que é oferecido aos educandos, em termos qualitativos e quantitativos, considerando-se que maior tempo de trabalho pedagógico pode agregar qualidade ao processo de formação dos mesmos (Cavaliere, 2002, INEP, 2003).

Desta forma, o presente artigo pretende discutir o fazer pedagógico sob a perspectiva da Educação Integral em tempo integral, tendo como insumo o projeto "Jornada Ampliada" desenvolvido em um dos Centros Educacionais da RMS. O projeto será contextualizado a seguir.

Projeto Jornada Ampliada

No cenário educacional mundial, a discussão sobre a temática da Educação Integral em tempo integral ganha relevância e se apresenta como uma possibilidade de consolidação da garantia do Direito à uma educação de qualidade. Para a Rede Marista de Solidariedade, a problematização e socialização de alternativas viáveis de intervenções qualitativas no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens possibilitam ampliar o debate sobre algumas questões de defasagem que comprometem o pleno desenvolvimento desse processo tais como idade; reprovação; evasão; entre outras.

Diante dos desafios enfrentados na busca pela qualidade da educação ofertada, a Rede estabeleceu um processo formativo que vem sendo desenvolvido pela apropriação dos referenciais institucionais, a escuta dos educadores e o alinhamento institucional, fatores que irão contribuir, a médio e longo prazo, para que o processo de ensino-aprendizagem e os resultados do ensino regular ofertado venham a corresponder

às expectativas tanto da esfera institucional quanto das comunidades educativas atendidas.

Em se tratando de ofertar uma possibilidade de abertura para o diálogo entre as modalidades de ensino que constituem os currículos formal e não-formal, no que diz respeito à Missão Educativa Marista, o trabalho realizado em contra-turno nas oficinas, aqui entendidas enquanto modalidade formativa, se apresenta como um dos elementos que oportuniza condições pedagógicas para o fortalecimento do processo educativo, melhoria no ensino-aprendizagem e consequente elevação do aproveitamento e resultados em avaliações externas, bem como a potencialização das possibilidades de expressão dos educandos, o resgate da cidadania crítica e o empoderamento político e cultural das comunidades atendidas pela RMS.

Trata-se da qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas Unidades, a partir do movimento de contemplação do currículo e suas implicações metodológicas, com o intuito de promover e oportunizar, dentre outros, o incentivo à continuidade dos estudos no contra-turno para qualificação do processo de ensino-aprendizagem, o acesso a esferas diversas de produção do conhecimento, o diálogo metodológico entre as modalidades de ensino que passarão a fazer parte do currículo da Unidade, o letramento, a manifestação, valorização e resgate de expressões e linguagens artístico-culturais, a (re)apropriação das técnicas de produção de conteúdos midiáticos e a abordagem crítica quanto às formas como se estabelecem as relações entre os binômios desenvolvimento tecnológico/econômico e sanitarismo/economia solidária.

A proposta do projeto “Jornada Ampliada”, com atividades complementares visa potencializar sensivelmente o trabalho educativo e pedagógico desenvolvido com a Comunidade na qual a Unidade está inserida. A idéia inicial (2011) era realizar atividades no contraturno com crianças e jovens que apresentassem dificuldades de aprendizagem e defasagem em seus processos educativos. Assim, o projeto tem início com 60 educandos participantes, direcionados para as oficinas a partir do relato dos educadores acerca do processo de formação evidenciado na sala de aula, no ensino regular.

A partir do acompanhamento dos atendimentos realizados no projeto e com a oportunidade de diálogo constante entre educadores, foi possível analisar os resultados evidenciados no primeiro ano de vigência do mesmo, percebendo-se a necessidade de ampliação do número de atendidos, uma vez que na trajetória formativa de alguns dos educandos participantes houve uma melhora qualitativa significativa dos aspectos de aprendizagem que puderam ser evidenciados no cotidiano do ensino regular, salientando o entendimento das atividades desenvolvidas no projeto como possibilidades pedagógicas favoráveis para o desenvolvimento do sujeito na sua inteireza.

Assim, em 2013 os participantes do projeto constituem um grupo de cerca de 500 educandos, entre 08 e 16 anos de idade, matriculados no ensino regular entre o 3º ano do Ensino Fundamental até 3º ano do Ensino Médio. Os educandos estão distribuídos em oficinas temáticas (teatro; dança; banda de percussão; coral; flauta; violão; canto), criadas a partir do olhar dos educadores para o território em questão e que são realizadas no contraturno escolar. Os profissionais envolvidos são quatro educadores sociais, juntamente com a Equipe Gestora da Unidade.

Para a constituição dos grupos, no início de cada ano letivo, os educadores socializam as temáticas a serem trabalhadas e os educandos se inserem nas oficinas de acordo com seu interesse. A inserção nas oficinas pode ocorrer também por indicação/convite e a permanência nas mesmas está atrelada ao desenvolvimento em

sala de aula. Para tanto, os educadores participam dos Conselhos de classe e demais reuniões pedagógicas para socialização dos trabalhos e apresentação dos resultados.

Entre os objetivos do projeto está a ideia de direcionar a prática docente para tornar significativo o aprendizado dos educandos; valorizar o lúdico no trabalho pedagógico por meio de jogos e brincadeiras; possibilitar aos educandos a retomada do seu processo de formação com possibilidade de adequação idade/série e diminuição dos índices de reprovação; desenvolver, a partir dos referenciais institucionais, um fazer pedagógico na perspectiva da Educação Integral em tempo integral, buscando a formação plena do educando e da comunidade educativa no âmbito do conhecimento formal e não-formal; fomentar a discussão acerca da oficina enquanto modalidade educativa; socializar práticas viáveis de intervenção no processo educativo dos jovens atendidos na Unidade; ampliar o debate sobre a relevância do atendimento aos educandos no contra turno.

Destarte, tendo o projeto acima citado como um possível indicador da qualidade do trabalho educativo desenvolvido na Rede, têm-se a ousadia de tomá-lo como insumo para a discussão sobre educação integral em tempo integral e suas implicações (currículo integrado, espaço/tempo na educação, entre outros). Este é um assunto tratado com muito cuidado e relevância pela Rede, que possui um GT específico acerca do tema. Algumas das problematizações realizadas até momento serão apresentadas a seguir.

Problematizações acerca do tema

A educação não-formal desenvolvida pela Rede e denominada como SASE – Serviço de Apoio Sócio Educativo, se constitui em uma oferta de atividades realizadas pelas crianças e jovens que freqüentam a escola da rede pública de ensino em um período oposto ao que estão nas Unidades da Rede. São oficinas que visam o trabalho com outras Linguagens/ Áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos atendidos.

Acompanhando os resultados do projeto apresentado no item anterior, bem como as discussões acerca do tema da Educação Integral e pensando em alternativas para atender às demandas locais das Unidades, fez-se necessário um movimento de reposicionamento diante do SASE e, em alguns casos, a ampliação da oferta de serviços, abrindo-se para o ensino regular. Muito embora exista uma inclinação para o diálogo com as escolas freqüentadas pelos educandos atendidos pela Rede, este vínculo por muitas vezes se apresenta frágil e permeado por entraves, sobretudo de ordem pedagógica.

Assim, diante da realidade de atendimento nas instâncias formais e não formais de educação, surge o desafio de estreitar/efetivar o diálogo entre estas duas modalidades educacionais, dentro das Unidades que compõem a Rede. Neste caminho, alguns questionamentos surgem como princípios norteadores do processo de problematização: concepção de educação não formal e de educação integral; construção do currículo integrado e significado da ampliação da jornada escolar para as comunidades atendidas.

A proposta educativa Marista compreende uma dimensão formativa integral, isto é, a Rede tem como objetivo ser presença significativa no processo de formação integral (pleno) das crianças e jovens atendidos. Significa dizer que a concepção educativa na qual se embasa o fazer pedagógico da Rede passa pelo viés da Educação

Integral, esta entendida como um processo contínuo e permeado pelas subjetividades dos sujeitos e especificidades do território atendido.

O debate sobre educação integral se alicerça em autores como Fernandes (2007) para a qual esse tipo de educação visa o desenvolvimento de todas as facetas humanas, promovendo a potencialização das habilidades dos indivíduos. Neste sentido, pode-se afirmar que a inteireza do sujeito é o foco das relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela educação integral. Aliando à este conceito, a discussão sobre uma educação em tempo integral, tem-se a idéia de que é possível proporcionar vivências diferenciadas que agreguem o conhecimento construído no ensino regular e as experiências vivenciadas pelo mesmo em outras áreas, fora do ambiente escolar institucionalizado.

Surge então a proposta de atendimento dos educandos alinhando o ensino regular ao não formal, este último compreendido como coloca Park (2007), como possibilidade de complementar o sistema formal e com a perspectiva de ampliar as experiências ditas escolares. O fato da educação não formal desenvolver projetos que potencializem as transformações necessárias para o empoderamento das comunidades que apresentam vulnerabilidade social reafirma o posicionamento da RMS em encarar com urgência o desafio de integrar os saberes e fazeres pedagógicos que desenvolve sob a ótica da educação integral em tempo integral, fomentando o diálogo e a aproximação entre as diferentes áreas do conhecimento, por meio da construção e efetivação de um currículo integrado.

Muito se tem discutido no que diz respeito à viabilização de uma proposta pedagógica que de fato evidencie a integração do currículo formal com algumas áreas diversificadas do conhecimento, isto é, um dos questionamentos mais incidentes nos debates sobre o assunto é justamente a sua efetivação no cotidiano do ensino regular.

A organização do espaço/tempo escolar sob a perspectiva da educação integral em tempo integral, passa pela organização do currículo que se pretende desenvolver com os educandos.

Essa construção deve estar pautada na articulação dos saberes a serem socializados, aprofundando as discussões acerca das possibilidades de interface com os diferentes contextos em que pode ocorrer uma aprendizagem significativa. Desta forma, a elaboração de uma proposta curricular que articule os saberes científicos com os chamados saberes sociais (Toro, 1998) se apresenta como um movimento inovador e ganha força, trazendo para o debate sobre educação integral a dinâmica do trabalho por projetos integradores.

Essa concepção pedagógica apresenta a ideia de construção do conhecimento balizada em eixos centrais de trabalho, a partir do conhecimento que os educadores possuem acerca do contexto vivido pelos educandos. Atrela-se a isso, a questão dos saberes sistematizados e chega-se ao diálogo propriamente dito entre a educação formal e a não formal, o qual serve de eixo para o entrelaçamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens, tornando-os sujeitos principais de suas trajetórias.

Vale ressaltar que a abordagem por projetos favorece também o processo de formação dos educadores. São desenvolvidas/potencializadas as capacidades de imaginação e criação desses profissionais, bem como as habilidades necessárias para “transitar” entre os diferentes espaços/tempos da educação, elaborando propostas que visam a congruência do trabalho diversificado que é desenvolvido nestas instâncias com sua própria práxis. Essa é uma pauta que precisa estar em evidência nas discussões acerca dos caminhos traçados para os cursos de Pedagogia a partir de tais concepções.

A opção por trabalhar com a dinâmica de projetos, alinhada ao ensino regular, ofertando assim uma educação integral de qualidade, pressupõe melhoria significativa no trabalho pedagógico desenvolvido a partir desta concepção. A aprendizagem ocorre de forma dialética, os saberes construídos permitem o sentimento de pertença dos educandos ao próprio processo educacional, transformando a realidade experenciada por muitos deles, possibilitando a apropriação dos saberes e, consequentemente, ampliação positiva dos resultados do índices de aprovação, adequação idade/série e redução significativa dos números correspondentes de reprovação e evasão escolar.

O trabalho com projetos integradores visa abrir o campo educacional para o entendimento do ser humano como um ser não divisível, que necessita de elementos formativos agindo processualmente na história de vida individual dos mesmos.

> A educação deve, portanto, considerar estes saberes que garantem aos homens sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido para sua vida. Essas são tarefas de toda uma vida. Para dar conta delas, há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, crenças, costumes e valores que formam a base da vida cotidiana que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (Guará, 2011).

Referências bibliográficas

Castro, Adriana & Lopes, Roseli (2011). A escola de tempo integral: Desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 19*(71). Disponível em htpp://dx.doi.org/10.1590/S0104-403622011000300003

Cavaliere, Ana (2012, Dezembro). Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, *23*(81), 247-270. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

Coelho, Lígia (2012). Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educação em Revista, 453*, 73-89. Disponível em htpp://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300006

Coelho, Lígia & Cavaliere, Ana (Orgs) (2002). *Educação brasileira e(m) tempo integral.* Petrópolis:Vozes.

Felício, Helena (2011). A instituição formal e a não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. *Educação em Revista, 27*(3), 163-182. Disponível em htpp://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009

Guará, Isa (2011). É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC, 2*(1), 15-24. DOI: http://dx.doi.org/10.18676%2F2237-998322006168

Krolow, Aderlei (2009). *Contraturno: Um espaço de desafio para a educação do futuro*. Paraná/ PR: Brasil.

Park, Margareth; Fernandes, Renata & Carnicel, Amarildo (Orgs.) (2007). *Palavras-chave em educação não formal.* São Paulo: Setembro.

Toro, Bernardo (1998). *Educação, conhecimento e mobilização.* Palestra realizada no CENPEC.

A experimentação no caminho da educação não formal e informal. A Educação Física/Desporto como um bom exemplo

António Camilo Cunha
Instituto de Educação - Universidade do Minho - Centro de Investigação em Estudos da Criança)
camilo@ie.uminho.pt

A Educação moderna (onde se encontra a Educação Física/Desporto) está predominantemente voltada para o exterior. Na radicalidade desta afirmação encontramos a constatação de que a educação (Física/Desporto) parte do pressuposto de que precisamos adquirir todo o conhecimento – conhecimento positivo, da técnica, do experimento**,** da formalidade… - para que possamos conhecer, sermos competentes, críticos e inovadores. Este fato vai contra a *primeira ideia da boa educação* cantada pelos Gregos. A Educação como tempo livre para se dedicar ao ser interior (metáfora Socrática),para conhecer o eu interior. Esta realidade também foi apropriada pela modernidade, ao referir que só há Educação quando existe a *dimensão normativa* de influência política, histórica, social, mas também a *dimensão axiológica* que alimenta e é alimentada pelos valores e pela cultura que é muitas vezes (quase sempre) informal e não formal- tempo de verdadeira experimentação. Ora, se nosso objetivo é continuar a viver numa sociedade aberta e democrática, num mundo em que cada um de nós pode construir a sua própria experiência e orientar a sua vida pelo respeito e solidariedade para com os outros – *torna-se necessário tomar consciência sobre esta primeira ideia da boa educação***.** A pergunta que gostaríamos de colocar é saber: Como tomar consciência desta Educação? Uma possível resposta: Pelo sentido da experimentação que encontra na Educação Informal e não formar um bom caminho – um caminho rico. *A experimentação como fundamento da educação total***.** Este fato vai contra a ideia de experimento (a escola, o currículo como um experimento!?) típico da Educação formal moderna - de grande racionalidade técnica e burocrática. A reflexão tenta mostrar que a Educação Física é um bom exemplo do informal e não formal…próximo de uma Educação total…

Palavras–chave: educação (física) não formal; informal; experiência; experimento; modernidade.

1. Introdução

A modernidade parece que consagrou a educação e a aquisição do conhecimento no altar da racionalidade. Para tal evento convocou os ideais de eficácia, eficiência, produtividade, formalidade acreditando que esse seria o caminho. No entanto, a *constatação prática* vem demonstrando que a racionalidade e seus experimentos são redutores e que a boa educação precisa de mais, muito mais… existindo a necessidade de convocar outros espaços e tempos de educação, aprendizagem e conhecimento. Esses novos espaços e tempos parecem estar sediados agora na vida vivida, onde o *informal e não formal* emergem como verdadeira experimentação. Ora, se nosso objetivo é continuar a viver numa sociedade aberta e democrática, num mundo em que cada um de nós pode construir a sua própria experiência e orientar a sua vida pelo respeito e solidariedade para com os outros – *torna-se necessário tomar consciência sobre estes espaços não formais e informais que têm na experimentação uma variável estruturante.*

A reflexão tenta mostrar que a Educação Física/Desporto é um bom exemplo do informal, não formal, da experimentação e por isso da excelência educativa. Para a sua concretização organizamos a reflexão em três momentos: A constatação das leis da termodinâmica (2ª lei); O tempo das habilidades e o tempo da técnica; A experimentação como o "segredo" que mostra a habilidade e estrutura a técnica…

2. Desenvolvimento

2.1. A constatação das leis da (física) termodinâmica (2ª lei)

Quando olhamos para as leis da termodinâmica (Abbott, & Van Ness, 1992; Dias, 2012), constatamos que a 2ª lei faz referência aos *sistemas fechados e sistemas abertos* e à ideia de entropia – que significa desordem das partículas de um sistema.
Nos sistemas fechados, existe a ideia de estabilidade, do inviolável, do seguro. Há, assim, uma não entropia ou entropia mínima**,** uma desordem mínima. No entanto, por paradoxal que pareça, este fato impossibilita o desenvolvimento. Os materiais, as estruturas, os sistemas fechados, quando abalados, levam a uma desordem radical ou extrema e, com ela, à destruição.

Por seu lado, a existência de um sistema aberto (que fundamentará a abordagem sistémica) tem um sentido contrário. É um sistema de entropia máxima – desordem de um sistema que, pelo desequilíbrio (flexível), leva ao desenvolvimento.

O Ser humano é um sistema aberto pela abertura de si ao meio e, por conseguinte, fazedor de evolução científica, artístico-cultural, linguística, desportiva… O novo, a inovação, o desenvolvimento resultam, assim, de contínua adaptação, de um contínuo círculo hermenêutico – equilíbrio/desequilíbrio, equilíbrio/desequilíbrio... –, numa lógica de um *continuum* existencial, que participa da história do homem desde a origem até ao contexto pós-moderno de grande complexidade (Morin, 2001; Camilo Cunha, 2008). Assim:

Um sistema (ser humano) fechado tem apontado a si uma seta de destruição – o experimento e o formal poderão constituir-se como um sistema fechado;
Um sistema (ser humano) aberto tem apontado a si a seta da construção, da evolução e, em última instância, da excelência – a experimentação, o não formal e informal poderão constituir-se como um sistema aberto.

A Educação Física (que tem o Desporto[1] como matéria de ensino) está neste envolvimento. A Educação Física integra o património cultural do homem. Criado,

[1] O desporto contemporâneo tem sido um espaço de coabitação de uma multiplicidade de modalidades/atividades de acordo com as diferentes representações sociais, individuais e, até, espaciais (continentais). Neste contexto, têm emergido novas modalidades, novos eventos, que paulatinamente têm feito a "rutura" com a perspetiva tradicional (bipolar) do *desporto – recreação (lazer) e desporto - rendimento.* De facto, assistimos a perspetivas e práticas diferentes de desporto: *desporto como organizações e pessoas/social***:** apresenta ingredientes gerais de festa, considerando que se realiza como um rito, esquema, ordem, organização e cultura – desporto como festa social…revolução cultural, política, axiológica…*;desporto – rendimento:* tem como objetivo rendimento, e vivência atlética de alto rendimento e vivência atlética de alto rendimento; *desporto – educação:* com claros objetivos de levar seus praticantes a uma educação para o lazer e o alcance da cidadania*; desporto – saúde; desporto – lazer; desporto criativo; desporto - integração, desporto – natureza; desporto intercontinental* (veja-se os Jogos Olímpicos, Mundiais…) que traduzem enfoques e vivências diferenciadas; *desporto participação:* destinado ao bem-estar de todos os seres humanos, praticado voluntariamente quer seja como ato educativo, quer seja de aquisição e manutenção de um estado saudável.

transmitido, transformado, recriado e dinâmico, ele é, assim, plural, polimórfico, politécnico, tendo objetivos, práticas, formas de jogar, regras, equipamentos, etc.. A Educação Física constitui-se, assim, como uma metáfora da *vida e do homem – um sistema aberto, um sistema que tem na sua fundamentação/origem a experimentação.*

2.1.1 Uma forma de perceber a abertura, a experimentação e a evolução

Entre Leonel Messi (alta competição) e Afonsinho (brinca com os amigos e anda na escola – tendo Educação Física)

Leonel Messi

Quando observamos (contemplamos) o jogo de Leonel Messi, constatamos que movimentos como eficácia, fluência, precisão, estética e automatismo se encontram presentes. Quando entra na área adversária com a bola nos pés, quando faz uma finta, quando remata ou quando faz passes milimétricos, vai sofrendo por parte dos adversários pressões, marcações e dobras. Mesmo assim, ele consegue suplantar estas *perturbações* (a ideia de perturbação – de que falamos há pouco na termodinâmica). Se o sistema fosse *fechado* (treino e competição "fechado" em experimentos, e modelos rígidos de ação) certamente que muitos erros apareceriam e ele entrava em colapso. Como Messi tem em si um *sistema aberto*, perante essas perturbações, descobrirá sempre outras formas de solucionar o gesto técnico - tático:

- mudança de direção, de velocidade;
- mudança de trajetória;
- mudança de pé;
- alteração do corpo;
- Movimentos antes nunca experienciados (criatividade, imaginação, novo…);
- pressões externas(assistência, adversários).

Assim, o sistema de Messi, como sistema aberto (experimentações de vária ordem) enfrenta as perturbações de forma sucessiva. Ao conseguir enfrentar essas perturbações, cria-se uma *nova adaptação* - novos *quadros mentais, físicos, técnicos, táticos, de entendimento e prática foram (são) alcançados.* É este constante adaptar às perturbações, ao longo do treino e da competição (que demora anos, em contextos formais, mas também informais e não formais de movimento), que conduzirá ao rendimento. Esta ideia de estabilidade e instabilidade levará à evolução e à excelência. A excelência é, assim, um processo constante de aperfeiçoamento, levado a uma nova ação cada vez mais estética – o bem, o bom e o belo.

O Afonsinho

Quando o Afonsinho joga futebol na rua (tempo/espaço não formal e informal) ou na escola, ele apresenta erros grosseiros. Com muita prática, esforço e dedicação (repetição de movimento, muita experimentação), vai-se aperfeiçoando e aproximando da técnica – a técnica aqui entendida como movimento eficaz, mas também movimento belo – e, quando esta associação se celebra, estamos no campo da excelência, da poesia.

Há, assim, uma modificação nos padrões de movimento. Se o Afonsinho dá toques numa bola, ele, numa situação inicial, fará muitos erros, perdas de bola/controle. No entanto, depois de muita repetição, automatizará (estabilização). Em todo o caso, ele não ficará, porém, por aqui. Partirá, de imediato, para novos padrões de movimento, para novas experimentações. Ele desejará desestabilizar aquilo que, com tanto esforço, estabilizou, não se contentará com o já conhecido ou o já realizado, e vai tentar criar novos mundos motores. Para isso, terá coragem, ousadia e não terá medo de errar (a experimentação gosta do erro, o experimento não gosta do erro…). E, assim, dará toques com o pé direito, esquerdo, de calcanhar. Dos passes que, antes, eram desordenados e curtos, ele fará passes ordenados e longos, porque se situa efetivamente na caminhada da excelência, da sua excelência e da sua evolução.

Ora, este mesmo quadro, num sistema fechado (experimento preocupado com a eficácia), não deixaria o errado, a criatividade, o tempo com ele, o tempo preciso. *A Educação Física na Escola será um sistema aberto ou fechado? Esta é, uma grande questão que talvez tenha uma resposta: Talvez um sistema predominantemente fechado - um experimento!?*

2.2. O tempo das habilidades e o tempo da técnica – O tempo de Afonsinho e o tempo de Messi.

Convém definir, com precisão, dois termos estruturantes: *habilidade e técnica…que dará tática,* para entendermos *o como estar e atuar* no campo da educação física/desporto na escola.

A habilidade é algo interno, algo nosso, só nosso, que muitos defendem como um dom natural que parece estar já trabalhado. Estas habilidades serão depois trabalhadas por tentativa - erro, com esforço, pela experimentação (com mais ou menos esforço). Desta experimentação surgirão novas informações, conhecimentos que vão consolidar-se em técnica.

A técnica diz o homem,[2] faz parte da evolução do homem, sendo um fundamento cultural. A evolução (história) do homem pode ver-se pela evolução da técnica – a recolha de vegetais e frutos, depois, sequencialmente, a agricultura, a indústria, o comércio e, hoje, neste tempo pós - moderno, o digital. *A técnica (para além de um sentido estético) emerge como um modo de conhecimento de eficácia e produtividade.* A técnica, no campo da Educação Física (desporto), tem este sentido, mas também o da *excelência humana* (Camilo Cunha, 2008).

[2] *A Técnica como a excelência humana* – " é a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vem de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam golos, não se conseguem cestos e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. A ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos" (Bento, 2006, p.157).

É neste sentido exato do que é a técnica que poderemos falar no sentido da tática**.** A tática, mais do que uma operacionalização racional, externa, tem um começo interno. A tática é filha da técnica**.** A tática é o resultado da apropriação técnica do indivíduo. O rigor e a disciplina tática são tanto maiores quanto maior for o sentido da técnica. Aliás, será a própria técnica que irá exigir a ação e o rigor tático. Por isso, primeiramente, devemos dar tempo às habilidades (experimentação), depois, a técnica… que dará tática – mais próxima de lógicas de rigor e experimento.

Como explicar o aparecimento da técnica no campo da Educação Física/ Desporto?

As habilidades motoras – correr, saltar, lançar, trepar… – vão-se construindo pelo trabalho – tentativa/ erro, experimentação, acerto, mecanização, automatização.

Quando o processo de automatização está conseguido (eficácia), temos a técnica**.** Neste sentido, a técnica pode ter um valor universal (*status quo* técnico). Todavia, a capacidade de ousadia ou de desafio poderá coloca-la em causa. Exemplos paradigmáticos disso são as várias técnicas do salto em altura – tesoura, ventral, flop…

Quando o Americano Dick Fosbury, nos Jogos Olímpicos do México de 1968, teve a "ousadia" de saltar de costas, *fez emergir* uma nova técnica – o Fosbury Flop.

Neste envolvimento, a técnica é temporariamente um ponto de chegada, pois poder-se-á transformar num ponto de partida. Assim, quando ponto de chegada, poderá permitir novas ruturas para novas habilidades que, depois de trabalhadas, darão novas técnicas. Neste sentido, a técnica poder-se-á transformar em habilidade perante o aparecimento de novas e eficazes técnicas.

2.3. A experimentação, o "segredo" que mostra a habilidade e estrutura a técnica

Quando nos detemos no ato pedagógico, constatamos (tradição) que a Educação Física/Desporto na escola (clube) está estruturada numa lógica de experimento**.** A ideia de experimento está voltada para uma pedagogia tradicional (racionalidade técnica), projetada, previsível, desejada, objetiva, quantificável, de expetativa a ser alcançada. É aquela que se encontra na educação física tradicional do currículo – *educação e currículo formal***.** Este fato tem, na sua retaguarda, um sentido político e, com ele, a ideia de ideologia, cultura, organização social, preparação do futuro. Tem, efetivamente, um sentido político, de estado. O estado contemporâneo só pretende eficácia e produtividade, esquecendo o indivíduo, na sua individuação. Na realidade, controla e manipula o indivíduo na produção – a exterioridade.

Contrariamente, a ideia de experimentação está voltada para uma pedagogia primeira (e por isso ontológica, e não política). A experimentação é da ordem do imprevisível, convocando a subjetividade, a liberdade individual, o sentido hermenêutico, fenomenológico (Heidegger 2000, 2003; Merleau-Ponty, 1999, 2006) e existencialista (Sartre, 2002). A existência deste campo está em si mesmo, não havendo medições, nem expetativas. A experimentação (educação), é primeiramente do *campo informal e não formal*

A experimentação tem a *verdade que só ela sabe e diz*. É pela passagem por este estádio que se vai estruturar a ideia de habilidade e de indivíduo (individuação). Para que a habilidade seja efetiva, a experiência/experimentação tem que existir. Reveste-se de um sentido político de nação **e s**ó há nação quando existe indivíduo, emergindo daqui a imaginação, intencionalidade, criatividade, inovação, mola de impulso para se ser mais - individualmente e como povo (desporto) – a interioridade**.**

3. Em jeito de conclusão

Deixamos esta pequena reflexão, uma reflexão que diríamos de tomada de consciência sobre o processo tão complexo que é a educação, em geral, e da educação motora, em particular. A Educação Física, na escola, deve ser, antes de mais, um *locus de habilidade*s**,** *de experimentação* e, por isso, espaço e tempo para a criatividade, a abertura, a rutura… e, depois, sim, de técnica e tática (esta de caráter mais racional) … A Educação Física, na escola, como tempo e espaço (exclusivo) para a técnica, poderá impor-se como um sistema fechado para muitos alunos. Numa perspetiva escolar ou de intervenção didática, esta deverá permitir e estimular a experimentação, o tempo e o espaço para as habilidades**,** pois, assim, concede oportunidade (aberturas e possibilidades) para a experiência primeira, a experiência ontológica, rica, única, de grande potencial humano e motor. *O tempo não formal e informal parecem ser estruturantes***.**

Referências bibliográficas

Abbott, Michael & Van Ness, Hendrick (1992). *Termodinâmica:* McGraw-Hill.

Bento, Jorge (2006). *Desporto: Matéria de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.

Dias, José (2012). *Química-Física. Uma introdução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Camilo Cunha, António (2008). *Pós-Modernidade, socialização e profissão dos professores de Educação Física: Para uma nova reconceptualização*. Viseu: Vislis Editores.

Heidegger, Martin (2000). *Problemas fundamentais de la fenomenologia*. Madrid: Calesa.

Heidegger, Martin (2003). *Caminho da linguagem*. Lisboa:Vozes Editores.

Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Fenomenologia da perceção* (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Merleau-Ponty, Maurice (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Morin, Edgar (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sartre, Jean Paul (2002). *O existencialismo é um humanismo.* São Paulo: Abril Cultural.

Schmidt, Richard & Wrisberg, Craig (2001). *A aprendizagem e performance motora: Uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Porto Alegre: Artmed.

Schmidt, Richard (1993). *A aprendizagem motora.* São Paulo: Movimento.

Weineck, Jurgen (1999). *O treinamento ideal.* São Paulo: Manole.

O marketing escolar numa era de modernidade líquida

Isabel Farinha
Professora Assistente no IADE-U Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário; Investigadora IDIMCOM/UNIDCOM
isabel.farinha@iade.pt

Apesar do germinar do marketing escolar no interior do sistema educativo público, o conhecimento deste fenómeno híbrido tem permanecido arredado de estudos científicos nacionais. Ora, esta comunicação munida de uma sociológica articulação macro-meso-micro, visa pois contribuir para a problematização do paradigma marketing e comunicação escolar no *media* escola.
As questões orientadoras enquadradas numa sociedade de consumo mediatizada e em processo de ressignificação cultural tentam compreender: que práticas sociais entre o Estado, o mercado e a sociedade civil se evidenciam nos processos de mediação com o sistema escolar; como se articulam estas acções comunicacionais com a responsabilidade social empresarial por parte de organizações público-privadas, e se os parâmetros éticos dos códigos de conduta legislados e auto-regulados constituem sinónimo de consenso. Foco último em que se concebeu uma Proposta de Código de Boas Práticas enquanto ferramenta de auto-regulação direcionada para os decisores escolares.
Objectivos que foram abordados, por um lado a partir das representações dos órgãos de gestão dos agrupamentos escolares dos 2.º e 3.ºciclos do ensino básico (inquérito por questionário), e, por outro por representações discursivas de *stakeholders* público-privados (entrevistas semi-estruturadas).
Os resultados alcançados levam-nos, quer a infirmar as hipóteses que apontam tanto para uma "marketização" da escola pública, como para a prevalência de arquétipos culturais responsáveis assentes em Códigos de Boas Práticas, quer a validar a hipótese que sustenta o pulsar de posicionamentos ideologicamente antagónicos. Levam-nos ainda e sobretudo a concluir que, a reprodução e concepção destas práticas culturo-comunicacionais permite simbolicamente à escola reposicionar-se numa "modernidade líquida".

Palavras-chave: marketing e comunicação escolar, código de boas práticas em marketing e comunicação escolar, "marketização" escolar.

Introdução

Esta comunicação resulta da investigação desenvolvida no âmbito da dissertação do Doutoramento em Sociologia[1], onde face à mediação da escola pública e do currículo numa cultura mediatizada contemporânea visámos compreender a partir da análise de uma gama de acções de marketing e comunicação escolar (Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a) e dada a profundidade da interacção entre parceiros dos sectores do Estado, mercado e sociedade civil, que pode estar em curso nos últimos cinco anos uma marketização (Hirtt, 2005) do sistema educativo num quadro de desregulação e de

[1] *Media* escola: espaço de consumo de uma cultura "mcdonaldizada"? . Tese elaborada para a obtenção do grau de doutor em Sociologia, especialidade em Sociologia da Comunicação, Cultura e Educação no ISCTE-IUL (a aguardar a sua defesa).

minimização do Estado. Posto isto, constituiu, igualmente, nosso propósito entender o relevo que as estratégias de responsabilidade social empresarial adquirem numa moldura global-local (Giddens, 2001) de uma escola filosoficamente autónoma e cidadã que tende, nesta acepção, a sobrevalorizar os interesses sócio-políticos e culturo-económicos em detrimento de voláteis e fugazes práticas de comunicação comercial. Quisemos por último, perceber o modo como dados parâmetros ético-legais, assentes em códigos de conduta comuns, extensíveis a uma vasta rede de actores sociais públicos e privados munidos de linguagens diferenciadas, partilham e negoceiam parcerias e demais formas de colaboração temporalmente transpostas numa dada *performance* (Bauman, 2007). Com efeito, dado estarmos diante deste ecossistema de mediação que caracteriza a escola pública e devido aos modos de colaboração e de parcerias serem portadoras de uma dada "geometria de poder" (Hall, 1997) quisemos investigar e interpretar a forma como o campo do marketing e das suas ferramentas de comunicação atravessa o portão da escola e do *curriculum* e é percepcionado por uma pluralidade de actores sociais públicos e privados como agenda, zona de construção, promoção e consumo de um conhecimento formativo especifico.

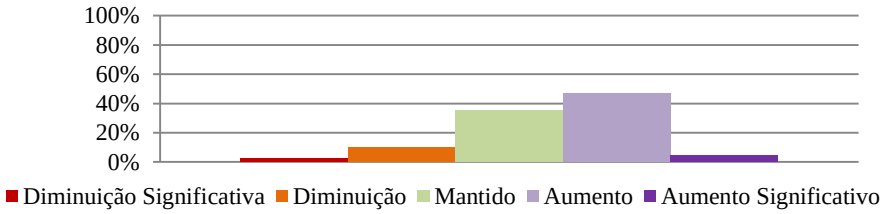
1. A escola como canal de media e de consumo

> "Nessa nova 'organização', o próprio 'mundo' parece aproveitar o poder simbólico da escola e arranjar um 'lugar' para ela" (Costa & Momo, 2009:525).

Apesar da efervescência e da complexidade do *in-school marketing* assim o demonstram as problematizações que têm ocorrido com maior alarido nos EUA, e que têm vindo a ganhar terreno num conjunto de outros países, entre eles os pertencentes à União Europeia (Magnusson, 2002), não nos deparamos ao longo desta investigação com uma linha temática sociológica e solidamente dedicada ao estudo deste fenómeno. Ou seja, é notória a carência de estudos a nível nacional sobre uma problemática que atenda a acções de marketing e comunicação encetadas na sua essência fora do espaço escolar, tornando-o alvo e agente de estratégias de comunicação comercial[2] ou de acções comunicacionais ao abrigo de uma responsabilidade social empresarial (*in* Sair da Casca, 2009). Daí termos avançado para o estudo deste objecto analítico, tentando compreendê-lo em toda a sua plenitude, o que seguramente pressupõe ter por pano de fundo a socialização da criança e do jovem consumidor num mundo mediatizado.

[2] Note-se que a expressão "comunicação comercial" segundo o Código de Conduta do ICAP (Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Comercial), em matéria de publicidade e outras formas de comunicação comercial representa a publicidade bem como outras técnicas tais como promoções, patrocínios e marketing directo e deve ser interpretada de forma lata de modo a poder designar toda e qualquer forma de comunicação produzida directamente, por ou em representação de um operador de mercado que pretenda essencialmente promover produtos ou influenciar o comportamento dos consumidores" (ICAP, 2010:13).

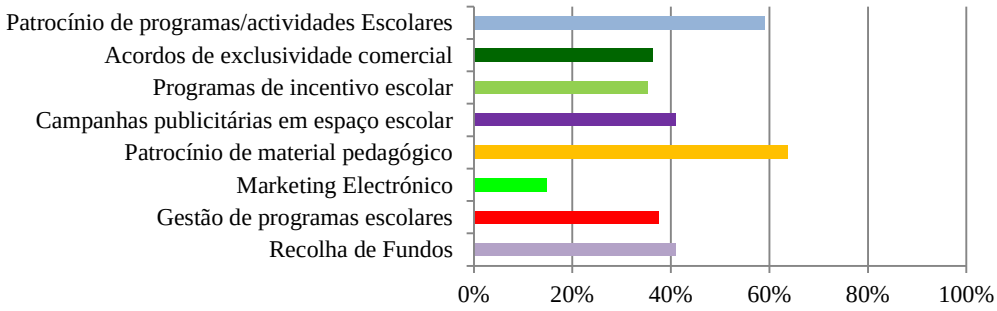
Gráfico 1.1: Evolução das acções de Marketing e Comunicação Escolar nos últimos cinco anos



Fonte: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Diminuição significativa e 5= Aumento significativo)

Por conseguinte, apontamos neste *paper* para novos modos de interpretar as marcas de uma cultura mediatizada na escola contemporânea, em que os *medias* extravasam o campo dos meios de comunicação tradicionalmente difusores da informação noticiosa, alcançando novos canais e suportes também eles veículos de propagação imagéticos e produtores de significados. Importa referir que o extravasar deste campo ocorre ao abrigo de uma pujante indústria cultural construtora identitária, criadora de mitos, signos e ídolos, alimentada polissemicamente pelo consumo de imagens.

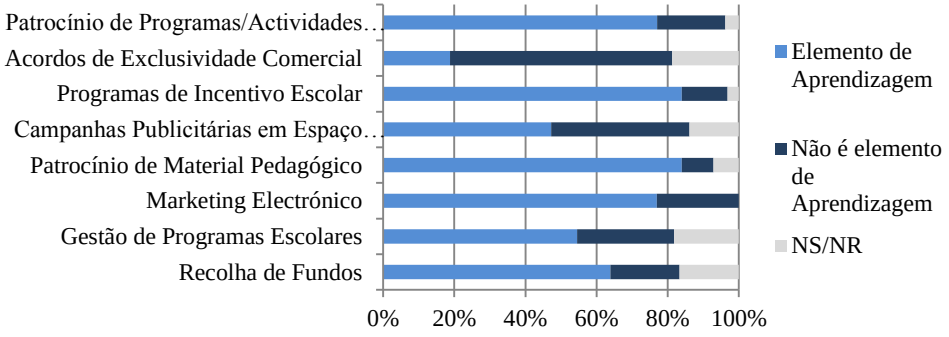
Gráfico 1.2: Participação dos agrupamentos escolares nas acções de Marketing e Comunicação escolar



Fonte: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Mais, o consumo imagético tende a ocorrer ao longo de redes simbólicas discursivas dotadas de um "dispositivo pedagógico" (Fischer, 2002, p. 153), que colaboram na produção de sujeitos sociais produzindo imaginários e apontando modos de ser e de estar na contemporaneidade. Estamos assim perante um dado dispositivo mediático, capaz de funcionar como motor de aprendizagens num sem número de espaços culturais (televisão, jogos de computador, mundo dos brinquedos, redes sociais, etc.), e que pela criação e difusão de uma série de artefactos simbólicos, acoplados ao consumo de bens e produtos, promove subjectividades que servem de referencial cultural na produção de identidades. Comunicação em síntese, de e para o consumo caracterizada nesta óptica, por uma dada "pedagogia que ensina aos indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes" (Kellner, 2002, p. 112).

Gráfico 1.3: Papel pedagógico das acções de Marketing e Comunicação Escolar



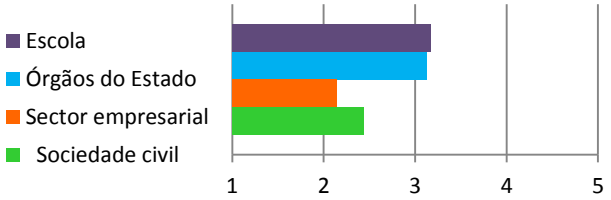
Fonte: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Em síntese, temos por parte das organizações exógenas à escola, um campo produtor de um currículo corporativo segmentado em audiências dirigido a um público-alvo que, ao abrigo de um determinado aparato de representação e de mediação do conhecimento, consegue fazer circular neste espaço público certas práticas e abordagens educativas homogeneizadas (Costa & Momo, 2009). Entre elas encontram-se os *kits* pedagógicos, padronizados e apelativos, produzidos metodológica e tecnologicamente em série por especialistas em matéria educativa, destinados a serem consumidos satisfatória e instantaneamente, na senda dos princípios reguladores da lógica de um qualquer *fast-food.* Daqui decorre singularmente uma contemporaneidade caracterizada por uma "centralidade da cultura" (Hall,1997), propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação, entrelaçada a todos os aspectos da vida social, mediando todo e qualquer processo social, político ou económico. Contemporaneidade ainda, em que uma dimensão discursiva ou de significado em mútua e permanente articulação, constitui uma das condições essenciais do funcionamento de todo e qualquer domínio social.

2. A tridimensionalidade de um processo de mediação: O sistema educativo entre parceiros público-privados

Ao abrigo da presente agenda global, a escola como organização, converteu-se num objecto de propaganda contido na desregulamentação e privatização de empresas públicas em que se promove a articulação de parcerias entre o sistema educativo formal público e outros organismos público-privados numa articulação de processos de gestão de um quase-mercado (Afonso, 2010), capaz de dinamizar o desporto, o lazer, o entretenimento e a cultura, além de uma panóplia de recursos pedagógicos e financeiros (Kenway & Fitzclarence, 1999; Kenway & Bullen, 2001; Wilcox *et al*, 2004; Molnar & Garcia, 2005; Molnar, 2006a). É efectivamente estimulada uma instituição flexível ou mercado educacional numa óptica neoliberal (Gentili, 2000), que apela à responsabilização gradual das escolas pela viabilização de recursos próprios, conquista de parcerias para organização e financiamento de certos serviços e projectos. Ora, para o efeito há que apostar nas contribuições do sector privado e da sociedade civil, visto a escola não ser somente necessária à inspiração e criação, mas também à divulgação de bens constantemente renovados (Costa, 2008; Momo, 2010).

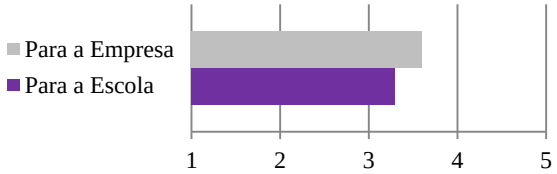
Gráfico 2.1: Agentes impulsionadores de acções de Marketing e Comunicação Escolar



Fonte: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Menos Frequente e 5= Mais Frequente).

Assim sendo, é possível assistir na actual sociedade de hiperconsumo, ou terceira fase do capitalismo de consumo (Lipovetsky, 2007) a um estreitar de laços entre instituições sociais portadoras de linguagens e missões diferenciadas, em que se mesclam ferramentas, recursos e agentes num contexto global de liberalização dos mercados, de redireccionamento do papel do Estado na economia como condição de eficiência/eficácia e onde o tecido empresarial reemerge sob as insígnias da ética, da cidadania e da responsabilidade social[3].

Gráfico 2.2: Percepção do impacto dos benefícios para agrupamentos escolares e empresas

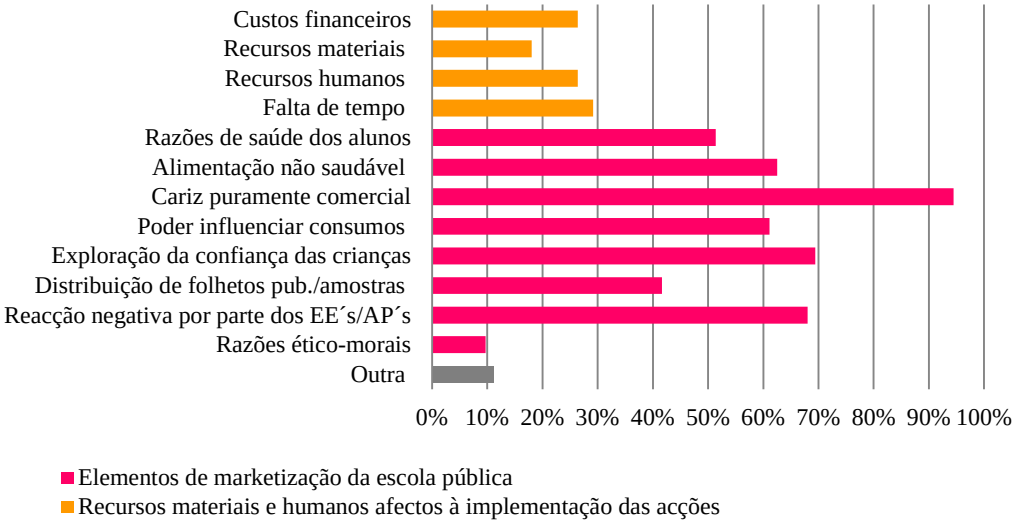


Fonte: Inquérito por Questionário (aferido através de uma escala de medida de 5 pontos ancorada a 1= Menos benefício e 5= Mais benefício)

Mais, neste cenário a cultura organizacional tende a sobressair norteada por princípios de auto-regulação de um mercado global e competitivo que aposta renovada e simultaneamente numa diferenciação a nível de produtos, processos e relações sociais. Nesta medida, são definidos Códigos de Boas Práticas ilustrativos de uma orientação estratégica de gestão que, evolutivamente alterou o seu enfoque: primeiro do produto ao mercado, seguido do cliente ao social.

[3] Sublinhamos que actuar de uma forma ética e/ou socialmente responsável acalenta significados conceptualmente diferentes, visto a responsabilidade social empresarial representar o "cumprimento de um «contrato social» entre a empresa e a sociedade, no sentido da troca de direitos e obrigações, do mesmo modo que a ética se encontra associada a um comportamento moralmente correcto por parte de uma empresa ou de uma pessoa" (Robin & Reidenbach 1987 *cit in* Farhangmehr & Malheiro, 2007:38).

Gráfico 2.3: Razões de recusa de acções de Marketing e Comunicação Escolar



Fonte: Inquérito por Questionário (em frequência relativa)

Há ainda a lembrar, a importância que o consumo destes artefactos simbólicos tende a ter para a notoriedade da imagem das organizações enquanto factor de diferenciação num mercado concorrencial competitivo, agregando valor e conceito à marca, imputadas que são de determinadas qualidades ética e socialmente desejáveis. Na verdade, a publicitação desta imagem pública permite, tanto alcançar legitimidade social mediante uma relação de *win-win* legitimidade/visibilidade, como constitui um caminho em que a cultura apesar de legitimada pela sua utilidade é reflexivamente dotada de uma "performatividade" capaz de fortalecer a fibra do tecido social (Yúdice, 2004). Neste sentido, este processo é similar ao dos produtos homogeneizados, metaforicamente "mcdonaldizados" (Gentili, 2000) que, não menosprezam as mediações culturais e um processo quotidiano e complexo ao nível da recepção (Martín-Barbero,1997). De todo o modo, os consumidores não são aqui entendidos como meros recipientes passivos, ou como portadores de uma capacidade de acção ilimitada (Pinto, 1999), face a uma matéria de aprendizagem onírica que ensina e persuade pelo entretenimento, sedução, fantasia e imaginação.

Ainda assim, não podemos menosprezar a importância que a escola tem enquanto espaço-tempo estruturante (Pinto, 1999) no quotidiano infanto-juvenil, sendo capaz de emergir para o mercado, como o *media* ideal para impactar o alvo criança (Molnar, 2006b) dada, quer a dimensão e a permanência do público-alvo tridimensional naquele espaço (McNeal, 1992), quer o índice probabilístico de poder fidelizar em simultâneo alunos, famílias e professores. Muito embora o canal mediático escola e os suportes de comunicação que o atravessam, estejam ainda bem longe de acordo com as representações (Vala, 2004). dos actores sociais apurados, de ser consensualmente interpretados como eticamente inócuos, quando ponderada a influência em termos de consumo e de prescrição que possibilitam alcançar sob a população infanto-juvenil.

Considerações finais

Temos a sublinhar que, a simbiose ou mescla híbrida em que a gama de acções de marketing e comunicação escolar identificadas convive e em que a cultura é gerida como recurso - que mediante distintos objectivos de investimento económico-social alcança desiguais níveis de retorno (Yúdice, 2004) – constitui precisamente, em nosso entender, uma das vias que a escola encontrou para responder a renovadas solicitações numa modernidade líquida (Bauman, 2007). Escola que é, desta feita, enquadrada num mercado de oferta e procura, que não se limita a reproduzir culturalmente estas acções, ao ser também produtora deste tipo de práticas culturais, sendo-lhe hoje reconhecida paradoxal e simultaneamente, tal como constatámos, tanto uma atitude pró-activa na procura e proposta de parcerias sócio-educativas, como uma certa impreparação em literacia em *media* para descodificar certas propostas comunicacionais.

Posto isto, note-se que infirmamos a hipótese que, apesar de constatar o papel e função cognitivas para processo de ensino-aprendizagem, verificou paralelamente que tal não sucede mediante a aplicação de códigos de boas práticas transversalmente assentes, aceites e debatidos, capazes de funcionar como promotores identitários socialmente responsáveis, munidos da capacidade de se adaptarem interna e externamente ao sistema educativo a cada momento. Não obstante, e de acordo com o painel de representações discursivas analisado, os pontos de consenso e de conflito fruto da dinâmica de actores munidos de interesses privados e públicos neste núcleo de interacção social, não coincidem não somente inter-sectorialmente, mas também e curiosamente dentro do sector do Estado, do mercado ou da sociedade civil, não havendo por conseguinte uma unanimidade quanto aos factores produtores de realidades no seu interior, ou antes, não actuam intra-sectorialmente em uníssono como emissores com repercussões directas na forma como os actores interpretam o que lhes sucede e o que acontece em seu redor.

Mais, foi o contributo desta desconstrução e reconstrução discursiva a par dos restantes dados quantitativos que nos permitiu confirmar a hipótese que sustenta o pulsar de posicionamentos ideologicamente antagónicos, visto a escola num controverso e quiçá inverosímil mundo em que a ideologia da globalização pressiona os actores sociais a uma renovada e persistente adaptação às transformações e mediações tecnológicas, constituir sobretudo um *locus* marcado por contradições num sistema social em rede articulado a relações de poder económica e politicamente favoráveis à manutenção de valores culturais hegemónicos, embora não necessariamente totalizantes. E em que, da intersecção da comunicação com a educação, motores em si mesmos de construção e de significação da vida social, resulta também hoje o lugar que a plataforma escola interinstitucional e interaccional simbolicamente consegue ocupar, associada naturalmente ao modo como consegue veicular e operar a sua própria projecção culturo-mediática.

Concomitante, este consumo imagético das marcas inscrito em determinados universos de referência, traduzidos num acervo de representações colectivas, aponta a escola como apenas uma entre as demais agências hegemónicas especializadas na produção e disseminação da cultura. Assim sendo, a escola actuante, avaliada e competitiva perde por um lado, o seu lugar de socialização cimeiro enquanto agente formador, e ganha por outro, uma legitimidade simbólica na sociedade de consumo contemporânea ao mesclar, em permanente tensão, o bem comercial e o bem colectivo. Muito embora, os resultados alcançados nos levem a infirmar a hipótese que aponta para uma "marketização" da escola pública, apesar do aumento das parcerias de carácter pontual, consequentemente reveladoras da não prevalência de projectos político-pedagógicos de longo prazo, mas antes de uma pluralidade de formas de associação e

cooperação que podem deixar antever relações de assimetria. Em certos casos, estas relações de interacção com parceiros dos órgãos da tríade sectorial deixam inclusive transparecer questões de legitimidade e visibilidade que podem proporcionar. De todo o modo, não podemos avalizar estar na presença eminente de uma sobreposição de poder por parte de grupos supra-empresariais ou supra-estatais, capaz de minimizar a decisão dos órgãos de gestão e administração escolar quanto às parcerias sócio-educativas encetadas, no contexto de uma escola pró-activa que defende a conquista da sua autonomia.

Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (2010). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educação & Sociedade, 31*(113), 1137-1156. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf.

Bauman, Zygmunt (2007). *Vida líquida.* Disponível em: http://www.zahar.com.br/doc/t1132.pdf.

Costa, M. Vorraber (2008). Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In Izabel Viviani Zardo et al (Orgs.), *Anais Universidade Regional de Blumenau* (pp. 2-27). Blumenau, Edifurb. Disponível em: https://www.furb.br/especiais/download/778650-757759/driver.pdf.

Costa, M. Vorraber & Momo, Mariangela (2009). Sobre a conveniência da escola. *Revista Brasileira de Educação, 14*(42), 521-533. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27512149009.

Mcneal, James (1992). *Kids as customers. A handbook of marketing to children*. New York: Lexington Books.

Farhangmehr, Minoo & Malheiro, M. Alexandra (2007). A atitude de compra face ao comportamento ético das empresas. *Revista Portuguesa de Marketing*, *11*(20), 35-47.

Fischer, Rosa Maria Bueno (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: Modos de educar na (e pela) TV. *Educação & Pesquisa, 28*(1), 151-162. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100011&lng=en&nrm=iso.

Gentili, Pablo (2000). A McDonaldização da escola: A propósito de consumindo o outro. In Marisa Vorraber Costa (Org.), *Escola básica na virada do século: Cultura, política e currículo* (pp. 45-60). São Paulo: Cortez.

Giddens, Anthony (2001). *O mundo na era da globalização.* Lisboa: Editorial Presença.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Hall, Stuart (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade, 22*(2) 15-46. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19.

Hirtt, Nico (2005). Marketisation of education in the globalised economy. In *Globalisation of education: Government, market and society* (pp. 1-9). Dublin: Beijing Normal Universety, European Conference for Educational Research. Disponível em http://www.skolo.org/spip.php?article940&lang=fr.

Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Comercial [ICAP] (2010). *Código de conduta do ICAP em matéria de publicidade e outras formas de comunicação comercial (novo Código de Conduta de 31 Março.2010).* Disponível em: http://www.icap.pt/images/memos/Novo_CodConduta_ICAP_Pub_ComComercial.pdf.

Kellner, Douglas (2002). Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula* (4.ª ed) (pp. 104-131*)* Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/54524569/Tomaz-Tadeu-da-Silva-Alienigenas-na-Sala-de-Aula.

Kenway, Jane & Fitzclarence, Lindsay (1999). Designing generations: Hybridising entertainment, advertising and education. *Australian Journal of Education, 43*(3), 300-317. Disponível em: http://www.thefreelibrary.com/Designing+generations:+Hybridising+entertainment,+advertising+and...-a062214196.

Kenway, Jane & Bullen, Elizabeth (2001). *Consuming children: Education-entertainment-advertising.* Buckingham: Open University Press, (pp. 1-7). Disponível em http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335202993.pdf.

Lipovetsky, Gilles (2007). *A felicidade paradoxal. Ensaios sobre a sociedade do hiperconsumo.* Lisboa: Edições 70.

Magnusson, Johan (2002). *Sponsorship in the compulsory schools. An individual assignment in corporate ethics*. Disponível em: http://www.123people.com/s/johan+magnusson.

Martín-Barbero, Jesus (1997). *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia.* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Molnar, Alex & Garcia, David R. (2005). Empty calories: Commercializing activities in America's schools: The eighth-annual report on schoolhouse commercialism trends, 2004-2005. In *CERU-Commercialism in Education Research Unit* (pp. 1-51). Arizona State University. Disponível em: http://nepc.colorado.edu/files/EPSL-0511-103-CERU.pdf.

Molnar, Alex (2006a). The ninth annual report on schoolhouse commercialism trends: 2005-2006. In *CERU-Commercialism in Education Research Unit* (pp. 1-53). Arizona State University. Disponível em: http://epsl.asu.edu/ceru/Annual%20reports/EPSL-0611-220-CERU.pdf.

Molnar, Alex (2006b). *School commercialism: From democratic ideal to market commodity.* New York: Routledge/Falmer.

Momo, Mariangela (2010). Elementos para se pensar a gestão escolar em uma sociedade de consumo. In Luís Leandro Dinis & Ana Patrícia Almeida (Eds.), *Espaço Público da Educação: Das políticas locais à regulação nacional e transnacional. Actas do I Congresso Ibero-Brasileiro, VI Congresso Luso-Brasileiro em Política/ Administração da Educação e IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional*. Elvas, Portugal, 29-30 Abril 2010, e 01-02 Maio 2010,

Cáceres/Mérida, Espanha. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/84.pdf.

Pinto, Manuel (1999). Os filhos dos media em conflito com a escola e vice-versa. In 5ª edição do curso de Verão (Colecção Perspectivas Actuais), *As pessoas que moram nos alunos. Ser jovem, hoje, na escola portuguesa* (1-5). Disponível em: http://www.cursoverao.pt/c_1999/manuelpinto.htm.

Sair da Casca (2009). Acções educativas nas escolas: A comunicação escolar na perspectiva da responsabilidade social. In *Comunicação Escolar*. Disponível em: http://www.sairdacasca.com/comunicacao/com_escolar.asp.

Vala, Jorge (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In Jorge Vala & M. Benedicta Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (6.ª ed.) (pp. 457-502) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yúdice, George (2004). *A conveniência da cultura. Usos da cultura na era global.* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais Editora.

Wilcox, Brian et al (2004). Psychological implications of commercialism in schools. In *Report of the APA task force on advertising and children* (pp. 55-64). Disponível em: http://www.apa.org/pi/families/resources/advertising-children.pdf.

Educação, moral e pós-modernidade. As perspectivas da teoria sociológica de Durkheim frente aos desafios da educação contemporânea.

Marcelo Augusto Totti
Departamento de Sociologia e Antropologia/Unesp-Marília
totti101@bol.com.br

A sociedade passou por inúmeras transformações nas últimas décadas, a introdução da robótica e da microeletrônica no modo de produção redimensionou as formas de produção anteriores, as crises econômicas internacionais apontam que os problemas e soluções da sociedade capitalista já não se restringem ao âmbito local e nacional. O consumismo, o privatismo, o individualismo estariam nas estranhas do tecido da sociabilidade que permeia as relações sociais de modo a fustigar incessantemente as condições de integração e legitimidade da ordem, eclodindo as bases da convivência, da moralidade e do consenso. As políticas educacionais pós-modernas acompanharam essas mudanças através de modelos educativos com princípios valorativos, nos quais, a aprendizagem é realizada pelo indivíduo por si mesmo, sem necessariamente estar contida a transmissão de conteúdos por outros indivíduos. Nesta ótica, a escola e o professor não são os detentores do monopólio do saber, o conhecimento pode ser obtido em outros espaços além da escola e o professor terá articular sua prática com diversos recursos tecnológicos e uma linguagem não-formal, ou seja, a educação passa a ter uma conotação espontaneísta, individualista e irracional, não corroborando para a regulação e os ajustes sociais. A teoria sociológica de Durkheim elaborada no final do XIX e início do século XX deu grande ênfase ao campo educacional, colocado-a como fator fundamental de internalização dos valores morais na criança. Ao colocar a educação no centro gravitacional do processo social, Durkheim demonstra com perspicácia a importância da educação moral como constituição de uma consciência coletiva. O sociólogo define esse processo como de inscrição do *Outro* (sociedade) na subjetividade infantil, essa moralização transfigurará na criança um adulto normal que não necessitará de controles externos, havendo uma polícia interna capaz socializar metodicamente o individuo e ordená-lo moralmente na sociedade. O que pretendemos com essa comunicação é discutir que diante de uma educação cada vez mais espontaneísta e individualista, que rompe as bases de sociabilidade, a retomada da teoria sociológica de Durkheim é fundamental para entendermos a educação contemporânea em seus de aspectos de valorização da escola e do professor como alicerces da educação moral com vistas à integração e coesão social.

Palavras chaves: individualismo, coesão social, moralidade.

A partir dos anos 1970 a sociedade passa por inúmeras transformações, a remodelação dos modos de produção transformou o sistema fabril baseado no cronômetro, na separação entre execução e elaboração e constituindo um padrão de produção em série e massa atendendo a demanda de um grande mercado consumidor, as fábricas nesse período, conhecidas pelo grande contingente de trabalhadores denominados de operários massa, de trabalhador coletivo já não vivem mais essa realidade. No plano econômico e social, o esgotamento do modelo de bem estar social escancarou a crise do processo de acumulação do capital e da aliança entre o fundo público e o capital privado, todas essas mudanças ocasionaram uma ruptura nos modos

de análise das ciências sociais e da sociologia, que apregoavam que essas mudanças foram fundamentais para ocasionar uma passagem de uma sociedade industrial para pós-industrial, ou de sociedade moderna para pós-moderna.

De acordo com essa premissa, Giddens (2005, p. 536) define o pensamento pós-moderno tendo como marco o colapso da ideia de história como valor universal e que conduzia ao progresso, segundo a ótica do autor, isso significaria o fim das grandes narrativas e das metanarrativas. O mundo pós-moderno não caminha para uma visão linear de história, o próprio conceito de história passa a ser contestado, o pano de fundo dessas mudanças ocasionadas pela TV, websites, vídeos e filmes que deixaram a sociedade mais plural e diversa. Assim, na sociedade pós-moderna entraríamos em contato com diversas experiências e valores que teriam pouco ou quase nada em comum com padrões universais, o que levar a crer que caminhamos para uma concepção de história individualizada e pessoal.

Apesar de não se colocar nessa corrente de pensamento, em outro texto, Giddens (1991, p. 28) também relata uma série de transformações institucionais que foram "capazes de conectar o local e o global de formas que seriam impensáveis em sociedade mais tradicionais", isso trouxe desencaixes dos sistemas sociais e de sua relação e conexão no tempo e espaço, afetando milhares de pessoas, permitindo ir além da modernidade, proporcionando um grau reflexividade muito agudo inerente a própria modernidade, o autor resume a radicalização da modernidade através dos seguintes traços "desaparecimento da teleologia histórica, o reconhecimento da reflexividade meticulosa, constitutiva, junto com a evaporação privilegiada do Ocidente" (Giddens, 1991, p. 58).

Na mesma linha de raciocínio, Bauman faz uma comparação entre os valores de uma sociedade moderna e pós-moderna. A comparação pretendida inicia-se através da análise do livro de Freud, *Mal estar na civilização*, segundo a interpretação de Bauman, a sociedade moderna pensou os conceitos de cultural e civilização entrelaçados e teriam como valor a beleza, a limpeza e a ordem. Esse três conceitos fariam parte da renúncia que o indivíduo faz aos seus institutos, podendo, a partir disso, viver em sociedade. A civilização, nesse caso, seria a renúncia aos institutos que permitiria aos indivíduos serem integrados aos ordenamentos sociais, em suma, a modernidade seria a coerção dos institutos com o intuito de anular as liberdades indivíduais, escravizando o indivíduo, conforme define o autor: "dentro de uma estrutura de uma civilização que escolheu limitar a liberdade em nome da segurança, mais ordem significa mal-estar" (Bauman, 1998, p. 9).

Esse processo de coerção descrito por Bauman não significa anular esses desejos, mas dentro da pós-modernidade esses desejos são difundidos, perseguidos e realizados através da espontaneidade e do esforço individual, "*os homens e mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade*" (Bauman, 1998, p.10). Bauman salienta que a sociedade pós-moderna é a sociedade do prazer, os indivíduos não admitem a frustração, a negação, a dor e a felicidade e o prazer são elementos fundantes, tanto que o autor faz uma crítica a essa concepção, demonstrando que "a esperança de uma purificação admirável dos ganhos a partir das perdas é tão fútil quanto o sonho proverbial de um almoço de graça" (Bauman, 1998, p. 10).

De outra perspectiva, Kaplan (1993) indica que o pós-modernismo é um novo estágio da sociedade capitalista ligada aos conglomerados de consumo e a todas as novas tecnologias que esse estágio produziu, comenta o autor:

> Esse pós-modernismo é descrito como radicalmente transformador do sujeito, através de sua extinção da cultura. O interno já não se separa do externo; o espaço privado não pode se opor ao público; a alta cultura ou de vanguarda já não contrasta marcadamente com a cultura popular consumista. As tecnologias, as técnicas de venda e o consumo criaram um novo universo unidimensional do qual não há saída e em cujo interior não é possível nenhuma postura critica (Kaplan, 1993, p.15)

O pós-modernismo aniquila o sujeito do iluminismo, do indivíduo como portador da razão, esse sujeito não se pertence mais, ele é fruto de uma sociedade que não tem sujeitos, não tem intimidade, mas ao mesmo tempo é marcadamente individualista, onde o consumo e a ostentação são fontes do prazer e da felicidade, as novas tecnologias impulsionam essa dependência de um indivíduo que não é autônomo e muito menos independente.

Ao observar as avaliações dos diversos autores sobre o pós-modernismo, em que pese as divergências teóricas, praticamente todos compartilham da visão que a sociedade transformou de modo intenso e que os contornos atuais são distintos do capitalismo do século XIX e início do século XX. As crises econômicas internacionais apontam que os problemas e soluções da sociedade capitalista já não se restringem ao âmbito local e nacional, o consumismo, o privatismo, o individualismo são características dessa nova sociedade, que esgarçam as estranhas do tecido da sociabilidade e permeiam as relações sociais de modo a fustigar incessantemente as condições de integração e legitimidade da ordem, eclodindo as bases da convivência, da moralidade e do consenso.

Diante desse cenário, as políticas educacionais não ficaram para trás, acompanharam as mudanças, em especial no mundo do trabalho. A educação no modo de produção taylorista/fordista exigia uma formação a priori com uma tendência centrada nos conteúdos de uma técnica racional originando métodos ortodoxos em termos de "seqüenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, por uma combinação de método expositivo com cópias e questionários uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento" (Kuenzer, 1999, p. 165).

Essa mudança exigia um tipo de desenvolvimento cognitivo mais amplo que a mera memorização com capacidade de articulação e trabalho em grupo, análise, crítica, criatividade e rapidez nas respostas frente a resolução de problemas. Essa nova educação exigia um novo tipo de professor com capacidade de conhecer historicamente os processos sociais e humanos tendo uma sólida formação que permita estabelecer relações entre as dimensões sociais e o mundo do trabalho, o professor nesse caso é elemento chave nessa nova demanda do mundo contemporâneo.

Porém, as discussões no âmbito acadêmico caminham em um sentido inverso, os especialistas em educação cada vez defendem o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais para adaptação a essa nova realidade. Um exemplo dessa premissa é o livro de Libâneo *Adeus Professor, Adeus Professora ? novas exigências educacionais e profissão docente*, que expressa uma inquietação dos círculos educacionais quanto ao futuro e as perspectivas da profissão docente. No texto, esse tema é relatado dentro de uma perspectiva modernizadora e inovadora de uma sociedade em constante mudança, onde a educação torna-se um dos elementos chaves para acompanhar a mudança

advinda da microeletrônica e da sociedade industrial, municiando-se de novos instrumentos científicos e tecnológicos da sociedade pós-industrial[1].

A educação passa a ter um caráter mais amplo, sendo que escola não é privilegio da relação ensino-aprendizagem, ela não tem mais o monopólio do saber. A educação pode ser adquirida em outros recintos e lugares, tais como clubes, academias de ginástica, "sendo a escola não mais uma agência transmissora de informação" (Libâneo, 2001, p. 26). Nessa concepção, o professor necessita de uma cultura geral sólida, interdisciplinar, capaz de dominar a linguagem informal e articular suas aulas com os recursos da mídia e multimídia.

Esta visão é consenso dentro da perspectiva pós-moderna, de que as novas "tecnologias proporcionam uma nova (mas não inédita), estética do modo de ser da educação no ambiente pós-moderno. Cresce no mundo inteiro a tendência à educação a distância, individualizada, por meio da internet" (Callloni, 2005, p. 67). Isso é um tanto preocupante, pois desloca um dos eixos fundamentais do processo educacional, a relação professor aluno no processo ensino-aprendizagem. Na perspectiva pós-moderna, essa relação é mediada por uma máquina rompendo laços de sociabilidade, conhecimento e dialética inerentes no trabalho educativo, deixando um vazio, uma lacuna difícil de ser preenchida.

Por sua vez, ao dar ênfase em recursos tecnológicos e destacar outros espaços educativas além da escola, essa visão mescla uma certa dose de irracionalismo ao admitir outros que espaços educativos e não a escola sejam capazes de produzir e ensinar determinados conhecimentos, quais conhecimentos científicos poderiam ser definidos nesses outros espaços, isso pode vir a recair em conhecimentos cristalizados pelo senso comum, que não possui parâmetros com os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela escola. Duarte (2000, p. 74) corrobora essa visão ao comentar os princípios valorativos no lema "aprender a aprender" de que essa individualização no ato educativo "seria o da ausência de diferenciação entre as características do pensamento não-cotidiano (ciência, filosofia, política e arte e o pensamento cotidiano".

Isso equivale a afirmar que o conhecimento pretendido na visão pós-moderna é individual, circunstancial e sem uma visão histórica e totalizadora, resultado de uma limitação entre o meio social e sua interação, nesse caso, o conhecimento é fragmentado e pode levar ao processo de naturalização do social. As consequências desse processo seriam sentidas na condição dos professores:

> Institucionalmente, os professores reclamam da falta de atenção dos alunos; os alunos reclamam da ausência de concretudes/sentidos/significados, enfim, de positividades para a vida dos conhecimentos curriculares e não menos das performances de seus mestres. Os professores reclamam de seus salários; os alunos reclamam da dúvida quanto a aplicação positiva (instrumental?) dos conhecimentos ensinados; os professores reclamam da perda de autoridade em sala de aula, dos esforços muitas

[1] O autor em algumas passagem faz críticas aos modelos de adaptação a globalização: "ajustamento de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade de excluídos dos direitos de sobrevivência, emprego, saúde, educação" (Libâneo, 2001, p. 17). Por sua vez, Duarte em uma avaliação criteriosa do texto de Libâneo afirma que tais afirmações não são tão críticas como parecem: "José Carlos Libâneo apresenta um discurso ambíguo e contraditório, no qual podem ser encontradas passagens que apontariam para uma visão crítica de educação, mas que acabam sendo anuladas pelo conjunto do pensamento do autor"(Duarte, 2000, p. 42).

> vezes não recompensados ou reconhecidos e pensam até mesmo em "desistir" (Calloni, 2005, p.70)

A crise destacada pelo autor não é de um mero descompasso entre um projeto iluminista de educação e um projeto mais 'ousado' que seria pós-moderno, isso não se concretizou. A sociedade passa por uma crise estrutural, de desemprego e problemas econômicos e a educação não conseguiu realizar seu projeto de prosperidade, de inserir os indivíduos, pelo contrário, essa situação se agravou e a perda do prestígio educacional parece ser evidente na sociedade contemporânea.

Nesse caso, a introdução de elementos da teoria durkheimiana no que concerne a valorização do professor e da escola como elementos fundamentais da educação contemporânea dentro de um processo de socialização metódica do indivíduo torna-se atual. Na linguagem de Durkheim, isto significa afirmar o poder coercitivo do aparato educacional, pois o autor entende que a educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens com o intuito de prepará-las para a vida social. A educação, no sentido durkheimiano, tem por objetivo suscitar e desenvolver as aptidões intelectuais e os conceitos morais reclamados pelo meio social, ao qual as novas gerações se destinam.

Neste sentido, Durkheim não vê antagonismo entre indivíduo e sociedade. Tal pensamento "não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos", diz ele, pois longe de se oporem "ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro", as idéias de sociedade e de indivíduo "são idéias dependentes uma da outra". O que se deseja por meio da educação, afirma o autor, é "melhorar a sociedade", o que não significa "comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem" (Durkheim, 1978, p. 47).

Segundo Aron (1999, p. 346), a educação em Durkheim "é, em essência um fenômeno social, e consiste em socializar os indivíduos". Sendo assim, a educação tem um sentido individual, pois nasce da condição individual e psicológica do indivíduo; este, entretanto, faz parte de um sistema de idéias, sentimentos, crenças e hábitos que exprimem não a individualidade pura e simples, mas as determinações do grupo, entendido como a média comum da sociedade – o que Durkheim denomina consciência coletiva.

Ao definir a educação como processo de socialização das crianças, Durkheim está preocupado em superar as definições anteriores que se ocupavam, basicamente, com a descrição do que a educação deveria ser e não com o que seria realmente. Desse modo, a perspectiva durkheimiana assume o princípio de que o homem nasce egoísta e individualista e apenas a sociedade, por meio da educação, pode torná-lo solidário.

Nessa perspectiva, não há espaço para o respeito à espontaneidade do educando, pois "o individualismo é em si mesmo um fermento de dissolução moral", no qual assistiríamos a mais clara "manifestação de sua essência anti-social" (Durkheim, 1975, p. 239). A educação, portanto, tem de ser entendida como forma de coesão social e socialização, pois seu objetivo é ensinar o indivíduo a ser um membro da sociedade. Durkheim vê a necessidade sistemática de combater o individualismo estéril, o que só é possível, segundo ele, por intermédio do "trabalho de autoridade".

A educação deve ser um trabalho de autoridade, pois a educação moral define-se "como um processo lento e dificultoso de inscrição do Outro na subjetividade infantil. Graças ao trabalho do professor, terminado o processo de moralização, já não

haverá uma criança, mas um adulto normal" (Fernandes, 1994, p.62). O professor tem um papel fundamental na moralização infantil, pois ele é representante da sociedade na sala de aula é porta voz do outro (sociedade) e esse espaço moralizador só pode ser realizado na escola justamente pela "insuficiência moralizadora da família" (Fernandes, 1994, p. 66), pois com a diminuição da família, as relações familiares tornaram-se mais pessoalizadas e amparadas no afeto, o que pode vir a impedir atitudes marcadas pela disciplina, que será exercida na escola, pelo professor.

Essa importante proposição pode ser, ademais, diretamente estabelecida. Assim, a educação tem por objetivo superpor, ao que somos, ao nascer, individual e associal – um ser inteiramente novo. Ela deve conduzir-nos a ultrapassar a natureza individual: só sob essa condição, a criança tornar-se-á um homem. (Durkheim, 1978, p. 53-54)

Para Zeitlin (1993, p. 291 – tradução nossa), "não há tensão entre o indivíduo e a sociedade" no pensamento de Durkheim, mas – o que parece um paradoxo – quando "tal tensão existe, resolve-se sempre a favor da sociedade". Para o autor, Durkheim entende "que os homens não se inclinam por natureza a submeter-se à autoridade política; a autodisciplina e o auto-sacrifício não são modos de conduta que os homens estão dispostos a assumir conjuntamente". Isto significa que a sociedade, ao moldar os "indivíduos de acordo com suas necessidades" está submetendo-os "a uma tirania insuportável".

Mesmo que possa parecer um tanto conservador as afirmações de Durkheim, o autor coloca a educação, a escola e o professor como fatores cruciais na sociedade. Sua perspectiva de socialização garante o processo de socialização a todos, pois todos devem ir a escola para se integrarem a sociedade é um rito, uma passagem de um ser individual para o social, o que a educação pós-moderna desconsidera, como sendo inerente ao indivíduo, como um ser atomizado.

Mezáros (2006, p.160) que tem uma visão crítica de Durkheim defende posição próxima ao salientar que a "alienação surge como um divórcio entre o individual e o social, entre o natural e o autoconsciente", ora a relação humana não alienada é aquela em que o individual e o social, o natural e o autoconsciente devem estar juntos e forma uma relação complexa e dialética.

O que pretendemos com essa comunicação não é retomar teorias conservadoras, mas atentar que as soluções propostas por novas teorias não são capazes de resolver os problemas educacionais contemporâneos sem a prevalência da escola e do professor como sujeitos fundantes do processo educacional. Qualquer proposta no sentido contrário é fruto de subjetivismo e abstrações, incapazes de dar resposta convincentes, para isso, reiteramos as palavras de Tomaz Tadeu da Silva, que destaca que esse é o momento para "a Sociologia da Educação reafirmar sua vocação crítica, denunciando a mistificação pela voga liberal e por este dernier cri ideológico travestido de vanguarda cultura que atende pelo nome de pós-modernismo" (Silva, 1990, p. 12).

Referências bibliográficas

Aron, Raymond (1999). *As etapas do pensamento sociológico* (5.ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Bauman, Zigmunt (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Calloni, Humberto (2005). A educação e seus impasses: Um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In Ernâni Lampert (Org.), *Pós-modernidade e conhecimento: Educação, sociedade, ambiente e comportamento humano* (pp 49-76). Porto Alegre: Salina.

Duarte, Newton (2000). *Vigotski e o "aprender a aprender": Criticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.

Durkheim, Émille (1975). *A ciência social e a ação*. São Paulo: Difel.

Durkheim, Émille (1978). *Educação e sociologia* (11.ªed.) São Paulo: Melhoramentos.

Giddens, Atthony (1991). *As consequências da modern*idade. São Paulo: Editora da Unesp.

Giddens, Anthony (2005). *Sociologia.* Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, Heloísa Rodrigues (1994) *Sintoma social dominante e moralização infantil: Um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo: Edusp/Escuta.

Kaplan, E. Ann (Org.) (1993). *O mal-estar no pós-modernismo: Teorias e práticas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Libâneo, José Carlos (2001). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (5.ª edição). São Paulo: Cortez.

Kuenzer, Acácia Zeneida (1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. *Educação & Sociedade, XX* (68), 163-183.

Mészáros, István (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo

Zeitlin, Irving (1993). *Ideología y teoría sociológica*. (7.ª ed). Buenos Aires: Amorrortou.

Alguns aspectos sociológicos do entrecruzamento de educação formal e não formal

Stefan Klein
Departamento de Sociologia / Universidade de Brasília/SOL/UnB – Apoio financeiro: Finatec
sfk@unb.br

A proposta ora apresentada visa, a partir da criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante IF), recém-implantado no Brasil, observar os contextos de aprendizagem na interface educação formal, não formal e trabalho. Ainda que situado no âmbito da educação formal e institucionalizada, o IF se propõe, em grande medida, a estabelecer o diálogo com os grupos que foram excluídos da trajetória formal através de dois mecanismos: o "Certific", programa de certificação de saberes adquiridos no mundo do trabalho e sem reconhecimento formal, e o "Pronatec" (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que busca oferecer cursos que explorem a ligação com a atividade do trabalho e do emprego, na tentativa de estabelecer uma ponte entre a educação formal e a rotina de trabalho, constando como um de seus objetivos "aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional".
Considerando-se que o IF foi criado, com este formato, no final de 2008, trata-se de uma experiência recente, e vale destacar que se encontra ancorada sobre os pressupostos do debate em torno da politecnia, do modo desenvolvido inicialmente por Karl Marx e, posteriormente, tratado sob os mais diversos matizes teóricos. Assim sendo, buscarei recuperar os aspectos conceituais da proposta pedagógico-institucional em voga, para analisar os objetivos e interesses dos dois programas supracitados, indicando tarefas complementares postas e eventuais contradições observadas.
Neste sentido, tem-se também a necessidade de atentar à maneira através da qual a criação do IF, baseado sobre uma instituição da educação tecnológica anteriormente existente (o Cefet), e que agora tornou-se responsável por níveis de ensino que vão do final do básico até o superior, insere-se numa lógica centro-periferia no interior das instituições educacionais no Brasil, ou seja, se a maneira através da qual se trata os saberes e modos de educação não-formal neste contexto efetivamente os valoriza e reconhece sua especificidade ou, antes, tem por consequência uma espécie de subsunção monológica aos padrões formais. Olhar-se-á, portanto, sociologicamente para as diretrizes legais que sustentam a proposta, de um lado, e para um apanhado do tipo de certificação e cursos delineados, de outro, no intuito de explicitar seus limites.

Palavras-chave: sociologia da educação; trajetórias profissionais; instituições educacionais.

A proposta ora apresentada visa, a partir do projeto de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica – *Cefet*; doravante IF), recém-implantado no Brasil, observar os contextos de aprendizagem na interface de *educação formal*, *não formal* e *trabalho*. Apesar de situado no âmbito da educação formal institucionalizada, o IF se propõe, em grande medida, a estabelecer o diálogo com os grupos que foram excluídos da trajetória formal através de dois mecanismos: o *Certific*, programa de certificação de saberes adquiridos no mundo do trabalho e sem reconhecimento formal, e o *Pronatec* (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), iniciativa abrangente que busca estimular a

expansão e consolidação da rede federal de educação profissional e tecnológica, explorando a ligação com a atividade do trabalho, na tentativa de estabelecer uma ponte entre a educação formal e a rotina de trabalho, constando dentre os objetivos "aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional"[1].

Considerando-se que o IF foi criado, com este formato, no final de 2008[2], trata-se de uma experiência recente, com as primeiras turmas ingressantes na nova realidade institucional concluindo os cursos desde o ano passado. Logo, este trabalho é um olhar exploratório e, por ora, apenas poderá se dirigir ao arcabouço conceitual que orienta esses dois programas submetidos aos IF, na tentativa de indicar, preliminarmente, algumas das possibilidades e das tensões postas, para que, nos anos futuros, seja possível retornar a partir da obtenção de dados empíricos no que se refere ao alcance das metas e realização dos objetivos.

Conforme indicado em trabalho anterior (Klein, Stefan Fornos 2011), a abrangência, em termos de níveis e modalidades educacionais, que foi proposta na lei de criação do IF, torna-o uma instituição de caráter híbrido, haja vista que está juridicamente obrigado a oferecer *ensino médio técnico*, em sua modalidade integrada, bem como através da *educação de jovens e adultos* (EJA); ensino superior, com enfoque especial sobre os cursos de *tecnólogos* e as *licenciaturas plenas*; ensino médio pós-técnico, também conhecido como *subsequente*, e, por fim, ainda pode – e, conforme se constata empiricamente, cada vez mais adentra esta área – tomar parte na oferta de cursos de pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*. Se, em virtude da concorrência da universidade (até mesmo no que diz respeito à disputa pelos profissionais acadêmicos qualificados), a tendência é que se oriente muito mais para a preparação profissional, em especial nas áreas tecnológicas e agrárias, há casos de IF que oferecem licenciaturas na área de ciências humanas e, portanto, em certa medida fogem ao perfil que poderia ser esperado dessa instituição.

Dirigindo-me, agora, especificamente à questão proposta no contexto deste congresso, há de se observar o enorme esforço do governo federal em recorrer ao IF enquanto mecanismo de incluir, na trajetória formal da educação, pessoas que foram alijadas, pelos mais diversos motivos, daquelas oportunidades institucionalizadas, sem, no entanto, desvalorizar ou desconsiderar outras formas e modos de aquisição de conhecimento que ocorram fora do âmbito acadêmico-educacional.

O Pronatec foi instituído através da lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011, lei esta que tem como parte de suas ações, entre outras, mudanças no Fundo de Amparo ao Trabalhador, no Seguro-Desemprego, no Abono Salarial, na Seguridade Social e no financiamento da educação, precisamente em virtude de uma parte significativa do programa organizar-se em torno da oferta de bolsas para que indivíduos economicamente desprovidos possam iniciar os ou retornar aos estudos.

Assim, note-se que, no seu artigo 2º, além de fazer menção explícita aos trabalhadores como público prioritário, a lei esclarece: "§ 1o Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores". Ou seja, situa-se num âmbito que incorpora realidades diversas do meio urbano e da relação de trabalho assalariado, o que aumenta a probabilidade de o tipo de profissional que busca atrair enxergar-se como possível endereçatário da nova proposta. A maior relevância em ampliar a definição ou talvez, o

1 MEC. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>. Acesso em: 1º de novembro de 2012.

2 A lei que o criou é a 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008.

que seja mais correto no caso, garantir que categorias diversas das usuais estejam contempladas, é que se coloca, desde o início, um olhar divergente face ao discurso da educação continuada que objetiva, em primeira linha, um público em contato contínuo com o sistema educacional e, em decorrência, não favorece o acesso àqueles trabalhadores que difiram desta orientação.

A Rede Certific atua no âmbito do Pronatec, haja vista que este aspira mobilizar condições financeiras à execução de variados projetos, em termos de *democratização quantitativa*, ao expandir os IF, e de *diversificação qualitativa*. A proposta está estruturada por oito princípios: (1) Inovação; (2) Sustentabilidade; (3) Indissociabilidade; (4) Aprendizagem significativa; (5) Integração Curricular; (6) Verticalização; (7) Gratuidade; (8) Rede Cooperação. Destaco a *indissociabilidade* e a *integração curricular*, por motivos diferentes, porém interligados, expostos a seguir.

Primeiramente, a *indissociabilidade* faz referência a um ideal secular, consubstanciado na concepção moderna de universidade, inaugurada por Wilhelm von Humboldt (1997) na Alemanha, em 1810. Lê-se que: *"*A Rede CERTIFIC traz como princípio norteador a indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão no seu conceito amplo de transformação social"[3]. É interessante como o artigo 207[4] da Constituição Federal do Brasil, de 1988, já estabelece este princípio para as nossas universidades, e ele retorna, aqui, num contexto bastante diverso, mantendo-se como um dos eixos estruturantes de uma proposta que visa transpor barreiras entre a educação formal e não formal. Pode-se depreender disso que há uma certa tensão entre os pressupostos de um determinado modelo vigente há quase um século no Brasil, pois notadamente a unidade entre ensino e pesquisa constitui a universidade brasileira desde a sua criação, ao início do século passado, e, conforme mostra essa proposta, continua percorrendo as diversas instâncias e modalidades enquanto ideal pedagógico.

Deve-se indicar, ainda, que apesar de a concepção da universidade alemã moderna ter sido fundamental para o desenho e a implementação das primeiras instituições universitárias no Brasil, desde que isso ocorreu, nas primeiras três a quatro décadas do século XX, houve diversas reformulações, sendo estas orientadas, em grande medida, pelo formato dos EUA, e a criação de departamentos (com a consequente extinção das cátedras), no decorrer do regime de governo militar, na década de 1960, foi uma das mudanças mais marcantes. O intento de salientar este aspecto é apontar como algum nível de *"*hibridização" atravessa todo o sistema educacional neste país e representa, também, a origem de diversos conflitos e disputas, tanto em termos teórico-conceituais quanto políticos. E, quando se pensa o problema em tela aqui, o modo mais explícito através do qual tais entrelaçamentos marcam as instituições é num baixo nível de especialização das atividades, fazendo com que busquem estender suas atribuições a diversos ramos pedagógicos e acadêmicos, o que implica agregar, em um mesmo espaço (seja ele físico ou institucional) concepções educacionais mais diversas do que tende a ocorrer em qualquer estabelecimento de grande porte.

Por sua vez, quando nos voltamos à *integração curricular*, tem-se que:

3MEC. Sítio da rede Certific. Disponível em: <http://certific.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51:indissociabilidade&catid=38:principios&Itemid=84>. Acesso em 1º de novembro de 2012.

4O referido artigo tem a seguinte redação: *"Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*". Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1º de novembro de 2012.

> A Rede CERTIFIC por assumir o compromisso com a superação da dicotomia e da sobreposição entre os conteúdos próprios da formação geral e os específicos da formação profissional por meio de nexos que denotem um modo próprio de concepção e construção dos projetos de formação e certificação numa perspectiva de integração curricular onde o saber é concebido como um conjunto de conhecimento inter-relacionados. [§] No processo de reconhecimento de saberes serão considerados os conhecimento socioculturais, científicos e tecnológicos relacionadas a profissão/ocupação em que o trabalhador visa obter a certificação profissional [sic][5].

O problema que se põe, inicialmente, é tentar compreender de que modo se pode colocar, sob um mesmo programa, concepções que, ao fim e ao cabo, apresentam um nível elevado de generalidade, no primeiro caso, e especificidade, no segundo, que, de maneira condizente com a ideia da formação profissional, pretende oferecer outra via que permita reconhecer o tipo de preparação, de conhecimento e de saber(es) adquiridos pelo trabalhador no decorrer de sua vida e, recorrendo a eles, oferecer-lhe oportunidades de certificar-se, ou seja, obter uma diplomação formal que é, frequentemente, exigida para a sua inserção no mercado de trabalho[6]. A concepção de inter-relação entre um conjunto de conhecimentos ali delineada pode, como explanarei a seguir, ver-se respaldada na literatura que trata da relação entre educação e trabalho; a questão que permanece é em que medida é possível transplantar aquele enfoque para as configurações profissionais atuais.

Nesse sentido, a principal referência teórica no Brasil, quando o debate gira em torno das propostas de formação profissional (ou educação tecnológica, frequentemente tomadas como equivalentes), são as breves anotações de Marx, redigidas em agosto de 1866, por ocasião das convenções de trabalhadores, em que, ao tratar do trabalho juvenil e infantil e de suas limitações, faz a seguinte menção, como terceiro quesito da educação voltada às exigências por parte do trabalhador: *"*Preparação [*Ausbildung*] politécnica, que transmita os princípios gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, introduza a criança e o jovem ao uso prático e ao manuseio dos instrumentos elementares de todos os ramos do trabalho" (Marx, Karl 1975, p. 195). Penso que essa passagem explicita a proximidade entre o que está posto no conceito pedagógico acima citado,em que busque ligar a atividade do trabalho, daquilo que, muitas vezes, também é denominado de *mundo da vida*, a concepções educacionais formais, sempre que possível com o horizonte de respeitar a especificidade e a autonomia de cada uma delas.

No entanto, como aponta Weber (1917), a separação das esferas e a especialização do trabalho docente e educativo, em geral, e acadêmico-científico, em especial, torna cada vez mais improvável que se encontre um denominador comum neste âmbito. Notadamente, o fato de haver debates cada vez mais amplos acerca da profissionalização docente inverte a lógica e obriga a que se assuma um outro olhar sobre a noção de *qualificação* e *requalificação*, haja vista a dependência existente, para que se possa efetivamente usufruir dessas oportunidades, de exigências fundamentais como a da alfabetização, que constitui uma barreira às possibilidades concretas de

5 Cf. MEC: http://certific.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49:integracao-curricular&catid=38:principios&Itemid=84. Acesso em: 1º de novembro de 2012.

6 Para um retrato de como a questão do *título universitário*, em sentido lato, se expressa contemporaneamente na perspectiva dos jovens, cf. Almeida, Rachel de Castro (2011). Com todas as diferenças de origem, devemos considerar que esta geração de trabalhadores à qual os programas aqui enfocados se dirige está em contato direto com essas aspirações na medida em que o horizonte de expectativa de seus filhos assume contornos bastante distintos do que fora o seu.

acesso a formas de certificação do ambiente escolar.

Consequentemente, quando observamo[7] os primeiros passos na implementação desses programas, nota-se uma estranhamento inicial de duplo tipo. De um lado, a procura relativamente baixa, em termos efetivos, pelos cursos a eles ligados; de outro, a identificação de candidatas e de candidatos que, *a priori*, não se enquadrariam no público-alvo. A ressalva, no primeiro caso, da demanda efetiva, é que houve, após o lançamento de editais, um elevado número de inscrições; após o início dos cursos, porém, a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho (e/ou a família) levou a que se tivesse um grande não-comparecimento às aulas. Já o segundo aspecto mostrou que parte significativa dos inscritos eram até mesmo alunos da própria instituição, haja vista que, cientes da existência desses cursos, tiveram uma vantagem comparativa em relação às pessoas que, distantes da instituição escolar, sequer têm acesso a informações básicas relativas ao formato, aos objetivos, aos períodos de inscrição e, igualmente, à gratuidade ou, até mesmo, oferta de bolsas previstas para garantir a inserção, a permanência e a continuidade dessa trajetória de escolarização.

Vale lembrar, ainda, que neste primeiro momento a atuação do Certific foi claramente limitada pelo governo em seus objetivos, da seguinte maneira:

> A Rede Certific é um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. Você que é profissional de música, construção civil, turismo e hospitalidade, eletroeletrônica ou pesca e não tem sua qualificação reconhecida, pode entrar em contato com uma das 37 escolas que oferecem a formação e conseguir o seu diploma. Os trabalhadores terão seus conhecimentos avaliados e também podem receber cursos para melhorar a sua formação[8].

É certo que a escolha das áreas foi precedida de estudos acerca da carência de qualificação, em termos formais, e da existência de profissionais habilitados em virtude do exercício da profissão e, portanto, do extenso acúmulo de saberes.

À guisa de conclusão, pela breve análise que esboçamos, pode-se notar alguma tensão entre os modelos e os ideais pedagógicos (e educativos) basilares subjacentes às propostas em voga, de um lado, e as condições de possibilidade de sua execução, de outro. É certo que, considerando o fato de a (relativa) democratização do acesso à educação no Brasil, até mesmo em seu nível básico, ter ocorrido tardiamente, existe uma justificativa concreta para empreender esforços no sentido de, dadas as atuais exigências do mercado de trabalho, incorporar uma parcela ainda maior daqueles que estão e estiveram, historicamente, excluídos dessas possibilidades de escolarização. Ao mesmo tempo, há limites postos ao grau em que o sistema estabelecido, que se organiza através de certa lógica de funcionamento, da legitimação de um saber acadêmico, de formas de referenciação, bem como outros mecanismos de reprodução, tem a capacidade de absorver esta necessidade. De modo quase inevitável, para o público específico, é *mister* matizar a preeminência dos valores atuantes no saber acadêmico para, levando-se em conta o caráter – espera-se – temporário dessa iniciativa sob os moldes específicos em que se apresenta, aumentar as probabilidades de materialização e, por que não, de empoderamento de grupos e indivíduos cuja exclusão apenas se vê agravada em decorrência do lugar marginal que ocupam face aos saberes letrados.

7 O autor foi vinculado a um IF, de modo que esteve presente a debates e planejamentos ligados às propostas.

8 Cf. MEC: http://certific.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=76. Acesso em 1º de novembro de 2012.

Referências bibliográficas

Almeida, Rachel de Castro (2011). Título universitário e aspirações profissionais. In *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Curitiba: SBS. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2437&Itemid=171.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. Lei 11.892/2008, de 28 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

Brasil. Lei 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm.

Humboldt, Wilhelm Von (1997). Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In Gerhard Casper & Wilhelm Von Humboldt, *Um mundo sem Universidades?* (pp. 79-100). Rio de Janeiro: UERJ.

Klein, Stefan Fornos (2011). Um olhar sobre a educação superior brasileira à luz do binômio 'ciência e tecnologia'. In *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Curitiba: SBS. Disponível em http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2441&Itemid=171.

Marx, Karl (1975). Instruktionen für die delegierten des provisorischen zentralrats zu den einzelnen fragen. In Karl Marx & Friedrich Engels (Orgs.), *Werke* (pp. 190-199). Berlin: Dietz.

Weber, Max (n.d.) (1917). *Ciência e política: Duas vocações*. São Paulo: Cultrix

Cotas raciais e mercado de trabalho: O caso dos egressos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Marluce de Souza Oliveira Lima
Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UFRRJ
Oliva1972@hotmail.com

Joanna de Ângelis Lima Roberto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UFRRJ
Nanaufrrj5@yahoo.com.br

O objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar a inserção dos afro-brasileiros, ou negros no mercado de trabalho, considerando para tanto, ex-cotistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituição brasileira pioneira na implementação de cotas étnicorraciais. Questões que permeiam o ingresso dos afro-brasileiros no mercado trabalho em suas respectivas áreas de formação profissional, a motivação e a desmotivação, por exemplo, dentro do ambiente organizacional serão examinadas, na perspectiva da educação não-formal, bem como o papel desempenhado pelas ações afirmativas de caráter étnicorraciais como veículo promotor de oportunidades e justiça social, que se constituem em iniciativa legal que visa à redução das desigualdades étnicorraciais na sociedade contemporânea. Destarte, além do ideal objetivado para o alcance da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos desejados pelas políticas afirmativas o de produzir transformações de ordem cultural, intuindo a educação informal, pedagógica e psicológica, suficientemente capazes de subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e/ou de subordinação de uma raça em relação à outra, como também a implantação de certa diversidade e de uma maior representatividade dos considerados grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada da sociedade. Esta investigação se conduzirá qualitativamente, com o emprego de alguns recursos da pesquisa quantitativa, no que diz respeito à quantificação de alguns de seus

Palavras-chave: negros, cotas raciais, mercado de trabalho

Introdução

No Brasil o modo de produção escravista persistiu até 1888, tendo sido formalmente extinto após essa data. A sociedade brasileira e os negros ou Afro-brasileiros, de forma mais particular, entraram na chamada "sociedade de classes", persistindo, entretanto, as desigualdades racial, social, econômica e cultural, devido, principalmente, à instituição do regime capitalista no pós-abolição.

A partir deste contexto histórico, com a concretização do trabalho remunerado até os dias atuais, os Afro-brasileiros têm buscado a sua colocação em um mercado em franca expansão e transformação. Esta busca tem se mostrado penosa ao longo dos anos, fazendo-se mister lembrar o abandono, institucionalizado pelo Estado, compelido a esta grande parcela da população brasileira, resultando, desta forma, na estereotipação e na marginalização dos Afro-brasileiros na sociedade, em muitos aspectos.

Salientando o indicativo principal de exclusão, o qual compunha a escala de supressão de direitos, do período pós-abolição, tem-se a educação oferecida pelo Estado aos negros recém-libertos, de forma precária ou quase inexistente.

No Brasil, uma das razões de não se promover a educação escolarizada para os africanos e seus descendentes, livres ou escravizados, bem como para uma grande parcela empobrecida do grupo racial branco deve-se ao fato de que a educação, principalmente a primária, não se constituía como um valor em si mesma para a elite política da época (SISS, 2003, p. 27-28).

Apesar da educação insuficiente e da degradação humana imposta pelos governos durante os anos pós-abolição, os Afro-brasileiros resistiram, encontrando, ainda quando cativos, maneiras de se reunir em associações com seus pares, Andrews (1998). Todas as formas de organização tinham por objetivo buscar satisfazer necessidades culturais, religiosas, econômicas e humanas de um segmento populacional que vivia e trabalhava sob condições de exploração extrema.

A abolição abriu aos negros a possibilidade de se organizar em circunstâncias diferentes daquelas da escravidão, em graus significativamente diferentes de liberdade, agora buscando melhores condições de vida e aperfeiçoamento intelectual. A Frente Negra Brasileira (FNB), por exemplo, foi um dos movimentos nascidos na década de 1920, que tinha como proposta exigir igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade do país, ensejando a formação de uma liderança negra que marcou historicamente a luta do grupo.

De acordo com o Censo 2010, realizado pelo IBGE os negros são, aproximadamente 96,7 milhões – o equivalente a 50,7% da população, contra 91 milhões de brancos (47,7%), 2 milhões de amarelos (1,1%) e 817,9 mil indígenas (0,4%), de um total de 190.755.799 milhões de habitantes.[1]

Desta forma, torna-se insustentável admitir que, na contemporaneidade, sendo em maioria quantitativa, os negros ainda não tenham pleno acesso à educação escolarizada, que é devida a cada cidadão brasileiro, muito embora a Constituição Federal (CF) garanta-lhes esse direito, como previsto no artigo 205.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No entanto, mesmo com todos os avanços nas áreas sociais, culturais e econômicas, que se verificam na sociedade brasileira, a diferença no grau de escolaridade entre brancos e negros acentuou-se com o passar dos anos, principalmente no tocante ao ensino superior.

O censo demográfico de 2010 apontou a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos, que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram negros e 13,4% pardos. [2]

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar e caracterizar se os egressos do sistema de cotas raciais, que estão alocados no mercado de trabalho, desenvolvem atividades compatíveis com sua área de formação acadêmica e como se dá a inserção desses profissionais nas áreas de maior e menor prestígio social. Neste processo de investigação, nossa atenção estará focada, principalmente, para os egressos da

1 Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/default_caracteristicas_da_populacao.shtm. Acesso em 12 jan 2013.

2 Disponível em: http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/07/02/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira. Acesso em 12 jan 2013.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que fazem parte do universo das carreiras de menor e maior prestígio social.

Entendemos que esta pesquisa é relevante social e academicamente, pois poderá colaborar para identificar, analisar e construir um olhar sobre as trajetórias profissionais desses jovens Afro-brasileiros, ex-cotistas da educação superior da UERJ, no sentido de identificar se estes sujeitos são respeitados nos espaços laborais onde atuam, sendo ou não precarizados por serem negros ou pela classe, pelo status ou escolaridade.

Por uma iniciativa do estado do Rio de Janeiro, em 09 de novembro de 2001, foi sancionada a Lei Estadual 3708/01 que institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à UERJ e à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Sem dúvida, foi um marco que traz à memória o acontecido nos Estados Unidos, em 1964, quando foram vividas batalhas lideradas por Martim Luther King para que houvesse o reconhecimento da Suprema Corte dos EUA aos Direitos Civis dos Negros Norte-Americanos[3].

Destaca-se a vanguarda da UERJ em ter ousado em adotar esse sistema de ingresso à academia, há uma década atrás, mesmo diante de tantas controvérsias e acirradas críticas de alguns intelectuais contrários às cotas, tais como Fry e Maggie (2004).

Contudo, no Brasil, este é um processo que está apenas iniciando, muito embora já esteja consolidado em solo norte-americano, o que nos faz lamentar meio século de atraso na propiciação da cidadania aos Afro-brasileiros mediatizada pela educação escolarizada, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN,1996) em seu artigo 26-A, §1º.

> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Esta investigação se conduzirá qualitativamente, com o emprego de alguns recursos da pesquisa quantitativa, no que diz respeito à quantificação de alguns de seus dados.

Optamos, também, pela história de vida, por ser um método que atende à preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito, um instrumento metodológico agregador à pesquisa, sustentado pelo tratamento distinto oferecido às informações colhidas, presentes na vida pessoal de um ou vários informantes.

No intuito de trazer subsídios à pesquisa, ainda em relação aos métodos de coleta de dados, decidimos também pelos questionários os quais podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do sujeito, e outras questões determinantes ao objetivo da pesquisa.

Com a finalidade de fundamentar a questão abordada na pesquisa, trazemos, ainda, mais dois instrumentos metodológicos.

O primeiro deles será a pesquisa bibliográfica como procedimento responsável pelo exame acurado de livros científicos, incluindo-se os exames de dicionários,

3 Disponível em: <http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf> Acesso em 15 mai 2012.

publicações periódicas (jornais, revistas), artigos científicos, publicações eletrônicas, bem como impressos diversos.

O outro será a pesquisa documental que é responsável pela análise de documentos existentes e que usualmente são chamados de "fontes primárias" (Marconi e Lakatos, 2011). Os documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos e fontes estatísticas são considerados suas principais fontes.

O processo de investigação se dará, primeiramente, por meio da utilização da técnica da "bola de neve" no processo de seleção de seis sujeitos egressos do programa de cotas. Esta técnica tem por "objetivo identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, indicarão outros e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de redundância." (Alves-Mazzoti, 1991, p.59).

Realizada a seleção dos sujeitos passar-se-á para suas histórias de vida. Pretende-se dividi-los em 2 grupos de 3. Cada grupo corresponderá, respectivamente, às carreiras de maior prestígio social e menor prestígio social. (Zago, 2011) e (Tragtenberg, 2006).

Finalmente, serão aplicados os questionários com perguntas abertas e fechadas, onde buscar-se-á apurar aspectos específicos necessários ao deslinde da investigação.

Mercado de trabalho: Um desafio constante

Verifica-se que é divulgado nos mais diversos meios de comunicação que os negros têm dificuldade de conseguir bons empregos e salários porque não tiveram acesso a uma educação adequada. Tal realidade decorre, segundo o senso comum, do seu histórico de pobreza econômica familiar. Portanto, a discriminação racial dificilmente é considerada como uma das causas das desigualdades entre alunos cotistas e alunos não-cotistas.

Entretanto os Afro-brasileiros, ao alcançarem seus postos de trabalho, se deparam com uma realidade diferente da esperada, o que é demonstrado pelo resultado da análise dos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2002) o qual indica que, por um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros, à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos, como nos afirmam Jaccoud e Berghin (2002).

Maslow (1951) estabeleceu a teoria da Hierarquia de Necessidades, tendo como premissa o comportamento motivacional como um sintoma tipicamente humano e, a partir do qual cada um traz consigo uma predisposição à satisfação de suas necessidades. Em uma escala crescente, Maslow (1951), em sua teoria, visualiza o primeiro degrau, com a necessidade fisiológica que denota aspirações básicas para a manutenção da vida, tais como, alimentação, vestimenta e abrigo. Partindo para o segundo degrau, aparece a necessidade de segurança, ou seja, estar livre de perigos e despreocupado com o futuro, no sentido da manutenção do seu emprego, por exemplo. O terceiro degrau envolve as necessidades sociais, que é a busca em participar de um grupo social e ser aceito por ele. Porém, somente na subida da escada das necessidades, degrau por degrau, quando cada uma delas for, de fato, satisfeita, alcançar-se-á a autoestima e, finalmente, o nível da autorrealização.

Recuperando-se os estudos do IPEA (2002), uma dúvida e um temor levam ao questionamento se negros e brancos entendem que, para alcançar a sua autorrealização, teriam que, primeiramente, passar pelo degrau da necessidade social, ou seja, ser aceito pelo grupo a que estaria inserido, para, aí sim, fortalecer a sua autoestima e, consequentemente, completando a escada da teoria social, a sua autorrealização.

Maslow, citado por Chiavenato (1998)**,** apontava que "Somos animais insatisfeitos, cujas necessidades dependem daquilo que já possuímos" (p. 70)**.** Já Lewin, um dos primeiros psicólogos a estudar as organizações, explica que

> O comportamento é derivado da totalidade dos fatos e eventos coexistentes em determinada situação. As pessoas comportam-se em face de uma situação total envolvendo fatos e eventos que constituem seu ambiente. Esses fatos e eventos apresentam a característica de um campo dinâmico de forças, no qual cada fato ou evento tem uma inter-relação dinâmica com os demais, influenciando-os ou sendo influenciado por eles. Esse campo dinâmico produz o chamado campo psicológico de cada pessoa, que é um padrão organizado das percepções de um indivíduo e que ajusta sua maneira de ver e perceber as coisas no ambiente ao seu redor. (Lewin citado por Chiavenato, 1998, p. 72)

Neste cenário, os jovens, de uma maneira geral, têm diante de si um desafio a ser vencido, quer seja, a busca pela autorrealização, tendo por base toda a sua vivência e perseverança naquilo que acredita. Porém, estes indivíduos poderão, a longo prazo, sofrer consequências de um ambiente organizacional hostil. Segundo Bergamini (2008),

> É inegável que, se o grupo tem o poder de ajustar e favorecer o desenvolvimento produtivo de personalidade, ele também pode ter uma ação deletéria e nociva ao homem. As pessoas podem experimentar grandes sofrimentos quando rejeitadas pelo grupo ao qual pertencem. O grupo pode ser nocivo à auto-estima e auto-identidade daqueles que dele fazem parte. Embora o desejo inicial de todos que formam um pequeno grupo de interação face a face seja o de buscar um convívio saudável, nem sempre se consegue e o prejuízo acaba por estender-se a todos que a ele pertencem, infelizmente. (p.99).

Enquanto esse jovem negro busca apenas o reconhecimento de sua capacidade laborativa/intelectual, outros aspectos são trazidos a lume, envolvendo sua "identidade histórico-existencial" (Sousa, 1983), como por exemplo, o modelo de identificação branco como sua única possibilidade de "tornar-se gente" (Sousa, 1983, p.18).

O resultado de um bom desempenho em seu ambiente de trabalho torna compreensível e esperada a promoção deste jovem a um cargo de importância na empresa, no entanto, ainda que esta ocorra, será exceção, visto dados do Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas – Pesquisa 2010, do Instituto Ethos, de que os negros formam 46,5% da população economicamente ativa (PEA) no Brasil e 45% da população ocupada e que, deste universo, os percentuais apresentados para os cargos de chefia são: 25,6% estão na supervisão, 13,2% na gerência e 5,3% no executivo, referindo-se esta última parcela, em números absolutos, a 62 negros num grupo de 1.162 diretores. A situação da mulher negra é ainda pior: 9,3% no quadro funcional, 5,6% na supervisão, 2,1% na gerência, ou

seja, parcelas desiguais são apresentadas onde há uma sub-representação da população negra, que comporta 98 milhões de indivíduos no país[4].

Apesar dos números expressivos contidos na soma de pretos e pardos que representam 51,1% da população brasileira, (Ethos, 2010[5]), os afro-brasileiros enfrentam, ainda, os obstáculos de uma ascensão social construída em conjunto com sua emocionalidade, uma maneira própria de organizar e lidar com um mosaico de afetos.

> Retirando-o da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. (Sousa, 1983, p. 21)

Foram 300 anos de escravidão brasileira e já se vão outros 122 anos desde a abolição. Ainda hoje os negros, para serem socialmente aceitos necessitam ser vistos e considerados de forma positiva por membros de outros grupos sociais, o que pode levar, muitas vezes, à desvalorização de suas próprias características identitárias, enfrentando um dilema já repetido por Du Bois e citado por West (1994) "esta dupla consciência, esta sensação de sempre olhar para si mesmo através dos olhos dos outros". Na definição desse autor, o indivíduo negro vive uma certa dualidade, encontra-se seccionado entre as afirmações de particularidade racial e o apelo aos universais modernos que vão além da raça.

A dupla consciência surge das experiências de deslocamento e reterritorialização das populações negras, que acabam redefinindo o seu sentimento de pertença. "A percepção de que o mundo moderno estava fragmentado ao longo de eixos constituídos pelo conflito racial e poderia acomodar modos de vida social assíncronos e heterogêneos em estreita proximidade" (Gilroy, 2001, p. 368). As formulações desse autor ligam-se perfeitamente à preocupação na formação de uma transcultura negra que possa relacionar, combinar e unir as experiências e os interesses dos negros em várias partes do mundo, muito embora uma parcela de Afro-brasileiros ainda não tenham despertado nesse sentido.

Talvez pela hibridez contida na pele, na mente e nas suas relações sociais, o que torna tão peculiar seus sentimentos de viver uma vida sem o reconhecimento por outros, de sua própria identidade ou, simplesmente o olhar hipnótico no espelho de suas almas, sem haver qualquer vestígio de reflexão.

Considerações parciais finais

No intuito de abordar discussões acerca da inserção dos alunos afro-brasileiros, ex-cotistas da UERJ no mercado de trabalho, consideramos importante a menção de Andrews (1998), e o seu contraponto com o sociólogo Florestan Fernandes. Andrews (1998) e Florestan (2008) iniciam os debates em posições contrárias, de um lado o primeiro, apostando na ausência de políticas públicas que oportunizassem a inserção dos negros recém libertos no mercado de trabalho, o segundo discordando, afirmando que a escravidão foi a causa básica da incapacidade dos negros em competir com os brancos.

4 Disponível em: http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf Acesso em 22 jan 2013.

5 Disponível em: http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf Acesso em 22 jan 2013.

Ainda, na atualidade, Siss (2003) confirma o que diz Andrews (1998) a respeito da grande responsabilidade do Estado em elaborar mecanismos políticos de implementação da equidade, e de cidadania plena, que resultem na democratização da sociedade brasileira, em especial, o papel desempenhado pelas organizações do movimento negro para que se fizesse cumprir tais incumbências.

Gomes (2001) traz uma definição sobre ações afirmativas, enquanto West (1994) declara a importância da existência de medidas sociais demográficas redistributivas, tornando a aplicação de ações afirmativas desnecessária.

West (1994) assevera as consequências da não existência de medidas e ações reparadoras, as quais podemos citar a má distribuição de riqueza, poder e renda, e a dicotomia entre pobreza e amor-próprio.

Ware (2004) traz a crítica enfrentada pelos defensores das ações afirmativas, por acreditarem nas ideias importadas de países que não compartilham de uma democracia racial, defendida por Freyre (1933), e considerada o pilar de sustentação de seu argumento solidificado pela idéia da miscigenação.

Silvério (2002) conduz o debate no sentido de tornar possível a reconvenção de aspectos fundamentais do pacto social[6], no intuito de incluir minorias historicamente discriminadas, como também, propõe o chamamento em orientar que se faça a desracialização da identidade individual do afro-brasileiro.

E por fim, a discussão envolvendo políticas de ações afirmativas como uma opção na resolução dos conflitos resultantes das desigualdades raciais e de gênero tem provocado uma profunda revisão dos pressupostos do liberalismo aos quais, por exemplo, podemos citar os limites e possibilidades daqueles pressupostos para a solução de problemas contemporâneos.

Referências bibliográficas

Alves-Mazzotti, Alda Judith (1991, Maio). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa,77*, 53-61.

Andrews, George R. (1998). *Negros e brancos em São Paulo (1888-1998).* São Paulo: EDUSC.

Brasil (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil Portal (2010). Disponível em http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/07/02/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira

Bergamini, Cecília Whitaker (2008). *Psicologia aplicada à administração de empresas: Psicologia do comportamento organizacional* (4.ª ed.). São Paulo: Atlas.

Chiavenato, Idalberto (1998). *Recursos humanos* (5.ª ed.). São Paulo: Atlas.

Departamento de Estado dos Estados Unidos (2012). Um esboço da história Americana. *Escritório de assuntos públicos.* Disponível em http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf.

6 Para Rosseau, o pacto celebrado traduz-se em “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral” (Rosseau, 2009, p.43).

Instituto Ethos (2010). Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas. São Paulo: *Instituto Ethos.* Disponível em http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf.

Fernandes, Florestan (2008). *A integração do negro na sociedade de classes: No limiar de uma nova era.* São Paulo: Globo.

Freyre, Gilberto (1933). *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Gilroy, Paul (2001). *O Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência.* Rio de Janeiro: Editora 34.

Gomes, Joaquim B. Barbosa (2001). *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade.* Rio de Janeiro/ São Paulo.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/default_caracteristicas_da_populacao.shtm

Jaccoud, Luciana de Barros & Beghin, Nathalie (2002). *Desigualdades raciais no Brasil: Um balanço da intervenção governamental.* Brasília: Ipea.

Maggie, Yvonne & Fry, Peter (2004). A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados, 18*(50), 67-80.

Marconi, Marina de Andrade & Lakatos, Eva Maria (2010). *Fundamentos da metodologia científica* (7.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Rio de Janeiro (2001). *Lei nº 3708 de 9 de novembro de 2001*. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. Disponível em http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rj

Rosseau, Jean-Jacques (2009). *O contrato social*. Porto Alegre: L&M.

Silvério, Valter Roberto (2002 Novembro). Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa, 117*, 219-246.

Siss, Ahyas (2003). *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: Razões históricas*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet.

Sousa, Neusa Santos (1983). *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.* Rio de Janeiro: Edições Graal.

Tragtenberg, Marcelo Henrique Romano; Bastos, João Luiz Dornelles; Nomura, Lincon Hideo; Peres, Marco Aurélio (2006, Maio/Agosto). Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? *Cadernos de Pesquisa, 36*(128), 473-495.

Ware, Vron (2004). *Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo.* Rio de Janeiro: Garamond.

West, Cornel (1994). *Questão de raça*. São Paulo: Companhia das Letras.

Zago, Nadir (2011). A condição do estudante: Um estudo sobre o acesso no ensino superior. In Sociedade Brasileira de Sociologia (Org.), *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia.* Belo Horizonte-MG, 31 de maio - 03 de junho de 2005. Disponível em http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=55&Itemid=171.

Cesteiro que faz um cesto, faz um cento: Da importância do não formal na construção da Escola como espaço público do conhecimento

Joaquim Almeida Santos
Instituto de Educação – Universidade do Minho
joaquimsantos960@gmail.com

A importância de que se reveste a educação não formal na sustentabilidade de um conhecimento formalmente aceite assume uma importância ainda não devidamente considerada na alteração do paradigma civilizacional em que nos encontramos. Independentemente de posicionamentos ideológicos ou academicamente sustentados, percebe-se a necessidade de pôr termo à acelerada depredação do ecossistema mundial. A minha proposta de trabalho passa pela assunção da sabedoria popular e do conhecimento ancestral, em articulação com os mais avançados meios de investigação, por forma a inverter o ciclo de destruição do planeta e assegurar o aumento da qualidade de vida das populações mundiais e tendo Portugal, na dupla vertente histórica europeísta e global, como um dos mais válidos interlocutores com os continentes do hemisfério sul. Para tal, as Ciências Sociais em geral e as da Educação em particular assumem um papel central no despertar e no consolidar da consciência cívica emancipatória, tanto social como cientificamente consideradas na materialização de uma verdadeira "ecologia de saberes".

Palavras-chave: escola, educação não-formal, ecologia de saberes, sabedoria popular

1. Introdução

Este texto tem como razão de ser a importância que para mim assume o conhecimento não escolástico, não formal, de raiz popular, não como "oportunidade de segunda", mas como complemento daquele que tradicionalmente vem sendo operado pela e na escola. Para isso, começo por defender uma maior intervenção das ciências sociais que, pela sua porosidade e interdisciplinaridade, se instituam como elementos dinamizadores de uma tomada de consciência da relevância do saber tradicional na (re)construção de uma sociedade de bem estar social, científico e técnico.

Neste particular, Portugal tem um papel central como elo de ligação entre as sociedades do Hemisfério Sul e do Oriente e a Europa, uma vez que a sua história de colonização e também de miscigenação, lhe dá uma mais-valia que poucos países poderão reclamar como possuindo e isto, com o intuito de (re)atualizar todo um conhecimento tradicional na prossecução de um "estado de direito de ambiente".

Seguidamente, apresento vários exemplos e situações onde tais tipos de atitudes foram e são conseguidos utilizando de forma criativa, mas sustentada, o que de mais avançado a ciência e a tecnologia possuem e o que de mais importante o conhecimento popular pode fornecer.

Concluo com uma interrogação relativamente às razões históricas que fazem de Portugal um país de emigração, perdendo valores que se revelam no estrangeiro, em vez de ser uma nação que, pela sua originalidade, faça a diferença tornando-se polo aglutinador de saberes.

2. As ciências sociais e as ciências da educação como espoletadoras de uma consciência verdadeiramente Humanista

Assiste-se, hoje, a um já considerável consenso quanto à natureza epistemologicamente permeável entre Sociologia, Sociologia da Educação e Ciências da Educação e, relativamente a estes dois campos disciplinares em particular, à natural inclusão da Sociologia da Educação Não Escolar como subcampo daqueles. O estabelecimento de interrelações (não necessariamente entendidas como atitude recente se tivermos em consideração que nos finais dos anos 60 "um outro traço importante deste período (…) é a grande abertura à interdisciplinaridade" (Pinto, 2004, p. 16)) potencia o surgimento de objetos de estudo que, de outra forma, dificilmente seriam convocados como holisticamente pertinentes para a compreensão – tão completa quanto possível – do fenómeno. Tendo em conta que a abrangência será tão mais lata quanto maiores forem as interdisciplinaridades e o "cruzamento de perspectivas" (Abrantes, 2009, p. 10) suscetíveis de serem estabelecidas e o número e qualidade das investigações produzidas, tal confluência de olhares assume particular relevância acrescida pelo facto de que ela se encontra menorizada pela quase inexistência de trabalhos sobre o não-formal em educação como objeto privilegiado de estudo (Cf. Abrantes: 2004, p. 123 e Aníbal, 2009, p. 251).

Por isso, e tendo em mente essa quase obrigatoriedade de explorar porosidades permitidas pelas diversas disciplinas, campos e subcampos, sob pena de o ângulo de visão se apresentar bastante reduzido, aproximar-me-ei, por razões metodológicas, da noção de não-escolar tal como apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988, p. 240) e posteriormente explanada e problematizada por Almerindo Afonso (2003) quando refere que

> mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não-formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos, apenas para falar em algumas características do paradigma escolar" (p. 38).

Atente-se na explicação dada e de onde retiro de forma particular para o que aqui me interessa o facto de a educação não escolar poder, sem qualquer inconveniente, ocorrer em espaço e em clima escolar, sem que tal implique necessariamente, mas não sendo fator excludente, a existência de certificação e/ou de classificação e relativamente à qual a relação professor/aluno possa acontecer sem o tipo de clivagens que a *praxis* de um e dos outros tradicionalmente implica. Ora, a escola assim considerada assume-se um "laboratório de sínteses culturais" (Torres, 2004, p. 28), sendo "interceptada por múltiplas lógicas e racionalidades educativas, um "entreposto cultural" [1] onde se

[1] Apesar de utilizado por Palhares, a noção de escola como "entreposto cultural" foi primeiramente apresentada por Leonor Torres que a define com a latitude que aqui pretendo referenciar: "Dificilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção

entrecruzam o escolar e o não-escolar, o que lhe confere um carácter simultaneamente híbrido e holístico" (Palhares, 2009, p. 75).

Decorre justamente da multiplicidade de saberes existentes que se me afigura importante o aproveitamento de conhecimentos tradicionalmente exteriores à escola e o seu carreamento e relacionamento com lógicas escolares complementando-as e completando-as valendo "a pena por isso (…) indicar – embora com a reserva e a prudência que a análise prospectiva aconselha – tendências que parecem marcar a evolução de valores e representações sociais na sociedade portuguesa e que se articulam inequivocamente com o campo científico" (Almeida, 1981, p. 80). Ainda segundo João Ferreira de Almeida, parece haver um clima de recetividade em Portugal relativamente à importância das Ciências Sociais, dos seus objetivos e das pesquisas a eles associados e ao facto de elas produzirem "conhecimento fundamentado do modo como a sociedade funciona e que serve de instrumento para melhorar as relações entre as pessoas e a organização da vida social" (Almeida, 1981, p. 74-75). Importará, pois, potenciar tal *élan* positivo insistindo também na produção de conhecimento sociológico a ser utilizado como auxiliar a uma educação emancipatória e integradora. Conhecimento que contribua para que a escola, enquanto *locus* de *educação formal,* deixe de estar em "perda de significado" enquanto "entre os jovens se vai cristalizando a ideia de uma instituição com um futuro volátil" e sem que, para o que aqui nos traz, se perceba muitas das vezes em que é que a associação de atividades extra escolares, feita pelas famílias e pela própria escola, contribui para e "se sintetiza numa educação cidadã" (Palhares, 2009, p. 73).

Importa também destacar que a maioria da investigação sociológica em educação não formal apresenta como objeto de estudo a educação de adultos. Ora, a minha proposta de trabalho vai no sentido de pugnar para a integração do não escolar como forma privilegiada de atualizar conhecimento de raiz popular, existente mas esquecido ou, pelo menos, não articulado com o saber cientificamente estabelecido. Tal, não apenas numa lógica de formação ao longo da vida, com premissas de segunda oportunidade materializada crescentemente como *oportunidade de segunda*, mas antes como elemento importante de articulação entre saberes académicos e, reconhecendo "a ideia da diversidade epistemológica do mundo" utilizando "a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico" (Santos, 2007, p. 23). A perceção de que tal se encontra prenhe de "potencialidades (…) na consolidação de aprendizagens culturalmente significativas, [e] vector cada vez mais estruturante no desenvolvimento estratégico e sustentado das organizações [profissionais] contemporâneas" (Torres e Palhares, 2008, p. 100) é fator fundamental para uma opção de política cultural e educativa emancipatória. E isto sem que – e justamente ao contrário do que as agendas de cariz neoliberal e marcadamente keynesianas insistem em sistematicamente afirmar, tentando, desse modo, escamotear a inoperância social do que têm proposto – a escola "abdi[que] de níveis elevados de exigência científica, democrática e pedagógica, se empenhe na promoção do sucesso nas aprendizagens e no desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos, numa lógica mais referenciada aos direitos sociais e culturais enquanto direitos humanos básicos" (Afonso, 2001, p. 30). E mais ainda numa Europa a múltiplas velocidades onde a Portugal, país *semiperiférico* cuja ocidentalidade ao mesmo tempo que dava *novos mundos ao mundo* "criava entre nós "duas Europas" que nunca se uniram senão pela

cultural, de interacção social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico" (Torres, 2004, p. 28).

desconfiança mútua, alguma ignorância e muito desdém" (Lourenço, 2013, p. 14), interessa redefinir o seu papel de direito e, sobretudo, de facto.

3. A importância da periferia como catalisadora entre centros

Percebendo rapidamente não haver espaço na península e na Europa para crescer territorialmente, aninhado diante uma Espanha claramente muçulmana e moçárabe, pelo menos até à rendição de Granada, em 1492, e a fronteira pirenaica, Portugal lança-se na epopeia dos Descobrimentos como forma única de não estiolamento. Mas ao mesmo tempo que o fazia, não deixava de receber os ecos culturais e científicos que provinham de uma Europa que ia crescendo e consolidando-se filosófica, cultural, cientifica e economicamente "quer em função do modelo racionalista-iluminista francês, quer do empirista inglês, quer do idealista alemão" (Lourenço, 1994, p. 62). A verdade é que, não obstante tais opções expansionistas, Portugal é e será um país europeu. E se isso não estivesse claro lembrá-lo-ia o ano de 1985 e o Tratado de adesão à CEE e toda a matriz identitária na dupla vertente greco-latina e judaico-cristã e os oitocentos e setenta anos de história como identidade política e étnica (Santos, 1993, p. 22).

É neste contexto que importa uma palavra quanto ao modelo de influências que nos chegam desse "primeiro mundo" que nos faz ver "como "europeus-outros", complexados pelo sucesso económico e civilizacional dos europeus de primeira" (Lourenço, 2013, p. 14). Relativamente a essas influências multidisciplinares talvez ninguém tenha como Eduardo Lourenço conseguido sintetizar o que se passa: "não é de um dia para o outro que se apaga uma longa herança de *troca desigual*, de desconhecimento ou de indiferença no plano das relações culturais, no sentido mais vasto do termo. Continuamos *a consumir*, em qualidade e quantidade, mais cultura inglesa, francesa, italiana, alemã, etc., do que a Europa consome cultura ibérica" (Lourenço, 1994, p. 53). Hoje, importa que a investigação sociológica pergunte se este é o caminho que deve continuar a ser percorrido.

Porque Portugal não é apenas Europa. A sua História é feita de relacionamentos culturais e de miscigenações que lhe dão, em meu entender, uma relevância única no panorama europeu de interlocução com o Mundo. Mundo esse que, desde 1989, deixa de ser visto como bipolarizado (curiosamente por quem abusivamente apresentava uma Teoria dos Mundos tripartida e o entendia dividido por dois, como se histórica e tradicionalmente as linhas de força se reduzissem exclusiva e maniqueisticamente às relações Bloco Ocidental/Bloco de Leste), para se assumir como o que sempre fora, um espaço pluripolarizado com áreas do conhecimento e do saber que, apesar de intencionalmente ignoradas por uma *intelligentsia* académica hegemónica, não deixam de apresentar-se como altamente produtivas em termos de potenciação de conhecimentos de origens e abordagens distintas. É relativamente a esse mundo que Portugal pode assumir uma centralidade como interlocutor privilegiado e agregador de culturas. A sua e todas aquelas que, sendo originalmente de outros povos e civilizações, foram naturalizadas suas pela capacidade que os portugueses tiveram de nunca serem apenas colonizadores, ao contrário do que aconteceu com a expansão anglo-saxónica, mas, eles próprios, "imigrantes nas suas próprias colónias" (Idem, ibidem: 32). E esta é, em minha opinião a grande mais-valia de Portugal. A sua pluralidade na unidade, sem qualquer tipo de esquizofrenia identitária, apenas com a certeza de que a única identidade que pode haver é aquela que se vai construindo de todas as influências que se vão fazendo sentir. É que mais do que ninguém, devido à

nossa marginalidade fronteiriça, somos europeus do Mundo. Sem saudosismos grandiloquentes e disfarçadamente imperialistas, sem pretensiosos nacionalismos que mais não servem do que para tentar esconder claros complexos de inferioridade porque desnecessários e inúteis[2]. Sem sebastianismos serôdios e mitificações sustentadas em pretensas profecias de impérios (espirituais reminiscências das económicas de antanho), "é importante, acima de tudo, transformar [o] conhecimento [que a Europa tem de Portugal] num novo senso comum sobre os portugueses, menos mistificador mas mais proporcionado, menos celebratório mas mais eficaz, menos glorioso mas mais emancipador" (Santos, 1990, p. 13).

Outra questão relevante é a importância de que se revestem todas as influências do mundo todo quando comparadas com as que recebemos da Europa e uma vez que aquilo que somos é produto do caudal desses dois tipos de cultura:

> "de um lado, a cultura global (consumismo, Hollywood, *disco sound*, *fast food*, cultura comercial, *mass media* globais); do outro as culturas locais (movimentos comunitários indigenistas, afirmação de direitos ancestrais de línguas e culturas até agora marginalizadas) e as culturas regionais (…entre nós, a emergência do regionalismo nortenho)" (Santos, 1993, p. 23).

Ora, essa visão caleidoscópica (porque multifacetada) do mundo faz de Portugal um país diferente. E a diferença é importante a dois títulos. Por um lado, pelo facto de ela condicionar a forma como Portugal se integra e, sobretudo, se pode integrar no sistema-mundo. Por outro lado, porque a sua especificidade e caráter diferenciador deve ser potenciada como fator de europeização. "Mas europeizar-se não seria (não foi e não é) copiar, mimetizar-se, ou até dialogar e comunicar, em termos adequados e criativos, com as manifestações, abstractamente consideradas, desse famoso "saber" teórico e prático da "Europa" " (Lourenço, 1994, p. 60). Europeizar-se então será (é) afirmar uma nova, porque não usual, visão do mundo, uma verdadeira *Weltanschauung* como poucos povos podem fazer por não terem objetivamente uma experiência global de interação com culturas de todas as latitudes com mais de quinhentos anos. E fazê-lo de forma diferente implicará pugnar por uma nova racionalidade ou, como Immanuel Wallerstein (2003, p. 8) defende, uma "racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos", mais humana e ecologicamente sustentável, mais pacífica, com maior fruição do património da humanidade. Uma racionalidade assente no conceito de *Umweltrechtsstaat*, um Estado de direito de ambiente, um Estado que se "constrói democraticamente de baixo para cima; não se dita em termos iluminísticos e autoritários de cima para baixo" (Canotilho, 1999, p. 44).

Ora, na construção de tal sociedade onde entra o não formal?

De acordo com Boaventura de Sousa Santos, o caminho implicará que se trabalhe em ordem a uma ecologia. Mas esta, na esteira da que a biologia nos dá conta[3]

[2] Já em 1923, Fernando Pessoa resume genialmente a vocação universalista do português, criticando no entanto a postura pequenina e apagada que paradoxalmente nos carateriza: "O regionalismo é uma degeneração gordurosa do nacionalismo e o nacionalismo também. E como o nacionalismo é antiportuguês (sendo bom, cá no Sul, só para os povos latinos e ibéricos), o regionalismo em Portugal é uma doença do que não há. Amar a nossa terra não é gostar do nosso quintal. E isto de quintal também tem interpretações. O meu quintal em Lisboa está ao mesmo tempo em Lisboa, em Portugal e na Europa. O bom regionalismo é amá-lo por ele estar na Europa. Mas quando chego a este regionalismo sou já português, e já não penso no meu quintal. (O facto de o meu quintal ser inteiramente metafórico não diminui a verdade de tudo isto: Deus, e o próprio universo, são metáfora também) (Pessoa, 2005, p. 331).

[3] Importa perceber que a utilização aqui do conceito "ecologia" não se encontra desvirtuado do que a biologia define: "Todos os organismos vivem, na natureza, em estreito e delicadamente controlado

e bebendo exatamente nela, é uma ecologia de saberes. Significa isto a aceitação – ainda que cuidada e objeto de (re)avaliações "das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam" (Santos, 2007, p. 28) – do cruzamento de saberes não necessariamente científicos. O não científico não é sinónimo de errado ou pernicioso. Antes pelo contrário, pode e deve complementar a cientificidade do saber "uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas s[endo], de diferentes maneiras, incompletas". (Santos, 2007, p. 26). Abordar questões de relevância científica à luz do conhecimento popular implica a harmonia com o espaço cultural onde esse conhecimento existe, como nos lembra o antropólogo Jorge Dias (1990): "…as culturas locais têm carácter ecológico e resultam do conflito entre a vontade do homem, o ambiente natural e a tradição…" (p. 44).

4. Da Natureza e da Sabedoria Popular como elementos de uma mesma unidade

Elemento, porém, incontornável é a assunção de que aquilo que aqui é advogado não pressupõe o questionamento, *per se*, do saber científico e da sua aplicação prática na melhoria objetiva das condições de vida do ser humano. Como diz Mariano Gago a esse propósito, o estudo da física por referência à "picota como aparelho de elevar água de rega não ilustra qualquer propensão doentia para a exaltação do arcaísmo, na época das bombas de rega em boa parte do campo português" (Gago, 1978, p. 79). Mas o que isso não deixa de fazer também é a preservação de um património que grande parte já da população portuguesa, sobretudo a mais urbana e mais jovem, desconhece.

Já em 1963 Dias (1990) dava conta de que

> "nós, Portugueses, estamos, não nas vésperas, mas em plena fase de perdermos toda essa riqueza do passado. Se não corrermos rapidamente a salvar o que resta, seremos amargamente acusados pelos vindouros pelo crime indesculpável de termos deixado perder o nosso património tradicional, dando mostras de absoluta incúria e ignorância" (p. 46).

Várias perguntas parecem pertinentes neste momento. Se em meados do século XX a situação era esta, como se encontram as coisas meio século depois? Que tem sido feito para alterar essa situação e salvar todo um património material/imaterial português? Que fazer para que não só todo um saber de origem popular não se perca definitivamente no que à etnologia, vista enquanto "ciência do homem como ser cultural" (Dias, 1990, p. 40), diz respeito, mas para que tal conhecimento seja objeto de estudo relativamente às suas potencialidades com novas roupagens técnicas e científicas? Fará sentido associar uma sabedoria empírica e popular aos mais avançados processos de compreensão de fenómenos ainda por explicar?

Importa reiterar novamente que "a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemónica" (Santos, 2007, p. 26).

Há uma miríade de conhecimentos a serem (re)descobertos não sendo aqui lugar para os elencar de forma minimamente completa. Darei conta apenas da área da

---

relacionamento com numerosos outros organismos (…) O estudo das várias relações entre organismos e seu ambiente recebe o nome de ecologia" (Baker e Allen, 1987, p. 513).

saúde como potencialmente capaz de estabelecimento de interrelações entre a sabedoria popular e o conhecimento científico ao mais alto nível. Desde sempre que os cuidados médicos têm particular importância para o ser humano pelo facto de o bem-estar físico e emocional ser inexcedível. A título de mero exemplo dou conta de algumas estórias que ilustram bem o potencial descoberto e, previsivelmente, a descobrir. Numa recolha realizada por Michel Giacometti e publicada em 2009 com textos introdutórios de vários especialistas em cada uma das áreas do saber médico em que se divide a obra, o cirurgião vascular Germano do Carmo (2009, p. 59) dá conta da existência de exemplos

> "de terapêuticas com algum fundamento, como é o caso da utilização de teias de aranha em feridas sangrentas (tem um efeito sobreponível à fibrina, sendo, portanto um homeostático), ou da utilização do mel nas feridas infectadas (pela sua hiperosmolaridade, tem um efeito bactericida)" (Carmo, 2009: 59).

Ao nível da fitoterapia é cada vez mais utilizado o conhecimento popular articulado com o saber científico tendo sido

> "este incremento (…) iniciado na Alemanha, França e Reino Unido, passando a outros países europeus e à América do Norte, principalmente, por se terem verificado benefícios em certos tipos de patologias…" (Cunha, Silva e Roque, 2009, p. 21)

e sendo referido mais adiante que "a ESCOP (European Scientific Cooperation on Phytotherapy) (…) publicou várias dezenas de monografias de fármacos vegetais e vem organizando reuniões, no sentido de um melhor conhecimento científico dos produtos naturais usados em Fitoterapia" (p. 25). Em 2012 é apresentada uma comunicação ao 27º Congresso da IFSCC (International Federation of Societies of Cosmetic Chemists), na África do Sul, onde se diz que

> "neste estudo, demonstrámos o interesse particular das CEEA [células estaminais de *Echinacea angustifólia* – vulgarmente conhecida por equinácea] e da sua potencial utilização em linhas de produtos de cuidado da pele: elas estimulam a renovação das células e protegem-nas de danos provocados por radiação UV, que constitui o principal agente ambiental do envelhecimento" (Poirier et al., p. 7).

Prova inequívoca do que afirmo é o facto de

> cerca de 60 por cento das drogas actuais s[erem], totalmente ou em parte, de origem natural. Inicialmente, a miraculosa aspirina era produzida com casca de salgueiro, enquanto o anti-estrogénico tamoxifen, utilizado no tratamento do cancro da mama, deriva do teixo[4] – uma árvore bem conhecida da sabedoria popular (Downer, 1999: 56).

[4] O *Taxus baccata* (o Teixo) é considerada a mais antiga das árvores. De crescimento lento e apesar de tradicionalmente abundante em Portugal encontra-se em vias de extinção, porque, entre outras razões, todas as suas partes são altamente venenosas, à exceção das bagas, que são comestíveis. Pode ter uma vida de 2 000 anos, havendo exemplares com idade estimada em 9 500 anos. A palavra grega "taxon" de onde deriva "taxus", significa arco e é curioso que Ötzi, "o Homem do Gelo", com mais de 5 000 anos, encontrado nos Alpes italianos, no vale Ötzal, em 1991, tinha junto a si um arco feito de madeira de teixo, prova de que já nessa altura algumas das propriedades importantes do teixo eram conhecidas e a árvore utilizada (Cunha & Branquinho, 2010: 146).

Atente-se no que se passa no mundo animal de forma completamente instintiva mas nem por isso menos válida. Vários primatas superiores, o chimpanzé, os babuínos, os lémures, etc. recorrem a plantas para se tratarem. Ingerem folhas para controlarem infeções provocadas por bactérias e fungos (procedimento esse, aliás visível por quem tenha um cão ou um gato em casa e o leva ao campo ou ao jardim). Os chimpanzés recorrem ao *Combretum* e ao *Ziziphus* como forma de controlarem a natalidade, tal como fazem as populações locais. Há múltiplos estudos que referem a ingestão, por parte de animais e de humanos da África Oriental, de partes da acácia, do esmílace, do hibisco, da balanites como forma de combater doenças várias. Já para não falar de outros animais que comprovadamente produzem os seus próprios antibióticos químicos de efeito semelhante ao da penicilina para se curarem. Ou ainda do facto de, à luz da ciência, ter sido explicada a razão pela qual as águias "decoram" os seus ninhos com folhas de grinalda-verde, pois estas plantas odoríferas mantêm afastados insetos parasitas, Algo de semelhante acontece na África Meridional onde os búfalos penduram nos chifres plantas fortemente aromáticas para repelir as moscas. Por último, refira-se o facto de nos anos 80 do século XX, aquando de um surto de malária na Índia, os pardais terem espontaneamente começado a ingerir folhas de *Caesalpina pulcherrima*, ricas em quinino, medicamento natural para o tratamento dessa doença, bem conhecido pelos colonizadores britânicos que o consumiam ao beber gim tónico, o seu "medicamento" de eleição uma vez que o quinino é um dos seus componentes (idem, ibidem: 56-59).

Não quero deixar de mostrar, e em conclusão deste particular, o facto de haver também registo de conhecimento com a cientificidade possível ao tempo e que, tendo sido abandonado, é bem mais tarde recuperado: "…Dioscórides (séc. I) (…) já descreve pormenorizadamente a preparação do *Oisympum* a partir da lã, receita esquecida durante muito tempo, voltando a ser introduzida na prática médica com o nome de lanolina por Liebreich em 1886" (Rico, 2009, p. 9). E é claro que os exemplos podiam multiplicar-se indefinidamente.

Porque é que este tipo de abordagens não são trazidas para a escola?

Em estudo de 2009, José Augusto Palhares faz o levantamento das atividades extracurriculares frequentadas pelos alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade tanto na escola como fora dela. A escola apresenta cinco atividades diferentes, "não muito distante[s] do espectro curricular vigente na escola básica" (Palhares, 2009, p. 71). Fora da escola, dos 29 alunos da turma 27 têm atividades extracurriculares. São 11 atividades diferentes que vão do desporto ao ballet (Palhares, 2009, p. 74). Nenhuma delas tem qualquer ligação com a sabedoria popular ou o conhecimento local da área geográfica em que a escola se encontra. Podendo também servir à tese que aqui defendo, o investigador conclui ainda que:

> …as transformações em curso sugerem a tendência para a *formalização do não-formal e do informal*, no sentido em que as novas temporalidades do espaço escolar, alicerçadas em larga medida na gestão de novas parcerias e protocolos locais (de onde se destaca o papel central das autarquias locais), se consubstanciaram pela *apropriação* de actividades, de práticas e de experiências exteriores de reconhecido valor educativo (Palhares, 2009, p. 71).

Das articulações várias e dos vários conhecimento desenvolver-se-á uma "ecologia de saberes", tal como Boaventura de Sousa Santos no-la apresenta. Ela deverá "constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas. Aí reside a sua característica de conhecimento prudente" (Santos, 2007: 34). No ar, precisamente, ficam interrogações. Como transformar a instrução de sinal excludente, insistentemente só

para alguns, não obstante os esforços que vêm a ser feitos, numa educação de sinal democratizador, inclusivo, atenta à implementação dos direitos humanos, que contribua realmente para a fundação da escola como espaço verdadeiramente de educação, *locus* de emancipação da população e, dessa forma, para a emancipação de Portugal no sistema mundo em que vivemos?

5. Conclusão

Portugal chega ao cabo de novecentos anos de História como um país de emigração, estranhamente (ou talvez não), repito-o, mesmo quando era detentor de um dos maiores impérios coloniais alguma vez existentes. Segundo alguns dos mais altos responsáveis pelo governo da República uma das soluções mais viáveis para os portugueses, jovens e menos jovens, de hoje, à procura de trabalho, é o recurso à emigração. Numa linha de pensamento diametralmente oposta diz-nos Emília Nóvoa Faria: "…acho que é importante fixarmos as pessoas às terras porque elas é que são os motores do desenvolvimento, quer se queira quer não" (Emília Nóvoa Faria, entrevista pessoal, 24 de maio, 2013). Como transformar o país numa nação autónoma se se continuar a verificar a sangria histórica de forças, de engenho e de arte? É fundamental que Portugal não desapareça como nação. Falo explicitamente do natural desaparecimento dos idosos e na preocupante quebra de natalidade que se vive. É importante que matematicamente se investigue daqui a quantos anos o país deixará de existir por falta de portugueses. Os que morrem, os que não nascem, os que se vão embora, tristes, deprimidos, sem vontade de voltar. Ainda que sempre portugueses, condenados, parece, a uma diáspora, incompreensível, principalmente pois que ocorre no mais antigo estado-nação da Europa. É um absurdo. Um absurdo com mais de seis séculos de existência.

Vem-me à memória, a este propósito, uma passagem de 1892, de Alberto Sampaio num assombroso ensaio sobre Portugal com o intemporal título "Hontem e Hoje":

> Cada paiz tem o governo que lhe é adequado; e a sociedade portugueza, sustada em meio do desenvolvimento, nunca chegou a ser um organismo collectivo, vivendo do seu trabalho, com ideal politico commum, capaz de raciocinar e exprimir uma vontade geral. Ella constitue sem duvida uma excepção na Europa. Hontem como hoje, tem sido sempre uma sociedade de aventureiros. Emmudecida sobre as questões referentes ao bem da communidade, só a interessam a emigração e as aventuras d'além-mar. O que cada um deseja é que o deixem sahir; lá fóra será então um homem, e mostrará toda a perseverante energia do seu caracter; emquanto que aqui – na sua terra, deixa-se ir á mercê das ambições dos que tomaram o poder e levantaram o scneario que mais lhes agradava.
> Por isso, quando apparecem estas situações de miseria e penuria, constantes na sua historia, a população resigna-se e soffre tudo (Sampaio, 1991: 35).

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2004). Sociologia e ciências da educação: A distância entre nós. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *45*, 117-130.

Abrantes, Pedro & Mendes, Hugo (2010). A sociologia da educação hoje. Oportunidades e desafios. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 207-227). Lisboa: Mundos Sociais.

Afonso, Almerindo J. (2001). Os lugares da educação. In Olga von Simson, Margareth Park, & Renata Sieiro (Orgs.), *Educação não formal. Cenários da criação* (pp. 29-38). Campinas: Unicamp.

Afonso, Almerindo J. (2003). A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não escolares. *Educação & Linguagem*, *8*, 35-44.

Almeida, João Ferreira (1991). Ciências sociais. In José Mariano Gago (Coord.), *Ciência em Portugal* (pp. 73-81). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Aníbal, Alexandra (2009). Um "quase-vazio" a preencher? A educação "não escolar" como objecto de investigação sociológica em Portugal. In *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 244-259). Lisboa: ISCTE.

Aníbal, Alexandra & Moinhos, Rosa (2010). Educação não escolar. Esboço de um subcampo da sociologia da educação em Portugal. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 173-205). Lisboa: Mundos Sociais.

Baker, Jeffrey & Allen, Garland (1987). *Estudo da biologia.* São Paulo: Editora Edgard Blücher.

Canotilho, Gomes (1999). *Estado de direito*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Carmo, Germano X. (2009). "Deus faz o que quer e o homem o que pode". In Ana G. Almeida, Ana P. Guimarães & Miguel Magalhães, *Artes de cura e espanta-males. Espólio de medicina popular recolhido por Michel Giacometti* (pp. 59-61). Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.

Cunha, Carlos & Branquinho, Fátima (2010). Árvores Druídicas: Teixo – a mais antiga das árvores. In Alexandre Gabriel (Coord.) *Mandrágora – O Almanaque Pagão – 2011* (pp. 146-147). Sintra: Zéfiro.

Dias, Jorge (1990). A etnografia como ciência. In Jorge Dias, *Estudos de antropologia* (pp. 37-47). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

Downer, John (1999). Supernatural. Os poderes ocultos dos animais. Lisboa: Terramar.

Gago, José Manuel (1978) *Homens e ofícios: Manual de fichas de exploração temática para animação cultural sobre tecnologias e sociedades*. Genève: Grupo Português da Université Ouvrière de Genève.

Lourenço, Eduardo (1994). *Nós e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Lourenço, Eduardo (2013, Janeiro 15). Crepúsculo europeu. *Público*, pp. 14-15.

Palhares, José Augusto (2009) Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 53-84.

Pessoa, Fernando (2005). Nacionalismo antiportuguês. In Cleonice Berardinelli (Org.), *Obras em prosa* (p. 331). Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar.

Pinto, José Madureira (2004). Formação, tendências recentes e perspectivas de desenvolvimento da sociologia em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas, 46*, 11-31.

Poirier, Frédéric, Fernandez, Eric, Cousy, Adrien, Marull, Sylvie, Lubrano, Christian, Dal Toso, Roberto, & Laperdrix, Céline (2012). *Improvement of skin cells metabolism and apoptosis management by echinacea elicited stem cells*. Policopiado.

Rico, José M. T. (2009). Introdução. In Proença da Cunha, Alda Silva, & Odete Roque (Org.). *Plantas e produtos vegetais em fitoterapia* (pp. 9-11). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sampaio, Alberto (1991). *Hontem e Hoje*. Guimarães: Sociedade Martins Sarmento.

Santos, Boaventura de Sousa (1990). 11/1992 (Onze teses por ocasião de mais uma descoberta de Portugal). *Oficina do CES, 21*, 1-28.

Santos, Boaventura de Sousa (1993). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 38*, 11-39.

Santos, Boaventura de Sousa (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 78*, 3-46.

Torres, Leonor Lima & Palhares, José Augusto (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, 99-120.

Torres, Leonor Lima (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Wallerstein, Immanuel (2003). *Utopística ou as decisões do século vinte e um*. Petrópolis: Editora Vozes.

Articulações entre a educação formal e a não-formal: Possibilidades à escola pública brasileira em tempos de avaliação em larga escala

Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina
elton.nardi@unoesc.edu.br

Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina
marilda.schneider@unoesc.edu.br

O objetivo do trabalho é discutir consequências de medidas operadas pelo Estado brasileiro em favor da qualidade educacional e sinalizar desafios decorrentes dessas medidas à implementação de um projeto educativo da escola pública, comprometido com a transformação social. Com base na análise dos resultados de investigação relacionada às políticas de regulação e suas implicações na escola pública de educação básica, retrata a ação do Estado brasileiro no tocante a essas medidas pela via da avaliação em larga escala, um dos pilares da redefinição do papel do Estado desde o influxo neoliberal das últimas décadas. Evidencia que essas avaliações compõem o quadro das políticas educacionais instituídas com o intuito de fortalecer a ação regulatória e o poder simbólico e operacional do Estado em diferentes campos, especialmente o da gestão escolar, ainda que sob o discurso da autonomia da escola. Como consequência desse quadro, verificado nos resultados da investigação realizada, sublinha a emergência de desafios à escola na implementação do seu projeto educativo, especialmente pelo comprometimento de condições efetivas de participação da comunidade educativa, necessárias à transformação social. Ao defender a participação da comunidade educativa como um importante passo para a implementação do projeto educativo da escola, realça a complexidade dessa tarefa, assente tanto em fatores históricos, frutos da cultura política brasileira, quanto no atual modelo de regulação operado no país. Em vista do quadro que descreve, aposta na educação não-formal como uma das vias possíveis para a articulação da escola com a sua comunidade educativa, reconhecendo-a como ferramenta propulsora da participação para o enfrentamento dos desafios postos e considerando a possibilidade de formação de uma cultura política e de laços de pertencimento dos sujeitos, formação essa que tem em espaços institucionais lugar privilegiado.

Palavras-chave: avaliação em larga escala, escola pública de educação básica, educação não-formal.

Introdução

Especialmente a partir dos anos de 1990, as políticas educacionais brasileiras evidenciam forte tendência ao fortalecimento do papel do Estado como produtor e regulador das mudanças nacionais, principalmente na educação básica (Oliveira, 2005). Assiste-se, ainda, ao aumento da responsabilização das unidades subnacionais pelos resultados por elas pretendidos (Azevedo, 2002; Krawczyk, 2005).

O Estado nacional, a despeito de colocar-se como responsável pela produção e regulação, tem concentrado esforços para tornar a educação compromisso de toda a sociedade e, com o objetivo de garantir os processos instituidores dessas mudanças em favor da qualidade da educação básica, tem operado instrumentos de regulação em determinados contextos e por meio de diferentes estratégias, dentre as quais se destacam as avaliações em larga escala.[1] Ainda que a instauração dessas avaliações, a partir de 2005, tenha repercussões distintas nas escolas, a implementação de medidas concordes às demandas do modelo avaliativo em curso tem sido correntes em boa parte delas, mesmo que ancoradas em argumentos e justificativas distintas.

Agora, mais que em outros tempos, a sintonia das opções e medidas adotadas pelas escolas com um projeto educativo [2] sensível às especificidades locais e comprometido com a transformação social parece-nos reclamar lugar privilegiado na agenda do debate educacional.

A articulação da escola com sua comunidade educativa como ferramenta propulsora da sua participação nos processos decisórios torna-se um tema recolocado na sua centralidade e na congruência com escolas empenhadas na implementação de projetos como os aqui referidos.

Com atenção a esse tema, o objetivo deste trabalho é discutir consequências de medidas operadas pelo Estado brasileiro em favor da qualidade educacional e sinalizar desafios decorrentes dessas medidas à implementação de projetos educativos comprometidos com a transformação social. Nessa direção, a discussão empreendida se dá na possibilidade de articulação entre a educação formal e a não-formal, leva em consideração estudos por nós realizados no campo das políticas educacionais contemporâneas e toma por referência os resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa Observatório da Educação (Obeduc),[3] cuja proposta consiste em avaliar a potencialidade e o alcance das estratégias e ações deflagradas por redes e escolas públicas, visando à melhoria da qualidade educacional.

Políticas de regulação: Atuais implicações na escola pública de educação básica brasileira

No bojo das reformas educacionais ainda em curso no país, o conceito de qualidade interage com projetos nacionais de desenvolvimento, os quais têm como substrato as mudanças na economia mundial (Fonseca, 2009). Conquanto o tema da qualidade esteja presente em discursos oficiais há muitos anos, é nas primeiras décadas desse século que ele assume papel destacado nas políticas brasileiras e nos textos exarados pelo Ministério da Educação.

Ordenamentos legais da qualidade são anunciados na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas é nas políticas públicas para a educação básica onde são mais evidentes as implicações normativas da retórica da qualidade. Especialmente a

[1] O termo avaliação em larga escala designa os exames externos, padronizados, realizados a um conjunto de estudantes, por órgão do Ministério da Educação, segundo normativas oficiais.

[2] No Brasil, utiliza-se com maior frequência a denominação projeto político-pedagógico.

[3] Referimo-nos à pesquisa "Indicadores de qualidade do ensino fundamental na mesorregião oeste de Santa Catarina: estratégias e ações na rede pública municipal de ensino (2010-2014)", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc. A pesquisa conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil.

partir de 2007, com a promulgação do Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril, a busca pela melhoria da qualidade torna-se compromisso de toda a sociedade.

Em sintonia com o Decreto supra, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo brasileiro no mesmo ano, pode ser considerado uma das atuais políticas com destacada expressão na questão da qualidade educacional. Por meio do PDE, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), [4] calculado em avaliações bianuais. Tendo iniciado sua série histórica em 2005, esse indicador compõe-se pelo resultado obtido pelos alunos de 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio na Prova Brasil e pela taxa de aprovação escolar.

Tendente à consolidação desse exame como critério balizador de uma determinada qualidade, redes de ensino e escolas são desafiadas à produção e ao uso das informações obtidas, a partir dos resultados alcançados nesses exames, para a formulação e implementação dos seus projetos educativos. Não obstante, o maior desafio reside na observância às especificidades locais, imprescindível à legitimação de um projeto comprometido com a transformação social, na medida em que o modelo educativo instaurado pela via de exames nacionais tende a uma conformação dos resultados oficiais, pela escola, como um fim em si mesmos.

Considerando o desafio assinalado, entendemos que a legitimação de um projeto educativo comprometido com a transformação social tem a participação da sociedade como ingrediente fundamental. Participação que, num sentido alargado, implica em uma dinâmica de organização social orientada para a intervenção da sociedade na definição e no curso desse projeto, uma vez que condições concretas para sua efetivação não são geradas espontaneamente.

Nessa direção, o fenômeno político da participação deve pretender a aproximação da sociedade de modo que seja possível e legítimo, aos que participam, intervir na escola através de diferentes níveis e canais. Afinal, a participação também é uma "forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projectos [...] e sua concorrência democrática [...]" (Lima, 2003, p. 73).

Como essa aproximação depende, em boa medida, de meios e de condições para promovê-la, no campo escolar é imperativo que se considere o âmbito da gestão. Com base em Bordignon e Gracindo (2000), compreendemos a gestão escolar como um "processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada." (p. 147) Em uma perspectiva democrática, ela radica um sentido de relevância social e, concretamente, tem a divisão do poder decisório como uma de suas mais expressivas marcas.

Posto esse cenário desafiador e destacada a participação da comunidade como um importante passo para a implementação do projeto educativo da escola, nosso olhar converge exatamente para o campo da gestão visto como potencial propulsor de condições concretas para a participação e, a partir desta, para a efetiva implementação de sua proposta educativa.

A complexidade dessa tarefa, respaldada por fatores históricos, frutos da cultura política brasileira marcada pelo patrimonialismo e pelo clientelismo, acaba

[4] O IDEB traduz simbolicamente o quanto as escolas, os municípios e os estados da federação avançam em suas metas educacionais. As metas projetadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e por escola permitem monitoramento dos resultados alcançados.

maximizada pelo atual modelo de regulação da educação operado no país que tem a gestão como campo estratégico. Nesse campo, a influência de razões mais instrumentais e de controle tem concorrido para a emergência de um tom competitivo em torno dos resultados dos estudantes. Na esteira desse debate, Afonso (2010) refere que

> algumas formas de *accountability* em educação tem sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados no âmbito de avaliações externas de alunos e de escolas, bem como os resultados, muitas vezes também predominantemente quantitativos da avaliação de desempenho dos docentes.(p. 161)

Seguindo esse autor, nossa leitura acerca de políticas de regulação da qualidade da educação básica no país, assim como nossa aposta em possibilidades de políticas e de gestão que acolham alternativas participativas e críticas, também apontam para a possibilidade de uma cultura social e política democrática de *accountability*. Como um país em que a transição para um regime onde a sociedade passa a exigir ampla concretização de seus direitos, nessa "nova vaga democrática, baseada em valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica, as demandas por maior participação e transparência vão ganhando maior consistência e maturidade [...]" (Afonso, 2010, p. 148). Trata-se, portanto, de um tema em debate e em construção.

O cenário descrito e a complexidade nele demarcada têm sido reconhecidos nos resultados da investigação na qual se inscreve o presente trabalho. O *corpus* analítico da pesquisa que nos permitiu explorar, representativamente, o cenário das políticas educacionais para a educação básica, em curso no Brasil, compreendeu um conjunto de 18 escolas e 18 redes de ensino de uma região do estado de Santa Catarina, cujos dados referentes à dimensão "gestão educacional" foram levantados a partir de questionários dirigidos a gestores escolares e das redes públicas municipais de ensino.

No que tange aos desafios motivadores de ações destinadas ao planejamento, aos recursos humanos e financeiros e às parcerias com a escola, os dados coletados permitiram evidenciar que o propósito de melhoria da qualidade educacional constitui preocupação de 33,3% dos gestores escolares e de 16,7% dos gestores das redes públicas municipais de ensino do *corpus* da pesquisa. Por seu lado, a melhoria da qualidade pelos resultados do Ideb constitui foco de atenção de 22,2% desses gestores.

Com menor frequência, foram citados como desafios da gestão: a organização e atualização do projeto educativo (22,2% dos gestores escolares e das redes públicas municipais), maior envolvimento dos pais e professores com a escola (16,7% dos gestores escolares); a implementação do trabalho coletivo (11,1% dos gestores escolares e municipais); e a realização de avaliação institucional (5,5% dos gestores municipais).

Dada a relevância que o tema da gestão democrática adquire nos discursos e nas normatizações exaradas pelo Ministério da Educação, causa-nos surpresa que o trabalho coletivo, considerado um alicerce da gestão democrática e princípio para a construção do projeto educativo da escola, tenha obtido destaque secundário nos apontamentos efetuados pelos gestores. Ainda que tenha sido evocada a necessidade de maior envolvimento dos pais e professores nos assuntos escolares, indubitavelmente a ideia de um trabalho de coparticipação com a comunidade escolar parece não ter foro privilegiado no espaço escolar.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o da pouca expressividade que teve, nas respostas de gestores escolares e das redes públicas municipais, o tema da organização e atualização do projeto educativo, mencionado por 22,2% deles. No Brasil, esse é um tema muito debatido, dado que sobre a efetividade dessa proposta pairam muitas dúvidas e indagações. A escola parece, muitas vezes, não conseguir

perceber a confluência entre o que foi planejado e sistematizado e o que, de fato, ocorre no cotidiano dela. Como consequência, em muitas situações prefere pôr em marcha um conjunto de atividades organizadas por algumas poucas pessoas, intuitivamente, desconsiderando o que foi declarado na sua proposta.

Na pesquisa realizada, o aspecto ambíguo do lugar que o projeto educativo ocupa na escola ficou evidenciada, ainda, quando se questionou os gestores, tanto das escolas quanto das redes municipais de ensino, sobre as ações e estratégias implementadas no campo da gestão escolar. Enquanto, conforme acentuamos, o projeto educativo tenha sido mencionado como desafio por 22,2% dos gestores, as ações que privilegiam a sua atualização, reformulação e adequação foram evidenciadas por 27,8% dos gestores, evidenciando sua pouca expressividade tanto enquanto desafio quanto como ação desenvolvida. Não obstante, para 22,2% dos gestores escolares as ações desencadeadas no âmbito da gestão favoreceram a integração família/escola, tendo resultado em maior participação dos pais (22,2%) e melhora no planejamento escolar (16,8%).

Outro aspecto mais, evidenciado pela pesquisa, foi o relativo à avaliação institucional. Freitas e outros (2011) têm reiterado sobre a importância dessa avaliação para o processo de melhoria da qualidade social da escola e para a concretização de uma gestão democrática. Na pesquisa, esse tema foi lembrado por 16,7% dos gestores escolares consultados como uma estratégia implementada no campo da gestão, ainda que tenha pairado silêncio sobre as ações que viabilizariam esse trabalho de modo coletivo.

No seu conjunto, os resultados da pesquisa atinentes à dimensão "gestão educacional" denotam falta de sintonia entre ações e estratégias, principalmente se tomadas na perspectiva de um projeto educativo atento às especificidades locais e às condições escolares.

Educação não-formal: Uma via possível para a articulação da escola com a sua comunidade educativa?

Ao realçarmos a concepção de educação enquanto prática social que se desenvolve em diversos espaços e dimensões da vida em sociedade, produzindo e reproduzindo culturalmente elementos desse meio e articulando-os às relações mais amplas, temos que, no âmbito da educação escolar, esse processo tem estreita relação com um projeto comprometido com a transformação social. Portanto, um projeto sensível às especificidades, demandas e anseios da sua comunidade.

No entanto, fatores históricos e hodiernos, como os referidos, pesam indelevelmente na composição de determinados condicionantes à escola e que têm importante repercussão na forma de esta ser pensada enquanto projeto social e, portanto, de protagonizar pertinentemente transformações alinhadas aos interesses coletivos.

Não restam dúvidas aos que se empenham na análise desse quadro, que o fortalecimento da articulação entre a escola e sua comunidade educativa constitui ferramenta propulsora da participação dessa comunidade nos processos decisórios atintes à escola e, portanto, no enfrentamento comprometido dos desafios postos.

No entanto, também não restam dúvidas que determinadas condições tradicionalmente presentes em nossas escolas interpõem-se nessa articulação, ainda que devamos admitir a existência de importantes avanços, especialmente nas últimas quatro décadas. Na perspectiva de uma síntese, pesam em desfavor a proeminência de uma

cultura de centralização de poder, da qual se servem interesses clientelistas e com a qual ainda são atacadas iniciativas de reforço à participação. Não menos importante, ainda que mais recente, também pesa a lógica de determinação da qualidade educacional centrada em índices de desenvolvimento educacional já que, não raro, as escolas tendem a uma conformação das opções e práticas quando o desempenho nessas avaliações responde às metas oficiais.

A despeito do contraste entre os desafios e as condições correntes presentes em nossas escolas, as possibilidades de reforço à participação são concretas e, atualmente, uma decisão mais próxima da própria instituição educativa. Daí que, associadamente, a gestão escolar e a experiência de práticas geradas pela sociedade civil ao longo do tempo, em vista da construção de novas formas políticas de agir, constituem importante referencial para o reforço à participação. Afinal "são inúmeras as novas práticas sociais expressas em novos formatos institucionais da participação, tais como os conselhos, os fóruns, as assembleias populares e as parcerias." (Gohn, 2006, p. 33).

Entrecruzadas as necessidades que demarcam os avanços requeridos e os desafios da escola nestes tempos, vemos na participação efetiva da comunidade educativa, articuladamente aos processos de aprendizagem não-formal[5] assentes em uma gestão escolar participativa, uma das vias possíveis para enfrentamento desses desafios. A esse respeito, apostamos no caráter educativo da participação, entendida como preparação dos indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada.

Consoante o entendimento de Gohn (2006) em suas diferentes formas, a gestão participativa

> precisa desenvolver uma cultura participativa nova, que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria [...] Implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos, embora esses [...] também sejam importantes [...] saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. (p. 36)

Atenta a dimensão da tarefa que traduz essa possibilidade, a autora anota que a ausência de sentido nas formas de participação na escola e de compromisso com projetos de emancipação dos cidadãos, pode acentuar os espaços em que se produz e reproduz o autoritarismo. Essa leitura realça advertidamente que o campo da gestão escolar pode ser palco tanto de materialização das possibilidades aqui referidas quanto da centralização do poder decisório.

Considerações finais

O trabalho focalizou questões atinentes às políticas de regulação e suas implicações na escola pública de educação básica, pondo em destaque a ação do Estado

[5] Seguindo Gohn (2006, p. 28), temos a educação não-formal como aquela em "que se aprende 'no mundo da vida', via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos." De acordo com a autora, a finalidade da educação não-formal é "abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais." (p. 29). Na perspectiva de uma sociologia da educação (não-escolar), Afonso (1992, p. 87) entende que esta deverá caracterizar-se por "atender preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não formal."

brasileiro no tocante a essas medidas pela via da avaliação em larga escala. Destacou, ainda, que essas avaliações compõem o quadro das políticas instituídas com o intuito de fortalecer a ação regulatória e o poder simbólico e operacional do Estado. Desse cenário e em vista dos estudos por nós realizados no campo das políticas educacionais e dos resultados alcançados pela investigação descrita, buscamos sinalizar para a emergência de desafios à escola na implementação do seu projeto educativo, notadamente pelo comprometimento de condições efetivas de participação da comunidade educativa.

Porquanto esse quadro desafiador se interponha à velha tarefa da democratização da gestão da escola brasileira, reconhecemos que os processos de educação não-formal podem se constituir em campo valioso para dar sentido e significado às lutas necessárias ao enfrentamento dos desafios postos, considerando-se a possibilidade de formação de uma cultura política e de laços de pertencimento dos sujeitos, formação essa que tem em espaços institucionais lugar privilegiado.

Associado a esse movimento, está o traçado de novas agendas orientadas para a transformação da realidade social que, a nosso ver, no campo escolar, pode reforçar a direção a ser assumida pelo projeto educativo, projeto esse comprometido com as transformações almejadas pela comunidade e que constituem marcos de qualidade social da educação escolar. Trata-se, a nosso ver, de uma contraposição às condições postas e que, aparentemente, tendem a adquirir legitimidade. Seguindo Barroso (2011), uma contraposição alicerçada por redes reflexivas das comunidades de aprendizagem nas quais se inserem nossas escolas.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In António J. Esteves & Stephen R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 83-96). Porto: Edições Afrontamento.

Afonso**,** Almerindo J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In Maria T. Esteban & Almerindo J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces*: *Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-170). São Paulo: Cortez.

Azevedo, Janete M. Lins (2002). Implicações da nova lógica da ação do estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, *23*(80), 49-71.

Barroso, João (2011). Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências: Consequências para a regulação do trabalho docente. In Dalila A. Oliveira & Adriana Duarte (Orgs.), *Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento* (pp. 91-116). Belo Horizonte: Fino Traço.

Bordignon, Genuíno & Gracindo, Regina V. (2000). Gestão da educação: O município e a escola. In Naura S. C. Ferreira & Márcia A. da Silva Aguiar (Orgs.), *Gestão da educação*: *Impasses, perspectivas e compromissos* (pp. 147-176). São Paulo: Cortez.

Decreto n.º 6.094, de 24 de Abril (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Seção 1 (25-04-2007), 5-6.

Fonseca, Marília (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes, 29*(78), 153-177.

Freitas, Luiz C.; Sordi, Mara R. L.; Malavasi, Maria M. S. & Freitas, Helena C. L. (2011). *Avaliação educacional*: *Caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes.

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *14*(50), 27-38. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf.

Krawczyk, Nora R. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: Socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, *26*(92), 799-819.

Lima, Licínio, C. (2003). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, Dalila A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, *26*(92), 753-775.

Além da forma escolar: Problemas e soluções no processo de interação escolar de crianças brasileiras imigrantes em Londres

Denise Hosana de Sousa Moreira
Universidade Estadual do Piauí e Universidade do Minho
denisehosana@hotmail.com

Estudos apontam a Inglaterra como o país de maior crescimento de imigrantes brasileiros na Europa. Este fenômeno suscita questões acerca da formação política de crianças brasileiras imigrantes, visto haver na literatura vertentes que defendem o ensio da cidadania em paralelo a outras que sugerem a ocorrência de desrespeito às suas vozes. Este estudo visa compreender o sentido dessa dicotomia. A metodologia proposta para a realização do estudo é a etnografia participativa e multivocal com as crianças investigadas. Os resultados apontam um modo de expressão espontânea da capacidade de articulação política de crianças na tentativa de resolução de problemas com sues pares, bem como sua desarticulação quando interceptada e legitimada pela ação adulta. Na periferia da estrutura educacional formal e de seus modelos preestabelecidos, uma ação política foi construída entre crianças em suas culturas de infância e arrefecida na dinâmica das relações de poder presentes na sociedade. A abordagem epistemológica adotada é da política enquanto conhecimento em constante transformação, considerada à luz de um exercício reflexivo de base teórica histórico-crítica. Esperamos, assim, poder contribuir nas discussões que envolvem as escolas que vivenciam demandas do mundo globalizado.

Palavras-chave: culturas de infância; ação política; educação informal.

Introdução

Esta exposição compreende o recorte de um estudo sobre crianças brasileiras imigrantes em Londres. O enfoque resulta da percepção de dicotomia nos discursos acerca da educação para a cidadania. No curso das migrações internacionais o seu exercício assume significativa relevância dadas as barreiras resultantes da sua condição migratória.

O presente recorte configura a descrição de uma entre várias situações conflitantes observadas entre crianças no seu processo de interação. A busca pela identificação de sua relação com estudos sobre o tema da cidadania tem bases na concepção de política que se aproxima da ação participativa espontânea. A espontaneidade foi caracterizada no estudo como decorrente de uma aprendizagem informal e culturalmente construída.

A recolha de dados resultou de relatos, entrevistas e desenhos. A escuta das vozes das crianças, por suas várias linguagens, conforme recomendam os estudos em Sociologia da Infância, campo de abordagem desta investigação, implicou na busca por identificação de condicionantes sociais. A perspectiva adotada considerou o espaço e o

tempo histórico onde estão inseridas, bem como sua colaboração na interpretação dos resultados.

A abrangência do olhar foi extensiva ao diálogo conceitual interdisciplinar, por meio do qual esperamos contribuir para evitar interpretações sugestivas de pedagogias artificiais, distintas da realidade, como resposta a problemas identificados nas pesquisas em ciências sociais.

Aprendizagem de ação política no quadro das culturas de infância

O presente estudo analisa a dicotomia discursiva sobre cidadania na infância. Para tanto parte de três conceitos. O conceito de aprendizagem informal de Schugurensky (2000). Por sua informalidade, posicionamos a invisibilidade dessa aprendizagem da criança pelo adulto no quadro conceitual das culturas de infância, conforme consideradas por James, Prout e Jenks (2004). Sua caracterização como cultural se apoia, ainda, em Corsaro (1997) e se adéqua aos limites conceituais de ação política estabelecidos por Arendt (2005). Antes de articularmos estes conceitos, cabe considerá-los separadamente, de modo que a redução de sua extensão contribua para seu melhor entendimento no âmbito desta exposição.

A aprendizagem informal conceituada por Schugurensky (2000) apresenta três formas. Há o aprendizado informal *próprio*, que é intencional, por resultar do propósito de aprender, e consciente na medida em que o indivíduo tem noção do que aprendeu, como ocorre com o autodidata. Há também o *acidental* que não é intencional, mas é consciente, uma vez que, após a experiência, o indivíduo percebe que incorporou algum conhecimento novo, como a consciência do risco. E há, ainda, o aprendizado informal *de socialização*, caracterizado como não intencional e inconsciente, resultante da internalização de valores, atitudes, comportamentos, habilidades e outros componentes culturais através da interação social, mas que pode tornar-se consciente com tempo, como a percepção do indivíduo de seus preconceitos. Nossa extensão conceitual assenta-se nesta última forma.

No que diz respeito às culturas de infância, sua conceituação resulta da percepção de que o desenvolvimento da criança decorre de suas interações. O reconhecimento da dimensão cultural da criança a retira da posição estática de mera receptora de valores e comportamentos e a coloca na condição de produtora de cultura. Para Corsaro (1997), a condição da criança como ser cultural se expressa por meio de sua reprodução interpretativa do mundo em seu processo de socialização, a partir de onde ela se apropria de informações para criar seus próprios saberes e aplicá-los em um fluxo contínuo de apropriação e criação. A produção de cultura pela criança por meio da reprodução interpretativa da realidade compreende a elaboração de valores próprios, mesclados por influências dos adultos. Para James, Prout e Jenks (2004) as crianças produzem suas culturas quando se posicionam fora do controle dos adultos e podem, assim, assumir esse controle, como nos espaços e tempos dispensados às brincadeiras.

A concepção de política adotada é a defendida por Arendt (2005), como ação resultante da espontaneidade na relação entre homens em um mundo plural, onde a coragem para expor ideias e opiniões contribui para a formação da identidade no momento em que o homem confirma a percepção que tem de si mesmo ao revelar-se para os outros. A ação política nestes termos expressa a busca por distinção e reconhecimento da própria singularidade e resulta na possibilidade de alguém imprimir algo novo no que já existe, a partir de acordo estabelecido com seus iguais. A igualdade

é assentada, por sua vez, na liberdade de expressão. A política é entendida, assim, como expressão de liberdade.

No momento em que a criança é percebida como um ser cultural e a ação política como liberdade de expressão das singularidades, reforça-se a importância da sua ação cidadã em um mundo pluricultural. Entretanto, discursos em favor da sua cidadania divergem quanto aos princípios que a embasam. Autores como Xypas (2003) defendem a educação para a cidadania entendendo-a como um conhecimento a ser adquirido. Autores como Sarmento (2005) e Soares (2002) defendem o respeito às vozes das crianças entendendo seus conhecimentos como não reconhecidos. Cabe compreender como se configura a intervenção adulta nos conflitos entre crianças e o que justifica, na prática, essa dicotomia.

Parte-se do pressuposto de que a ação política das crianças tenha especificidades no curso das migrações internacionais, onde a língua é, em geral, um diferencial limitador das interações. Essas especificidades são analisadas a seguir enquanto condicionadas pelo espaço e tempo histórico ocupado por suas famílias em processo de construção das condições materiais de sua existência no fluxo das migrações.

Limites da observação e da multivocalidade da ação política no quadro das culturas de infância

James, Prout e Jenks (2004) consideram as culturas de infância como produzidas nos tempos e espaços em que as crianças estão distantes do olhar adulto. Seguindo esta orientação, o olhar foi direcionado para tempos informais de interação no ambiente escolar. O caso apresentado aqui, entre outros observado sobre o tema em causa, envolveu 2 meninas interlocutoras principais neste estudo, ambas brasileiras, com 10 anos de idade, que ingressaram em meses diferentes do ano de 2010 em uma escola pública mista situada no norte de Londres. Provenientes de partes distintas do Brasil, eram as únicas brasileiras em uma turma de crianças de diferentes nacionalidades.

A investigação envolveu estudo de caso etnográgico (Gamboa, 2007) com proposta de pesquisa participativa (Graue e Walsh, 2003), bem como de interpretação multivocal (Clifford, 2005) das análise de conteúdo (Bardin, 1977) e do discurso (Brandão, 1992) sobre dados extraídos de relatos, entrevistas e desenhos. A multivocalidade foi tomada enquanto princípio ético de convocação das crianças como copesquisadoras, com base nas recomendações de estudos em Sociologia da Infância, na expectativa de contribuir para estimular sua ação e intervenção social (Sarmento & Marchi, 2008).

A recolha em destaque resultou de considerações acerca do processo de inserção das crianças em causa no contexto britânico e de sua interação escolar. Do conjunto dos dados, os conflitos entre pares, mais relatados do que observados, representaram a maior parte do conteúdo da recolha. Entre eles, está uma história colhida das 2 interlocutoras principais, de suas mães e de alguns de seus colegas, entre os quais um português, uma britânica e um indiano. A nossa interpretação da importância do evento não decorreu do conteúdo dos relatos em si, mas do fato não ter sido esquecido após 2 anos de sua ocorrência e do modo informal como foi repetidas vezes transmitido, mostrando-se significativo para as crianças.

O evento em causa envolveu um conflito gerado entre crianças a partir da evidência de uma letra escrita na lousa e a posterior intervenção da professora da classe. A busca por indicativos de ação política partiu da delimitação do conceito feita por Arendt (2005) e o fomento à essa busca decorreu da noção de competência da criança defendida por Sarmento (2005) e Soares (2002). Cabe considerar que o estudo não envolve a crítica aos limites políticos da cidadania ressaltados por autores como Tonet (2005), ainda que os reconheça.

Construção e desconstrução das vozes das crianças

Não há novidade em afirmar que conflitos entre crianças nas escolas, em geral, são resolvidos nas salas de aula, por professores, na diretoria, por diretores ou em espaços especiais por estes ou outros adultos. Dos conflitos levantados neste estudo, o destaque está para uma discussão ocorrida entre crianças durante o intervalos entre aulas e que foi interceptado pela professora da classe.

O acontecido em causa teve início durante o recreio. Quando todos estavam no pátio, alguém escreveu uma letra na lousa. Ao voltarem para a sala, as crianças viram a lousa riscada e começaram a levantar suposições acerca de quem poderia tê-lo feito e a trocar acusações. Quando a professora entrou na sala, todos sentaram em suas carteiras e nesse tempo a professora questionou a turma sobre a autoria do risco e ninguém respondeu. Sem resposta, relacionou o risco à primeira letra do nome da menina brasileira recém chegada do Brasil, a quem dirigiu-se. Em seu primeiro dia de aula, a menina abordada, primeira interlocutora nesta investigação, disse ter percebido a irritação da professora no tom alto da sua voz e no modo como também se dirigiu à outra menina brasileira, nossa segunda interlocutora, que imediatamente interpretou para a acusada, do inglês para o português: "*Você não devia ter feito isso. O quadro é muito caro...*". Após a acusação, por intermédio da interprete, a professora sentenciou: uma semana sem recreio.

Em outro momento da investigação, com a acusada a caminho de sua casa, quando retomado o episódio do risco na lousa, ela contou que pediu à colega brasileira para informar à professora que não sabia fazer aquela letra. Que aquela letra (de forma) era usada no Brasil por crianças em processo da alfabetização e que ela já sabia escrever tudo junto (com letra cursiva).

Os relatos revelaram um processo de acusação e sentença sem espaço para defesa. Para Menezes e Ferreira (2012, p. 12) "o passado autoritário é reconhecido nas políticas, nos currículos e nas práticas" escolares no processo de transição para a democrática na Europa. Os relatos explicitam, ainda, barreiras de comunicação em uma escola monolíngue para quem não domina a língua oficial. Sua voz é cerceada no processo de escolarização e sua interação se inicia, segundo nossas interlocutoras, por repetição de comportamentos ou mímicas.

Em outro momento, na casa da nossa segunda interlocutora, em presença de sua mãe, quando perguntado se a professora entendeu o que ela quis dizer, respondeu: "*Mas ela não queria me ouvir. Ela estava muito nervosa*." Foi então perguntado sobre o que fizeram os colegas diante daquela situação e ela respondeu: "*A gente resolveu apagar, mas não deu por causa da tinta. Sabe daquelas tintas que não apaga?*". Quanto, então, perguntado sobre quem resolveu apagar, e ela disse: *"todo mundo"*.

A informação de que todos resolveram apagar foi ignorada porque ao longo da investigação percebeu-se que quando diziam "*todo mundo*" nem sempre eram todos do

grupo de pessoas considerado. "*Todo mundo*" poderia corresponder à metade ou até menos, mas, a princípio, eram as pessoas mais significativas para as crianças. Com a diversificação dos instrumentos de recolha, como desenhos e entrevistas em grupo, esse "*todo mundo*" tendeu a diminuir. Entretanto, junto àquele dado impreciso, estava o de que resolveram apagar o quadro. Havia ali uma ação expressa em uma decisão entre pares resultante da proposição de algo novo, nos termos da cultura definida por Corsaro (1997) e da política defendida por Arendt (2005). A novidade residiu na ideia de antecipação à professora, antes de ceder a ela o poder de decisão sobre aquele caso.

A proposição do novo, do inesperado, como solução para aquele impasse possivelmente não se daria sob o olhar adulto. Se compararmos esta ação com a descrição de James, Prout e Jenks (2004) dos contextos ocultos das culturas de infância, pode-se considerar a possibilidade de a ação política das crianças constituir parte deste universo, onde ocultamentos funcionam como barreia aos constrangimentos causados pelas ingerências dos adultos.

Após a informação da participação de todos, foi ignorada a resposta, como já dito, e perguntado se alguém não havia participado da decisão e a interlocutora respondeu: "*Só uns que disse que não foi eles".* Vê-se, assim, a opção pelo não envolvimento por parte do grupo e também que a proposta de apagar foi socializada. As diferentes atuações das crianças diante daquele conflito revelam o que Arendt (2005) define como liberdade de expressão na tomada de decisão em torno de um problema coletivo: dano a um bem público.

Perguntado, em seguida, qual foi a posição da acusada, a interlocutora informou: *"Ela ficou lá e nem sabia o que eles tavam dizendo. Ela só ficava olhando pro quadro parecendo uma besta".* Sobre esta postura não podemos fazer leituras além das limitações na comunicação decorrentes do desconhecimento da língua inglesa. O fato de fixar o olhar na lousa poderia significar busca por entendimento da causa daquele tumulto em torno de uma atitude não praticada ou até mesmo praticada por ela. Aquela letra poderia expressar afirmação de presença por meio de vandalismo. Entretanto, para caracterizar-se como ação intencional de produção de dano, a consciência do valor daquela ação como tal possivelmente não se daria no contexto escolar britânico antes da punição, visto tratar-se de uma recém-chegada, cuja diversidade de códigos e regras de convivência local provavelmente não assimilaria de uma vez no seu primeiro dia de aula.

Após a descrição da postura da colega pela interlocutora, sua mãe acrescentou haver dito à mãe da acusada para ir à escola falar com a professora, mas acredita que ela não foi. Completou: "*Ela nunca tem tempo*". Esta informação pode contrastar com o fato de que todos os dias, após as aulas, os professores acompanhavam as crianças até o pátio para entregá-las, pessoalmente, a seus pais, quando estabeleciam alguma comunicação. Antes da imersão no terreno da investigação e da assunção da responsabilidade de levar as 2 meninas brasileiras para casa, a mãe da acusada quase diariamente o fazia. É bem verdade que a sua passagem pela escola era sempre apressada. Levava a filha para a casa da colega que lhe serviu de intérprete no episódio da letra, para apanhá-la depois da sua terceira jornada diária de trabalho ou das aulas de inglês que começou a frequentar meses antes do início desta pesquisa, pois não sabia falar inglês fluentemente. Poucas foram as vezes em que seguiu com a filha direto para casa e em uma dessas comentou sobre o episódio. Ela recontou a história com menos detalhes, mas sem contradição, com exceção apenas da informação de que foi à escola e conversou com a professora. No fim do relato, exclamou: "*A professora implicou com a minha filha!*".

Os dados revelaram o quanto pais imigrantes podem contribuir para reproduzir desigualdades a partir dos seus limites de participação social. A condição de imigrante pode fazê-los recuar da defesa dos seus filhos, seja pela falta de tempo, em meio a jornadas excessivas de trabalho, seja pela dificuldade de comunicação em uma escola monolíngue ou, ainda, pela vulnerabilidade de sua condição não cidadã.

Não cabe confirmar a visita da mãe à professora, assim como também não é tão importante saber quem escreveu aquela letra na lousa quanto buscar compreender o comportamento das crianças naquele episódio. Um conflito em torno daquela letra resultou na troca de acusações em decorrência de um problema que não se mostrou logo à primeira vista: o provável risco de punição. Esta foi a interpretação feita com as crianças e suas mães após a revisão dos registros.

O que se observou no comportamento das crianças durante o conflito foi o exercício de uma política não representativa, onde elas se mostram em uma estrutura dialógica resultante da elaboração de valores próprios, mesclados por influências dos adultos (Corsaro, 1997), produzidos em suas culturas de infância (James, Prout e Jenks, 2004). Esse comportamento revelou um pouco da sua capacidade de organização autônoma de ação em grupo, entre pares, sobre uma ordem social instituída.

A identificação da capacidade autônoma de organização de ações em grupo por parte das crianças com seus pares torna não desimportante mas desnecessária a adoção de propostas nos termos da educação participativa para a cidadania aplicada em uma escola francesa por Xipas (2003) e colaboradores. Sua base construtivista relaciona níveis de complexidade a capacidades cognitivas. Destinada a crianças do jardim de infância ao ensino secundário, a pedagogia proposta parte da educação formal. Tende, assim, a ignorar o âmbito informal, intuitivo e atemporal de aprendizagem das crianças em seu processo de interação social ao estabelecer limites etários de ação política. Além disso, propõe a importação de uma estrutura política com base no modelo culturalmente instituído em nossa sociedade, composto sistemática e ordenadamente por mediação, discussão e negociação na co-construção de regras inacabadas, abertas a avaliações e reformulações, para governar a vida coletiva.

Propostas pedagógicas de educação para ação política que surgem em detrimento de conhecimentos previamente adquiridos informalmente nas interações sociais trazem implícita a ideia de indivíduos não socializados por desconsiderarem suas histórias de vida. Nesta linha de pensamento estão teóricos como Durkheim (1972), defensor de uma pedagogia que deve moldar o homem para a vida societária, por entendê-lo, de modo fragmentado, como originalmente egoísta. Ao defender a modelagem, o teórico pressupõe uma sociedade sem conflitos e um aprendiz meramente receptivo, passivo. Entretanto, este estudo expõe não apenas a emergência de conflitos desde a infância, mas também autonomia e atitude entre crianças na busca por sua dissolução em grupo.

A negação da história da cidadania ofusca o entendimento da origem de diferenças sociais observadas entre indivíduos e pode conduzir à mesma concepção de homem adotada por teóricos como Dewey (1971), ou seja, à ideia de diferenças inatas de inteligência, habilidade e capacidade, as quais, por este motivo, devem ser testadas na competição inerente aos processos avaliativos institucionais e socialmente aceitas por decisões democráticas. Em outras palavras, a negação da história da cidadania contribui para a elaboração de pedagogias que partem da ideia de uma política entre iguais em oportunidades para opinar e diferentes em capacidade para decidir.

Conclusão

Os componentes do texto permitem concluir especificidades acerca do caso em estudo. Esta investigação não pode dizer das culturas de infância além do que disseram James, Prout e Jenks (2004) quanto à sua ocorrência distante do olhar adulto, mas pode dizer que ocorreram nos mesmos locais onde também ocorrem conflitos entre crianças que conhecem, direta ou indiretamente, as punições para as que transgridem a regras por eles estabelecidas.

Na ação da professora, foi possível observar uma atitude tradicional adotada por adultos imbuídos da responsabilidade de educar crianças. Entretanto, sua intervenção em posição de autoridade fez cessar a ação das crianças que recuaram, cedendo-lhe, assim, o poder de decisão. Esta constatação sugere que as propostas de educação para a cidadania envolvam a formação dos educadores, visto que as crianças deste estudo revelaram a possibilidade de já possuírem inclinação para participar na tomada de decisão sobre assuntos de seu interesse. Dizer da possibilidade significa consider que o interesse resultou da livre expressão e não da participação imposta.

Não é possível prever o que aconteceria se a professora permitisse àquelas crianças resolverem aquele problema ao invés de impor-lhes uma solução. Entretanto, é possível afirmar que se ali ocorreu ação política, ali também ocorreu um estímulo ao seu arrefecimento. Em outras palavras, a aprendizagem informal resultante da interação entre as crianças foi interceptada pela forma educacional adultocêntrica adotada na resolução de conflitos entre elas.

Oportunizar às crianças a dissolução dialógica de seus conflitos entre pares implicaria, primeiro, em perceber o conflito enquanto experiência de aprendizagem no seu processo de socialização, segundo, em desconstruir a superioridade de valor atribuída à educação formal, terceiro, em reconhecer as crianças em sua capacidade de organização em grupo e de assimilação de regras e valores em convívio, e quarto, em reconhecer como ato de violência toda intercepção arbitrária no desenvolvimento de suas culturas. A oportunidade deve ser assumida como atitude de respeito à criança e de valorização de suas capacidades, mas não em detrimento do reconhecimento de suas fragilidades, pelas quais se justifica a necessária ajuda dos adultos, sobretudo na tomada de consciência seus processos de aprendizagem informal, desde que em sincronia com o espaço-tempo em que emergem.

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (Fapepi).

Referências bibliográficas

Arendt, Hannah (2004). *Responsabilidade e julgamento.* São Paulo: Companhia das Letras.

Arendt, Hannah (2005). *A condição humana* (10.ª ed.). Rio de Janeiro: Forense.

Bardin, Laurence (1977*). Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brandão, Helena (1991). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp.

Clifford, James (2005). Sobre a autoridade etnográfica. In M. Ribeiro Sanches (Org.), *Deslocalizar a Europa: Antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade* (pp. 25-42) Lisboa: Cotovia.

Corsaro, William (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks Cal: Pine Forge Press.

Delalande, Julie (2001). *La cour de récréation: Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.

Dewey, John (1971). *Vida e educação* (7.ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

Durkheim, Émile (1972). *Educação e sociedade* (7.ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

Gamboa, Silvio Sánchez (2007). *Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.

Gipps,Caroline (2001). *Avaliação de sistemas educacionais: A experiência inglesa.* Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p123-135_c.pdf

Graue, Elizabeth & Walsh, Daniel (2003). *Investigação etnográfica com ciranças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

James, Allison; Jenks, Chris & Prout Alan (1998). *Theorizing childhood*. New York: Teachers College Press.

Menezes, Isabel & Ferreira, Pedro (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Sarmento, Manuel & Marchi, Rita (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma sociologia da infância crítica. *Configurações, 4*, 91-113.

Sarmento, Manuel (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, 23 (1), 17-40.

Schugurensky, Daniel (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. *NALL Working Paper, 19*. Universidade de Toronto (CA).

Soares, Natália (2002). Os Direitos das Criança nas Encruzilhadas da Proteção e da Participação. In *I Encontro Nacional sobre Maus Tratos, Negligência e risco na Infância e na Adolecência.* ASA: Fórum da Maia.

Tonet, Ivo (2005). Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23 (2), 469-484.

Xypas, Constantin (Dir.) (2003). *Les citoyennetés scolaires: De la maternelle au lycée.* Paris: Presses Universitaires de France.

Sedução, autonomia e poder: Experimentações socioeducativas nas escolas

Alexandra Leandro
Instituto Universitário de Lisboa/Departamento de Antropologia
leandro.alexandra@gmail.com

As escolas são, atualmente, palco de um vasto conjunto de intervenções no sentido da produção de competências sociais e pessoais nos alunos, quer numa perspetiva de médio alcance, visando a reorientação dos discentes para o processo de escolarização e o respeito pelas regras institucionais, quer numa perspetiva de longo alcance, na procura de contruir crianças e jovens mais conscientes das suas responsabilidades sociais. A *Educação Cívica* passa pela criação de espaços e tempos paralelos, no contexto da reinvenção organizacional das escolas, envolvendo a ação de professores, em paralelo com as suas funções de transmissores e certificadores do currículo oficial, e o alargamento a outros educadores – psicólogos, mediadores, animadores sociais. No contexto de uma pesquisa etnográfica, foi possível acompanhar algumas iniciativas, em diferentes escolas, envolvendo turmas de 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Estas experimentações permitem refletir sobre as modalidades formativas e performativas desenvolvidas, a produção curricular, a participação dos alunos e a articulação entre diferentes intervenientes.
A *versatilidade* da animação socioeducativa é um dos elementos mais importantes do seu potencial sedutor, para educadores e alunos, apontando para um espaço de (quase) infinita reinvenção. Estas experiências permitem refletir sobre as funções institucionais e pedagógicas dos *jogos socioeducativos*, bem como o seu potencial de *improviso* e *excitação*, em espaços e tempos de aprendizagem que constrastam com contextos mais formais associados à transmissão e certificação do currículo oficial. As experimentações socioeducativas permitem, igualmente, centrar a atenção nas tensões associadas a projetos que se baseiam na adesão dos alunos a referenciais como cooperação, autonomia e esforço individual, num espaço verticalmente e horizontalmente fraturado. No contexto de *comunidades transitórias* – turmas -, é suposto que os alunos, individualmente, e através da auto e hetero-avaliação, desenvolvam uma *autonomia disciplinada*, facilitadora da adesão ao projeto escolar e à neutralização dos colegas mais desvinculados e/ou resistentes à escola. Em relação a estes, o *potencial transformador* destas experiências está associado a níveis elevados de incerteza, e a baixas espectativas por parte dos educadores. As funções *reprodutora* e *transformadora* da educação mesclam-se nestas experiências, de um modo particularmente complexo, problematizando a construção de um diagnóstico definitivo.

Palavras-chave: animação socioeducativa, educação cívica, escolas

As escolas são, atualmente, palco de um vasto conjunto de intervenções no sentido da produção de competências sociais e pessoais nos alunos, quer numa perspetiva de médio alcance, visando a reorientação dos discentes para o processo de escolarização e o respeito pelas regras institucionais, quer numa perspetiva de longo alcance, na procura de construir crianças e jovens mais conscientes das suas responsabilidades sociais. Estas dimensões – socialização/qualificação/certificação - vão-se misturando nos diferentes programas e ações, mostrando que o respeito pelas regras escolares e a adesão ao *ofício de aluno* funcionam como elementos centrais da orientação das crianças e jovens enquanto atores sociais, dentro de uma lógica de

articulação estreita entre a experiência escolar e o enquadramento, presente e futuro, em outras organizações, nomeadamente as do mundo do trabalho (Perrenoud, 1995, p. 62).

A *Educação Cívica* e os *Programas de Competências* constituem modalidades sociopedagógicas em clara expansão e passam pela criação de espaços e tempos paralelos, no contexto da reinvenção organizacional e pedagógica das escolas, envolvendo a ação de professores, em paralelo com as suas funções de transmissores e certificadores do currículo oficial, bem como o alargamento a outros educadores – psicólogos, mediadores, animadores sociais.

1. O *jogo pedagógico*. Excitação, improviso e trabalho escolar

As experimentações que vão sendo realizadas nas escolas permitem refletir sobre as funções institucionais e pedagógicas dos jogos socioeducativos, bem como o seu potencial de *improviso* e *excitação* (Elias e Dunning, 1992), *divertimento* e *prazer* (Brougère, 2002, p. 17), em espaços e tempos de aprendizagem que constrastam com contextos mais formais associados à transmissão e certificação do currículo oficial, no contexto de uma certa *informalização* da educação formal, processo de renovação dos espaços de aprendizagem (Brougère, 2002, p. 15).

As relações entre jogo e educação constituem uma reflexão "delicada e confusa", sendo particularmente instigante a questão de saber como é que termos aparentemente *opostos – trabalho e relaxamento, atividade escolar e recreação* – foram reunidos, com vista a potenciar o jogo como instrumento de desenvolvimento e de educação. A mudança no quadro concetual em torno do jogo, tendo em conta a sua conformação ao processo de escolarização, obriga à *transformação* das práticas lúdicas, para que estas integrem um conjunto de *possibilidades educativas* (Brougère, 2002, pp. 5-6). A maneira como o jogo é desenhado e experimentado, nas diferentes experiências etnografadas, envolve o rompimento com uma noção essencial, a de *frivolidade* (Brougère, 2002, p. 6-8). Existem, por seu lado, características do jogo que se adequam aos contextos formais de educação – *as regras* e *a decisão* – e outras que podem ser adaptadas aos objetivos educativos – *a incerteza do resultado* (Brougère, 2002, p. 10). Os jogadores têm alguma liberdade de ação, centrado na escolha de estratégias de jogo, cuja amplitude varia de jogo para jogo. A reflexão crítica, *à posteriori*, dos desenhos que os mesmos planeiam/executam e/ou experimentam, evitam que os alunos se desviem do *projeto educativo subjacente* (Brougère, 2002, p. 16).

As regras transformam o jogo num *instrumento de cultura fecundo*, ao qual é possível atribuir uma qualidade civilizadora, no sentido em que refletem os valores morais e intelectuais de uma determinada cultura, ao mesmo tempo que contribuem para o seu refinamento e desenvolvimento. Apesar disto, é necessário que estas experiências mantenham uma certa *turbulência*; um *poder de improvisação e divertimento* (Callois, 1985), com vista a seduzir as gerações mais novas, carentes de vivências escolares corporalmente menos *contidas* (Moreno, 2005, p. 172). Contudo, estas duas dimensões nem sempre se articulam de modo harmonioso, tendo em conta que a escola necessita de potenciar o jogo como *veículo e objeto de educação*, bem como defender-se, ou pelo menos controlar, a possibilidade de transgressão e de desafio que o lúdico sempre transporta (Cortez, 1996, p.2). A focalização nas regras do jogo reduz a possibilidade de dispersão, orientando o jogo como se este fosse uma tarefa a cumprir.

Paradigmático desta tensão é o *recreio*, espaço de recreação por excelência dos alunos, que, em alguns estabelecimentos escolares, constitui um espaço de intensa

vigilância (não necessariamente omnipresente), onde a intervenção procura reorientar os comportamentos daqueles. O *recreio* funciona como um objeto especialmente importante para a observação do modo como os alunos se apropriam de espaços e tempos *temporariamente cedidos*, "que a rigor não lhes pertencem", e relativamente aos quais impõem uma *ressignificação* ou "plasticidade lúdica", a partir dos seus modos lúdicos de apropriação, que, frequentemente, contrastam com as interpretações impostas pelos adultos (Dayrell, 1996, p 13).

2. Produção curricular: Da criação coletiva à disciplinação dos conteúdos

A possibilidade de reflexão sobre os modos como o jogo foi jogado é fundamental para o tornar educacionalmente produtivo, tendo em conta que os jogadores têm de tomar consciência dos valores e regras que determinado jogo visa transmitir. Os efeitos procurados têm de ser tornados visíveis, ultrapassando o nível mais experimental da experiência: o que correu mal e o que correu bem, os bons e maus jogadores, as performances conformes e as desviantes. Trata-se, deste modo, de uma etapa importante no *processo de formalização* (Brougère, 2002, p. 15) das atividades lúdicas.

A disposição dos participantes num círculo reflexivo aponta para uma certa *simbologia educativa*, na qual o *círculo* funciona como um *símbolo agregador e integrador* (Ostetto, 2009, p.179). Encarar o *círculo*, enquanto "ritual de encontro e de troca", que estimula a participação de todos os membros do grupo (Ostetto, 2009, p.180), não contradiz o facto de o desenvolvimento destas atividades pressupor um significativo controlo e orientação dos conteúdos, tendo em conta que a produção da experiência envolve sempre um roteiro pré-definido, destinado à transmissão de certos conhecimentos. A possibilidade de partilhar interpretações e significados surge como um momento em que os educadores testam a coerência entre experimentação e discurso, com base na qual é suposto que a experimentação lúdica de certas regras leve à aprendizagem de certos valores.

Neste sentido, é suposto que, nestas conversas, o conhecimento exterior dos educadores e o autoconhecimento dos alunos se articulem, ou, antes, que o conhecimento dos educadores se transformem em autoconhecimento por parte dos alunos, de acordo com uma fluidez e articulação nem sempre conseguidas.

Ao nível da experimentação lúdica, a aprendizagem da importância das regras segue a coerência própria do desenho curricular transmitido. Contudo, na construção das relações e interações, esta coerência vai-se desconstruindo e reconstruindo. Mesmo nestes espaços alternativos, que incluem modalidades diferenciadas de participação dos alunos, o processo de transmissão-receção continua a envolver níveis elevados de incerteza e significativos momentos de desarticulação, apontando para "as (im)possibilidades de comunicação e transposição entre registos vivenciais e quadros relacionais distintos" (Abrantes, 2008, p. 28), que se vêm a sobrepor nos quotidianos escolares, tornando cada intervenção uma trama complexa de expectativas e narrativas.

Os educadores tendem a encarar estas desarticulações como reflexo das dificuldades que os alunos experimentam na interiorização das regras, e do modo desorganizado, desconcentrado, agitado e precipitado como os alunos por vezes participam destas atividades. Mesmo nestes contextos lúdicos, existe uma efervescência que se encara como contraproducente, sendo esta sujeita a um controle estreito e continuado.

A expectativa dos educadores relativamente à mudança preconizada – "conseguir levar os alunos a modificarem os seus comportamentos e a interiorizarem a necessidade de cumprir regras" - é relativamente baixa, feita de progressos lentos ou, mesmo, de impasses e impossibilidades. Mecanismos de *auto-avaliação*, *avaliação de grupo* e *avaliação de turma* visam facilitar esta metamorfose, a partir do desenvolvimento de uma capacidade reflexiva construída no contexto de um grupo de trabalho – a turma -, fundamental para a criação da adesão individualizada de cada aluno.

3. Desenvolvimento de competências sociais e pessoais em contexto de turma: Fraturas, comunidades transitórias e autonomia disciplinada

As experimentações socioeducativas permitem centrar a atenção nas tensões associadas a projetos que se baseiam na adesão dos alunos a referenciais como cooperação, autonomia e esforço individual, num espaço verticalmente e horizontalmente fraturado. No contexto de *comunidades transitórias* (Cohen, 1985) – turmas -, é suposto que os alunos, individualmente, e através da auto e hetero-avaliação, desenvolvam uma autonomia disciplinada, facilitadora da adesão ao projeto escolar e à neutralização dos colegas mais desvinculados e/ou resistentes à escola. Em relação a estes, o *potencial transformador* (Turner, 1985; McLaren, 1999) destas experiências está associado a níveis elevados de incerteza, e a baixas espectativas por parte dos educadores.

O *julgamento contrastante* – a auto e hetero-comparação dos alunos consigo próprios e com os seus colegas (Cremin e Thomas, 2005, p. 431) - produzido nos contextos formais de aprendizagem, funciona, também, nestes contextos, como uma estratégia de contenção dos desviantes e de disciplinação do coletivo. As modalidades de *classificação* e *estratificação* experienciadas, também, nestes contextos, pelos alunos, estão em continuidade com os espaços mais formais, e reforçam o peso que a avaliação, seja de saberes e/ou comportamentos, tem na experiência escolar, enquanto mecanismo de *julgamento*, orientação pedagógica e institucional e de construção continuada de *hierarquias de estatuto e valor*. Embora neste espaço não existam *dificuldades de aprendizagem*, e, à partida, todos os alunos sejam considerados aptos para jogar o jogo, o *estatuto relativo* (Cremin e Thomas, 2005, p. 432) dos alunos, e os conflitos pedagógicos e relacionais associados, contruídos nos processos formais de escolarização, problematizam, de modo acentuado, este espaço de possibilidades. Cada experimentação lúdica leva à produção de uma certa *hierarquia* (Cremin e Thomas, 2005, p. 432), resultante da distribuição das categorias de bom e mau jogador, baseadas no nível de adesão, no cumprimento das regras e na qualidade associada à execução da tarefa.

As experiências concretas apontam para a presença de importantes e difíceis "debates" e "bloqueios", tendo em conta o caráter paradoxal do próprio trabalho pedagógico, que pressupõe a "inculcação social e a produção, por via dessa mesma inculcação, de uma autonomia individual" (Barrère e Martucelli, 1998, p.660 – tradução minha). A distância entre educadores e alunos pode servir para um debate aberto sobre os assuntos, ou, pelo contrário, para a *regulação dos pontos de vista* dos alunos, tendo como referencial inquestionável as mundividências dos educadores (Resende, 2005, p. 675). Por seu lado, "as relações de confiança, de solidariedade e fraternidade com os pares" podem ser entendidas como um modo de "composição do político", "em que se

testa a natureza dos laços humanos a partir da regulação que o grupo de pares ocasiona" (Resende, 2005, p.676). Algumas questões podem tornar-se *fraturantes das solidariedades de grupo* (Resende, 2005, p.676), ou, sobretudo, tornar visíveis fraturas pré-existentes, tendo em conta que a turma, *locus* preferencial de intervenção, é ela própria um mundo fraturado e hierarquizado, onde se sobrepõem diferentes estatutos, nem sempre coincidentes. Estas fraturas são utilizadas enquanto mecanismo de *governamentalidade*: os alunos são estimulados a pensar em si como seres *autónomos*, *responsáveis*, *participativos* e *auto-motivados*, com vista à criação de um *auto-governo* que favoreça a regulação das dinâmicas entre pares sem colocar em causa, ou, antes, reforçando a adesão ao projeto escolar e as prerrogativas organizacionais e institucionais (Gomes, 2001).

4. Notas conclusivas

Enquanto espaços de *produção cultural*, estas experiências escolares apresentam-se como um *recurso contraditório*, na articulação entre *agência* e *estrutura* (Levinson e Holland, 1996, p. 1-3): a possibilidade de transformação individual de alguns alunos, que se pode prolongar ou não para outros espaços-tempos de aprendizagem, no sentido da concretização dos seus processos de escolarização, bem como a liberdade relativamente a certas dinâmicas interpares diminuidoras da autonomia e autodeterminação, coexistem e articulam-se, com base numa coerência própria, com a conformação às estruturas e dinâmicas verticais de poder nas escolas.

A implementação da animação socieducativa nas escolas parece desenvolver-se com base em alguns dos parâmetros que estruturam os espaços mais formais de aprendizagem, qualificação e certificação, como complemento da estrutura organizacional disciplinadora da escola. A gestão das dinâmicas inter-pares, no contexto da turma, baseiam-se, em larga medida, no fomentar da autodeterminação dos alunos que pretendem aderir ao projeto escolar, com vista a que estes se tornem agentes ativos no controle das más lideranças, ou seja, na neutralização dos elementos destabilizadores. O que aparece como uma constante em qualquer das experiências etnografadas, é a reificação da ordem escolar imposta pelos adultos. Enquanto os alunos estão focados nas boas e más performances dos seus pares, a reflexão sobre a organização escolar fica de fora. A autoregulação dos comportamentos surge, deste modo, como um aspeto estruturante destas ações, que se pretendem constituir como experiências modelares, prolongando-se para os outros espaços-tempo das organizações escolares.

São experiências de auto-aprendizagem numa instituição que continua a resistir, em larga medida, à possibilidade de se tornar *aprendente* (Sarmento, 2002), e nas quais as funções *reprodutora* e *transformadora* da educação se mesclam de um modo particularmente complexo, problematizando a construção de um diagnóstico definitivo (Bernet, 1988, p. 28).

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2008). *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa [ISCTE], Lisboa, Portugal.

Barrère, Anne & Martucelli, Danilo (1998). La citoyenneté à l'école: Vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue de sociologie française*, *39*(4), 651–671.

Bernet, Jaume Trilla (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, *13*, 17-41.

Brougère, Gilles (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, *57*(2), 5-20. Disponível em http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2-page-5.htm.

Cohen, Anthony P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Tavistock.

Cremin, Hilary & Thomas, Gary (2005). Maintaining underclasses via contrastive judgment: Can inclusive education ever happen? *British Journal of Educational Studies*, *53*(4), 431-446. Disponível em http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00305.x.

Elias, Norbert & Dunning, Eric (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.

Gomes, Rui (2001). Tecnologias de governo da população escolar: As tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar. *Educação, Sociedade & Cultura*, *16*, 83-132.

Levinson, Bradley & Holland, Dorothy (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. In A. Levinson Bradley; E. Foley Douglas & C. Holland Dorothy (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-25). Albany: State University of New York Press.

McLaren, Peter (1999). *Schooling as a ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures* (3.ª ed.). New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Moreno, William (2005). Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, *39*, 169-205.

Ostetto, Luciana Esmeralda (2009, Janeiro/Abril). Na dança e na educação: O círculo como princípio. *Educação e Pesquisa*, *35*(1), 165-176.

Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Resende, José Manuel & Dionísio, Bruno Miguel (2005). Escola pública como «arena» política: Contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, *XI*(176), 661-680.

Sarmento, Manuel Jacinto (2002, Abril). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, *XXIII*(78), 265-283.

Turner, Victor (1985). *On the edge of the Bush: Anthropology as experience*. Tucson: University of Arizona Press.

A contribuição da teorização foucaultiana para a análise dos processos de educação não-formal

Julio Groppa Aquino
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP
groppaq@usp.br

Tendo em vista a acirrada propagação de uma variedade de processos educativos de natureza não-formal no presente democrático das sociedades ocidentais, é possível deduzir que a agenda educacional *lato sensu*, em sua complexidade e multidimensionalidade, vem angariando um vigor autolegitimador jamais antes visto, a reboque de uma reverberação hipertrofiada das prospecções de progresso, emancipação e liberdade que, desde os primórdios da Modernidade, tem conferido ao território educacional o selo de fortaleza inexpugnável. A lógica de tal expansionismo pedagogizante é o que, neste trabalho, se quer pôr em causa. Foi Michel Foucault um dos pioneiros a deslindar a razão imanente entre educação e normalização social, por meio das ações de ordenamento da multiplicidade humana aí levadas a cabo, tanto em seu viés individual/disciplinar, quanto no plano populacional/biopolítico. No que tange ao horizonte deste trabalho, a noção de *governamentalidade*, compreendida por Foucault como o ponto de fusão entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, desponta como uma contribuição significativa para a análise crítica do campo educativo não escolar. Nessa perspectiva, a irradiação dos processos não-formais estaria a sinalizar não um suposto esgotamento do projeto escolar moderno, mas um deslocamento do epicentro político da tradição educativa, antes condensado no âmbito formal. Com efeito, nossa hipótese argumentativa é a de que as práticas pedagogizantes em curso nos mais diferentes espaços sociais revelam-se estratégias eficazes de regulação ética, por meio da associação, nelas e por elas operante, entre determinada forma flexível e auto-arbitrada de governo dos homens e uma arraigada imagem-modelo de sujeito livre, conquanto agora desvencilhado dos constrangimentos perpetrados pela educação formal. Por meio da noção de governamentalidade, torna-se igualmente possível perspectivar os processos educativos não-formais como modalidades empíricas segundo as quais uma pedagogização difusa e permanente dos usos e costumes dos cidadãos viu-se converter em princípio incondicionado de organização dos modos de vida na atualidade. Daí que entre educação, cidadania e subjetividade fundar-se-ia uma relação de simultaneidade e reciprocidade, constituindo-se como o nexo ético-político a franquear não apenas a irrupção, mas também o espraiamento de um personagem social onipresente: o *homo pedagogicus*, na acepção certeira de Roger Deacon e Ben Parker.

Palavras-chave: educação não-formal; governamentalidade; Michel Foucault.

A contemporaneidade, é inegável, tem testemunhado um alargamento progressivo do raio da ação escolar, consubstanciado na multiplicação do rol de incumbências de seus profissionais. Embaladas pelo refrão consensual de que se trataria de preparar o alunado, sempre mais e melhor, quer para o exercício ativo da cidadania, quer para o domínio de habilidades e competências específicas, quer ainda para algum tipo de qualificação – seja propedêutica, seja profissional – para o ingresso num mundo em franca complexidade, as missões atribuídas à escolarização não ocultam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa numa multidimensionalidade de funções reparatórias ou salvacionistas dos usos e costumes dos segmentos populacionais sob sua guarda.

Se partirmos do pressuposto de que a instituição escolar tem pleiteado, desde seus primórdios, a prerrogativa de uma gama de ações de teor correcional encarregadas de levar adiante uma *modernização civilizadora* da sociedade, deduziremos sem muito esforço sua conversão em polo irradiador de modos de vida nomeadamente mais *salutares*, mais *conscientes*, mais *produtivos* etc. Um espírito não menos idealista do que utilitarista parece, assim, sobrepairar as mentalidades pedagógicas, independentemente, aliás, de suas inclinações ideológicas, teóricas e/ou metodológicas, todas elas atadas, ao que parece, a uma *retórica expansionista* da escolarização contemporânea (Nóvoa, 2009).

Todavia, um rastro de vulnerabilidade pode ser atestado entre seus efeitos concretos, redundando num misto paradoxal de exuberância de seus propósitos declarados e de labilidade de sua consecução empírica, esta caracterizada, sobretudo, pela queixa recorrente de impotência por seus profissionais, ilhados na contraoferta de respostas fragmentárias e dissonantes às demandas que se gestam sem cessar no entorno social. Assim, quanto mais proliferam novas exigências quanto à intervenção escolar, mais frequente parece ser a alegação de efeitos desagregadores do âmbito propriamente pedagógico, amiúde entrecortado por episódios disruptivos da convivialidade aí em curso: descaso, indolência, animosidade, às vezes atos violentos (Aquino, 2011).

Como processar analiticamente tal paradoxo? Em uma entrevista dedicada à educação, tema infrequente em suas reflexões, Zygmunt Bauman (Porcheddu, 2009) agrega as transformações aí verificadas ao conjunto daquelas sob a égide da *modernidade líquida*.

Para Bauman, o que está em jogo é o desinteresse crescente por uma prática social que, durante os séculos precedentes, se postulou sólida e estruturada. Intrinsecamente oposta à lógica da aplicabilidade futura dos conhecimentos e da estabilidade do mundo que outrora eram apregoadas nos bancos escolares, a *educação líquida* assentar-se-ia não mais na habilidade de memorizar, mas na prontidão a esquecer, logo a atualizar/substituir instantaneamente o que, em dado momento, é ensinado como indispensável; prontidão tida como condição *sine qua non* de adaptabilidade ao mundo contemporâneo e sua volatilidade característica. Daí a formação permanente como *leitmotiv* de existências sempre contingentes, em perpétuo desmanche.

Deleuze (1992) já o havia detectado antes o mesmo movimento: "[...] assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa" (p. 221). O filósofo francês alerta para um deslocamento do diagrama moderno-disciplinar das sociedades ocidentais proposto inicialmente por Foucault (1979, 1987, 1996). No quadro da analítica deste último, as mutações históricas do *modus operandi* disciplinar revelar-se-ão, mais tarde, donatárias dos processos de governamentalização social, tendo em vista os mecanismos reguladores aí ativados a título de controle das formas e das condições de vida das populações.

Com efeito, Foucault (1995, 2004, 2008) foi um dos pioneiros a espicaçar a razão imanente entre educação e normalização social, por meio dos processos de ordenamento da multiplicidade humana aí levados a efeito – tanto em seu viés individual/disciplinar, quanto no plano populacional/biopolítico –, desbaratando, assim, a retórica secular que prega um otimismo educacional tão simplista e bem-intencionado quanto subserviente a forças regulatórias implacáveis, conquanto encarregadas da fabricação, da manutenção e da proliferação de modos de vida em íntima consonância com os imperativos do controle, da classificação, da hierarquização e, por fim, da

produtividade; modos de vida identitariamente serializados, estandardizados, não obstante proclamem-se autoarbitrados, resultantes de uma alardeada atividade autorreflexiva etc.

Se no ideário das teorias pedagógicas dominantes, quer desenvolvimentistas, quer afiliadas ao pensamento progressista, a educação escolar figura inapelavelmente como condição *sine qua non* de passagem para a maioridade do sujeito e, por conseguinte, para a transformação social (tenham elas um sentido adaptacionista, reformador ou revolucionário, tanto faz), no escopo da teorização foucaultiana, por sua vez, as práticas educativas despontam como propulsoras de mecanismos de incitação e conformação das novas gerações ao nexo subjetividade-verdade em voga. Um intrincado engenho sócio-histórico destinado a uma regulação social de amplo espectro das condutas dos viventes, estas intrinsecamente imantadas à norma.

A analítica foucaultiana revela-se, assim, um divisor de águas no que se refere à crítica do papel que as práticas educativas desempenham no presente democrático nas sociedades ocidentais, a reboque do qual o primado de uma subjetividade em formação permanente ver-se-á convertido em *leitmotiv* e, ao mesmo tempo, num dos *modi operandi* privilegiados de modelagem dos sentidos que atribuímos ao viver. E o espraiamento sem precedentes de práticas de teor não-formal e, portanto, não mais circunscritas ao espaço escolar, está aí não apenas para prová-lo, mas também para dele fazer um decreto inconteste.

Trata-se, pois, de apreender a *educabilidade* dos cidadãos como um princípio incondicionado de organização dos modos de vida na atualidade, ou seja, "como um fenômeno de toda a sociedade, um processo não centrado na escolarização dos cidadãos, mas na civilização das sociedades; não 'escola e sociedade', mas a 'sociedade como uma escola'", na concepção de Deacon e Parker (1998, p. 142), dois reconhecidos analistas das questões educacionais na vertente foucaultiana.

Encarada dessa maneira, a educação contemporânea não estaria provando nenhuma espécie de indício de insolvência, corrupção ou degeneração. Ao contrário. Estaríamos, em última instância, diante do zênite educativo moderno, agora materializado pela intervenção de uma variedade de instâncias não formais, portadoras – como se costuma apregoar – de uma resolutividade decididamente maior do que as já obsoletas práticas escolares tradicionais.

ONGs, mídia, arte, ciência, religião, esporte, política, medicina, justiça, comércio, empresas, sindicatos e, por fim, a *cidade educadora*, todos a emitir um apelo diuturno ao homem comum para que se deixe instruir, para que se esforce em se converter num cidadão, de fato e de direito, da *nova era* cognitiva. Porém, dadas a variância e a profusão dos saberes tidos como imprescindíveis em determinado momento e, logo em seguida, ultrapassados, abandonados e para sempre esquecidos, a esse aprendiz empreendedor restaria render-se a um único e sôfrego desígnio: o famigerado *aprender a aprender*.

No *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, por exemplo, são promulgadas as destrezas exigidas desse homem democrático e participativo; atento e aberto às mudanças; portador de um raciocínio crítico e de uma conduta autônoma; um ser, por fim, em desenvolvimento pessoal vitalício (Delors, 1996). Eis aí formulados inequivocamente os pilares político-morais dos processos de pedagogização dos modos de vida na atualidade – leia-se, a tutela pedagogizante dos indivíduos e das populações com vistas ao autogerenciamento de seus corpos, almas e relações; processos lastreados pelo ideal de uma educabilidade ininterrupta, sem amarras, que a tudo descortina porque a tudo contém. Daí que entre

educação, cidadania e subjetividade fundar-se-ia uma relação de simultaneidade e reciprocidade, constituindo-se como o nexo ético-político a franquear não apenas a irrupção, mas também o espraiamento de um personagem social onipresente: o *homo pedagogicus*, na acepção certeira de Deacon e Parker (1998).

Destarte, as práticas educativas na atualidade, em quaisquer de suas modalidades, veem-se converter paulatinamente no braço forte dos processos de governamentalização social, na acepção foucaultiana, por meio da associação, nelas e por elas operante, entre determinada forma flexível e auto-arbitrada de governo dos homens e uma arraigada imagem-modelo de sujeito livre, conquanto agora desvencilhado dos constrangimentos perpetrados pela educação formal, não obstante visceralmente enredado na norma; tal vinculação, cumpre lembrar, dando-se de maneira sempre mediata, discreta, facultativa, porém ubíqua.

Se plausível for a hipótese de que as práticas escolares na contemporaneidade são atravessadas por nítidos efeitos de disjunção entre o excesso saturante de expectativas a elas atribuídas e seu pífio alcance do ponto de vista pedagógico *stricto sensu*, e, além disso, de que é possível atestar uma acirrada propagação de práticas de teor e vocação pedagogizantes, de substrato não formal, dispersas de modo difuso no tecido social, será igualmente plausível deduzirmos que a agenda educacional, em suas complexidade e multidimensionalidade, vem angariando um vigor autolegitimador jamais antes visto.

Nesse sentido, a irradiação de práticas sob o timbre educativo não-formal estaria a deslindar não uma suposta derrocada do projeto escolar moderno, mas um deslocamento do epicentro político da tradição educativa, antes condensado no âmbito formal. Com efeito, a frenética multiplicação de iniciativas não formais parecem sinalizar um prolongamento não apenas reverberativo, mas hipertrofiado das imagens seculares de emancipação, autonomia e liberdade idealizadas pelos pedagogos iluministas, intrinsecamente atreladas às prospecções de felicidade, completude e bem comum subjacentes aos discursos edificantes que, desde os primórdios da modernidade, vêm conferindo ao território educacional *lato sensu* o selo de fortaleza inexpugnável.

Trata-se, então, de reconhecer, na irredutibilidade da demanda social pelo incremento de ações educativas, a sagração – claudicante, no caso escolar, ou florescente, no caso das práticas não formais; tanto faz – do sonho moderno de ordenamento produtivo do mundo das coisas e dos homens. Uma *verdade* triunfante; um refrão sem contestação de nenhuma ordem; um aspirante sequioso à absolutização histórica.

Mediante tal estado de coisas, torna-se inadiável, a nosso ver, o cultivo de um olhar recalcitrante – seja no âmbito investigativo, seja nas intervenções empíricas – em relação ao expansionismo pedagogizante contemporâneo, bem como ora à heroificação, ora à vitimização de seu personagem-matriz: o educador; um olhar que nada almejasse senão um distanciamento crítico das apologias educativas contemporâneas, inclusive da defesa de sua propagação pelos espaços não formais; um olhar, enfim, em situação de alerta permanente quanto aos múltiplos constrangimentos que o edifício educativo, onde quer que ele se erija, está desde sempre pronto a decretar a seus ocupantes.

Nesse sentido, advogamos, aqui, em favor de uma extensiva problematização dos processos de processos de educação não formal, tendo em mente a premissa teórica de que, do ponto de vista da governamentalidade foucaultiana, não haveria distinções essenciais entre os âmbitos formais, não-formais e informais das práticas educativas, todos elas imantadas a um espectro ético-político comum. Adentremos a questão.

Segundo Veiga-Neto e Traversini (2009), a relevância da tematização da governamentalidade no âmbito educacional dá-se pelo fato de que, com e por meio dela, poder-se-ia compreender, por exemplo, as razões de a escolarização ter-se tornado uma das principais linhas históricas de sustentação do próprio Estado moderno. Além disso,

> [...] na medida em que a escola tornou-se a instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado, também se compreende que a escola tem um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo (p. 16).

Se é bem verdade que as práticas educacionais contemporâneas têm sido objeto de deslocamentos múltiplos em relação ao quadro normativo/normalizador dos usos e costumes sociais, é verdade também que o enfrentamento de tal conjuntura – a partir do plano analítico da governamentalidade – revela-se potencialmente fecundo para a exploração de matizes múltiplos da materialidade normativa do campo pedagógico.

A noção estratégica de governamentalidade é tomada como horizonte da presente argumentação. Em que pesem os deslocamentos conceituais efetuados por Foucault (2004), operamos aqui com a definição ulterior por ele oferecida: "Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, eu chamo de governamentalidade" (p. 324).

Olena Fimyar (2009) relembra que o neologismo foucaultiano presta-se exatamente a articular as práticas de governamento social às mentalidades que as sustentam. Assim, política e moralidade encontrar-se-iam amalgamadas no duplo movimento da formação do Estado moderno e da construção da subjetividade de seus partícipes, convertidos em cidadãos.

Desta feita, a governamentalidade consistiria numa espécie de dobradiça articuladora dos domínios do poder e da subjetividade na analítica foucaultiana (Veiga-Neto, 2003). Nem estruturas anônimas, nem entidades atávicas, mas relações de poder em ato, cuja apreensão abarcaria tanto o plano individual quanto o campo social. Segundo do Ó (2005), o que aí está em causa é a gestão normalizadora dos modos de vida das populações, por meio das dinâmicas tanto de individualização quanto de totalização, sendo ambas dinâmicas correspondentes a um único processo de governamento. As relações de poder sob a égide da governamentalidade seriam consoantes aos "[...] modos como, numa dinâmica onde a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são mais destinatários, mas intervenientes nos jogos e nas operações de poder" (Ó, 2005, p. 17).

Com o fito de arregimentar tanto os mecanismos de manutenção do próprio Estado quanto as múltiplas formas de (auto) governamento dos cidadãos, tal urdidura valer-se-á de uma série de mecanismos de normalização espraiados nas mais variadas práticas sociais que, a despeito de lhe serem contingentes, serão alçadas à condição de necessidade e suficiência, quiçá universalidade – com destaque para a educação.

Deparamos, desse modo, com a razão inerente entre as intervenções de base educativa e o âmbito da governamentalidade, uma vez que elas seriam encarregadas, em sua processualidade cotidiana, de materializar e, ao mesmo tempo, levar adiante uma normalização co-extensiva – porque flexível e auto-arbitrada – das condutas individuais, valendo-se, para tanto, de um jogo ininterrupto com a liberdade dos sujeitos envolvidos.

Na contemporaneidade educativa, não mais se trataria de *vigiar e punir* a anormalidade, mas de convertê-la em diversidade biopolítica, por meio de uma espécie de inclusão preventiva da diferença (Veiga-Neto, 2001). Dito de outro modo, os fazeres educacionais visariam não mais à segregação dos diferentes, mas à adesão voluntária de

todos; não mais à coerção do disciplinamento, mas à cooptação do controle; não mais à contenção física dos corpos, mas à incitação da coletividade rumo a ideais consensuais. Donde uma educação intensamente psico-pedagogizante, donatária de um projeto humanista de melhoramento das pessoas e das coisas. Educação que não mais se restringiria a remediar danos, mas que se voltaria à antevisão dos riscos, a fim de preveni-los. Estaríamos, assim, enredados em um complexo de estratégias cada vez mais difusas de (auto) controle da conduta, agora em suas dimensões mais recônditas, por meio da disseminação de uma pletora de comandos de teor autogestionário.

Trata-se precisamente do *governo da alma*, na acepção de Rose (1998, 2001), o autor que se dedicou com argúcia à problematização das formas de governamento perpetradas pelos regimes do eu em operação na contemporaneidade, via o emprego de tecnologias de si orientadas por saberes psicologizantes. Ouçamo-lo.

> Na vida política, no trabalho, nos arranjos domésticos e conjugais, no consumo, no mercado, na publicidade, na televisão e no cinema, no complexo jurídico e nas práticas da polícia, nos aparatos da medicina e da saúde, os seres humanos são interpelados, representados e influenciados como *se fossem eus* de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada, motivados por ansiedades e aspirações a respeito de sua auto-realização, comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida (2001, p. 140).

Na trilha aberta por Rose, seria necessário reconhecer a existência de um complexo de ações operando à distância e em larga escala sobre os atos de escolha dos cidadãos; atos amiúde subscritos às normas científicas, aos valores políticos dominantes e aos padrões de consumo vigentes, não obstante reclamem para si a chancela de neutralidade e de livre-arbítrio. É o governamento da alma decretando a própria experiência subjetiva, regulando cada passo individual, perpetrando modos de ser tão estereotipados quanto idiossincráticos a sujeitos que se crêem autônomos, ainda que (e porque) ininterruptamente governados. Regulação social da liberdade, portanto.

No caso educacional, e sobretudo naquelas práticas com a chancela de não-formais, a conclamação diuturna ao exercício de uma liberdade *esclarecida* e *responsável* apresentar-se-á como o efeito imediato da lógica emancipacionista que anima os fazeres pedagógicos, por meio do imperativo categórico de um eu supostamente autêntico, espontâneo, seminal, o qual viria à tona ao fim e ao cabo da intervenção educativa, redundando numa acirrada tutela psico-pedagogizante embalada, paradoxalmente, pelo refrão obstinado de ensinar os cidadãos a se atualizarem, a se desenvolverem, a superarem a si próprios, em direção a certo estado de bem-estar, felicidade ou, quando não, salvação.

Ora, o impasse que se nos apresenta é o seguinte: estaríamos aqueles ligados às práticas educativas, sejam elas formais ou não, condenados a uma espécie de fascismo brando (Foucault, 2006) consubstanciado numa investida identitarizante, normalizadora e, por isso, apequenadora da existência alheia?

Daí a tarefa ético-política incontornável de qualquer tipo de intervenção educativa que não se pretenda fascista: a prontidão à experiência de um encontro com uma alteridade sempre movente e, portanto, em estado de recomposição constante; encontro compreendido não como militância de uma causa transcendente qualquer, mas como prática intensificadora de uma arte geral do convívio marcada por nenhuma volúpia governamentalizadora e, quiçá, alguma porosidade à diferença e à variância que

esse tipo de acontecimento possa nos provocar, ou ao que quer que a alteridade nos afete e nos faça deslocar. Restar-nos-ia, então, indagar: teríamos fôlego para tanto?

Referências bibliográficas

Aquino, Julio G. (2011). Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: Problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, *41*(143), 456-484.

Deacon, Roger & Parker, Ben (1998). Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In Luiz H Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 138-153). Petrópolis: Vozes.

Deleuze, Gilles (1992). *Conversações, 1972-1990* (34.ª ed.). São Paulo: Editora 34

Delors, Jacques (1996). Os quatro pilares da educação. In Jacques Delors (Coord.), *Educação: Um tesouro a descobrir* (pp. 89-102). São Paulo: Cortez.

Fimyar, Olena (2009). Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, *34*(2), 35-56.

Foucault, Michel (2008). *Segurança, território, população.* São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michel (2006). Introdução à vida não-fascista. *Comunicação & política*, *24*(2), 229-233.

Foucault, Michel (2004). Tecnologias de si. *Verve*, *6*, 321-360.

Foucault, Michel (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.

Foucault, Michel (1995). O sujeito e o poder. In Hubert Dreyfus & Paul Rabinow, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel (1987). *Vigiar e punir: O nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Porcheddu, Alba (2009). Zygmunt Bauman: Entrevista sobre a educação. *Cadernos de Pesquisa*, *39*(137), 661-684.

Ó, Jorge R. (2005). Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In Luis F. Falcão & Pedro de. Souza (Orgs.), *Michel Foucault*: *Perspectivas* (pp. 15-39). Florianópolis: Achiamé.

Rose, Nikolas (2001). Inventando nossos eus. In Tomaz T Silva (Org.), *Nunca fomos humanos: Nos rastros do sujeito* (pp. 137-204). Belo Horizonte: Autêntica.

Rose, Nikolas (1998). Governando a alma: A formação do eu privado. In Tomaz T Silva (Org.), *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* (pp. 30-45). Petrópolis: Vozes.

Veiga-Neto, Alfredo (2003). *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga-Neto, Alfredo (2001). Incluir para excluir. In Jorge Larrosa & Carlos Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga-Neto, Alfredo & Traversini, Clarice (2009). Por que governamentalidade e educação? *Educação & Realidade, 34*(2), 13-19.

A educação como um *dever* e uma *filosofia de vida*: Trajetórias educativas atípicas no contexto de emigração

Paula Guimarães
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
pguimaraes@ie.ul.pt

Clarisse Faria-Fortecöef
Laboratoire Cirel-Trigone, Universités Lille 1, Lille 3, França
clarisse@fractalia.fr

Diversas análises sobre as trajetórias sociais valorizaram o impacto das estruturas sociais e das condições objetivas com as quais os indivíduos se confrontavam no momento em que agiam. Estas discussões acentuaram as influências que estas estruturas e condições possuíam nos esquemas de perceção, de apreciação e de ação, ou seja, nas estruturas cognitivas dos sujeitos (Bourdieu, 1979; 1989). Outras análises enfatizaram as irregularidades sociais, ao destacar disposições e modos que caracterizavam contextos familiares que favoreciam a rutura, por exemplo, com práticas educativas menos valorizadas. Aqui, a atipicidade de certas trajetórias indiciava a incorporação de matrizes de socialização contraditórias ou de categorias sociais que não eram aquelas nas quais os indivíduos tinham sido socializados (Lahire, 2008). Complementarmente, outros estudos mostraram o peso da iniciativa individual, em particular no caso de sujeitos que perspetivavam a educação como uma estratégia de transformação das suas condições de vida (Fortecöef, 2010).

Este texto apresenta um estudo exploratório sobre uma trajetória de vida. Tendo como contexto a emigração portuguesa na década de 1970, esta trajetória i) inscreveu-se num grupo social de origem popular e ii) denotou a aposta na educação para romper com condições de vida familiares consideradas desfavoráveis (Leandro, 2004; Vieira, 2005).

Este texto baseia-se numa análise qualitativa e compreensiva de uma narrativa autobiográfica. A discussão centra-se a) na importância atribuída à educação (formal, não formal e informal), assim como nas ruturas que decorreram do valor atribuído à educação. As questões orientadoras do texto são:

- como é que dispositivos de educação (forma, não formal e informal) foram apropriados por uma família de emigrantes de meios populares e por um dos seus elementos na construção de um percurso de vida atípico?
- como é que a educação (formal, não formal e informal) serviu de estratégia de autoformação e originou ruturas num percurso de vida?

As considerações finais indicam que a trajetória em análise beneficiou de projetos familiares e individuais centrados na educação e da crença na promessa de possibilidades de mobilidade social ascendente daí resultantes. Neste sentido, verificou-se a valorização da educação como uma *oportunidade*, um *dever*, um *investimento* (Guimarães, 2011) e uma *filosofia de vida*.

Palavras-chave: educação; trajetórias atípicas; emigração portuguesa

Trajetórias educativas de emigrantes portugueses

Diversos estudos sobre as migrações internacionais abordaram o caso português (como Leandro, 2004; Brinbaum & Kieffer, 2005; entre outros). Para o caso da vaga de emigração das décadas de 1960 e 1970 para países europeus como a França, alguns autores acentuaram o facto de esta ter sido motivada pela vontade de os portugueses melhorarem as suas condições de vida e, por essa via, acederem a outras formas de modernidade desconhecidas até então num país marcado pela ruralidade e pela ditadura. Esta ambição envolveu a construção de uma estratégia social assente em projetos familiares (e não exclusivamente individuais) de cariz económico e de curto prazo, na "procura de uma vida melhor". Todavia, estes projetos, em muitos casos, acabaram por carregar projetos de natureza cultural, de médio ou longo prazo, na "busca de uma vida diferente", sobretudo no caso das famílias com filhos que realizaram trajetórias educativas formais mais extensas do que as expectáveis no país de origem, de resto, tal como Zéroulou (1998) afirma ter acontecido com certas famílias magrebinas também em França. A finalidade destas opções baseou-se num forte desejo de mobilidade social ascendente em grupos de origem modesta e popular. Nesta linha de ideias, Leandro (2004) afirmou que "Numa tal situação, o diploma escolar [tornou-se] o principal passaporte de construção de futuro das jovens gerações e dos jovens portugueses em contexto migratório europeu, o que lhes permitia aceder ou não a um outro estatuto social". (114) Parece assim ter-se registado uma inflexão nas ambições destas famílias que se traduziu na valorização do capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1979), a fim de levar à inversão da situação económica e social original. Esta inflexão contudo registou-se em particular a favor dos filhos, por via da escola, tendo, no caso dos portugueses, como foi demonstrado por Brinbaum e Kieffer (2005), as escolhas escolares passado preferencialmente por vias profissionais e tecnológicas.

Partindo do pressuposto de que a dinâmica dos projetos familiares não pode ser desligada das demais dinâmicas sociais Leandro (2004) deve-se notar a singularidade da opção de certas famílias por percursos escolares mais longos. Em termos macrosociais, diversos autores chamaram a atenção para o "atraso educativo português" (p. 96-97). A este respeito, Candeias (2001, p. 41) defendeu que esse atraso, medido a partir das baixas taxas de escolarização da população portuguesa em meados do século XX quando comparadas com níveis de outros países europeus, se deveu à adoção tardia de medidas que levaram a que, só na década de 1950, a esmagadora maioria das crianças e dos jovens com idades previstas para a frequência da escolaridade obrigatória se encontrasse inscrita na escola. Adicionalmente, o autor destacou o processo tenso de afirmação da cultura escrita, marcado por

> "(...) ritmos e formas de alfabetização e escolarização definidos em função de uma mescla de interesses específicos relativos à mobilidade social e adaptação ao mercado de emprego por parte dos povos e uma contínua, ainda que irregular, pressão por parte das elites para a imposição de um modo de escolarização estandardizado característico de um universo escolar ocidental, que estava na altura em vias de se mundializar" (Candeias, 2001, p. 41).

As trajetórias de vida expectáveis das famílias de emigrantes em França não deixam contudo de permitir a existência do que Bourdieu designou de "destinos fora do comum", de "trânsfugas de classe" (Bourdieu, 1989, p. 144-149). Neste sentido, alguns filhos de famílias emigrantes contrariaram o destino traçado pela sua classe social de origem, sendo bem sucedidos na escola, quando o contrário seria mais provável. Sobre

estas trajetórias atípicas no seio de grupos sociais populares, Lahire enfatizou a dimensão individual deste fenómeno social. O autor chamou a atenção para o bom desempenho escolar de alunos oriundos de grupos sociais nos quais o capital cultural familiar era escasso ou inexistente. Por tal, os conhecimentos escolares eram apropriados pelas crianças, assimilados com sucesso (acentuando por essa via os paradoxos do modelo da herança cultural), em resultado de, por exemplo, características da "socialização familiar ou escolar, no âmbito de uma sociologia dos processos de constituição das disposições sociais, de construção de esquemas mentais e comportamentais" (Lahire, 2008, p. 15). Na verdade, estes eram indivíduos que, na sua ação, pareciam expressar o peso da iniciativa individual em educação (Faria-Fortecöef, 2010), revelando uma crença na educação como estratégia de mobilidade social. No fundo, olhavam para a educação e, em especial, para a escola como uma promessa de uma vida melhor (mesmo que os tempos mais recentes mostrem o caráter incerto desta promessa) (Alves & Canário, 2005). Por essa razão, efetuavam um forte investimento em oportunidades educativas disponibilizadas no quadro de políticas públicas promotoras do acesso (Guimarães, 2001).

Nesta linha de ideias, na senda de Vieira, assistiu-se à emergência de novos valores nestas famílias que se consubstanciaram numa "nova ordem social na qual a escola passou a ter um papel central". Para o caso de grupos sociais de origem popular, passou-se assim de uma sociedade predominantemente rural, na qual a família e o trabalho tinham um lugar de destaque na socialização das crianças e dos jovens, para uma sociedade que enfatizava a escola enquanto transmissora de saberes universais, bem como fomentadora do respeito pela Ciência e pela ordem democrática (Vieira, 2005, p. 521-522). Verificou-se desta forma a passagem de uma sociedade marcada pela "cultura do trabalho" para uma outra promotora da "cultura da escola" (Imaginário et al., 2002), na qual a escola assumiu "um papel desagregador" de modos de vida populares (e rurais) ao impor outras conceções de vida, mais urbanas e próximas de representações partilhadas por outras sociedades europeias (Candeias, 2001, p. 84), como também mencionou Zéroulou (1998) no caso de certas famílias magrebinas em França.

Percurso metodológico

Este texto apresenta um estudo exploratório de uma trajetória educativa. Tendo como contexto a emigração portuguesa na década de 1970, esta trajetória i) inscreveu-se num grupos social de origem popular e ii) denotou a aposta na educação para romper com condições de vida familiares consideradas desfavoráveis (Leandro, 2004; Vieira, 2005).

Este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa e compreensiva (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Tem como método de pesquisa a investigação-formação (Galvani, 2006, p. 159), apresentando como finalidade "a consciencialização da experiência de vida", e utiliza as histórias de vida como *démarche* que permite unificar as atividades de formação, de investigação e de intervenção no próprio sujeito (Pilon & Desmarais, 1996, p. 12). Neste âmbito, foi preferida a autobiografia (Josso, 2002) com estratégia de recolha de dados, tendo envolvido duas etapas.

A primeira etapa passou pela redação de uma autobiografia refletida [1] (*autobiographie raisonnée*) (Desroche, 1990), consubstanciada na reflexão sobre o

[1] Por uma das autoras deste texto.

percurso de vida e educativo, na tomada de consciência de aprendizagens desenvolvidas, segundo três eixos: contexto (nacional, social e familiar); educação/formação (formal, não formal e informal); e experiência (profissional, extraprofissional). Ocasionalmente, foram levados a cabo conversas informais sobre aspetos pontuais desta autobiografia que permitiram esclarecer dúvidas entretanto surgidas.

Esta biografia (escrita em francês e depois traduzida em português para a redação deste artigo) foi sistematizada numa grelha que incluiu os três eixos atrás indicados, inscritos numa linha cronológica. Esta narrativa foi redigida em diferentes momentos de rememoração de momentos biográficos significativos e de reflexão, tendo como base de trabalho a importância desses tempos para a trajetória de vida em análise, nomeadamente no que remeteu para a educação, formação e aprendizagem.

Num segundo momento, esta narrativa foi sujeita à interpretação, através da análise de conteúdo baseada em unidades de registo temáticas (educação/formação/aprendizagem) e de contexto (nacional, social, familiar; emigração). Esta interpretação foi orientada pelas questões seguintes:

- como é que dispositivos de educação (formal, não formal e informal) foram apropriados por um elemento de uma família de emigrantes de meios populares na construção de um percurso de vida atípico?
- como é que a educação (formal, não formal e informal) serviu de estratégia de autoformação e de rutura num percurso de vida específico?

Esta narrativa teve por base a subjetividade (Dubet, 1994), embora se tenha verificado a preferência clara por um relato descritivo, indicador de acontecimentos considerados relevantes por quem relatava a sua vida, pontuados por comentários de cariz reflexivo e analítico, umas vezes mais sentido que outras, relacionados com a história de Portugal nas últimas décadas, com o desenvolvimento das políticas educativas públicas ou com o lugar dos emigrantes em França. Foram comentários que não deixaram de evidenciar uma procura de distanciamento do sujeito com a sua história, um esforço de objetividade que foi mais evidente quando se tratou de pensar sobre eventos passados e um esforço mais subjetivo no que envolveu outros mais recentes. Neste sentido, registou-se um "olhar do presente sobre o passado", num discurso centrado no "eu", mas preocupado com as relações sociais e familiares e com os contextos nos quais ocorreram os acontecimentos relatados.

A educação na vida da Júlia[2]

Júlia nasceu em 1962, numa cidade do Norte de Portugal, numa família ligada a quadros técnicos pouco qualificados em termos formais: o avô tinha sido ourives, enquanto o pai tinha trabalhado numa empresa nacional de gás e a mãe era doméstica. Esta família emigrou "a salto" e procurou na França, no início da década de 1970, "uma vida melhor", de resto uma ambição comum a muitos outros emigrantes (Leandro, 2004). O pai de Júlia esteve ligado temporariamente em empregos pouco qualificados e acabou por trabalhar numa fábrica, onde esteve até à sua reforma. Desde a ida para França que Júlia reside nesse país, tendo concluído o ensino secundário e ingressado no

[2] Nome fictício.

setor dos serviços e tendo tido profissões ligadas à administração e ao secretariado. Mais tarde, concluiu o mestrado e, mais recentemente, o doutoramento. Tendo estado empregada em diversos locais, é atualmente dirigente de uma associação de educação e formação de adultos, enquanto procura qualificar-se para concorrer a docente do ensino superior (*maître de conférences*).

Esta breve descrição permite afirmar que esta trajetória de vida denotou um percurso de mobilidade social ascendente suportada por um percurso escolar longo e por uma forte valorização da educação (formal, não formal e informal), na qual se assistiu à acumulação de capital cultural institucionalizado e subjetivado (Bourdieu, 1979). Neste sentido, a autobiografia em causa expressa-se através de um discurso que legitima a sua atipicidade através da educação, discurso este que denota um forte desejo por uma "vida nova", i. e. diferente daquela que era conhecida pela família de origem. Talvez por isso, esta seja uma "autobiografia ectópica", na qual a autora deixou antever em diversas ocasiões sentimentos de *desadaptação* (Júlia dizia sentir-se "fora do lugar"), associados a interrogações ontológicas sobre qual o seu lugar no mundo:

> "Tendo escolhido desde cedo a via da 'aprendizagem' como uma filosofia de vida, o facto de certas pessoas não compreenderem que se aprende todos os dias, com tudo o que se faz e independentemente da idade, sempre me deixou perplexa. Tinha a impressão de ser um ser diferente, alguém que não sabe bem qual é o seu caminho e que não tem outra coisa para fazer senão estudar. Também é verdade que em cada uma das minhas *démarches* se escondia uma questão que podemos considerar existencial: qual o meu lugar na sociedade, relativamente aos outros e relativamente a mim mesma?"

Paralelamente a estas dúvidas e questionamentos, nesta narrativa Júlia considerou a escola, e mais amplamente a educação, como o local "no qual tinha o seu lugar". De resto, a educação foi frequentemente indicada como um espaço de *adaptação*. Este sentimento (de ter encontrado o seu lugar e de este lugar estar ligado a modalidades educativas) é evidente neste trecho no qual Júlia descreveu as dificuldades sentidas pela sua filha na aprendizagem do francês, na escola:

> "Depois de compreender o estado da situação com a minha filha e com o professor dela de francês, procurei perceber onde estava o problema. Era um problema de compreensão, de trabalho, de metodologia? Num primeiro momento, com vista a compreender qual o problema, interessei-me pelo programa de francês, pelas leituras, pelos exercícios pedidos. Depois, trabalhámos (a minha filha e eu), alternando trabalho de equipa com trabalho individual. Progressivamente, pudemos identificar o problema, que era de metodologia. Concentrei-me então no ato de aprender, no método mais adaptado e nos instrumentos pedagógicos a utilizar. E aí, a via que eu procurava – consciente ou inconscientemente – havia tanto tempo ficou clara. Ao ensinar a minha filha a aprender, senti-me no meu lugar; eu podia dar, transmitir e partilhar. Em troca, eu recebia outros saberes que pude integrar e transformar antes de poder mesmo transmitir-lhe esses conhecimentos. A ideia de que esta experiência se podia reproduzir com outras pessoas transportou-me literalmente para uma ótica de projeto de vida. Ensinar a outros, era a solução lógica, sempre em movimento, e enriquecia-me sempre com novos saberes que me permitiam ver o mundo de outra forma".

Esta aposta na educação foi identificada pela Júlia ainda na sua infância, devido à influência dos pais. Oriundos de um grupo social popular, os pais viam na

educação, designadamente na escola, *o* projeto familiar (Leandro, 2004) (mesmo que destinado aos filhos e não para os próprios pais). Como foi dito por Júlia,

> "(…) o meu pai valorizava a escola e muito particularmente o meu trabalho escolar, do qual ele estava orgulhoso e levava os meus boletins escolares para o trabalho para mostrar aos colegas".

Neste sentido, para os descendentes, os pais desejavam a possibilidade de um "futuro instruído", que rompesse com um sentimento de inferioridade (cultural, social e económica) sentido sobretudo no que remetia para a situação de emigrante em França e que conduzisse a uma vida melhor que aquela por eles experienciada. A escola representava desta forma uma "porta de saída" para uma situação social, económica e profissional diferente (mas melhor) daquela conhecida até então. Por esta razão, a escola em si não representava unicamente uma possibilidade de desenvolvimento pessoal, uma abertura a novos mundos e a novos saberes - possuía uma dimensão estratégica essencial: requeria um "sobreinvestimento escolar" (Lahire, 2008), encerrava uma *promessa* de uma vida melhor (Alves & Canário, 2005) e implicava um *investimento* (Guimarães, 2011) familiar e pessoal na procura de condições de vida mais favoráveis. Talvez por estes motivos, quando confrontada com dificuldades escolares, Júlia tendeu a pensá-las como desafios, como oportunidades nas quais devia comprometer-se, no âmbito de "uma racionalidade competitiva" (Dubet, 1994: 202). Quanto a este aspeto, disse

> "Lembro-me de uma professora de história que, porque eu estava de conversa com uma colega durante a aula, me disse: 'Menina, de qualquer forma, sabe o que a espera, filha de imigrante, filha de operário; não há trinta e seis soluções para o seu caso'. Ela disse-me isto como se o meu destino fosse uma evidência. Mas este comentário teve em mim o efeito verdadeiramente motivador (...). A minha causa ficou clara. De um dia para outro, passei a sentar-me na primeira fila e tornei-me uma das melhores alunas da classe".

As dificuldades transformavam-se em desafios num quadro de forte valorização da escola, em resultado da iniciativa individual em educação (Faria-Fortecöef, 2010). A escola surgia assim como uma *oportunidade* (oferecida por políticas públicas que promoviam o acesso) e como um *dever*: era necessário frequentá-la com sucesso para romper com uma origem social mais desfavorecida, o que levou a que, mais tarde, já no âmbito de modalidades de educação não formal e informal, Júlia se transformasse em uma "eterna estudante":

> "Relativamente cedo, escolhi entrar na vida [profissional] ativa; desde o início do meu percurso profissional, desde cedo senti a necessidade de recorrer à formação profissional contínua. Ao longo do tempo, percebi que continuar a aprender se tinha tornado numa necessidade, como comer ou beber. Já não podia viver sem esta 'alimentação intelectual".

De facto, a narrativa autobiográfica em análise inscreve-se num padrão no qual se apresenta a educação como um espaço no qual foram enfrentadas com sucesso dificuldades encontradas:

> "Aprender é sentir-me totalmente presente num mundo em constante mudança. Aprender permite-me sem dúvida melhor responder às mudanças e de pôr em questão

> todas as certezas que me impedem de avançar e de enfrentar os imprevistos ou o inesperado. Não conheço outra forma de perspetivar e de construir o meu futuro com a maior serenidade possível".

Na verdade, estas dificuldades permitiram a Júlia considerar a educação como uma solução biográfica (Alheit e Dausien, 2006), i.e. uma *filosofia de vida*.

Considerações finais

Este artigo teve como finalidade a análise de uma trajetória de vida considerada atípica. No contexto de numa família de emigrantes portugueses que deixaram Portugal no início da década de 1970, nesta trajetória a educação (formal, não formal e informal) foi apropriada e surgiu como uma estratégia essencial na construção de um projeto familiar e de vida alternativo daquele que o grupo social de origem poderia indicar. Assim, a discussão da narrativa autobiográfica permitiu descortinar diferentes tensões associadas à educação. Entre sentimentos de *desadaptação* e de *adaptação*, de *oportunidades educativas* apropriadas e *deveres* cumpridos, de *promessas* desejadas e *investimentos* realizados, o gosto por aprender, visto como uma *filosofia de vida*, ganhou contornos de solução biográfica em tempos de profunda incerteza social. Efetivamente, no discurso de Júlia parece registar-se a preocupação com a constante tomada de decisões que permitissem mudar continuamente a orientação da sua vida. Esta foi uma preocupação que acabou por ser interiorizada de maneira mais ou menos clara e que se consubstanciou na ideia de que é essencial aprender ao longo da vida.

Referências bibliográficas

Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, *32*(1), 177-197.

Alves, Natália & Canário, Rui (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social*, *XXXVIII*(169), 981-1010.

Galvani, Pascal (2006). La conscientisation de l'expérience vécue: Ateliers pour la recherche-formation. In Bézille, H. & Courtois, B. (Dir.), *Penser la relation expérience-formation*. (p. 156-170). Lyon: Chronique Sociale.

Bourdieu, Pierre (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *30*(1), 3-6. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.

Bourdieu, Pierre (1989). *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit.

Brinbaum, Yaël & Kieffer, Annick (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrés: Ambition et persévérance. Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002). *Éducation et Formation*, *72*, 53-75.

Candeias, António (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In Stephen Stoer & Luíza Cortesão (Orgs.), *Transcionalização da*

educação. Da crise da educação à «educação» da crise (pp. 23-89). Porto: Afrontamento.

Desroche, Henri (1990). *Entrependre d'apprendre: De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Ouvrières.

Dubet, Claude (1994). *Sociologie de l'éxpérience*. Paris: Seuil.

Faria-Fortecöef, Clarisse (2010). *Formation tout au long de la vie en Europe. Approche comparée exploratoire centrée sur l'iniciative individuelle: Le cas de la France et du Portugal*. Paris: Université Paris VIII/Vincennes Saint-Denis.

Guimarães, Paula (2011). *Políticas de educação de adultos (1999-2006). A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Instituto de Educação/Cied.

Imaginário, Luís; Carimbo, Sílvia; Duarte, Isabel & Araújo, Simone Silva (2002). *A aprendizagem dos adultos em Portugal: Exame temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: ANEFA.

Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Lahire, Bernard (2008). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Leandro, Maria Engrácia (2004). Dinâmica social e familiar dos projetos migratórios. Uma perspetiva analítica. *Análise Social*, *XXXIX*(170), 94-118.

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mercklé, Pierre (2005). Une sociologie des "irrégularités sociales" est-elle possible? *Idées, la Revue des Sciences Économiques et Sociales*, *142*, 22-29.

Pilon, Jean-Marc & Desmarais, Danielle (1996). Les enjeux liés à la pratique des histoires de vie au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. In Danielle Desmarais & Jean-Marc Pilon (Coords.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (pp. 11-21). Paris: L'Harmattan.

Vieira, Maria Manuel (2005). O lugar do trabalho escolar. Entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, *XL*(176), 519-545.

Zéroulou, Zaihia (1998). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, *29*(3), 447-470.

Assembleia de delegados: Ecos de uma direção autónoma e democrática?

Elisabete Ferreira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
elisabete@fpceup.pt

Paulo França
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
paulonunofranca@gmail.com

Numa altura em que foi publicado o novo estatuto do aluno e ética escolar, a discussão e a atenção da comunidade civil parece apenas reduzir-se ao comportamento, designadamente ao grau das medidas corretivas ou sancionatórias.
Esta perspetiva, embora válida, condiciona a forma como a comunidade educativa, e por consequência o diretor vê o papel do aluno, concretamente dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Cria-se, por ventura, a ilusão de que uma "moldura penal" burocraticamente elaborada resolverá todos os problemas da aprendizagem nas escolas!
Tendo o ensino básico, entre outras competências, a preocupação da formação da cidadania ativa e participada dos alunos, tendo em vista a sua inserção como elementos válidos da sociedade, até que ponto as direções das escolas atribuem competências aos alunos e aos seus representantes, ouvindo-os e fazendo-os participar efetivamente do projeto educativo das escolas?
A presente comunicação pretende ser uma reflexão fundamentada e o relato de uma situação experimentada e vivenciada em 2010/2011 pelo diretor de agrupamento, com os jovens e a comunidade educativa, dentro de um quadro legislativo difuso, onde se arriscou e aceitou o desafio da constituição de uma assembleia de delegados. Com esta reflexão crítica pretende-se ainda evidenciar outras possibilidades e não só, a "hipocrisia organizada" (Ferreira, 2004) e decerto instituída sobre a proclamada autonomia das escolas, uma vez que não poderá ser verdadeiramente autónomo quem não atribui ou reconhece aos outros a autonomia. A autonomia escolar exige autoria, vontade e conhecimento informado de todos (Ferreira, 2012).
No que concerne à metodologia utilizada, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas e questionários que tiveram como público alvo: delegados de turma, alunos, presidente da associação de estudantes, diretores de turma, professores das turmas e encarregados de educação. Todas as turmas da escola sede do agrupamento foram envolvidas, num total de 14 turmas, sendo 7 turmas do 2º ciclo e 7 turmas do 3º ciclo.

Palavras chave: autonomia, democraticidade, participação e decisão

Introdução

O envolvimento dos jovens e a participação dos mesmos nas tomadas de decisão das políticas nas escolas, prevista na Lei de bases do Sistema Educativo, e retomada, de forma algo superficial, no decreto-lei 75/2008 (em vigor à data deste estudo) constituíram o mote para uma reflexão das práticas desenvolvidas no Agrupamento de Escolas de Silgueiros, concretamente, no que diz respeito à implementação das políticas pensadas no Plano de Ação do Diretor e no Projeto Educativo do Agrupamento. È de acrescentar que, simultaneamente, e no âmbito do processo de avaliação interna do Agrupamento, estava a decorrer um trabalho de parceria com o Observatório da Vida das Escolas (OBVIE). Este trabalho tinha como eixo de avaliação da mesma problemática "Participação dos Jovens na Vida da Escolas", tendo, no âmbito do seu trabalho de campo recorrido a entrevistas e inquéritos dos alunos, dos quais destacámos os delegados de turma.

Os resultados divulgados pelo OBVIE, foram alvo de reflexão cuidada pela comunidade educativa e em particular pela direção do Agrupamento de Escolas que concluiu, e ao contrário do que era a sua intenção política, as suas práticas não estavam em conformidade com o previsto no Projeto Educativo do Agrupamento, designadamente no que dizia respeita ao valor da: democraticidade e, por consequência, do envolvimento dos alunos na partilha e na tomada de decisões.

Assim, o caso apresentado é, na sua essência, uma descrição auto narrativa e auto reflexiva dos resultados de uma decisão tomada pelo diretor e assumida pela comunidade, no sentido de ir concretizar um projeto político num projeto vivido e experienciado por todos (delegados de turma, alunos, diretores de turma, professores, direção e encarregados de educação), que passou por valorizar o papel do delegado de turma eleito democraticamente e em assembleia pelos colegas da turma.

Caraterização

O Agrupamento alvo deste trabalho de campo situava-se numa zona semi urbana da cidade de Viseu, sendo que numa primeira fase o estudo se limitou aos alunos dos 2º e 3º ciclos da Escola sede[1].

A proximidade da cidade faz com que muitos pais e encarregados de educação aí tenham os seus postos de trabalho. Muitos alunos são acompanhados, no seu dia-a-dia, por outros familiares e por vizinhos. De referir também que a emigração (sazonal ou de longa duração) continua a afectar grande número famílias de alunos deste agrupamento, sendo responsável por situações de carência afectiva e falta de apoio familiar que influenciam os alunos no seu quotidiano escolar. Esta situação tem contribuído para o aparecimento de problemas sociais graves: há focos de pobreza espalhados pelas freguesias, com maior visibilidade nas comunidades de etnia cigana. O maior problema referente a estes alunos diz respeito à sua assiduidade, que é muito irregular, subsistindo ainda alguns problemas de integração, a que se associa o abandono.

[1] Para uma melhor compreensão acrescenta-se que este estudo de caso descreve a experiência de um diretor que tomou posse a 1/9/2009 e refere-se a um Agrupamento que foi extinto a 4/7/2012, dentro da lógica governamental da gestão dos recursos, normalmente conhecida por agregação de agrupamentos ou "mega agrupamentos".

Relativamente à escolaridade dos pais dos alunos, cerca de 71% dos pais dos alunos que frequentavam o Agrupamento em 2011 não tinham mais do que o 3º ciclo do ensino básico enquanto, relativamente às mães, a percentagem é de cerca de 62%.

O contexto socioeconómico em que o Agrupamento está inserido é baixo, o que se traduz na necessidade de grande número de alunos necessitarem de apoio social escolar, sendo que num universo de 286 alunos, 68% dos alunos beneficiavam de apoios.

Ao nível dos resultados escolares, e analisando os resultados externos obtidos nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, dos últimos anos, estes situam-se nos mais baixos do concelho de Viseu.[2]

A estes factores acrescentam-se outros de particular relevo e identificados pela avaliação interna do Agrupamento, dos quais se destacam a desmotivação e a falta de interesse por atividades letivas e não letivas levadas a cabo pelos vários grupos disciplinares, com reflexo mesmo em atividades tipicamente fora da sala de aula como desporto escolar ou clube de música.

Questões

Por todos os motivos apresentados era "exigido" à direção e à comunidade uma ação que invertesse este rumo de acontecimentos.

As políticas emergentes, quer ao nível governamental, quer ao nível da opinião pública, que defende essencialmente o mérito académico, ou melhor os resultados escolares expressos nos rankings estão em linha com as palavras do Ministro da Educação, no final do Conselho de Ministros de 31 de maio de 2012, o qual defendia ser necessário uma nova Escola e uma nova cultura em que prevaleça "*Disciplina, trabalho e mérito dentro da escola*"[3].

Porém, e contrariamente, ao que poderia ser previsto a medida mais imediata foi no sentido de "envolver" os alunos na escola e não de promover o mérito e os resultados escolares.

Esta decisão foi tomada após o questionamento do que estaríamos a fazer enquanto Escola face ao previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo concretamente no que diz respeito à Alínea l) do artigo 3º l):

> Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias

Bem como no artigo 7º línea h):

> Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

[2] Elaborado com base no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Silgueiros, versão votada e aprovada no Conselho Geral do Agrupamento a 14/12/2011

[3] Fonte TSF http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Portugal/Interior.aspx?content_id=2561385

A análise cítica dos fundamentos apresententados, conjugado com os resultados das práticas das medidas tomadas no passado recente, que estavam de acordo com as políticas hegemónicas vigentes, não só não tinham levado a melhores resultados escolares como por outro lado estavam a afastar os alunos da vida da Escola, concretamente no que diz respeito à sua participação.

Era pois necessário (re)configurar o pensamento e (re)problematizá-lo! Por outras palavras a questão central não deveria estar apenas e só nos resultados mas sim na participação dos alunos tendo em vista o seu envolvimento pois, como poderá participar quem não estiver envolvido?! Como poderá participar quem não é chamado a envolver-se e a participar nas decisões?!

Este tipo de questões, implicam, per si, uma nova forma de olhar a Escola e os alunos. Desde logo porque embora o discurso político corrente seja de que os alunos são o centro das Escolas e a razão do ser: professor, assistente operacional ou encarregado de educação, este centro é esquecido no sentido em que estes atores acham que os alunos não têm qualquer palavra a dizer sobre o que pretendem para a Escola. Este tipo de pensamento é ainda mais vincado quando se tratam de alunos do ensino básico, como é este o caso, em que é comum ouvir comentários: *"Eles são tão novinhos… o que têm a dizer e o que sabem sobre a Escola?"*[4].

Para promover o envolvimento dos alunos escolheu-se dar voz aos delegados de turma, que muitas vezes e tal como partilhava uma ex-delegada de turma, apenas lhes fica reservado o "*ir buscas as fotocópias das fichas de trabalho à reprografia da escola*". Esta iniciativa, permitiu por outro lado, ir ao encontro do que os delegados de turma tinham manifestado nas entrevistas efectuadas pelo OBVIE, nas quais manifestavam não ver qualquer utilidade no papel de delegado de turma, sendo inclusive algo indesejável pois apenas eram chamados por razões disciplinares motivados por maus comportamentos, sendo muitas vezes responsabilizados por isso.

Operacionalização

A assembleia de delegados foi constituída sendo um órgão em que tinham assento todos os delegados de turma da escola básica, 15 delegados na altura, sendo que os mesmos eram alunos do 5º ao 9º ano e CEF. Para além dos delegados estava assegurado o assento do presidente da associação de estudantes. Estes membros eram os responsáveis por eleger o presidente da assembleia de delegados entre os membros delegados de turma. Mais se acrescentava que a assembleia de delegados deveria reunir pelo menos uma vez em cada período, por convocatória do seu presidente para tratar de assuntos de interesse dos alunos.

Na assembleia de delegados tinham presença os elementos da direção do Agrupamento, a coordenadora dos directores de turma e a coordenadora do Plano Anual de Atividades para promover um maior envolvimento e articulação.

As competências da Assembleia de Delegados previstas no seu regimento eram[5]:

[4] Embora não descriminando o nome da pessoa em causa, este é exemplo dos comentários que se ouvem quando se promove a participação dos alunos nas tomadas de decisão! O que em termos pessoais, e tendo em conta a experiência vivida como escuteiro, parece algo extremamente desadequado e limitativo do individuo.

[5] Fonte: Regimento Interno da Assembleia de Delegados do Agrupamento de Escolas de Silgueiros

Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, à assembleia de delegados de turma compete:

a) Colaborar na elaboração do regimento interno;
b) Conhecer os documentos estruturantes do agrupamento: projeto educativo, plano anual de atividades e regulamento interno, contribuindo de forma critica para a sua elaboração/reformulação;
c) Colaborar de forma crítica e ativa na concretização dos objectivos previstos no projeto educativo e plano anual de atividades;
d) Eleger o seu presidente, vice-presidente e secretário, de entre todos os elementos que a constituem desde que sejam delegados de turma;
e) Elaborar o seu próprio regimento interno, a ser apreciado e aprovado em reunião do próprio órgão.

Para além destas competências foi necessário proceder à atribuição de competências paras os próprios delegados de turma, de onde se destacava a possibilidade de, em articulação com o diretor de turma presidirem à assembleia de turma, em conformidade com as competências abaixo:

1. O delegado de turma, deve articular com o diretor de turma no sentido de implementar o definido no projeto educativo, plano anual de atividades e regulamento interno;
2. O delegado de turma deve marcar assembleia de alunos de turma, em articulação com o diretor de turma, preferencialmente na aula de formação cívica:
3. Antes de cada assembleia de delegados, de forma a colher as opiniões e decisões dos colegas de turma;
4. Após as reuniões de assembleia de delegados para comunicar das decisões e informações.

De acrescentar que a primeira reunião da assembleia de delegados deveria ser feita no início do ano lectivo para que os mesmos tomassem conhecimento das atividades previstas bem como participassem na sua reformulação ou proposta de outras atividades da sua iniciativa ou em colaboração com os docentes.

Resultados

Embora com alguma “desconfiança” de alguns directores de turma sobre as assembleias de turma, bem como o facto de estarem em algumas situações, numa situação de igualdade relativamente ao acesso de Informação, verificou-se uma mais fácil e efectiva circulação da mesma entre as várias estruturas e os alunos da turma, e por consequência os encarregados de educação das mesmas, bem como no sentido inverso.

Uma das primeiras consequências e, contrariamente ao que estava previsto, foi a necessidade de proceder a reuniões mais regulares da Assembleia de Delegados de turma, para poder “dar resposta” aos vários assuntos que foram emergindo.

Ao nível do envolvimento e participação nas atividades que, recorde-se, era um dos pontos essenciais, foi conseguido através da inserção dos delegados de turma na organização das atividades mais emblemáticas de onde se destaca a “Feira à nossa

moda[6]" e "Festa de Final de Ano" sendo que ambas foram reconhecidas como atividades de excelência pelos vários elementos da comunidade educativa.

Das propostas apresentadas destaca-se o prémio da melhor turma. Esta actividade, na vertente seguida pelos alunos é, do nosso ponto de vista, sinal de algo que é vulgarmente esquecido e não valorizado pela maior parte da comunidade educativa e, certamente, pela política governamental vigente.

O Agrupamento já reconhecia o mérito académico dos alunos mas a ideia de reconhecer a melhor turma era algo de novo para este contexto educativo, mas a proposta foi que para a turma não contasse apenas a parte académica, mas igualmente o comportamento da turma assim como a participação dos alunos da mesma nas atividades previstas no Plano Anual de Atividades!

Parece-nos, pois, que esta proposta é sinal da forma como os alunos vêem e sentem a Escola, mas acima de tudo como a vêem à luz da própria LBSE.

Destacam-se agora alguns dos resultados obtidos através de entrevistas semi-estruturadas a delegados de turma e diretores de turma:

> Sempre fui delegada de turma mas este foi o ano que foi mais fixe! – delegada A;
> O diretor deixou-nos fazer algumas das coisas que decidimos – delegada B;
> No ínicio tive dificuldades nas reuniões de assembleia de turma, mas a stora ajudou-me – delegado C;
> Enquanto diretora de turma foi uma mais valia, pois houve uma partilha das responsabilidades e a X foi muito responsável – diretora de turma A;
> Agora todos querem ser delegados de turma – diretora de turma B.

Gostaríamos de destacar um resultado particular, obtido no início do presente ano lectivo, motivado pela agregação de agrupamentos o que levou à não constituição da assembleia de delegados nesta escola. Perante o avançar no tempo da constituição da assembleia de delegados, os delegados abordaram a coordenação da escola com a pergunta: "*Então?! Este ano não há Assembleia de Escola?!*"

Conclusões

Atualmente, a política educativa tem como orientação clara os resultados escolares, muitas vezes diretamente comparados com a qualidade educativa de Escolas. Mas, para além da opção política pelos resultados escolares há a acrescentar a preocupação com a indisciplina dos alunos, que perturba o normal funcionamento das atividades letivas (e não só!) impedindo os alunos, que tal como máquinas de uma linha de montagem em série, possam processar a informação e conhecimentos transmitidos pelos docentes directamente em resultados.

Assim, as medidas disciplinares, sejam elas correctivas ou sancionatórias, parecem ser sempre o tema central de cada alteração ao estatuto do aluno, sendo avançadas como solução política e social para os problemas na Escola *Por outro lado, reclamam-se e têm-se implementado em várias situações – em algumas sedes sociais e políticas, medidas de repressão que defendem a sociedade, os professores e os alunos da violência e da indisciplina, medidas que podem passar pelo policiamento*"

[6] Atividade que visava promover a partilha entre todos os elementos da comunidade educativa do Agrupamento envolvendo todos os níveis de ensino desde o pré-escolar ao 9º ano e CEF. Para além da venda de produtos promovia-se a dinamização de outras atividades culturais existentes na escola, como a música, ou na região.

(Alarcão:124) mas cuja eficácia é relativa "*...também se tem verificado que a adoção de procedimentos de regulação e sanção por si só não ataca o problema nas suas causas, tornando insustentável a tensão sem contribuir para resolvê-la*" (Alarcão:124). Esta aparente valorização do carácter disciplinar parece ser uma visão minimalista e redutora do papel dos alunos, deixando de fora um conjunto de outras relações e vertentes igualmente importantes, consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativa..

Por considerarmos que "Ser aluno" é antes de mais ser cidadão de pleno direito, consideramos que é possível existir na escola espaço para o desenvolvimento da cidadania participativa e vivenciada em democracia, sendo a mesma um claro sinal de autonomia, co responsabilizante e co responsabilizadora de cada aluno bem como da demais comunidade educativa, pois não basta apenas apregoar a democracia mas sim é necessário viver a democracia!

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed

Czarniawska, Barbara (2004). *Narratives in social science* research. London: Sage Publications

Ferreira, Elisabete (2012). *D(enunciar) a autonomia*. Porto: Porto Editora

Lemos, Pires E. (1997). *Lei de bases do sistema educativo* (3ª ed.). Porto: Edições ASA

Projeto jornal escola e comunidade. A Tribuna: Uma experiência de educação

Arminda Tereza dos Santos Costa
Universidade Católica de Santos/SP – Brasil
texel.arminda@terra.com.br

Esta comunicação faz parte da dissertação de mestrado em Educação em andamento, cujo título é "Projeto Jornal Escola e Comunidade – A Tribuna, uma experiência de educação" na Baixada Santista. Com 100 escolas cadastradas, oferece experiências na utilização do meio impresso na escola; organizando processos de formação segundo demandas sociais (Gohn, Educa, online, n.21, 1998, p.518). Utiliza-se das ferramentas: um ambiente digital, uma coluna semanal – publicada em A Tribuna – reuniões de coordenação com os professores. O seu acervo é um rico patrimônio que merece análise sobre o valor de suas experiências situadas no entrecruzamento do âmbito não formal com o formal (Afonso, In: Esteves, 1992).
O Projeto:
Parte-se do princípio de que não só o sistema formal de ensino como toda a sociedade educativa têm o dever de transformar em momentos educativos as situações de desempenho pelos adultos dos seus diversos papéis sociais: como produtor, como consumidor, como progenitor, como cidadão, como elemento do eco-sistema [...]" (Lima et al, p. 33, cit. Canário et al, 2006, p. 208).
O Projeto é:
/.../ modalidade da educação não-formal, destinada à aprendizagem da escrita e da leitura através de procedimentos e métodos não oficiais, existe a preocupação de se transmitir os mesmos conteúdos da escola formal, de se repassar o acervo de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Entretanto esse repasse é desenvolvido em espaços alternativos e com metodologias e sequências cronológicas diferenciadas; com conteúdos curriculares flexíveis, adaptados segundo a realidade da clientela a ser atendida. /.../ (Gohn, ibid., p.518).
O objetivo deste estudo é compreender as práticas propostas pelo Projeto, a dimensão e os limites de sua atuação. A metodologia baseou-se no acervo do jornal (relatórios, artigos), onde levantaram-se os dados, segundo o roteiro de pesquisa. Após seleção de algumas escolas cadastradas, far-se-á o estudo da repercussão do Projeto, utilizando questionários e entrevistas.
Primeiros resultados apontam que o jornal oferece material de ampliação da capacidade de leitura, aprofundamento da linguagem, contextualização dos conhecimentos, promovendo aprendizagem mais dinâmica, prática e atrativa por processos não formais na dimensão da revalorização epistemológica da experiência (Canário, 2006, p.223).

Palavras-chave: escola; jornal a Tribuna; leitura.

Jornal escola e comunidade

Durante todo processo de relação com o projeto é sempre importante que os participantes estejam cientes de que o valor do êxito do trabalho está no devido empenho e a criatividade dos educadores e a participação, o engajamento dos envolvidos, é extremamente fundamental para o sucesso da iniciativa.

O Programa Jornal, Escola e Comunidade (JEC) foi implantado pelo Jornal A Tribuna em 1992, por iniciativa do diretor Roberto Clemente Santini, que, na época,

integrava o Comitê de Leitura da Associação Nacional de Jornais (ANJ). Empresas jornalísticas de vários países adotaram programas educativos de incentivo à leitura de jornais, envolvendo crianças, jovens e adultos. No Brasil, o JEC é um dos pioneiros no segmento de Programas de Jornal e Educação (PJE) da ANJ e envolve desde a sua fundação: educadores e alunos das diversas cidades da Baixada Santista em prol da comunidade.

O Jornal A Tribuna, um veículo de mídia impressa diária, formato *standart*, que tem sua circulação regional abrangente nos 9 municípios da Baixada Santista (Santos, São Vicente, Praia Grande, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá e Peruíbe), faz parte da Associação Nacional de Jornais, é o terceiro título mais antigo do Brasil completando 119 anos no dia 26 de março de 2013.

Entre os principais objetivos do JEC estão o desenvolvimento do hábito de leitura, o estímulo à busca pela informação, a promoção de discussões acerca da realidade – instrumento de contextualização do caminho escolar –, e o enriquecimento do universo cultural e educacional do aluno e/ou participante. Assim utiliza o jornal como recurso didático e pedagógico em ambientes socioeducativos.

> Parte-se do princípio de que não só o sistema formal de ensino como toda a sociedade educativa têm o dever de transformar em momentos educativos as situações de desempenho pelos adultos dos seus diversos papéis sociais: como produtor, como consumidor, como progenitor, como cidadão, como elemento do eco-sistema /.../. (Lima et al. 198l, como citado em Canário, 2006, p.169).

Gohn (2001) conceitua a educação em sentido amplo enquanto

> /.../ forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos, pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos, que os indivíduos fazem de forma isolada ou em contato com os grupos e organizações, pois toda vivência é somada, inclusive a educação formal, entendida enquanto ensino de língua e do conhecimento. (p.98)

O Projeto Jornal Escola mostra aspectos enfatizados por Canário (2006)

> /.../ num processo de aprendizagem que, necessária e desejavelmente, combina uma grande diversidade de modalidades, corresponde a atender o processo educativo como um *continuum* (permanente) que integra e articula diferentes graus de formalização e acção educativa. Nesta perspectiva, educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas, nem estão separadas por fronteiras estanques. Encarada como um "meio de vida", a escola constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais características da sala de aula, quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela. Neste sentido, o enriquecimento deliberado do ambiente escolar, multiplicando as oportunidades de aprender sem "ser ensinado", pode representar um caminho importante para a "reinvenção" da escola. (p.223)

A experiência do Jornal Escola e Comunidade pode ser considerada:

> /.../ modalidade da educação não-formal, destinada à aprendizagem da escrita e da leitura através de procedimentos e métodos não oficiais, existe a preocupação de se transmitir os mesmos conteúdos da escola formal, de se repassar o acervo de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Entretanto, esse repasse

é desenvolvido em espaços alternativos e com metodologias e sequências cronológicas diferenciadas; com conteúdos curriculares flexíveis, adaptados segundo a realidade da clientela a ser atendida. /.../ (Gohn, 1998, p.518).

Tabela 1

Escolas Participantes de 2013	**LITORAL PAULISTA**
Bertioga Escolas Estaduais: 2	2
Cubatão Escola Estadual: 1 Escolas Municipais: 5 Ong: 1	7
Guarujá Escolas Municipais: 2 Ongs: 1 Penitenciária: 1	4
Itanhaém Escolas Municipais: 20 Escola Estadual: 1 Escola Técnica: 1	22
Mongaguá Escolas Municipais: 5 Penitenciária: 1	6
Peruíbe Escolas Municipais: 3 Escolas Estaduais: 1	4
Praia Grande Escola Estadual: 1 Escola Municipal: 13 Escola Particular: 1 Ong: 1 Penitenciária: 1	17
Santos Escolas Particulares: 4 Escolas Municipais: 14 Escolas Estaduais: 4 Ongs: 1 Escola Técnica: 1	24
São Vicente Escolas Municipais: 5 Escolas Estaduais: 2 Ongs: 4 Penitenciaria: 1	12
Total de Escolas →	**98**

1987

Santos e arredores → Santos, São Vicente, Cubatão, Guarujá;

Litoral Norte → Bertioga

Fonte: Arquivo Jornal Escola

Imagem 1: Mapa da Baixada Santista (Litoral Paulista)

Atualmente, o Programa cerca de 100 unidades, entre escolas das redes pública e privada, de Ensino Fundamental, Médio e Superior, além de instituições, ONGs e associações que desenvolvem atividades socioeducativas, segmentos específicos como educação de jovens e adultos, educação especial e ensino profissionalizante, além de instituições de ressocialização (presídio, por exemplo).

1988

O Projeto, nos seus 21 anos de existência, passou por transformações:

a) 1992 – 2008:

Estes 16 anos foram coordenados por Silvia Costa, jornalista.

Proposta inserir o jornal na escola como instrumento de leitura, tornando o leitor crítico e avaliavam reportagens. O relacionamento do projeto se dava com as Prefeituras e Secretárias de Ensino.

b) 2008:

A partir de setembro, o contato é com direto com as escolas e professores, encurtamos o caminho. O projeto passa a ser coordenado por Carolina Morgado, jornalista tornando assim o aprendizado com um foco atual, mais real e linkando (ligando) com a utilização do mesmo no dia a dia.

Concursos culturais que estimulam alunos e valorizam professores, ligados sempre a temas do semestre.

c) 2010:

A estrutura de contato com a rede de ensino é através de reuniões bimestrais e tem um encontro por semestre para fechamentos dos anos.

A partir deste ano passa a atender Fundação Casa, unidade de internação, Presídios. Os encontros são temáticos e as oficinas abrangem a leitura crítica com produção.

d) 2013:

Até esta data, pela experiência do Projeto, cerca de 80 mil alunos e 2000 professores foram atendidos.

As atividades do Programa são desenvolvidas entre os meses de fevereiro a dezembro. Um dos critérios de seleção é a justificativa de participação da unidade. A equipe do JEC avalia os cadastros e seleciona os participantes do ano letivo. A cada ano, todas as unidades precisam passar novamente pelo processo seletivo. Cada unidade recebe um pacote semanal com jornal de encalhe para utilização em sala de aula ou nos espaços de leitura e uma assinatura diária do Jornal A Tribuna, além de apoio pedagógico e orientação para o desenvolvimento das atividades.

Imagem 2: Página do Jornal A Tribuna, coluna "Jornal Escola e Comunidade"

A TRIBUNA jec jornal escola comunidade

Jornal Escola e Comunidade

Uma iniciativa do jornal A Tribuna, com objetivo sociocultural e educativo de acesso à informação e estímulo à leitura, utilizando o jornal como recurso didático e pedagógico em ambientes socioeducativos, contribuindo para a formação de cidadãos leitores conscientes e participativos. Acesse nosso site: www.atribuna.com.br/jornalescola. Telefone: 2102-7153

jornalescola@atribuna.com.br

A democracia invade a escola

Alunos conquistam votos dos colegas fazendo campanha como numa eleição de verdade

DIVULGAÇÃO

Os alunos se envolveram no processo eleitoral realizado na escola

Os votos foram dados com base nas propostas dos canditatos

DA REDAÇÃO

As eleições municipais do próximo dia 7 estão movimentando o noticiário e as ruas das cidades brasileiras. Cavaletes, bandeiras e santinhos dos candidatos estão por toda parte. E é natural que isso vá parar também nas salas de aula.

Para envolver os alunos no processo eleitoral, a Escola Estadual Professor Rene Rodrigues de Moraes, situada no Jardim Helena Maria, em Guarujá, desenvolveu o Projeto Eleições na Escola 2012.

"Nossos alunos percebem isso em casa e, na escola. Mesmo que ainda não sejam eleitores, eles acabam se interessando, comentando e se informando a respeito dos candidatos e de suas propostas. Por isso, montamos o projeto na escola. O momento favorece bastante o trabalho com questões ligadas à cidadania, à democracia e à responsabilidade social", explica a educadora e psicopedagoga Gisele Eirós, coordenadora da unidade de ensino.

Os alunos do 6º e 7º anos da unidade arregaçaram as mangas e saíram para conquistar eleitores. Cada classe se dividiu em grupos e escolheu candidatos a vereador, prefeito e vice. Em seguida, os alunos criaram nomes e siglas para os partidos. Depois, cada grupo criou uma proposta de governo e um slogan para a campanha. O candidato a prefeito, por exemplo, tinha que detalhar as prioridades do seu governo e justificar por que os alunos deveriam votar nele.

E só valeu campanha eleitoral honesta: material de propaganda como cartazes, santinhos dos candidatos, frases, musicas e visitas em cada classe para reunir votos foram liberados. Nada de balas, doces ou qualquer tipo de brinde para conquistar a simpatia dos colegas. A base era a proposta dos candidatos. Candidato ficha suja não teve vez.

Confeccionados os títulos eleitorais, alunos mesários recolhiam os votos dos colegas. No dia da eleição, 21 vereadores e um prefeito foram eleitos, na contagem de votos supervisionada por professores e fiscais dos partidos.

Na atividade, diferentes disciplinas como Língua Portuguesa (leitura e escrita informal; elaboração de discursos; produção de textos) e História (história das eleições, estudo dos Três Poderes) foram unidas em prol da democracia.

A atividade fez com que os alunos compreendessem o processo eleitoral.

"Eles agora sabem seus direitos e obrigações e as características das eleições. Têm noção de identidade nacional e o conceito de democracia e ideia do que são partidos políticos e suas siglas, para que serve uma convenção, um comício e tem mais intimidade com a urna e com o título de eleitor", disse a coordenadora.

Alunos mesários tiveram participação importante na aula de democracia

APOIO INSTITUCIONAL

Rhodia

ANJ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS

Colocação dos exemplares à disposição dos envolvidos, em local adequado, organizado e identificado, para acesso à leitura.

As Unidades Participantes devem e desenvolvem práticas que podem ser elencadas:

a) Inclusão no Programa no Projeto Político Pedagógico da escola;

b) Recorte da coluna semanal do JEC e fixação da coluna no painel próprio do Programa;
c) A utilização dos exemplares da rede pacote é com objetivo pedagógico e único de incentivo à leitura;
d) Manuseio e arquivo do jornal diário dos cadernos e/ou colunas de interesse dos envolvidos;
e) Participar das reuniões programadas para capacitação, formação e avaliação do trabalho (mínimo de quatro encontros durante o ano).

Os coordenadores do JEC nos departamentos de ensino têm por obrigação acompanhar o trabalho das unidades, participar dos encontros bimestrais (quando convocados), estimular as unidades na participação e no desenvolvimento do Programa: estimular os educadores e socializar informações com os coordenadores das unidades. Ao final de cada semestre, deverão encaminhar ao Programa um relatório de desenvolvimento da iniciativa durante o semestre letivo.

Imagem 3: Reunião de coordenação e participantes em Santos/SP (Brasil) do "Jornal Escola e Comunidade"

A educação vive um momento de reconstrução e o educador tem que rever seus conceitos e se adaptar às novas gerações, que chegam à escola com um universo cultural muito mais amplo do que se imagina.

> Independentemente dos recentes e extraordinários progressos tecnológicos em matéria de comunicações, a habilidade de ler continua sendo um componente essencial para todo e qualquer tipo de aprendizagem, dentro ou fora da escola. Até mesmo a expansão do emprego do videocassete para fins de ensino tem estimulado o exercício dessa habilidade, em virtude do material impresso que acompanha o aparelho e da presença, no próprio vídeo, de textos que orientam, esclarecem, detalham ou ampliam o significado das imagens e dos sons. O uso0 cada vez maior de computadores em todos os setores da vida humana não dispensa um domínio bastante competente da habilidade de ler. De modo geral, aliás, os computadores tendem a exigir do usuário padrões muito superiores de competência em leitura (Pavani, 2002, p.23).

Assim o uso das novas tecnologias deve fazer parte do ensino, dentro e fora da sala de aula, uma vez que são recursos indispensáveis para a melhor assimilação dos conteúdos e que a leitura não está sempre em textos verbais. Desse modo, o jornal serve como facilitador também de uma interpretação mais generalizada de diversas formas de linguagem.

Os profissionais da comunicação são tão responsáveis pela educação quanto os professores no que concerne à leitura.

A utilização do jornal em sala de aula abre possibilidades de infinitas vivências diferenciadas aos estudantes, que vêem a possibilidade de participar de um processo de ensino aprendizagem sendo protagonistas, onde o papel do professor é mais de mediador, facilitador dessa troca de informações e não mais como detentor absoluto dos conhecimentos. A relação de troca nos dias atuais é mais intensa entre educadores e educandos. A passividade ficou para trás e o que ajuda a determinar o sucesso da aprendizagem é o interesse de quem está a aprender – aquele que se entrega ao processo interativo, certamente, terá mais êxito não só na apreensão do conteúdo, mas na formação integral como um todo.

O aspecto não formal do Projeto Jornal Escola é importante para a aquisição pura e simples de conhecimentos de forma mais prática e muitas vezes mais eficiente. Ela se faz, se manifesta pela grande possibilidade de nesta educação não formal o campo estar aberto à criação de conhecimentos novos. A criatividade faz parte desta forma de educação, as possibilidades se ampliam. O ser está aberto a pensar e produzir junto.

> Do legado freireano releva-se uma metodologia da acção pedagógica que granjeou um assinalável apreço na morfologia dos programas de educação não-formal, assim como implicitamente nos reconduz para a importância da relação do sujeito com o mundo que o rodeia, a partir da qual procura o sentido da transformação social pelas aprendizagens significativas do seu quotidiano. Dá-se, por conseguinte, relevo aos contextos e processos de experiência social, nos quais se partilha o conhecimento e se (re)descobre e compreende criticamente a realidade, o que pode constituir, particularmente para "os que não têm voz" (os oprimidos), uma possibilidade para o desenvolvimento da consciência de que a transformação social é possível, desde que os sujeitos se "conscientizem" que têm poder para o fazer, a partir do seu lugar no mundo. (Palhares, 2009, p.64)

O estudo do Projeto Jornal Escola possibilita a reflexão sobre a importância de processos educativos não utilizados habitualmente pela escola e como podem ser aproveitados na construção de outros modelos de “forma escolar”:

> O reconhecimento da educação na transversalidade das múltiplas experiências de vida do sujeito, enfatiza, igualmente, a necessidade de uma redobrada atenção sobre um objecto que quotidianamente se molda, flui e escapa aos actuais espaços-tempo da escola, o que significa, em última instância, partir para a compreensão dos sentidos que emergem e se actualizam na relação entre actores e instituições sociais e educativas. (Palhares, 2009, p.76)

Referências bibliográficas:

Afonso, Almerindo Janela (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In Antonio J. Esteves & Stephen R. Stoer (Org.), *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp.81-96). Porto: Afrontamento.

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio C. Lima, José A. Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário, *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 155-200). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view &gid=20&Itemid=10]

Gohn, Maria da Glória (1998). Educação não formal: Um novo campo de atuação. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas da Educação*, *6*(21), 511-526.

Palhares, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 53-84.

Pavani, Cecília. (2002). *Jornal: (In)formação e ação.* Campinas: Papirus.

Conselheiros de escola e aprendizagens necessárias à prática democrática

Cileda dos Santos Sant'AnnaPerrella
FE-USP/FAZP
cileda.perrella@gmail.com

Este texto tem por objetivo evidenciar aprendizagens necessárias à prática democrática, tendo em vista a atuação de conselheiros de escola. Entendemos que para a sua atuação no processo de democratização da gestão da escola, não basta a criação do espaço democrático de participação como o Conselho de Escola. É necessária uma formação política. Considerando a importância da formação integral do ser humano e as contribuições da educação não formal e popular para essa formação entendemos que ela também pode ser fomentada pela política pública avessa ao autoritarismo e ao centralismo. Ao recorrer a alguns dos clássicos da pedagogia, verificamos que muitas ideias atinentes às antigas formas de se pensar a educação do ser humano em sua integralidade continuam presentes, na medida em que se confrontam com a compreensão de que a aprendizagem se processa pela transmissão linear de conhecimentos fragmentados de quem "sabe" para quem "não sabe". Focamo-nos em aprendizagens desenvolvidas na vida, na relação com o outro, em que a observação, a escuta, o conhecer te a ti, o sentimento de pertencimento, a construção de identidades, a noção de público e privado, de coletividade devem estar presentes no currículo presentes em processos participativos, em que direitos estão sendo questionados, conquistados, almejados. Nelas, encontramos a manifestação da vontade em aprender, o desejo de participar politicamente para a transformação pessoal e coletiva. Para essa formação são importantes as contribuições de A.Gramsci e de P.Freire, entre outros, em que a educação como ato político se realiza na vida. Em termos metodológicos, optamos pela pesquisa qualitativa Stake (1983), realizando entrevistas semiestruturada recorrendo a Bourdieu (2001) entre outros. A focalização da pesquisa revelou que em processos participativos os conselheiros estão desenvolvendo a consciência crítica, devendo ser ouvidos pelos elaboradores de políticas educacionais.

Palavras-chave: formação e participação política, conselheiro de escola, educação não escolar.

Introdução

Como resultado dos embates e debates voltados ao direito à participação da população nas instâncias do poder, reafirmou-se, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o princípio da gestão democrática que prevê a criação de espaços democráticos de participação como Conselho de Escola[1] ou equivalentes.

As propostas de democratização da gestão da escola, combatendo relações autoritárias na escola, procuraram refletir-se no direito à participação da população na tomada de suas decisões, nas relações pautadas pelo diálogo, na aprendizagem da participação política. Passados mais de quinze anos do impacto do texto legal, deparamo-nos com o contexto real de uma gestão escolar, ainda autoritária, hierarquizada e centralizadora. Esse quadro revela que não basta a criação legal de

[1]Colegiado formado por representantes de usuários e funcionários da escola que tem por função atuar nas tomadas de decisões sobre os rumos da escola.

espaços democráticos para a participação política, faz-se necessária, enquanto política pública associado a tal ação, a preocupação com a formação necessária à ocupação desses espaços.

A escola de hoje, espaço privilegiado de formação, não tem dado conta da formação voltada à prática democrática, uma vez que continua pautada, em larga medida, pela educação tradicional, caracterizada pela naturalização das relações de poder estabelecidas no seu cotidiano, por intermédio da definição de certas relações adulto-criança e escola-comunidade, da organização escolar que separa objetivos administrativos dos pedagógicos e fomenta um perfil centralizador, autoritário e verticalizado de gestão. Reforçam-se, assim, na escola, relações autoritárias, em que dominantes impõem suas visões de mundo em detrimento daquelas dos dominados.

Nesse tipo de relação, um manda e o outro obedece, um fala e o outro escuta, um pensa e o outro executa, um sabe e o outro não sabe. Em tal perspectiva pergunta-se: Qual a formação comprometida com a prática democrática? O que os conselheiros de escola manifestam ter aprendido no processo participativo a partir dessa educação não formal?

Para tratar dessas questões na primeira parte do texto trazemos algumas concepções filosóficas de educação numa perspectiva libertária com vistas à transformação da escola e da sociedade. Na sequência, apresentamos o processo educativo que considera o ser humano um ser de vontade e de relações. Seguimos trazendo algumas considerações sobre a educação não formal e popular quanto aos seus desafios e suas contribuições para a formação política necessária à pratica democrática. No último item, apresentamos algumas aprendizagens manifestadas pelos conselheiros de escola quanto ao que consideram ter construído em seu processo participativo. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a importância das aprendizagens construídas na educação não formal devendo ser consideradas na elaboração de políticas educacionais.

Concepções filosóficas de educação na perspectiva libertária: Educação para a transformação social

A educação, em séculos passados, foi pensada e questionada por diferentes filósofos, educadores, pensadores, religiosos, intelectuais, que se ocuparam dela para vislumbrar possibilidades de outras construções, individuais e mesmo coletivas. Michel de Montaigne (1580-1592), Jam Amós Comennius (1592-1670), Joseph Jacotot (1770-1840), Jean J. Rousseau (1712-1778); bem como Paulo Freire (1921-1997), são exemplos de alguns clássicos da educação, que trouxeram contribuições importantes para além de seus tempos. Suas proposições, sejam reformistas, sejam revolucionárias, apresentaram, cada qual em seu contexto histórico, social e político, pontos relevantes que hoje contribuem para a reflexão e a elaboração de propostas de formação que, no nosso contexto, passaram a ser discutidas como direito de todos e não apenas de alguns "iluminados", como em épocas passadas.

Como críticos de seu tempo, questionaram a educação tradicional. Todos eles assinalaram a potencialidade que o ser humano possui para aprender; a importância do desenvolvimento da vontade de aprender; a criação de diferentes formas e metodologias não tradicionais para ensinar e aprender, na perspectiva de que o adulto não é o detentor todo poderoso do conhecimento a ser transmitido para a criança. Enfim, todos eles abordaram questões até hoje importantes sobre a educação, relacionadas ao ensino e à

aprendizagem prazerosa – realizada a partir da experiência da criança, da sua vontade de aprender –, à liberdade, à natureza. Há nesses estudos, a partir de análises de situações práticas ou não, proposições importantes, não apenas para o aprendizado das crianças como para o desenvolvimento da observação, da escuta, do prazer de aprender e de participar, relevantes para a formação do ser humano em qualquer idade.

Se dos ensinamentos de Montaigne podemos destacar a importância de se formarem pessoas com "cabeças bem-feitas" e não "cabeças bem-cheias" (Montaigne, 1972, p. 81), dos ensinamentos de Comennius (1997), relevamos a relação do homem com a natureza, compreendendo a educação para toda a vida e para todos.

Em Rousseau, a educação, o prazer, a natureza, a alegria e a liberdade podem se desenvolver de forma articulada e paralela no processo da participação da tomada de decisões. Por outro lado, o pensador, revelando-se um precursor dos movimentos progressistas e reformadores da educação, esboça o quadro de uma educação e de uma escola capazes de formar o cidadão livre, preocupado com as práticas democráticas, que respeita a igualdade entre as pessoas; uma educação e uma escola que assumem a convicção de que a tomada de decisão individual e a participação na vida pública educam o cidadão para a tomada de decisões, para além dos interesses particulares, propiciando-lhe o senso de coletividade, de público (Rousseau, 2004).

A formação para a transformação social, como meio para a construção do ser humano educado, está voltada para a prática democrática. Por intermédio dessa formação, o sujeito passa a conviver com o outro, numa relação entre iguais, em que não há negação da subjetividade, pois se assume que todos possuem potencialidades, todos são dotados de vontade, de poder de decisão. Nesses termos, a formação se dá pela atualização histórico-cultural do homem em sua constituição como ser humano a partir da vivência coletiva.

Ser humano: Ser de vontade e de relações

Da sua relação com a natureza, o homem a transcende e diferencia-se dos outros animais, fazendo história, criando valores, estabelecendo novas relações com a natureza, modificando-a e, ao mesmo tempo, modificando-se e pronunciando-se diante dela. Da relação estabelecida com outros homens, faz-se humano. Nessas relações, constrói conhecimentos, estabelece objetivos, utiliza meios para atingi-los, manifesta-se como ser de vontade, que faz escolhas, que toma decisões. O homem, enfim, não está no mundo apenas como ser biológico, que cria e procria, mas, acima de tudo, forma-se como ser social, histórico e cultural, interferindo na realidade, humanizando-se e educando-se com o outro (Freire, 2001)

Entendemos a formação das pessoas como um processo complexo, que se estabelece na relação com o outro e abrange diferentes vieses. Orientando-se pela percepção da complexidade que envolve os processos educativos, Maria M. da Glória Gohn (2010) afirma serem várias as possibilidades de sua análise. Pode-se considerá-los do ponto de vista intelectual, social, cultural, entre outras perspectivas. A produtividade da análise deve-se, entre outras razões, pelo fato de que os seres em formação definem uma maneira particular e contextualizada de se assenhorearem dos saberes, reconstruindo-os em direções, por vezes, inusitadas. Nesse sentido,

> Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de

> qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (Gramsci, 1968, p. 125).

Sendo o ser humano constituído por uma história individual, pessoal e social, que se firma na relação com o outro, essas descobertas são fruto de relações sociais; assim se processa a educação porque o homem é "um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas está com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é." (Freire, 2001, p. 47).

Esse processo de construção de relações pode se estabelecer, segundo Vitor Henrique Paro (2008), de, pelo menos, duas maneiras: pela coerção ou pela persuasão. No primeiro caso, o processo envolve relações de poder, engendradas para manter a dominação de um sobre o outro. No segundo caso, o processo se dá com base no diálogo, com vistas à emancipação de todos, caracterizando-se, assim, relações de poder construído com o outro e não sobre o outro.

No campo da educação, esse quadro tem repercussões. Se, na coerção, a subjetividade da pessoa é colocada em xeque, o processo educativo não considera a vontade e a aceitação do outro. Temos, nesse caso, uma educação para a submissão e não para transformação social. Por outro lado, a partilha de poder pela persuasão, envolvendo o diálogo e o consentimento consciente do outro, instala outra possibilidade de relação – e, consequentemente, de educação, que, nas considerações de Paro (2008):

> [...] supõe a completa ausência de conflito na relação de poder. [...] Esse tipo de relação de poder só é possível se há o autêntico diálogo entre A e B e se, como resultado, as subjetividades de ambos não ficam diminuídas, mas até reforçadas. Em termos políticos essa é a típica relação que denominamos democrática, na medida em que há a produção da convivência entre sujeitos que se afirmam como tais [...] (pp. 41-42).

Para Paro, o caráter persuasivo das relações tem como peculiaridade a incerteza, na medida em que aquele que se envolve no diálogo deve pressupor não só a possibilidade de não persuadir o outro, mas ser por ele persuadido. Assim, "a persuasão exibe uma aparência de extrema fragilidade, pois que nunca se pode estar certo de que o poder potencial que se julga ter venha confirmar-se no poder atual que se exerce (Paro, 2008, p. 54). Nesses termos, a educação é sempre uma possibilidade, não uma certeza.

Coerção e persuasão referem-se a relações que se negam e se contradizem, que não podem ser desenvolvidas em harmonia e em sintonia num mesmo processo educativo. Devem, por isso, ser consideradas em perspectivas educativas distintas. Nesse sentido, Vitor Henrique Paro adverte-nos que, no senso comum, a educação frequentemente é tratada como sinônimo de ensino, associada à transmissão de conhecimentos e de conceitos e vinculada à moral e valores (Paro, 2008).

Por essa perspectiva, não é raro que assuntos importantes da vida sejam tratados de forma imposta em que questões como a da sexualidade, de gênero, de etnia, de classe, de geração, entre outras, adquirem natureza hierarquizante. Essa hierarquia presente tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, se apresenta com poder de naturalização das desigualdades econômicas, sociais e culturais. Michael Apple (2006, p. 96) assevera que "muito do conteúdo formal do conhecimento curricular é dominado por uma ideologia do consenso." Isso contribui, em grande medida, para que a escola atue para a manutenção do sistema capitalista. A educação não formal apresenta outras possibilidades.

Desafios e contribuições da educação não formal

Tendo a educação não formal e popular como aquela desenvolvida no mundo da vida, não escolar, no plano educativo nesse campo de educação, a conscientização não se constitui tarefa fácil. É necessária a ajuda de um terceiro para ser desenvolvida – não ajuda tutelada, em que o outro repassa a sua visão do mundo como verdade, mas aquela que provoca o interesse e a vontade de querer aprender e entender a situação na qual o sujeito se encontra imerso (Freire, 1975, 2001).

Essa formação, até então acrítica, está ancorada numa realidade multifacetada e "a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos" (Gramsci, 1978, p. 15). O descruzar de braços e o dar-se conta de si na práxis social exigem o rompimento de certas barreiras; exige o desenvolvimento de uma práxis na perspectiva da ação-reflexão-ação, do desenvolvimento da crítica reflexiva da própria prática.

A dificuldade de aclarar a consciência teórica de sua ação, que pode levar o sujeito à passividade tanto moral quanto política, é decorrente da organização da estrutura do poder no qual ele está inserido (Apple, 2006). Nessa estrutura, a filosofia – não como algo inacessível e exclusivo de poucos –, mas como possibilidade de conhecimento amplo do mundo, é fragmentada e viabilizada para cada grupo social, conforme as orientações da classe dominante, que, assim, mantém o conhecimento amplo para os intelectuais que lhe dão suporte e o pulveriza de diferentes maneiras para a classe subalterna. Essa pulverização resulta numa forma simplificada de conhecimento – senso comum – que não permite às classes subalternas o questionamento sobre o estado de coisas, pois lhe escapam os elementos essenciais para sua compreensão; aceita, então, passivamente a visão de mundo que lhe é apresentada e passa a pautar suas ações por ela (Gramsci, 1978). Dificulta-se, assim, a apropriação do aprendido em sua inteireza. Segundo Jacques Chonchol (1975, p. 13),

> [...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é "enchido" por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Cabem aqui analogias ao pensamento de Montaigne – para quem a educação deveria construir cabeças bem-feitas, em oposição a cabeças cheias de conteúdos – e ao de Jacotot, quando explana sobre o embrutecimento a que as pessoas estão submetidas ao receber passivamente o conteúdo pensado e elaborado a partir da consciência e da ótica do outro. Pela perspectiva gramsciana, o processo de aprendizagem exige a autoria do sujeito na ação (Gramsci, 1968).

Pautada por essa abordagem, Gohn (2010) afirma que o contexto amplo e ao mesmo tempo específico da educação não formal traz inúmeras possibilidades de aprendizagens de ordem prática, teórica, técnica, instrumental, política, cultural, linguística, econômica, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética[2]. Todavia, a autora adverte para o fato de que a exploração dessas possibilidades representa, para a classe trabalhadora, conflitos internos e externos, tanto no plano individual quanto no coletivo,

[2] Para mais detalhes sobre cada dimensão, ver Gohn (2010, pp. 42-44).

uma vez que ela sempre esteve à margem de processos formativos, informativos e decisórios.

A educação não formal e popular é, portanto, um desafio. Ao questionar as hierarquias que estão presentes na estrutura social, reforçadas pela ideologia dominante, essa educação deve orientar-se por "uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individuais e coletivas" (Gramsci, 1978, p. 16). São formas de vida e de comportamento das pessoas que provocam possibilidades de transformação social.

A elaboração da trama para difundir a concepção de mundo e manter a ideologia dominante não é explícita; antes é estrategicamente organizada, tendo como chave-mestra a filosofia, expressão cultural da classe fundamental[3] que mantém entre as ideias e os valores dominantes o máximo de coerência.

A educação não formal e popular pode contribuir para a explicitação da ideologia dominante, podendo apresentar valores fundamentais para a classe subalterna, como o conhecer a si mesmo, como ser capazes de constituir identidades a partir de cabeças bem-feitas. Como possibilidade da formação política desenvolvida na vida e através dela, pode contribuir com o desvelamento das contradições existentes entre as duas consciências teóricas de que trata Gramsci (1978), entre aquela implícita na ação e a outra explícita na verbalização.

Para tal superação, faz-se necessária a formação política na participação política; com ela, a construção de conhecimentos com o outro, a possibilidade do conhecer a si mesmo, de tornar-se sujeito da ação adquirem outros contornos.

Conselheiros de escola: Aprendizagens a partir da educação não escolar

A participação como um processo que permite a aproximação entre pessoas, de forma direta ou representativa, nos espaços de tomadas de decisão como a escola e o Conselho de Escola é condição para a formação política. Nessa perspectiva, não se trata de qualquer tipo de participação em que, por exemplo, a passividade e a aceitação dos fatos, de decisões tomadas individual ou coletivamente se apresentem como fatalismos ou como dádiva. Trata-se de um tipo de participação que, para além da presença física, é perpassada por uma formação advinda de um currículo construído na experiência de vida, mas que também pode ser desenvolvido, ser construído, elaborado intencionalmente pelo poder público, possibilitando, em certa medida, a conscientização do que se passa na escola ao contexto mais amplo.

Das doze entrevistas realizadas com os conselheiros de escola, foi possível perceber o quanto eles valorizam a participação política por estar inseridos em processos que possibilitam aprendizagens diversas em que a garantia, proteção e ampliação de direitos estejam presentes.

Os conselheiros[4] de escola entrevistados dentre várias outras manifestações, revelaram adquirir conhecimentos advindos de um currículo pautado pela vida, saberes construídos a partir da experiência vivida, principalmente em processos participativos. Ao serem questionados sobre "O que se aprende participando?" (em contextos não escolarizados) apresentaram várias manifestações, dentre elas: "*Hoje dá para aprender muito, desenvolve a mente. Eu era tímido, agora falo mais. [...] A gente fala porque quando a gente escuta, um levanta a mão, a gente escuta, e vê se está errado e aí*

[3] Para Gramsci, existem duas classes fundamentais, a classe dominante e o proletariado (Portelli, 1977).
[4] Nomes fictícios

aprende." (Sr. J.) A relevância da escuta é manifestada pelo Sr. H. que diz: "*Quando estamos de portas fechadas, gosto de ouvir. Vamos ouvir primeiro para depois dar as sugestões, né*?

Preocupada com a educação para toda a vida que a conselheira de escola Sra. E ao falar que leva a filha para participar das reuniões do CE argumenta que "*Não é só ir para a aula. Verei resultados quando ela* [filha] *já estiver brigando pelos direitos dela*." Corroborando tal afirmação a conselheira N. assim se expressa: "*Como dizem né, a gente não dá o peixe, ensina a pescar. Se não a pessoa acomoda.*"

Nesses espaços de aprendizagens não formais as pessoas se deparam com possibilidades de utilizar seu potencial, percebendo-se como ser de relações e de vontade, de poder de decisão, não aceitando a coerção, a imposição como forma de relação. O conselheiro M. diz: *"fomos estudar para ir lá e saber o que falar, qual é a nossa meta? Vamos votar o quê?"*

Aprender para lutar por direitos, seus e da coletividade, que ainda não estão garantidos na prática, exige sua mudança de postura frente a escola, possibilitando conhecer melhor a escola, querer saber mais sobre os seus limites e possibilidades, estar presente para verificar como é conduzida a "coisa pública", e fazer parte desse processo são destacados pelos conselheiros como de fundamental importância.

Nesse processo de aprendizagem, se redescobrir, conhecer-te a ti mesmo é revelado também pela Sra M. "*Olha, a gente começa a ver as coisas com mais clareza, você tem mais força de vontade pra você buscar o que é certo, você sabe que você é capaz e que você pode sim fazer algo ao próximo ou até à escola*".

Possibilidade de atuação para além da luta e do controle na garantia dos direitos, proporcionando reflexões sobre o processo pedagógico que a participação política comporta. Para a Sra N. "*Aprendi a ajudar os outros; não desperdiçar; ensinar as crianças; atuar em parceria com o outro; dar opinião; ver as coisas de forma diferente*."

Revelando desconfianças em relação aos encaminhamentos adotados pela escola, alguns conselheiros manifestaram a necessidade de manterem-se vigilantes nesse processo de participação política dizendo ser necessária para "*Verificar a necessidade real das pessoas e de gastos; usar a verba adequadamente*" (Sra. M.) e "*Saber a verdade e não ser enganado*" (Sra R.).

As afirmações desses conselheiros de escola indicam terem desenvolvido conhecimentos a partir de um currículo presente em espaço não escolar, porém importante também para a escola. Na sua atuação como representantes, manifestam-se muitos conteúdos críticos já analisados por intelectuais que se ocupam de pensar a educação em sua integralidade, seja na perspectiva de ter "cabeça bem feita" seja na da garantia dos direitos para todos. Dentre esses conhecimentos, destacam-se o respeito que pauta suas relações com o outro, o apreço à escuta, à busca de conhecimentos, a superação das formas tradicionais de aquisição de conhecimento. São condições que podem contribuir com a transformação da escola e da sociedade.

Considerações finais

Na vivência participativa, os conselheiros constroem a compreensão de que a participação política é condição para ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, as aprendizagens constituem um currículo não registrado, não previamente organizado, porém com possibilidades de superação da visão do senso comum que aceita a participação tutelada.

Quando ouvimos um conselheiro dizer que foram buscar o máximo de informações para poder atuar com clareza sabendo que postura adotar frente aos encaminhamentos da escola, ou ainda, quando uma conselheira diz que não se trata bem de aprender, mas de ficar de olho para não serem enganados, temos a demonstração de que em processos participativos, estão desenvolvendo a consciência crítica, fundamental para a transformação da escola e da sociedade. Em tal perspectiva, o exercício da escuta, da observação, do diálogo, do conhecer-te a ti mesmo, da busca de conhecimentos, da apresentação das concepções de mundo que elaboram em suas experiências de vida como questões importantes presentes na educação não escolar por eles vivenciada devem ser práticas também dos elaboradores de políticas o que pode contribuir para que as conquistas inscritas no campo legal possam se traduzir em realidade prática.

Referências Bibliográficas

Apple, Michael W. (2006). *Ideologia e currículo* (3.ª ed.). São Paulo: Artmed.

Bourdieu, Pierre (2001). Compreender. In Pierre Bourdieu (Coord.), *A Miséria do Mundo* (pp. 693-732) (4.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Chonchol, Jacques (1975). Prefácio. In: Paulo Freire *Extensão ou comunicação?* (pp. 11-14) (2:ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Comennius, Jam Amós S. (1997). *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, Paulo (2001). *Educação como prática da liberdade* (25.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Extensão ou comunicação?* (2.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

Gramsci, Antonio (1968). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, Antonio (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Montaigne, Michael (1972). *Os pensadores*. *Ensaios I. Da educação das crianças*. Porto Alegre: Abril Cultural.

Paro, Vitor H. (2008). *Educação como exercício de poder. Crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez.

Portelli, Hugues (1997). *Gramsci e o bloco histórico*. São Paulo: Paz e Terra.

Rousseau, Jean-Jacques (2004). *Emílio ou da educação* (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Stake, Robert E. (1983). Pesquisa qualitativa/naturalista: Problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, *7*, 19-26.

A educação não formal e informal na escola através de programas de assistência estudantil: O caso do Instituto Federal do RN Brasil

Monica Araújo da Costa Nunes Dantas
Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN
macndantas@gmail.com

Eduardo Janser de Azevedo Dantas
Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN
eduardo.janser@ifrn.edu.br

Tomando como ponto de vista a situação do ensino no Brasil e os impactos que o déficit educacional ocasiona nos âmbitos socioeconômicos e no desenvolvimento de uma nação, traz-se uma observação reflexiva sobre a importância das medidas políticas e de gestão pública que incentivam as possibilidades educativas em atividades extracurriculares, tanto nos espaços escolares como além deles. No Brasil a prática de ensino em tempo integral ainda é novidade e, portanto a maioria das escolas públicas ainda não foi contemplada com o novo sistema proposto pelo governo federal, que é financiado pelo programa Mais Educação que visa atender o ensino básico. O ensino profissional e superior tem apresentado considerável expansão no número de matrículas nos últimos 10 anos, porem o índice de evasão também tem crescido bastante, resultado na maioria das vezes, segundo vários autores da área, da situação socioeconômica dos ingressos. Neste sentido direcionam-se alguns dados recolhidos junto à instituição federal de ensino médio, profissional e superior, IFRN, sobre o papel das aprendizagens não-formais e informais na construção do conhecimento de jovens e adultos e como elas podem ser possibilitadas por politicas públicas e atos de gestão. A partir da observação do comportamento das variáveis e indicadores estudados foi possível perceber que o aumento nos gastos por aluno da instituição pode ter tido como resultado um aumento na permanência destes na educação formal através de programas de assistência estudantil e suas ações que incluem a oferta de bolsas para cursos livres como os de informática, idiomas, esportes e educação cidadã. Quando debatido na Conferência sobre a crise mundial da educação em 1967 o termo educação não-formal surgiu como resposta para superar os problemas e complementar o sistema formal de ensino e no caso do IFRN, a pesquisa aponta a associação dessas ações informais também contribuem no combate ao abandono escolar e, por conseguinte para a economicidade e eficácia do serviço público por ele prestado, quando diminui os prejuízos acarretados pela evasão escolar. Porem essas ações não atende a demanda de todos os estudantes que necessitam de assistência, este estudo almeja estabelecer pistas de análise sobre as relações entre o prejuízo econômico que a evasão causa à instituição e como os benefícios trazidos pela educação não-formal e informal financiados pela assistência estudantil podem subsidiar a educação formal. Pretende ainda divulgar a importância do acrescentamento dessas práticas nas agendas públicas.

Palavras chave: evasão, educação, assistência.

A educação não formal e informal na escola através de programas de assistência estudantil: O caso do Instituto Federal do RN – Brasil

1. Situação do Ensino Superior Brasileiro

O Brasil se apresenta atualmente como a sexta economia do mundo capitalista, porém a desigualdade social é um dos aspectos que caracterizam a sociedade brasileira perante outros países e um dos maiores impasses ao seu desenvolvimento. Isto é resultado de uma estrutura fundiária perversa, e do pouco acesso aos serviços sociais básicos por parte da maioria da população, serviços esses oferecidos, em sua maioria, pelo Estado brasileiro.

A educação é um serviço básico que determina a capacidade de acesso à cidadania e, portanto, um dos maiores desafios da sociedade brasileira. Um melhor nível educacional da população pode contribuir na melhoria de vários outros indicadores sociais de desenvolvimento, à vista do que tem acontecido em outros países. Nos últimos anos tem aumentado o percentual do investimento em educação no país, com maior participação do Governo Federal. Esse fator proporcionou um aumento progressivo do número de ingressos na educação superior em 110,6%, entre 2001 e 2010. (MEC; INEP; CONSUP, 2011). O Brasil tem um gasto em educação da ordem de 5% do PIB – Produto Interno Bruto. Está em discussão no Congresso Nacional o novo PNE – Plano Nacional de Educação, que prevê o aumento desse gasto para até 10% do PIB.

O ensino superior é um fator muito importante para ascensão no mercado de trabalho. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os assalariados que possuem nível superior das empresas cadastradas no CEMPRE – Cadastro Nacional de Empresas receberam salários 225,0% maiores dos os que não possuíam. Apesar disso o número de pessoas empregadas com nível superior representou apenas 16% do total pesquisado. (IBGE, 2009). Em 2012 o IBGE divulgou que apenas 13,39 % da população adulta completou o ensino superior.

1.1. Evasão

Nos últimos dez anos houve um aumento de 110,6% no número de ingressantes no ensino superior brasileiro. Porém, o número de concluintes apenas 52,4% no mesmo período (IBGE, 2011). A evasão estudantil é um fenômeno complexo, de ocorrência mundial, que resulta na interrupção dos estudos por parte do estudante. “No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico” (Silva Filho et al, 2007, p.642).

As principais causas da evasão no Brasil envolvem fatores sociais, econômicos e pessoais, dificuldades financeiras de custear os estudos mesmo em escolas gratuitas, a necessidade precoce de ingresso no mercado de trabalho, dificuldades com o currículo escolar, etc. (Baggi; Lopes, 2011). Em pesquisa realizada sobre os motivos da evasão no IFRN, estudantes e professores concordaram que em 90 % dos casos a evasão estava ligada a problemas de ordem pessoal e financeira (Moura; Silva, 2007).

1.2. Financiamento da Educação Formal de nível superior no Brasil

Segundo o IBGE, (2012) a proporção da população adulta com formação superior passou de 2,7% em 2000 para 13,39% em 2010. Isso foi possível através do aumento na oferta de vagas a partir da expansão e interiorização da rede de instituições públicas de ensino superior, e de programas governamentais de incentivos como o PROUNI - Programa Universidade para Todos e o FIES - Fundo de Financiamento Estudantil (MEC, 2012).

2. Assistência estudantil

Durante o FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, foram apontados algumas dessas demandas a partir da visão apresentada sobre o papel das IFES - Instituições Federais de Ensino Superior. Lá, "A missão da universidade cumpre-se à medida que gera, sistematiza e socializa o conhecimento e o saber, formando profissionais e cidadãos capazes de contribuir para o projeto de uma sociedade justa e igualitária" (Andifes, 2004; pg.4). Porém, a realidade socioeconômica da maioria dos alunos que ingressam nas IFES não permite tal formação, já que segundo investigação apresentada no Plano Nacional de Assistência Estudantil (Andifes, 2004), cerca 65% dos estudantes matriculados nestas instituições apresentam dificuldades com necessidades primordiais como, moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde, que dificultam ou impossibilitam a efetuação dos estudos. Em 2008 o MEC criou o PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico.

a. Educação não-formal e informal

A transformação das escolas pode ser evidenciada quando se observa o crescimento do investimento direcionado às atividades, programas e ações não formais e informais nas instituições.

Em artigo publicado em 2009, Palhares trouxe uma investigação sobre os vários espaços educacionais. As mutações que alteraram as lógicas curriculares tradicionais e outros saberes complementares provindos do quotidiano escolar e extraescolar a partir do novo papel da escola contemporânea e das suas funções sociais. Apontou os novos desafios do reposicionamento dos diversos atores educativos, que avaliam que a escola pública hoje é mais ampla, diversa e contraditória. O autor considera ainda essas possibilidades educativas extra-formais, como parte significativa na formação acadêmica e profissional do aluno. (Palhares, 2009).

A visão de que a educação formal da maneira como está posta não é suficiente para uma formação de um cidadão livre, é trazida também por Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido. O livro mostra a importância da conscientização humanista na construção de uma sociedade menos dominadora. Traça diferenças entre o que ele chama de pedagogia dos dominantes, onde a educação serve como prática de dominação e alienação, e a pedagogia do oprimido, onde a educação serve como prática de libertação.

Na década de 1970 essa teoria era discutida fortemente, mas passados quase 50 anos, sua contribuição ainda não se consolidou. As razões do insucesso não serão

discutidas neste estudo, o fato é que essas práticas ainda estão distantes da realidade da educação formal brasileira, porem se fazem presentes nas atividades extra-formais na escola.

Para que se possa se perceber a presença dessas práticas na escola, que serão mencionadas posteriormente adotou-se conceitos sobre os termos considerados para este estudo, o Jornal da Universidade de Campinas - UNICAMP publicou em agosto de 2007 que a educação informal é o conjunto de aprendizagens que acontecem sem que haja planejamento especifico tanto da parte de quem ensina quanto da parte de quem aprende, faz parte das lições e experiências vividas. O termo educação não-formal, passa por críticas que não se limitam apenas a sua terminologia, mas também quanto às suas práticas e orientações no contexto atual. Inicialmente o termo surgiu como antagonismo à educação formal, quando apontava o caminho contrário para a construção do aprendizado. Na década de 1990, o termo passa a representar um complemento à educação formal, a ter um papel importante na ampliação da formação do individuo. (Park; Fernandes, 2007).

A educação não formal, embora obedeça a alguma estrutura organizacional, não se limita a esta, o alcance dos aprendizados não está fixado à estrutura. Os tempos, locais e conteúdos são flexíveis e adaptáveis à aprendizagem dos grupos ou indivíduos. São exemplos destes, os projetos de pesquisa, os aprendizados construídos por orientador e orientando nas produções acadêmicas, os cursos abertos diversos como o ensino de línguas e técnicas artesanais, etc. Já a educação formal fica entendida como a educação organizada em sequências e estruturas previamente definidas, proporcionada por escolas que obedecem a certa padronização e onde a avaliação obedece a critérios específicos e pode qualificar um individuo através de títulos. (Park; Fernandes, 2007).

3. Gestão pública e cidadania

A Gestão Pública brasileira passa por um período de mudanças, onde o Estado continua a adaptar-se ao gerencialismo. Este viria para resolver o problema do esgotamento do Estado e prevenir a precarização dos serviços públicos essenciais e o aumento da exclusão social. Ocorreu de forma mais concentrada na década de 1990, com medidas de enxugamento da máquina pública, que incluía a privatização de várias empresas estatais. Porém, a desigualdade socioeconômica e serviços públicos básicos de má qualidade como a saúde e a educação, continuam sendo características da nossa sociedade.

O que acontece na administração pública atual não pode ser traduzido apenas da imitação do gerencialismo privado, a inovação do setor público extrapola as fronteiras desse modelo na busca de enfretamentos de problemas que não existem na esfera privada e também de problemas como os causados pela crise do modelo burocrático weberiano e até mesmo à superar os limites e fraquezas do próprio modelo gerencial. Então se vê a introdução de novas práticas, que não cabem dentro dos limites de nenhum modelo, tratando-se da reconstrução do setor público sob bases gerencialistas e pós-burocráticas, mas não limitadas a estas (Abrucio, 1997).

4. Método

4.1. População e delineamento da pesquisa

Foram analisados de forma quantitativa os alunos do Campus Natal Central do IFRN, matriculados entre os anos de 2008 a 2011. Foi escolhido este período a fim de delimitar a pesquisa e trazer resultados atuais das últimas turmas formadas pela instituição facilitando o acesso dos dados.

Na estruturação, inicialmente foi feito um histórico das condições do ensino superior brasileiro, a partir de consultas bibliográficas a diversos autores, descrevendo as principais características, avanços e fraquezas, como o fenômeno da evasão e a prática da educação não formal, informal e da assistência social ao estudante no complemento da educação formal.

Em seguida concentrou-se na apresentação e análise do caso do IFRN. Expondo-se o cálculo dos índices de evasão no Campus Natal Central, obtidos a partir o acompanhamento das turmas de ingressantes no ano de 2008 até a conclusão prevista para a graduação em 2011 e 2012. Adiante, apresentou-se o levantamento dos beneficiários da assistência estudantil daquele câmpus.

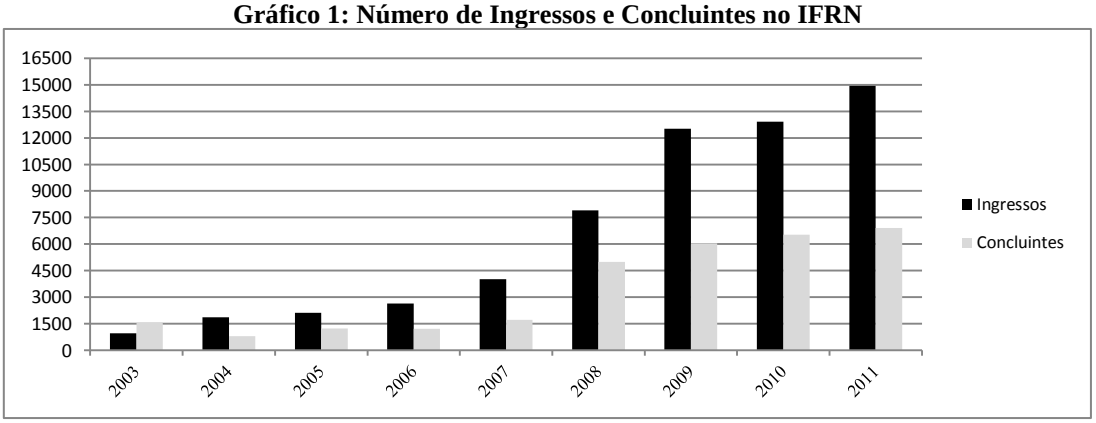
4.2. Instrumento de coleta de dados

A pesquisa documental utilizou como fonte a base de dados em formato eletrônico de órgãos de pesquisa, principalmente Ministério da Educação - MEC, INEP e IBGE, utilizando-se de seus portais na Internet, solicitação de acesso à informação, relatórios de gestão, documentos governamentais e acesso ao sistema informatizado da instituição para os levantamentos e cálculos de evasão e de assistência estudantil, com o cuidado de resguardar informações pessoais dos alunos.

5. Resultados

De acordo com os resultados mostrados no gráfico 1, percebe-se o crescimento no número de oferta de vagas, ocorrida na década passada em todos os Campus do IFRN. Porém, o número de concluintes apresentou crescimento bem inferior indicando que o aumento do número de vagas ofertadas foi acompanhado pelo aumento do número da evasão.

Gráfico 1: Número de Ingressos e Concluintes no IFRN



Fonte: Relatórios anuais de gestão institucional do IFRN.

O fenômeno da evasão pode ser estudado de forma macroscópica, através da utilização de fórmulas e de macro dados disponibilizados por órgãos de pesquisa, chegando-se ao conceito de evasão média anual.

Ademais, pode-se estudar a evasão no âmbito específico de uma instituição de ensino a partir do acompanhamento de cada turma de ingressos até o tempo previsto para graduação, contabilizando quantos dos alunos que iniciaram o curso se formaram ao termino do prazo normal para conclusão, assim obtendo-se a evasão total. Esse estudo é geralmente mais detalhado e acurado do que os externos.

O corrente estudo contabilizou a evasão total dentre os alunos do dos cursos superiores ofertados no Campus Natal Central do IFRN. Os cursos de graduação tecnológica e licenciaturas, tem duração entre três e quatro anos, foram medidas as turmas que tiveram inicio em 2008 e 2009 e período previsto para finalização o ano de 2011.

A Tabela 1 apresenta os resultados para os cursos de nível superior, as letras M.V. N. representam respectivamente os turnos matutino, vespertino e noturno. As siglas e abreviaturas representam os nomes dos cursos: TADS - Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; REDES - Tecnologia em Redes de Computadores; COMEX - Tecnologia em Comércio Exterior; Lic. Espanhol - Licenciatura em Espanhol; Lic. Geografia - Licenciatura em Geografia; Lic. Física - Licenciatura em Física.

Tabela 1: Evasão total de cursos de nível superior do Campus Natal Central do IFRN

Cursos de nível Superior Turmas iniciadas em 2008/2009 e conclusão em 2011 (Prevista)	**TADS V.**	**TADS M.**	**REDES V.**	**REDES N.**	**COM. EXT.**	**Lic. Espanhol**	**Lic. Geografia**	**Lic. Física**
Ingressos - Total de Alunos no 1º ano/ período	35	43	35	42	39	36	37	30
Total de Alunos ainda matriculados "fora da faixa"	15	4	10	17	9	16	4	6
Total de Alunos que concluíram o curso no prazo determinado	5	3	2	1	1	0	0	0
Evadidos = (Jubilado + Evasão + Transferido+ Trancado+ Cancelado).	15	33	23	24	22	14	11	18
Evasão por CURSO %	**43%**	**77%**	**66%**	**57%**	**56%**	**39%**	**30%**	**60%**

Fonte: Sistema Acadêmico do IFRN.

A evasão total média nos cursos, no período avaliado, foi de 53%, superando as médias de evasão de 33% das instituições públicas e assemelhando-se ao resultado obtido pelas instituições privadas em 2005, (Silva Filho, 2007). O resultado pode ser considerado alto para uma instituição federal de ensino gratuito.

5.1. Financiamento da educação formal não formal e informal no IFRN.

O IFRN reserva 50% das vagas de todos os cursos formais para alunos oriundos de escolas públicas nos seus processos seletivos. ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior afirma que 65% dos estudantes matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior - IFES têm dificuldades com necessidades fundamentais. O Departamento de Assistência Social do IFRN Campus Natal Central oferece cursos e apoio aos estudantes buscando garantir o direito à educação, a permanência na escola, e uma formação como sujeito para exercício da cidadania.

Tal departamento administra cinco programas: Bolsa de Iniciação ao Trabalho, que propicia uma experiência de atividade laboral; Auxílio Transporte, que visa assegurar a locomoção estudante-escola; Apoio à Alimentação fornece refeições no refeitório da instituição, possibilitando aos alunos permanecerem na Instituição por dois turnos, para complementar os seus estudos, desenvolver trabalhos acadêmicos e outras atividades; Valor mensal para material didático em cópia reprográfica; bolsa em cursos de idiomas.

A Diretoria de Pesquisa e Inovação da Instituição oferece bolsas, também financiadas pela assistência ao estudante, que visam despertar vocação e estimular a formação científica de novos pesquisadores na Instituição.

O estudo realizou uma análise da oferta e da procura por estes benefícios e apontou uma insuficiência no seu alcance. Foram contabilizadas as novas demandas, ou seja, as demandas de alunos que ainda não eram atendidos pelos programas. Ver tabela 2.

2007

Tabela 2: Demanda de alunos em chamadas públicas para programas de apoio à educação.

Procura por programa	2009	2010	2011	Número de alunos atendidos	2009	2010	2011
Cursos de Idiomas	333	347	233	Cursos de Idiomas	118	150	140
Auxílio Transporte	332	334	342	Auxílio Transporte	30	41	58
Iniciação Profissional	303	308	426	Iniciação Profissional	17	44	102
Auxílio Alimentação	574	402	538	Auxílio Alimentação	73	293	371
Bolsas de Iniciação Científicas			58	Bolsas de Iniciação Científicas	40	30	43

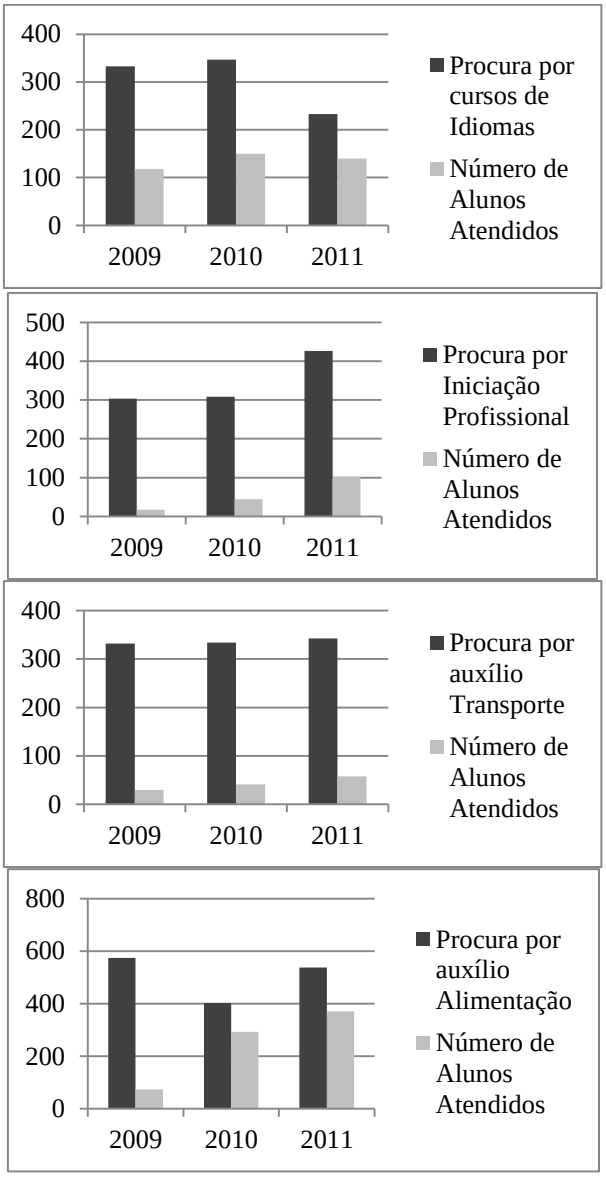
Fonte: Informação pesquisada junto ao departamento de assistência social e diretoria de pesquisa e inovação do Campus Natal Central do IFRN.

Os gráficos abaixo mostram em que grau os programas atendem a demamda dos alunos. Pode se observar ainda que a demanda tem aumentado de forma modesta, enquanto que a porcetagem de alunos atendidos tem crescido de forma mais significativa. De 2009 a 2011, as atendimento aos pedidos de auxílio transporte passara

de 9% para 17%; para auxílio alimentação de 13% para 69%; para cursos de idiomas de 35% para 60%; para o programa de iniciação profissional de 06% para 24%.

Em relação às bolsas de iniciação científica não estavam disponíveis os dados referentes ao período anterior a 2011. Em 2011 e 2012 a bolsa atendeu respectivamente 74% e 47% da demanda.

Grafico 2: Relação entre a procura e a oferta nos programas de apoio à educação no Campus.



Fonte: Informação pesquisada junto ao departamento de assistência social do Campus Natal Central do IFRN.

Entre os pré-requisitos para a conservação dos beneficios apontados estão a permanencia na educação formal da instituição e o bom desempenho acadêmico, esses podem ser considerados fatores inibidores à evasão.

6. Considerações finais

Os cursos de nível superior oferecidos por instituições públicas no Brasil tem apresentado melhores resultados nas avaliações de desempenho, em relação as instituições privadas de ensino superior (Censo da Educação Superior 2010). Porém, na educação básica as instituições públicas permanecem em decadência, os resultados de avaliações realizadas pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, quando comparados aos de instituições privadas apresentam grande disparidade, causando um desnivelamento que muitas vezes impede o ingresso de alunos provindos da rede pública no ensino superior, pois estes não alcançam na prova de admissão a pontuação mínima para concorrer com os alunos advindos de escolas privadas. Aos que conseguem o ingresso, muitas vezes por meio de reserva de vagas que as instituições destinam para facilitar o ingresso desses alunos, ainda enfrentam a dificuldade de acompanhar o dia a dia acadêmico, não apenas com dificuldade cognitiva acumulada durante 9 anos no ensino básico em escolas de má qualidade, mas também deficiências de necessidades básicas como alimentação e transporte.

Os programas de assistência ao estudante objetivam promover a permanência do aluno na escola, viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, ou seja, tenta quebrar um ciclo de deficiências acumuladas pelo estudante até então. Essa complementação à sua formação abre oportunidades para estes antes inalcançáveis, como o desenvolvimento de pesquisas e o aprendizado de um idioma que pode resultar em uma bolsa de estudos e experiências em instituições estrangeiras. A extensão do tempo na escola permitida pelo auxílio alimentação, pode resultar ainda em várias articulações informais como movimentos estudantis, iniciativas artísticas, etc. Os benefícios de programas e ações que promovem a educação extra-formal na escola, em muitos aspectos são imensuráveis, principalmente na formação como sujeito e no combate a desigualdade social que continua por caracterizar a nossa sociedade.

No Brasil a assistência social é por lei direito de todos que dela necessitarem e dever do Estado, porém dentro das contradições brasileiras este direito é condicionado à escassez de recursos destinados a assistência estudantil, que passa atender apenas uma pequena parcela destes. Este estudo busca ainda discutir a importância socioeconômica do aumento dos recursos e do alcance desses programas. Porém, é necessário reconhecer que mesmo que todos os alunos pudessem ser atendidos em sua procura pelos programas, muitos ainda permaneceriam em situação de vulnerabilidade.

Para a defesa da universalização dos direitos à educação e cidadania, será necessária que a educação se torne prioridade na agenda política nacional, desde o ensino básico, e que as políticas de igualdade de oportunidades e distribuição de rendas no país sejam mais eficientes e de fato voltadas para o bem estar social.

Referências bibliográficas

Abrucio, Fernando Luiz (1997). *O impacto do modelo gerencial na administração pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente*. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=1742.

ANDIFES [Brasil] (Org.). Plano nacional de assistência estudantil Brasil (2004). Disponível em http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Assist%C3%AAncia-Estudantil-ANDIFES.pdf .

Baggi, Cristiane Aparecida S. & Lopes, Doraci Alves (2011). *Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica*. Tese de Mestrado, Pontífica Universidade Católica, Campinas, Brasil.

IBGE (Org.) (2009). *Estatísticas do cadastro central de empresas*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1882&id_pagina=1.

MEC; INEP & CONSUP (2011) (Orgs.).Censo da educação superior 2010 Brasil. Disponível em: www.inep.gov.br/.

Palhares, José A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista. Portuguesa de Educação*, *22*(2), 53-84. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/cgi-bin/wxis.exe/iah/.

Park, Margareth Brandini & Fernandes, Renata Sieiro (2007, Agosto 13). Para saber a diferença entre a educação não-formal e a educação informal. *Jornal da Unicamp*. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju367pag12.pdf.

Silva filho, Roberto Leal Lobo et al (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, *37*(132), 641-659. Disponível em: http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/.

Silva, Meyrelândia dos Santos & Moura, Dante Henrique (2007). A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Holos*, *3*, 1-17.

A educação formal e não-formal no mesmo espaço

Jorge Alberto Lago Fonseca
Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Panambi/UNISINOS
jorgelagofonseca@yahoo.com.br

Este texto tem o objetivo de discutir as políticas educacionais que visem à qualidade da educação, a escola como um espaço de educação formal, abrindo as portas para a educação não-formal, através do Programa Mais Educação que possui, entre vários objetivos, criar condições de oferta para a Educação de Tempo Integral. O Programa Mais Educação foi criado no Brasil em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, e, traz como finalidade apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa. Estão envolvidos o Ministério de Estado da Educação, o Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério de Estado do Esporte e o Ministério da Cultura. A Portaria nº 17/2007 que cria o Programa Mais Educação no Brasil destaca, ainda, a necessidade de contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais. A escola nesse processo abre espaço para educação não-formal, pois os monitores que desenvolvem oficinas para os estudantes das séries/anos finais do ensino fundamental que compreende do 5ª/6º ao 8ª/9º, não precisam possuir cursos de licenciatura ou outra graduação, a exigência é que tenha acima de 14 anos e domine alguma atividade, diante das opções do Programa, para desenvolver na escola, ou em espaços cedidos pela comunidades, como associações de bairro, clubes, igrejas, entre outros espaços. As escolas escolhidas para participar do Programa Mais Educação apresentam o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), controlado pelas avaliações externas, abaixo da média nacional. Com a criação deste Programa se faz importante levantar alguns questionamentos, tais como: A meta principal é melhorar a qualidade da educação? Mas que qualidade é essa, diante da forma como as ações são ofertadas?

Palavras-chave: qualidade da educação; programa Mais Educação; educação não-formal

Introdução

A escola sempre foi vista como um espaço formal de educação, neste texto abordaremos a educação não-formal, como um meio de qualificar o ensino e contribuir para que a escola diversifique sua forma de ensinar. Para exemplificar, usaremos o Programa Mais Educação, que entre vários objetivos, destaca-se pela intensão de ampliar o tempo na escola através de atividades lúdicas e pedagógicas, tornando-a um espaço mais atrativo.

A qualidade do ensino tem sido pauta de diferentes segmentos, desde teóricos da área, até empresários interessados em qualificar pessoas para o mundo do trabalho, ao investirem também ditam normas, exigem retorno, que muitas vezes não é satisfatório aos seus interesses. Os organismos internacionais, por sua vez, estão constantemente definindo os rumos da educação, financiando projetos de governo e

programas que objetivem melhor o desempenho dos estudantes, medidos através de avaliações externas.

Qualificar o formal através do não-formal tem sido, no Brasil, um recurso muito utilizado, atualmente, contamos com o Programa Escola Aberta para a Cidadania, que tem o objetivo de trazer para o espaço escolar aos finais de semana pessoas que estão em vulnerabilidade social, neste espaço, são ofertadas atividades de lazer, já o Programa Mais Educação, mencionado anteriormente, oferece atividades lúdicas e pedagógicas às escolas que obtêm um baixo aproveitamento no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Estes Programas são uma alternativa encontrada para ampliar o tempo do estudante na escola, já tivemos experiências nessa área, como os CIEPs[1] (Centros Integrados de Educação Pública), idealizados na década de 1980, pelo então Governador do Rio de Janeiro Leonel Brizola, os CIEPs visavam atender às crianças oriundas das classes populares e os CAICs[2] (Centros Integrados de Atendimento à Criança), instituídos no governo Collor em 1991, inspirados no modelo dos CIEPs, possuíam o objetivo de promover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho.

Com este breve panorama é possível perceber o esforço que os governos brasileiros vêm desempenhando para oferecer uma educação em tempo integral, defendida por alguns teóricos como uma das alternativas para melhorar a qualidade do ensino. Padilha (2009) ao escrever o prefácio do livro *Educação Integral no Brasil – Inovações em Processo* de Moacir Gadotti, destaca que:

> A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua "cultura primeira", as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é a quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos (p.11).

Se a educação escolar, considerada formal, não vem conseguindo desempenhar os seus objetivos, baseada ainda em um modelo de currículo fragmentado, organizado em grades, separando tempos e espaços para as disciplinas, privilegiando alguns conceitos e algumas disciplinas, novas formas começam a ser pensadas como alternativa para melhorar a qualidade do ensino. A escola é uma instituição que ainda resiste a mudanças, não podemos negar, nem generalizar, mas ainda há uma estrutura baseada na seleção, principalmente quando nega o conhecimento prévio que os alunos trazem. Conceitos como educação escolar e não escolar perdem o sentido quando esses saberes que os alunos trazem de casa são reconhecidos, e a partir daí são construídos novos

[1] Menezes, Ebenezer Takuno de; Santos, Thais Helena dos."CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83, visitado em 5/3/2013.

[2] Menezes, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."CIACs (Centros Integrados e atendimento à Criança)" (verbete**).** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82, visitado em 5/3/2013

saberes, a escola costuma trabalhar com conceitos pré-estabelecidos por uma comunidade, e desconsidera o interesse das crianças, jovens e adultos que compõem o ambiente escolar, podendo ser o início do fracasso escolar.

O programa Mais Educação: Desafios para uma educação de tempo integral de qualidade

O Programa Mais Educação foi criado em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, e, traz como finalidade apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa. Estão envolvidos o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério do Esporte e o Ministério da Cultura.

A Portaria nº 17/2007 destaca, ainda, a necessidade de contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais.

O Programa Mais Educação preocupa-se com o combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens. Possui, também, a intenção de promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão dos envolvidos nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural.

Em relação às práticas esportivas, o Programa tem a finalidade de manter os estudantes em uma interação efetiva em torno do esporte educacional e de lazer, visando o desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade. Como forma de estimular tais práticas, as escolas possuem a opção de aderirem ao PST (Programa Segundo Tempo), o Segundo Tempo, é um programa considerado estratégico pelo governo federal, pois tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

E por fim, o Programa Mais Educação terá a responsabilidade de promover a aproximação entre a escola, as família e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários, entre à vida escolar.

Podemos perceber que existe uma grande expectativa do Programa em relação às escolas envolvidas, pois há uma preocupação com a qualidade do ensino, quando estabelece como critérios reduzir a evasão e reprovação, e, acrescenta as condições sociais em que as crianças, os adolescentes e os jovens se encontram, suscetíveis à violência, à droga e à fome, aliando esporte e cultura.

A escola não está isolada em um tempo e em um espaço, é importante considerar o seu entorno, pois é uma instituição que abriga uma diversidade muito grande, e como tal, precisa reconhecer/conhecer o seu entorno. A criança quando vai para a escola leva em seu imaginário situações que construiu ao longo da sua vida, que muitas vezes se chocam com a realidade encontrada na escola, instituição marcada por

um tempo, espaço e por normas definidas, muitas vezes, sem considerar os envolvidos em suas diversidades, uma vez que ainda possui a necessidade de homogeneizar, e nesta tentativa, acaba excluindo àqueles que não se enquadram nos padrões definidos por um grupo social.

Nessa perspectiva, Arroyo (2007, 2010) acentua que na maioria das vezes o currículo escolar é pensado para todos, com sentido de homogeneizar, desconsiderando a grande diversidade existente no espaço escolar. A escola mantém uma estrutura muito rígida: grade de disciplinas distribuídas hierarquicamente, sequência de conteúdos – pré-estabelecidos por um grupo de professores, ou determinado pelas avaliações externas, ou pelas universidades – considerados essenciais.

O Programa Mais Educação apresenta-se como uma alternativa de ampliar o tempo e o espaço na escola, a sala de aula deixa de ser vista como o único ambiente de ensino e aprendizagem. Aqui, o conteúdo não é o centro, as aulas acontecem através de oficinas que podem ser ministradas por pessoas da comunidade, chamadas de monitores; qualquer pessoa acima de 14 anos, pode ser monitor. E ainda podem desenvolver oficinas professores que possuem disponibilidade em sua carga-horária, desde que não prejudique o seu tempo destinado às aulas, um professor com regime de trabalho de 20h, poderá trabalhar na mesma escola ou em outras mais 20h como monitor, ou professores aposentados, universitários e profissionais de outras áreas, dispostos compartilharem os seus talentos, por exemplo, através da música, da pintura ou da dança.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para escolas prioritárias, escolhidas pelo baixo desempenho no IDEB e por situações de vulnerabilidade social. As atividades foram organizadas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde, educomunicação; investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Para cada macrocampo são definidos um conjunto de atividades.

O macrocampo Acompanhamento pedagógico envolve atividades nas áreas de Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

No macrocampo Meio Ambiente são desenvolvidas as seguintes atividades: Com-Vidas – Agenda 21 na Escola[3] – Educação para Sustentabilidade, Horta escolar e/ou comunitária, pois não precisa ser necessariamente na escola, pode ser em algum espaço da comunidade.

Em relação ao Esporte e Lazer é sugerido atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação; ciclismo, tênis de campo, recreação/lazer; voleibol, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, karatê, taekwondo, ioga, natação, xadrez tradicional, xadrez virtual e o Programa Segundo Tempo (através do Ministério do Esporte).

[3] A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-vidas - é uma nova forma de organização na escola, que junta a ideia dos jovens da I Conferência de criar "Conselhos de Meio Ambiente nas escolas", com os Círculos de Aprendizagem e Cultura. Estudantes são os principais articuladores da Com-vidas, podendo ser: o delegado ou delegada eleitos na Conferência de Meio Ambiente na escola; grupos de estudantes que já realizam ações na área e Grêmio estudantil preocupado com o tema. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao7.pdf - acessado em 18/04/2012.

No macrocampo Direitos Humanos em Educação é proposta a atividade direitos humanos e ambiente escolar, compreendido Direitos Humanos em Educação na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos, nas possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana.

Dentro do macrocampo Cultura e Artes, estão inseridas as atividades de leitura, banda fanfarra, canto coral, hip hop, danças teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, prática circense e mosaico. E em 2012 foi inserida a Educação Patrimonial como atividade, ao escolher esta atividade a escola receberá recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – Educação Integral – para aquisição de equipamentos audiovisuais, para elaboração e divulgação do inventário do patrimônio local.

As atividades desenvolvidas, no macrocampo Inclusão Digital, são software educacional, informática e tecnologia da informação (através do PROINFO [4]) e ambiente de redes sociais.

Atividades de alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento, educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, saúde ambiental, promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras) estas são sugestões do macracampo Promoção da Saúde, ele busca uma aproximação/intersecção com as ações/reflexões do SPE[5]/MEC.

O macraampo Educomunicação desenvolve atividades como o jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografias e vídeos.

O penúltimo macrocampo Iniciação à investigação das Ciências da Natureza desenvolve atividades de laboratório, feiras de ciências e projetos científicos, e por fim, o macrocampo Educação Econômica e Cidadania trabalha com atividades de educação econômica e empreendedorismo, controle social e cidadania.

Ao analisar a proposta do Programa Mais Educação, percebemos que há um esforço constante em integrar um currículo formal a um currículo não-formal, Felício

[4] O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. As ações do Programa são desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância - SEED, deste Ministério, por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica - DITEC, em articulação com as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e de alguns Municípios. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do decreto n° 6.300 o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/programas/gerados/historico_proinfo.asp - acessado em 15/04/2012.

[5] O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. A proposta do projeto é realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação. Com isso, espera-se contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos. Esse projeto, alicerçado em uma demanda da população, foi implantado nos 26 estados do Brasil, no Distrito Federal e em aproximadamente 600 municípios. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=578&id=12370&option=com_content&view=article – acessado em 15/04/2012.

(2011) defende que a escola, entendida como instituição formal, responsável por trabalhar os conhecimentos de diversas áreas, culturalmente selecionados no currículo escolar, é apenas uma das formas do processo educacional que não deve ser assumida de maneira exclusiva.

Uma "visão marcada pela desigualdade dos alunos perante o conhecimento é uma marca da cultura escolar" (Arroyo, 2007, p. 29) que tem se perpetuado através de currículos descontextualizados, com a intenção de homogeneizar. Assim, a escola continua excluindo aqueles que são julgados como incapazes de aprender. Para incluir efetivamente é preciso considerar as desigualdades, pois estas estão o tempo todo presentes na escola, no modo de falar, de vestir, de andar, na cor, na classe social.

Portanto, a escola tem um importante papel, receber a todos e pensar formas de garantir a sua permanência. Para tanto, é importante repensar políticas, currículos e práticas educacionais. Por fim, convém destacar as palavras de Arroyo (2007), ao afirmar que o que se espera é que o velho ideal perseguido historicamente pela docência e pela pedagogia – a formação do ser humano como sujeito de cultura por meio da educação – seja retomado como ideário de toda política educativa e curricular.

Entendemos que uma educação de qualidade precisa ser garantida nos espaços escolares e não-escolares, visando à formação integral do cidadão para que ele possa fazer valer os demais direitos, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda" (Freire, 2000, p.67), neste sentido, aposta-se na educação como uma forma de garantir a inclusão de todos aqueles que historicamente foram relegados de seus direitos humanos e sociais, portanto, uma educação igualitária e não excludente.

Considerações finais

Diante do exposto algumas questões ainda são pertinentes para continuarem a serem pensadas, pois este texto não deu conta de respondê-las, é preciso um estudo mais aprofundado. Com a criação do Programa Mais Educação se faz importante levantar alguns questionamentos, tais como: A meta principal é melhorar a qualidade da educação? Mas que qualidade é essa, diante da forma como as ações são ofertadas?

Se a intencionalidade é ampliar o tempo na escola para chegar a uma escola de tempo integral, como uma forma de melhorar a qualidade do ensino, é importante que alguns conceitos estejam claros, não só para a comunidade escolar, mas, também, para que as políticas educacionais deem conta de tal objetivo, um conceito de extrema importância para ser discutido é o que é qualidade na educação pública.

Acreditamos que vencemos uma etapa na educação, pois hoje é garantido acesso a todos sem distinção, mas a permanência está muito fragilizada, ampliar o tempo pressupõe na escola sem mudanças poderia acarretar um maior índice de evasão, assim oferecer a essa população mais do mesmo, não resolve nenhum problema, é preciso proporcionar mais recursos didáticos, melhorar a infraestrutura, ampliar o acesso a novas tecnologias, enfim, a escola precisa ser repensada na sua totalidade.

Referências bibliográficas

Arroyo, Miguel G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, *31*(113), 1075-1432.

Arroyo, Miguel G. (2007*). Indagações sobre currículo. Educandos e educadores: Seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Felicio, Helena Maria Santos (2011). A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. *Educação em Revista 27*(3), 163-182. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

Gadotti, Moacir (2009). *Educação integral no Brasil: Inovações em processos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Menezes, Ebenezer Takuno & Santos, Thais Helena (2002). CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) (verbete). *Dicionário interativo da educação brasileira.* São Paulo: Midiamix. Disponível em http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83.

Padilha, Paulo Roberto (2009). Prefácio. In Moacir Gadotti, *Educação integral no Brasil: Inovações em processos* (pp. 7-20). São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Relação com o saber em espaços não formais de educação e suas potencialidades na melhoria da qualidade em escolas da periferia do Rio de Janeiro.

Wania Gonzalez
Universidade de Educação do Rio de Janeiro/FEBF
waniagonzalez@terra.com.br

Laélia Portela Moreira
PPGE/UNESA
Moreira.laelia@gmail.com

O direito à educação, garantido pela Constituição Federal brasileira, para além da democratização do acesso à escola, inclui a dimensão da qualidade, tema presente nas políticas e discussões educacionais recentes, tanto em nível nacional, quanto internacional. Espaços educativos não formais, como ONGs e afins, têm, nas últimas décadas, apresentado expressiva atuação em forma de serviços educacionais voltados para populações de baixa renda, os quais, em articulação com a educação escolar podem contribuir para elevar o nível da formação dos estudantes, especialmente aqueles que frequentam as escolas da periferia das grandes cidades. O trabalho trata da relação entre espaços formais e não formais de educação, sob a perspectiva teórica da relação com o saber, de Charlot (2005), e abrange, ainda, uma análise das concepções de qualidade da educação básica baseada em Dourado, Oliveira e Santos, (2007) Oliveira e Araujo (2005) e Machado (2007). A pesquisa, de natureza qualitativa foi realizada no período 2010-2011 no município de Duque de Caxias em cinco espaços não formais de ensino. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa documental, observação, e entrevistas com os responsáveis pelas ações educativas. Inicialmente busca-se demonstrar a pertinência do nexo entre a relação dos estudantes com o saber e a questão da qualidade; na sequência, apresenta-se a análise de cinco experiências de educação não formal, localizadas na periferia do Rio de Janeiro, à luz desses referenciais, acrescida de uma discussão específica sobre as características da educação não formal, baseada nas contribuições de Trilla (2008) e Gohn (2001; 2010), autores que reconhecem a importância da articulação entre os diferentes espaços formativos como uma possibilidade de melhoria da qualidade de ensino em geral. Constata, como resultados, que nos espaços não formais de ensino os quais compuseram o universo da investigação: “Ação da Cidadania”, “Favos de Mel”, “Instituto Airton Sena “UPI Mãe Marocas” “Aspas” - as ações educativas se direcionavam para a valorização da formação do cidadão, para a educação infantil e para o reforço escolar

Palavras-chave: qualidade**;** espaços não formais de ensino; relação com o saber.

É fato suficientemente conhecido que, a partir dos anos 1990, concepções educacionais assentadas na racionalidade técnica e em critérios econômicos têm permeado as políticas sociais brasileiras, dentre estas as do campo educacional, onde se desdobram e tomam forma, tanto no plano dos documentos legais, quanto no das práticas de agentes e instituições que atuam nesse domínio. Nesse cenário, constantes reivindicações de uma educação pública de qualidade têm instigado o debate sobre este

conceito, cuja natureza polissêmica comporta diferentes interpretações, fruto de projetos educacionais diversos e até conflitantes.

Se até recentemente a demanda pela ampliação de vagas deixava a reflexão sobre as condições necessárias à oferta de uma educação de qualidade em segundo plano, a satisfação dessa demanda recoloca a questão em novas bases. Nessa direção, diversos autores (Dourado, Oliveira; Araújo, 2008; Oliveira e Araujo, 2005; Machado 2007) têm denunciado a transposição da noção de qualidade do campo econômico para questões de educação e escola, como fruto da constante participação de técnicos de organismos financeiros internacionais e nacionais nas políticas sociais de nosso país. (Silva, 2009)

A polissemia do conceito, visto que sempre atrelado ao projeto educacional que se tem como horizonte, torna ainda mais complexa a tarefa de definir o que venha a ser qualidade em educação, especialmente quando se trata daquela oferecida às populações desfavorecidas. Ao se conceber a educação como uma prática social que se desenvolve em diferentes espaços da sociedade e como parte do direito público e subjetivo fundamental de todo ser humano, não se pode deixar de considerar a necessidade de que seja oferecida com qualidade a todos os segmentos da população em todos os níveis e modalidades.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) chamam atenção para pesquisas que abordam as múltiplas dimensões objetivas e subjetivas que envolvem o conceito de qualidade, remetem ao interior da escola e, além de abrangerem condições efetivas da organização escolar, articulam-se às expectativas dos sujeitos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos, não apenas para o presente, mas também para as possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

O sentido de qualidade herdado do mundo dos negócios remete, quase de imediato, à ideia de um produto. E quando se trata de uma relação? E de uma relação que implica mobilização e construção de sentido por parte dos sujeitos?

É nesse ponto que chamamos atenção para as potencialidades dos espaços não formais de educação, em articulação crítica com a educação formal, e para a contribuição de Charlot quanto à relação dos jovens com o saber. Partindo da crítica às teorias reprodutivistas, Charlot desenvolve sua teoria da relação com o saber e, ao lado de resgatar o interior da escola como um espaço de formação, assinala a importância de se levar em conta a singularidade do sujeito e ainda o modo como cada um participa do processo de reprodução social.

O presente trabalho apresenta uma parte da análise dos dados obtidos na pesquisa *Educação e sustentabilidade: ações do terceiro setor na Baixada Fluminense*, que tem o objetivo geral de investigar as ações educativas efetuadas em organizações do terceiro setor da Baixada Fluminense a partir dos seguintes aspectos: (a) as diretrizes e as práticas pedagógicas adotadas; (b) as contribuições efetivas para a construção de novas *relações com o saber* (Charlot, 2005) e para a elevação da qualidade da educação oferecida às populações que participam desses projetos.

À luz das contribuições de Charlot buscamos analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços possuem uma abordagem abrangente na formação do indivíduo, mediante o reconhecimento do seu direito à apropriação efetiva dos saberes. A investigação adota uma abordagem não idealizada dos espaços não formais de ensino, admitindo a heterogeneidade das ações educativas desenvolvidas por ONGs, fundações e entidades filantrópicas (Gohn 2010; Trilla, 2008). A relevância do estudo ocorre em virtude da carência de investigações e de avaliações sobre ações

educacionais desempenhadas fora do âmbito escolar, mas que possuam algum ponto de contato com o sistema oficial de ensino.

Na primeira parte do trabalho efetuamos uma sucinta revisão de literatura sobre os espaços não formais de ensino, a partir das reflexões de Gohn (2001, 2010), Libâneo (2007) e Trilla (2009), e as articulamos com as formulações de Charlot (2000, 2005) sobre a relação com o saber. Na segunda parte, apresentamos a análise de dados referentes aos cinco espaços não formais de ensino os quais compuseram o universo da investigação: "Ação da Cidadania", "Favos de Mel", "Instituto Airton Sena "UPI Mãe Marocas" e"Aspas". Na parte final, sintetizamos os principais achados da pesquisa e apontamos para investigações futuras.

Educação não formal, relações com o saber e qualidade

O debate sobre a Educação não formal, a partir dos anos 1990, aconteceu num cenário de minimização da atuação do Estado no âmbito das políticas públicas e de valorização de uma visão ampliada de educação. Nesse contexto, entidades internacionais como a ONU e a UNESCO passaram a enfatizar tanto a necessidade de ampliação da oferta dessa modalidade de educação quanto a consolidação das alianças entre o setor público e o privado como estratégia para universalizar o acesso à educação e promover a equidade social. Gohn (2001) explicita a importância dos espaços não formais de educação na promoção da inclusão social e na veiculação dos direitos da cidadania. Sobre isso, não há consenso entre os educadores (Gohn, 2005); contudo existem aqueles que reconhecem os referidos espaços, particularmente as ONGs, como uma das saídas para a crise na atual cultura escolar.

A população mais pobre é aquela que mais participa das ações desenvolvidas nos espaços de educação não formal, utilizando-os de forma complementar ao sistema formal ou mesmo como alternativa a este em regiões onde a exclusão escolar de jovens e crianças em situação de vulnerabilidade é mais comum. Em virtude de terem desenvolvido métodos, estratégias e programas de ação vinculados às necessidades das comunidades atendidas, esses espaços podem ser considerados aqueles de maior experiência em educação fora da escola, atraindo os indivíduos em função da sua maior flexibilidade quando comparada com a escola formal.

Apesar de ser um campo pouco investigado, no nosso país, as potencialidades da educação não formal são ressaltadas por alguns pesquisadores do assunto (Libâneo, 2007; Gohn, 2010). As diferentes aprendizagens propiciadas nesse tipo de educação englobam dimensões que possibilitam a participação política dos indivíduos tanto nos movimentos sociais quanto na esfera pública. Nessa direção, Gohn (2010) ressalta que os espaços não formais de educação podem contribuir para o desenvolvimento de aspectos que tradicionalmente ficam a cargo da educação formal tais como: as dimensões linguísticas, sociais e cognitivas.

Trilla (2008) contribuiu para a reflexão proposta ao descrever as diferentes relações existentes entre os espaços formais e os não formais de educação e as interações funcionais existentes. Os resultados da educação são fruto de interações de experiências, não somente uma acumulação delas, levando a uma interdependência entre os efeitos educacionais que ocorrem em variados ambientes. Assim sendo, o que se aprende em um ambiente é verificado em outro. Somam-se às reflexões dos autores citados as contribuições de Charlot (2005), quando o autor afirma que a cultura da escola como espaço de saber e de cultura tem sido substituída por um espaço que busca

a inserção profissional dos indivíduos. Ao invés da valorização da informação, Charlot nos estimula a pensar o papel dos espaços não formais de ensino na construção de uma relação com o saber, na qual o indivíduo entende a sua relação com o mundo e a sua formação enquanto sujeito, o que o leva a valorizar o aprendizado contínuo.

As relações entre as aprendizagens ligam a educação formal, a não formal e a informal. Podem-se destacar nessas relações efeitos de (a) complementaridade, quando cada instância atende a uma parte das dimensões da educação, complementando-se para formação do sujeito; (b) suplência ou substituição, quando uma instância assume o papel que seria de outra[1]; (c) reforço e colaboração, quando educação informal e não formal colaboram para a ação educativa formal; e (d) interferência ou contradição, quando o universo social no qual as ações educativas estão inseridas é heterogêneo, cheio de controvérsias e conflitos.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve início em 2010.[2] Inicialmente efetuamos uma pesquisa documental na Internet e realizamos, em caráter exploratório, entrevistas em 16 espaços não formais de ensino que atuam na Baixada Fluminense. Dessas, selecionamos inicialmente três: "Ação da Cidadania", "Favos de Mel" e "Instituto Airton Sena". Os critérios que nortearam a seleção foram: a sua atuação no município de Caxias e o fato de as ações educativas terem algum ponto de contato com a educação formal, em caráter de reforço, suplência ou de substituição (Trilla, 2008).

No ano seguinte, incluímos mais duas organizações na pesquisa, "UPI Mãe Marocas" e "Aspas", que passou a totalizar cinco espaços não formais de ensino. Utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados: pesquisa documental, observação e realização de entrevistas com os responsáveis pelas ações educativas.

Efetuada a coleta de dados, procedemos à análise, à luz do referencial teórico já brevemente descrito. Adotamos a técnica de análise do conteúdo temático (Turato, 2003, p. 442), segundo a qual se "procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior dos vários conteúdos mais concretos". Buscamos a articulação dos dados relevantes, a elucidação dos objetivos propostos com o quadro teórico, assim procedemos a triangulação dos dados colhidos na pesquisa bibliográfica, na observação e nas entrevistas semiestruturadas.

A seguir apresentaremos os três temas recorrentes no *corpus* da pesquisa: cidadania, educação infantil e reforço escolar.

Cidadania

Os projetos *Espaço de Leitura*, da ONG "Ação da Cidadania" e *Reforço Escolar* da entidade filantrópica "Favos de Mel" possuem em comum a ênfase de suas ações educativas na formação do cidadão. A primeira organização busca valorizar o

[1] Em alguns casos, a educação não-formal foi utilizada em caráter emergencial, para cobrir desfasagens crônicas da educação formal,

[2] A pesquisa contou com a valiosa ajuda das alunas da graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, que participaram na coleta de dados que subsidiaram a elaboração do presente texto.

saber popular e adota a educação para a cidadania como propósito. A carga horária é de 24 horas semanais distribuídas em oito semanas.

O projeto em foco prioriza o acesso à leitura, como uma possibilidade do indivíduo adquirir mais conhecimentos, tanto para dar continuidade aos estudos, quanto para obter um emprego, o que corrobora os posicionamentos de Gohn (2001) e de Charlot (2005). Ao capacitar pessoas para estimular a leitura nas famílias mais pobres, essa ONG contribui para a formação de uma nova cultura política, comprometida com a instrumentalização dos indivíduos na reversão da exclusão social (Gohn, 2001). A mobilização das potencialidades dos espaços não formais de educação, como ocorre de acordo com a proposta do *Espaço de Leitura*, articula-se com as reflexões de Charlot (2000) quando o autor afirma que "a relação com saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender"[3]. (p. 80)

A dimensão assistencialista marcou o surgimento da "Favos de Mel", originalmente um orfanato, que já abrigou, desde sua criação, em torno de 500 crianças. Conforme é advertido por Landim (2002), em relação às ONGs, avaliação que, de fato, se aplica ao Terceiro Setor como um todo, o estudo dessas Organizações deve considerar a sua relação com os campos político e acadêmico, o que pode levar a uma mudança nas diretrizes de suas ações. Foi o que aconteceu com a "Favos de Mel", que mudou o foco de atuação; da prioridade original ao abrigo de crianças, passou à valorização de uma educação transformadora e engajada politicamente, conforme se explicita na Missão da organização. A organização preconiza, em suas ações educativas, a focalização no resgate da cidadania por parte da população de Duque de Caxias que vive em situação de vulnerabilidade social.

Frente ao exposto compartilhamos com a reflexão de Oliveira (2009), quando essa autora afirma que, mesmo com ações assistencialistas, as entidades do terceiro setor podem ser um campo fértil para se questionar as políticas sociais vigentes e chamar atenção para os problemas sociais. Nesta ONG também foi possível verificar que o Projeto *Reforço Escolar* agrega os diferentes tipos de aprendizagens conforme detalharemos na parte do trabalho na qual esta temática será tratada.

Educação infantil

A "Aspas" tornou-se uma das principais referências no atendimento à Educação Infantil do município de Duque de Caxias, impulsionada pelas comunidades cristãs que reivindicavam melhores condições de vida para crianças e famílias de baixa renda. Como parte desse esforço por respeito a direitos básicos, essas comunidades começam a criar alternativas e, desse modo, escolas e creches comunitárias surgiram como espaços alternativos de educação e cuidado, para que as famílias buscassem seu sustento sem ter de deixar seus filhos sozinhos. Apesar dos avanços legais obtidos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1989 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ao estabelecerem, pela primeira vez, o direito à educação da criança, a partir do nascimento, e a reconhecerem como sujeito de direito, não vemos um avanço significativo do Estado na

[3] Cabe ressaltar que, paralelamente à dimensão política do projeto, a organização tem um caráter assistencialista na execução de suas atividades de distribuição de alimentos não perecíveis para comunidades carentes.

oferta da educação infantil. E é exatamente por este motivo que a "Aspas" justifica a sua atuação nos espaços não priorizados pelo governo. A "UPI Mãe Marocas" também desenvolve atividades de educação infantil creches e pré-escola, com características semelhantes às da "Favos de Mel", as quais descreveremos no próximo tópico.

Reforço escolar

O projeto de *Reforço Escolar* da organização "Favos de Mel" é direcionado às crianças na faixa etária de 06 a 14 anos, oriundas da rede pública, de comunidades próximas à entidade filantrópica. No ano de 2010 havia quatro turmas compostas por aproximadamente 15 crianças. Além da carga horária de duas horas diárias de reforço escolar, são agendadas atividades extras: oficina de leitura, dinâmicas, recreação lúdica, arte cultural, assistência social e psicológica. Em virtude da situação de carência dos participantes, o projeto oferece lanche para todas as turmas. Este procedimento também é adotado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) no *Projeto Alegria*, integrante das propostas de *Soluções para Educação Complementar* do qual faz parte o programa *Educação pelo Esporte*. O *Projeto Alegria* desenvolve-se em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)[4], no campus de Duque de Caxias. Suas atividades ocorrem em horário alternado ao da escola e, de acordo com as informações disponíveis na página do projeto, não devem ser entendidas como mera recreação. A proposta do projeto é baseada na abordagem interdisciplinar adotando o esporte como eixo condutor e somado às atividades artísticas, pedagógicas e de qualidade de vida. O Projeto atende cerca de 280 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. A carga horária é de 9 horas semanais distribuídas em três dias. Além de jogar bola, nadar e brincar é mencionado que as crianças são motivadas a desenvolver o gosto pela leitura e a aprender os cuidados com a higiene e com a alimentação.

No que concerne à concepção pedagógica, o *Projeto Alegria* expressa, em seus planos de aulas e no material utilizado, o propósito de contribuir para melhorar o desempenho escolar dos seus participantes e para o desenvolvimento competências e habilidades necessárias ao futuro trabalhador "criativo". O que se indaga é se o foco no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à capacitação para o trabalho não representaria uma abordagem muito restrita da educação, contrária às potencialidades ressaltadas dos espaços não formais de ensino no que tange à construção de uma nova relação com o saber.

A "UPI Mãe Marocas" é uma entidade de caráter assistencial, administrada pelo Lar Fabiano de Cristo e que adota o espiritismo como princípio religioso. Oferece uma gama variada de ações educativas: Informática, Complementação de Matemática e Língua Portuguesa, Educação Física, Judô, Meio Ambiente, Artesanato, Artes plásticas, Música e Cursos Profissionalizantes. No que tange às atividades de reforço escolar destacamos a atividade Complementação de Matemática e Língua Portuguesa e ressalta-se flexibilidade dos professores no planejamento das atividades de acordo com o que consideram ser relevante ao grupo em função da faixa etária e da série dos participantes.

[4] Outras parcerias detectadas foram da "Aspas" com a PUC Caxias e da "UPI Mãe Marocas" com a UFRJ. Como não era o nosso foco, não nos detivemos sobre o seu detalhamento.

Assim como a “UPI Mãe Marocas”, a “Aspas” é uma entidade filantrópica. É ligada à diocese de Caxias e seu nome é uma homenagem aos seus financiadores, cidadãos italianos que contribuem regularmente para custear as despesas necessárias ao seu funcionamento. O Projeto abrange educação infantil e reforço escolar. Seu propósito é fornecer serviços em áreas em que o governo não o faz satisfatoriamente, argumentação semelhante à que encontramos no material da “Favos de Mel” A “Aspas” repassa as verbas para quem executa as atividades de reforço escolar, muitas vezes, efetuadas por voluntários das comunidades católicas.

Ao indagarmos sobre o impacto dessa atividade na vida dos seus participantes ouvimos a seguinte resposta: “Já escutei histórias tristes. Saber que um aluno que estudava lá faleceu por causa do tráfico. Porque é aquilo [...] a gente tá trabalhando a base, mas se vai haver uma continuidade depois que aquela criança sair dali a gente não sabe”. (Comunicação oral, 2011). Percebe-se, enfim, que a organização não faz o acompanhamento dos seus egressos e desconhece os casos exitosos.

No que tange às relações entre os espaços não formais de ensino e a educação formal, à luz da categorização de Trilla (2008) observamos relação de substituição nas ações educativas ministradas pelas organizações “UPI Mãe Marocas” e “Aspas”. Em contrapartida, as organizações “Airton Sena” e “Favos de Mel” mantêm relação de reforço e colaboração com a educação formal nos projetos mencionados anteriormente. Ainda que de maneira menos convencional podemos incluir o projeto *Espaço de Leitura* da ONG “Ação e Cidadania” nesta última categoria abordada.

Considerações finais

Frente ao exposto, ressaltamos que a educação não formal está em construção, tanto na perspectiva acadêmica, quanto no âmbito das ações da sociedade civil organizada e que há um campo fértil, portanto, para as interlocuções com o poder estatal e com a comunidade acadêmica. Tal como Landim (2002) afirma, as relações entre as ONGs e a Universidades são escassas como temas de investigações e ampliamos a reflexão da autora no sentido de nos desafiarmos a pesquisar as relações entre o Terceiro Setor e a academia. A articulação da educação escolar com a educação em espaços não formais, onde se possibilitam aprendizagens e se geram saberes contribui para promover a inclusão social e o acesso aos direitos de cidadania da população mais pobre. Nesse sentido, consideramos a educação não formal como uma das possibilidades de melhoria da educação em geral e de, como defendem Oliveira e Araujo, (2005) transformação do padrão de qualidade em parte do direito à educação.

Outro aspecto que merece destaque se refere ao fato do município pesquisado, Duque de Caxias, possuir um dos piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Rio de Janeiro. Tal fato nos leva a indagar os motivos da falta de conexão entre as ações educativas desenvolvidas nos espaços não formais de ensino e a educação formal, na medida em que a atuação das primeiras não tem se revertido em benefício do desempenho dos indivíduos na escola. Pretendemos privilegiar esse aspecto em uma futura investigação.

Referências bibliográficas

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber***.** *Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Charlot, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

Gohn, Maria da Glória (2005). *Educação não formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez.

Gohn, Maria da Glória (2010) *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.

Dourado, Luiz Fernandes (Coord.); Oliveira, João Ferreira & Santos, Catarina de Almeida (2007). *A qualidade da educação*: *Conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf

Landim, Leilah (2002). Múltiplas identidades das ONGs. In Sérgio Haddad (Org.), *ONGs e Universidades: Desafios para a cooperação na América Latina* (pp. 17-51). São Paulo: Editora Fundação Petrópolis.

Libâneo, José Carlos (2009). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Oliveira, Eliane Aparecida Araújo (2009). Juventude, terceiro setor e educação: Algumas considerações. *Revista de Ciências e Educação XI*(20), 275-300.

Machado, Nílson José (2007). Qualidade da educação: Cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados*. *21*(61), 277-294. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a18v2161.pdf

Oliveira, Romualdo Portela & Araujo, Gilda Cardoso (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, *28*, 5-24.

Silva, Maria Abádia (2009). Qualidade social da educação pública: Algumas aproximações. *Cedes*, *29*(78), 216-226. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Turato, Egberto Ribeiro (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. São Paulo: Vozes.

Trilla, Jaume (2008). Educação não formal. In Valéria Amorim Arantes (Org.), Elie Ghanem & Jaume Trilla, *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos*. (pp. 15-58). São Paulo: Summus.

Transição de ciclos, agrupamentos de escolas e inovação educacional: Contributos da investigação multimétodo

Maria Margarida da Rocha Barbosa
Universidade Portucalense
margaridabarbosa1960@gmail.com

Rosa Maria Silva Sá
Universidade Portucalense
rmariasa@hotmail.com

João Paulo da Silva Miguel
Universidade Portucalense
joaopsmiguel@sapo.pt

A presente comunicação tem por objetivo analisar a evolução das transições de ciclos num Agrupamento de Escolas do distrito de Viana do Castelo, tendo em conta o quadro teórico da "inovação educacional" (Fullan, 1991; Hargreaves, 1999; Hopkins, 2002; Rivas Navarro, 2000).

Em termos metodológicos, foi usado um plano de investigação multimétodo, também designado por múltiplos métodos ou métodos mistos: estudo longitudinal de carácter quantitativo (QUAN) e um estudo de aprofundamento – abordagem qualitativa (QUAL). Partiu-se de dados de registo (designadamente, listas das turmas, pautas) e foi tomado como referência um grupo de alunos no final do 1º ciclo do Ensino Básico (n=65), o qual foi seguido ao longo do tempo, até à transição para o Secundário. Para além dos dados sociodemográficos dos estudantes, foi recolhida informação, retrospetivamente sobre a inscrição e transição nos 4º, 5º, 6º, 7º, 9º e 10º anos letivos.

Considerando a evolução do grupo inicial dentro do mesmo Agrupamento, observa-se que, na *primeira transição* (do 4º para o 5º ano) transitam e mantêm-se no Agrupamento 72,3% dos participantes; na *segunda transição,* (do 6º para o 7º ano), esse valor diminui para 66,2%; na *terceira transição* (do 9º para o 10º ano), esse valor diminui ainda para 32,3%. Verificam-se também diferenças estatisticamente significativas na distribuição de género dos alunos inscritos no 4º ano e no 9º ano. Enquanto no 4º ano a proporção de alunos do género masculino é de 61,5% (n=40), no 9º ano, esta proporção desce para 41,4% (n=12); do 4º para o 9º ano reprovaram ou saíram do Agrupamento, 28 alunos do género masculino. Comparando as taxas de retenção/desistência nos 3 ciclos de ensino entre o grupo de referência e dados nacionais (GEPE, ME) verificam-se diferenças estatisticamente significativas no ano letivo 2004/05 (referente à transição do 1º para o 2º ciclo); a taxa de retenção do grupo de referência (26,2%) foi significativamente superior à taxa nacional (5,2%).

A investigação demonstra, assim, que a transição de ciclos é um fenómeno complexo, com múltiplas facetas, que precisa de ser analisado de forma sistemática em termos de investigação e deve ser tido em conta na avaliação das políticas educativas e medidas programáticas.

Palavras-chave: transição de ciclos; inovação educacional; agrupamento de escolas

Enquadramento teórico

A escola pública está em transformação, como toda a sociedade, sobretudo no que respeita à (re)definição das suas funções sociais e ao reflexo no quotidiano das crianças e dos jovens. A implementação de medidas políticas como a "escola a tempo inteiro" surge como um exemplo sobre as possibilidades educativas que se esboçam entre o escolar e o não-escolar, tanto nos espaços e tempos escolares, como para além deles. Uma nova cultura escolar, na construção e na definição de percursos, estratégias e experiências de educação (não-formais e informais), nos distintos quadros de vida dos alunos, poderão vir a ter importância num futuro próximo. Se o conceito de educação formal tem acompanhado a evolução das políticas educativas de cada país, nos últimos anos, sobretudo a partir dos anos 70 do século passado, surgiu o conceito da educação não formal. Reconheceu-se que os currículos escolares eram insuficientes e que o desenvolvimento académico não estava a acompanhar o desenvolvimento económico. Os resultados escolares vieram demonstrar que a educação formal nas escolas não veio criar uma crescente igualdade, daí a necessidade de encontrar novas vias para o sucesso da educação. Assim, a mudança na educação não pode provir somente do sistema educativo formal, mas, também, deve partir de sectores mais alargados da sociedade e de organismos criados dentro da própria sociedade.

Vários contributos baseados em investigações, resultantes de trabalhos a nível *meso* (escola), deram lugar à produção de conhecimento e à reflexão sobre as transformações que se vêm operando nas sociedades contemporâneas e nos respetivos sistemas educativos.

Nos trabalhos de investigação sobre a escola de hoje em dia, tenta-se dar a conhecer as suas formas, os vários contextos e os processos educativos e de aprendizagem que se vêm desenvolvendo. O conhecimento do que está para além do escola e do conhecimento formal, baseado num sistema educativo altamente institucionalizado e hierarquicamente estruturado, poderá vir a permitir explicar muitos dos resultados.

A educação que hoje é prestada nas escolas, ao seguir normas e diretrizes emanadas do Estado, com os profissionais (docentes) a terem a obrigatoriedade de atingirem metas, não consegue produzir resultados equitativos.

Pais, professores, escola e meio são as personagens e o universo que estruturam e enquadram cada criança em idade escolar. Centrando o nosso olhar na instituição, diríamos que, se as crianças são os atores principais da questão escolar e os pais os atores recentes, os professores são os atores-mediadores entre as medidas oficiais (normativos) e as práticas na sala de aula e na escola.

O desenvolvimento de uma atmosfera crítica em relação ao papel da escola, tem sido analisada por vários autores, ora sobre a *crise* da educação, ora inspirando a procura de alternativas, ou mesmo na procura de uma ideia de uma educação enraizada nos sentidos educativos ligadas ao quotidiano das pessoas. Bourdieu e Passeron (1990) fazem a análise de uma educação não-formal, que terá que ser associada á noção de “capital cultural” e por sua vez relacionar com a cultura da escola. O somatório poderá traduzir-se em resultados de sucesso. No entanto, as mudanças produzidas na organização dos territórios educativos, a implementação de novos normativos organizacionais, vieram trazer profundas alterações na vida da escola, embora muito mais na vida escolar dos alunos, com alteração nos contextos, oferta educativa, materiais e nas práticas.

A melhoria do Sistema Educativo, em Portugal, tem sido, ao longo das duas últimas décadas, uma preocupação manifestada por todos os governos constitucionais e alvo de variados estudos. Como um Sistema de Ensino de qualidade, este deverá passar por uma otimização das condições de funcionamento das escolas. No que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, esta melhoria, segundo estudos feitos por alguns investigadores, a pedido do Ministério da Educação, em 2007, com o título - *Pressupostos de enquadramento do programa da rede escolar do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escola* -.passaria por um Reordenamento da Rede Educativa, através da qual se criariam agrupamentos de escolas, com proximidade geográfica e através da extinção de escolas com reduzido número de alunos.

Surgem os agrupamentos de escolas como uma forma de resposta a essas exigências. Os espaços rurais vêem-se *despojados* das suas escolas de primeiro ciclo, as crianças começam a ter novos ritmos de vida, os responsáveis autárquicos sentem mudanças nos seus espaços organizativos, os encarregados de educação sentem alterações nas suas vidas diárias, ou muitas outras problemáticas que poderíamos levantar, tais como a falta da educação não formal que o encontro geracional poderia proporcionar.

Será que a organização em agrupamentos terá tido reflexos na vida escolar destes alunos? Poderemos tirar conclusões, analisando os resultados escolares desses discentes, verificando percentagens de transições, de retenções e ainda verificar os números relativos a abandono ou mudança para outros sistemas de ensino.

Para melhor se poder abordar a problemática, uma investigação foi desenhada para entender de que forma a criação de um agrupamento se refletiu na realização escolar das crianças abrangidas pelo processo. No desenvolvimento de um estudo empírico poderemos ainda colocar outras questões:

- Qual o papel das novas condições na vida escolar dos alunos?
- E nas transições de ciclos?
- Qual o reflexo na formação global dos alunos?

O objetivo principal de uma investigação desenvolvida nesta área, foi perceber de que forma, a criação do agrupamento, com a construção de um Centro Escolar, o fecho das antigas escolas e toda a reorganização do território educativo, foi influenciando o percurso escolar dos alunos, em concreto aqueles que em 2004/2005 se mudaram e foram integrar o 4º ano de escolaridade.

Havendo a noção de ser um tema que poderá ter imensas vertentes a explorar, e tratando-se de um trabalho exploratório sobre o assunto, este poderá vir a ser desenvolvido em posteriores investigações, pelo que entendemos ser um tratamento muito embrionário do tema, o que porventura poderá trazer poucas respostas. No entanto, será esse o despertar para caminhos futuros.

Mas, para Rangel (2007), tudo para ser bem feito, leva tempo e exige perseverança, tenacidade e entusiasmo, pelo que uma boa organização das etapas do trabalho de investigação permitirão atingir os objetivos e uma boa resposta às questões de base, concluindo e abrindo perspetivas para novos trabalhos na área.

Assim, a *mudança educacional* tem vindo a constituir-se como uma das dimensões de maior relevo nas últimas décadas, nos mais diversos domínios da vida pública (das políticas educativas às políticas sociais ou simplesmente políticas públicas). O termo *mudança* pode ser entendido como transformação em si mesma ou ainda a transformação ao nível dos sistemas, quer se tome como referência o sistema social, cultural ou, simplesmente, humano. Já o termo *transição de ciclos* tem sido objeto de estudo, nos últimos anos, em Educação. Assumindo que a transição de ciclos

pode ser encarada como oportunidade de crescimento ou insucesso, grande parte dos estudos sobre a transição está orientada para as dificuldades associadas ao ultrapassar das barreiras estabelecidas dentro do próprio sistema educativo (i.e., barreiras intra-sistémicas).

A *inovação educacional*, por outro lado, pode ser entendida como algo novo dentro de uma determinada realidade, em virtude da qual esta realidade se modifica ou transforma. Genericamente, as inovações podem ser externamente induzidas ou internamente geradas (Rivas Navarro, 2000). Relativamente ao conceito de inovação, o mesmo autor, considera que a inovação é a incorporação de algo novo dentro de uma realidade existente, em virtude da qual esta se modifica. Em seu entender as inovações podem ser *externamente induzidas* (de cima para baixo) ou *internamente geradas* (de baixo para cima). No entanto, nem todos os autores partilham desta posição, havendo quem defenda que a mudança ocorre na tensão *entre a pressão externa e a pressão interna* para a mesma (Hopkins, 2005).

Hargreaves (1999) surge como o autor que associa mudança à inovação e defende que esta será uma alteração planeada, que pode ter vantagens e desvantagens. Para o autor, o problema fundamental da mudança, está no confronto entre, por um lado, uma mudança acelerada com inovação e mais trabalho docente e, por outro lado, um sistema escolar moderno e monolítico. As alterações ou mudanças que ocorrem no Sistema Educativo envolverão quatro aspetos principais: (1) o papel do professor, (2) as inovações, (3) o colapso das certezas morais e (4) a crítica aos métodos e estratégias. Além disso, o autor considera que as novas tecnologias associadas às práticas educacionais viriam a alterar por completo os processos de trabalho nas várias áreas, mas muito concretamente na instituição escolar, produzindo um completo processo de mudança em educação

Neste contexto, o presente estudo teve por objetivo analisar a evolução das transições de ciclos num Agrupamento de Escolas.

Trabalho empírico

O contexto de investigação decorreu num Agrupamento Vertical, localizado na região Norte e sub-região do Minho-Lima, no distrito de Viana do Castelo. O Agrupamento – Centro Escolar – começou a ser construído no ano de 2003, subordinado ao conceito de concentração ou centro escolar concentrado, na tentativa de bem servir todas as freguesias do concelho.

Em termos metodológicos, foi usado um plano de investigação multimétodo, também designado por múltiplos métodos ou métodos mistos: estudo longitudinal de carácter quantitativo (QUAN) e um estudo de aprofundamento – abordagem qualitativa (QUAL). Partiu-se de dados de registo (designadamente, listas das turmas, pautas) e foi tomado como referência um grupo de alunos no final do 1º ciclo do Ensino Básico (n=65), o qual foi seguido ao longo do tempo, até à transição para o Secundário. Para além dos dados sociodemográficos dos estudantes, foi recolhida informação, retrospetivamente sobre a inscrição e transição nos 4, 5º, 6º, 7º, 9º e 10º anos letivos.

A presente comunicação tem por objetivo apresentar os resultados da análise feita à evolução das transições de ciclos num Agrupamento de Escolas, tendo em conta o quadro teórico da “inovação educacional” (Fullan, 1991; Hargreaves, 1999; Hopkins, 2002; Rivas Navarro, 2000).

No trabalho as distribuições de género no 4º e no 9º ano foram comparadas entre si e as proporções de retenção foram comparadas com taxas de retenção/desistência nacionais (GEPE, ME). Nestes casos, para comparar distribuições observadas e esperadas de variáveis categóricas, foi utilizado o *teste qui-quadrado de ajuste,* como recomendam especialistas no domínio (Dawson & Trapp, 2003).

Posteriormente, os resultados escolares do 6º e 9º ano foram comparados transversalmente e longitudinalmente para o grupo global e para cada grupo de género. Relativamente aos alunos que estavam ou não inscritos no 9º ano no ano letivo 2009/2010, foram comparados os resultados escolares no final do 6º e do 7º ano. Após verificação da aproximação das distribuições dos anos escolares à distribuição normal, com o teste Kolmogorov-Smirnoff, verificou-se que apenas os resultados do 9º ano seguiam esta distribuição. Assim, as comparações transversais que envolviam os resultados do 6º foram realizadas com o teste de Wilcoxon Mann-Whitney e as comparações longitudinais com o teste Wilcoxon para amostras emparelhadas. As comparações transversais que envolviam os resultados do 9º ano foram realizadas através do teste *t*-Student para duas amostras independentes.

Assim, considerando a evolução do grupo inicial dentro do mesmo Agrupamento, observa-se que, na *primeira transição* (do 4º para o 5º ano) transitam e mantêm-se no Agrupamento 72,3% dos participantes; na *segunda transição,* (do 6º para o 7º ano), esse valor diminui para 66,2%; na *terceira transição* (do 9º para o 10º ano), esse valor diminui ainda para 32,3%. Verificam-se também diferenças estatisticamente significativas na distribuição de género dos alunos inscritos no 4º ano e no 9º ano (X^2 = 10,866, gl=1, p=0,001). Enquanto, que, no 4º ano, a proporção de alunos do género masculino é de 61,5% (n=40), no 9º ano, esta proporção desce para 41,4% (n=12); do 4º para o 9º ano reprovaram ou saíram do Agrupamento, 28 alunos do género masculino. Comparando as taxas de retenção/desistência nos 3 ciclos de ensino entre o grupo de referência e dados nacionais (GEPE, ME) verificam-se diferenças estatisticamente significativas no ano letivo 2004/05 (referente à transição do 1º para o 2º ciclo) (X^2=57,893, gl=1, p<0,001); a taxa de retenção do grupo de referência (26,2%) foi significativamente superior à taxa nacional (5,2%). No ano letivo 2006/07 (referente à transição do 2º para o 3º ciclo) a taxa de retenção/ desistência do grupo e a nacional foram semelhantes (8,5% e 10,3%, respetivamente). No final do 3º ciclo, o grupo de referência não teve retenções/desistências, enquanto que a taxa nacional foi de 13,8%. O estudo aprofundado remete-nos para a complexidade do fenómeno evidenciando um conjunto de contradições entre e intraciclos.

Conclusão

Em termos de resultados, o estudo longitudinal permitiu verificar o seguinte:
(a) À medida que os alunos avançam do Ensino Básico para o Secundário, o número de perdas aumenta. Estas perdas podem dever-se a retenção, abandonos, mudança de escola, entre outros. No caso do grupo de referência, entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o 10º ano, fica reduzido a cerca de um terço de alunos.
(b) Considerando o número de alunos que se mantém no mesmo Agrupamento desde o Ensino Básico até ao Secundário, verifica-se também aqui um decréscimo. No caso das raparigas há uma redução de 52%, enquanto nos rapazes a redução é drástica – 20%. De referir também que a realização académica entre os alunos que frequentaram sempre o

Agrupamento e outros, é significativamente distinta, sendo que os primeiros obtêm valores mais elevados.
(c) No que diz respeito à realização escolar, verifica-se que as raparigas obtêm notas superiores aos rapazes.
(d) Comparando os resultados obtidos pelo grupo de referência com as médias nacionais, observa-se que a proporção de retenção no grupo de referência na 1ª transição foi significativamente superior à taxa de retenção/desistência a nível nacional. Além disso, na transição do 9º para o 10º ano, não houve retenções no grupo de referência, enquanto a nível nacional esta taxa é de 13,8%.

Esta nova forma de organização escolar veio trazer novas propostas para desenvolver o trabalho junto dos alunos, com metodologias lúdicas, diferentes do que é habitual no ensino, usando ferramentas de trabalho capazes de estimular os estudantes a aprender e a expressar os conhecimentos adquiridos através de novas linguagens. Surgem novas propostas de aulas formais acompanhadas de metodologias não *tanto* formais, como jogos, ensino experimental, vídeos, uso da internet, com pesquisas e mesmo a possibilidade de aulas com pares pedagógicos formados por docentes do 1º ciclo e do 2º ciclo.

Por fim, a investigação veio demonstrar que a transição de ciclos é um fenómeno complexo, com múltiplas facetas, que precisa de ser analisado de forma sistemática em termos de investigação e deve ser tido em conta na avaliação das políticas educativas e medidas programáticas.

Como propostas finais, entendemos que é necessário replicar este estudo em concelhos com Agrupamentos de escolas de pequena e grande dimensão, situados no interior e no litoral, mantendo no entanto esta lógica territorial, no sentido de começar a reunir evidência para sustentar as redes horizontais de Agrupamentos partilhando a liderança do Sistema, como se recomenda no "school improvement" (Higham et al., 2009).

Igualmente, do ponto de vista das práticas educativas, recomenda-se nomeadamente: (1) construir uma base de dados, que permita monitorizar as "entradas" e "saídas" dos alunos no Agrupamento e assim identificar o tipo de "saída" (abandono, insucesso escolar, mudança de escola, entre outras); (2) elaborar um programa de inovação educacional, com vista a ancorar um maior número de alunos entre o Ensino Básico e o Secundário; (3) constituir uma equipa responsável pela avaliação e monitorização da melhoria contínua no Agrupamento.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2008). *Os muros da escola. Distâncias, transições entre ciclos de ensino*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e das Empresas, Lisboa, Portugal.

Abrantes, Pedro (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas, 60*, 33-52.

Abrantes, Pedro (2010). *Tendências e controvérsias em sociologia da educação.* Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.

Dawson, Beth & Trapp, Robert G. (2003). *Bioestatística básica e clínica.* Rio de Janeiro: McGraw-Hill.

Fullan, Michael (1991). *The new meaning of educational change.* Nova Iorque: Cassell.

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (1999). *La escuela que queremos.* México: SEP/ Amomortu.

Hargreaves, Andy; Lorna, Earl & Ryan, Oliver J. (2001). *Educação para a mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes.* Porto: Porto Editora.

Hargreaves, Andy (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança.* Porto: Porto Editora.

Higham, Rob; Hopkins, David & Matthews, Peter (2009). *System leardership in practice.* Berkshire: Open University Press.

Hopkins, David (2002). *Improving the quality of education for all: A handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.

Hopkins, David (2005). *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer.

Ministério da Educação (2007). *Pressupostos de enquadramento do programa da rede escolar do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Rangel, Alexandre (2007). *O que podemos aprender com os gansos* (2.ª ed.). Lisboa: Casa das Letras.

Rivas, Navarro, M. (2000). *Innovacion educativa: Teoria, procesos y estratégias.* Madrid: Sintesis.

A relevância das atividades de enriquecimento curricular para a aprendizagem da música: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico[1]

Márcia Ribeiro
Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Educação
mc.paiva.ribeiro@gmail.com

Ana Paula Cardoso
Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Educação

O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º CEB (AEC), criado pelo Despacho n.º 12591, de 16 de Junho de 2006, constitui um programa de atividades não formais gratuitas e de participação voluntária, que visa melhorar o ensino e a aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e, ao mesmo tempo, responder às necessidades atuais das famílias, ocupando de forma útil o tempo de permanência dos alunos na escola.
Centrando-nos no Ensino da Música, uma das atividades propostas pelo Programa, procurámos conhecer como funcionam as AEC e a forma como se articulam com as atividades formais no 1º CEB, bem como as suas repercussões na aprendizagem dos alunos.
Realizámos um estudo com o principal objetivo averiguar se a frequência da atividade do Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º CEB está relacionada com o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical no 5.º ano de escolaridade de Agrupamentos de Escolas da rede pública do Município de Viseu.
Foi utilizada uma investigação não experimental, comparativo-causal, também designada por investigação *ex post facto*, com a constituição de uma amostra subdividida em dois grupos independentes de alunos do 5.º ano de escolaridade. Esta amostra é composta por 227 alunos, pertencentes a seis dos oito Agrupamentos de Escolas do ensino público do Município de Viseu, dos quais 136 frequentaram o Ensino da Música (AEC) e 91 não frequentaram.
Para a colheita de dados recorremos ao inquérito por questionário a todos os professores de Educação Musical (5.º ano) e professores de Ensino da Música (AEC) dos vários Agrupamentos de Escolas do Município de Viseu, bem como aos 136 alunos que frequentaram o Ensino da Música.
A análise inferencial dos dados permitiu confirmar a hipótese de que "os alunos do 5.º ano que frequentaram a atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1º CEB têm um desempenho escolar na disciplina de Educação Musical superior ao daqueles que a não frequentaram".
Concluímos que a atividade do Ensino da Música (AEC) é uma mais-valia na formação dos alunos na escolaridade básica e, em especial, no desenvolvimento de competências musicais essenciais para a prossecução da sua formação musical. Estes resultados vêm corroborar a importância que as atividades não formais podem desempenhar na educação integral das crianças.

Palavras-chave: AEC, ensino da música, desempenho escolar musical

[1] Agradecimentos à Fundação para a Ciência e a Tecnologia e ao CI&DETS (PEst-OE/CED/UI4016/2011)

1. Introdução

A publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) permitiu a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, restituindo um conjunto de competências e responsabilidades aos Municípios relativas à Escola.

É neste contexto de descentralização do Poder Central e de responsabilização dos Municípios que nascem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Com a publicação do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, passa a ser implementado o Programa de Generalização do Ensino do Inglês dos 3.º e 4.º anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º CEB: Atividade de Apoio ao Estudo, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música, entre outras[2].

O Programa assume-se como uma importante medida para a concretização do conceito de Escola a Tempo Inteiro, respondendo ao duplo objetivo de garantir aos alunos do 1º CEB aprendizagens que enriqueçam o currículo e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino até às dezassete horas e trinta minutos, de modo a apoiar as famílias.

Tendo por base os objetivos propostos pela legislação que regulamenta as AEC e a experiência profissional no Programa, interrogámo-nos, depois de alguns anos de implementação das AEC, sobre as possíveis relações entre estas, em especial da atividade de Ensino da Música, e o ulterior desempenho escolar dos alunos numa área tão específica como a Música.

A bibliografia consultada mostra que a participação em atividades extracurriculares, em particular, atividades desportivas e musicais, podem contribuir para um melhor desempenho escolar, constituindo-se assim como uma mais-valia para o aluno (Broh, 2002).

Desta forma, interessa-nos perceber a importância da implementação do Programa das AEC, nomeadamente da atividade do Ensino da Música, no desempenho escolar posterior dos alunos nesta disciplina específica, visto que estas atividades passaram a ocupar grande parte dos tempos livres dos alunos.

2. Metodologia

2.1. Definição do problema e hipótese

Neste contexto, definimos a questão central desta investigação: *Será que os alunos do 5.º ano de escolaridade pertencentes às escolas públicas do Município de Viseu que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um melhor desempenho escolar na disciplina de Educação Musical do que aqueles que a não frequentaram?*

Tomando como linha orientadora o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, em especial a Atividade do Ensino da Música, e o lugar que estas atividades passaram a ocupar na vida escolar dos alunos, formulámos, entre outros, os seguintes objetivos:

[2] O Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º CEB foi implementado no ano letivo 2006/2007, pelo Despacho n.º 12591, de 16 de junho de 2006, que foi substituído pelo Despacho n.º 14460, de 26 de maio de 2008 e, mais recentemente, pelo Despacho n.º 8683 de 28 de junho de 2011.

- Verificar se o desempenho escolar na disciplina de Educação Musical do 5.º ano de escolaridade é maior nos alunos que frequentam a Atividade do Ensino da Música;

- Relacionar a frequência do Ensino da Música nas AEC e o desenvolvimento de competências musicais dos alunos no 5.º ano;

- Analisar o impacto das atividades implementadas na motivação das crianças face à aprendizagem da Música;

- Conhecer a forma como é implementado o Ensino da Música.

Com vista a responder ao problema enunciado, de uma forma ordenada e rigorosa (Quivy e Campenhout, 1992), formulámos a hipótese principal desta investigação:

- Os alunos do 5.º ano que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º CEB têm um desempenho escolar na disciplina de Educação Musical superior ao daqueles que a não frequentaram.

2.2. Plano de investigação

Dado que o estudo que pretendemos levar a cabo visa testar uma hipótese previamente formulada, optámos por um plano de investigação não experimental comparativo-causal, também designada por investigação *ex post facto* (Kerlinger, 1980, p.120), para que seja possível identificar possíveis relações entre a frequência, ou não, do Ensino da Música (AEC) no 1º CEB (variável independente) e o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical, no 5.º ano de escolaridade (variável dependente).

Este tipo de pesquisa carateriza-se por não ser possível manipular variáveis ou designar sujeitos ou condições aleatoriamente: "variáveis independentes chegam ao pesquisador como estavam, já feitas. Já exerceram os seus efeitos, se os havia" (Kerlinger, 1980, p. 131).

Este plano de investigação é o mais adequado, uma vez que não é possível a manipulação da variável independente, já que esta decorreu nos anos letivos anteriores e já manifestou a sua influência na variável dependente.

2.3. Estratégias e critérios de seleção da amostra

Este estudo teve como universo 664 alunos do 5.º ano de escolaridade, dos quais 551 frequentaram e 113 não frequentaram o Ensino da Música ao longo do 1º CEB. Os alunos encontram-se distribuídos por 29 turmas que pertencem a seis dos oito Agrupamentos de Escolas do ensino público do Município de Viseu, que participaram no estudo.

Para chegar a estes números foi necessário contactar diretamente com os professores responsáveis pela disciplina de Educação Musical (5.º ano), visto que apenas um dos Agrupamentos de Escolas possuía o levantamento do número de alunos que não tinham frequentado o Ensino da Música no 1º CEB.

Do universo mencionado, selecionou-se uma amostra constituída por 227 alunos distribuídos pelas 29 turmas do 5.º ano de escolaridade dos Agrupamentos de Escolas do Município de Viseu.

A amostra foi ainda subdividida em dois grupos: 136 alunos que frequentaram e 91 que não frequentaram o Ensino da Música (AEC) no 1º CEB, para assim se

proceder à comparação entre os dois grupos, no que diz respeito ao seu aproveitamento na disciplina de Educação Musical.

Com a informação do número de alunos que tinham, ou não, frequentado a Atividade de Ensino da Música em cada um dos Agrupamentos de Escolas, definiu-se o número de alunos de cada Agrupamento que faria parte da amostra, quer de um grupo quer de outro. Definido esse número, recorreu-se a uma amostragem aleatória dos alunos em cada um dos Agrupamentos, de modo a obter uma amostra representativa e a assegurar a validade interna do estudo (Tuckman, 2000).

Cada um dos professores preencheu entre 10 e 26 questionários, consoante o número total de alunos do 5.º ano de escolaridade e o número de alunos que frequentaram e não frequentaram o Ensino da Música no Agrupamento em que lecionavam.

3. Apresentação dos resultados

O impacto que a aprendizagem no Ensino da Música (AEC) tem no desempenho escolar dos alunos avaliado pelos professores de Educação Musical do 5.º ano foi testado, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as classificações das crianças que frequentaram as AEC e as que não frequentaram[3].

Contudo, foi necessário controlar as situações em que as crianças tiveram contacto com a Música noutros contextos, de modo a perceber, com rigor, a influência da frequência do Ensino da Música no 1º CEB no aproveitamento musical escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical (5.º ano).

Verificámos que alguns alunos frequentaram simultaneamente aulas de Música fora da escola e a Atividade de Ensino da Música (37 alunos). Outros alunos (35 alunos), ainda, têm um dos progenitores com formação em Música o que as coloca, pelo menos teoricamente, num ambiente mais potenciador da aprendizagem da Música.

Para dar resposta a esta situação, foram então criados três grupos: alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC), alunos que não frequentaram o Ensino da Música, alunos com contacto com a Música noutros contextos (aulas de Música fora da escola e/ou meio familiar).

O grupo de alunos que tiveram contacto com a Música foi considerado nos cálculos tomando dois critérios. Num primeiro critério (critério 1) - alunos que tiveram contacto com a Música noutros contextos (aulas de Música fora da escola e/ou têm pelo menos um dos progenitores tem com formação em Música), foram considerados todos os alunos que tiveram aulas de Música fora da escola e/ou que têm progenitor(es) com formação em Música. Num segundo critério (critério 2) - alunos que não frequentaram o Ensino da Música e tiveram contacto com a Música no meio familiar (pelo menos um dos progenitores tem formação musical), foram considerados apenas os alunos que

[3] Para a análise inferencial, foram selecionadas provas estatísticas não paramétricas: o Teste de Kruskal-Wallis, apropriado para comparar as distribuições de duas ou mais variáveis observadas em duas ou mais amostras independentes (Pestana & Gageiro, 2000); e o Teste U de Mann-Whitney, que permite comparar as médias de duas amostras, de modo a determinar possíveis diferenças significativas (Tuckman, 2000). Foram consideradas significativas diferenças associadas a um nível de significância $p \leq .05$ (Howell, 2002).

tiveram contacto com a Música através do meio familiar (pelo menos um dos progenitores tem formação musical), mas que não frequentaram o Ensino da Música.

Em quase todos os parâmetros, os alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) obtiveram, em geral, uma avaliação média superior aos que não frequentaram o Ensino da Música e aos que contactaram com a Música noutros contextos. De facto, se considerarmos o critério 1 para a constituição do grupo Música noutro contexto, verificamos que este grupo se situa em média entre o grupo que frequentou o Ensino da Música e o grupo que não o frequentou.

Tendo em consideração o critério 2, os alunos que frequentaram o Ensino da Música obtiveram melhor avaliação nos diversos parâmetros, sendo estatisticamente significativas as diferenças observadas em nove dos treze parâmetros avaliados.

4. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos através da análise inferencial confirmam a hipótese formulada: os alunos do 5.º ano que frequentaram a Atividade de Ensino da Música (AEC) ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um desempenho escolar na disciplina de Educação Musical superior ao daqueles que a não frequentaram.

Com efeito, a avaliação do desempenho escolar musical dos alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) é significativamente superior em nove dos treze parâmetros avaliados pelos professores de Educação Musical (5.º ano). Tal revela a importância da frequência do Ensino da Música, uma vez que os alunos que o frequentaram apresentam um desempenho escolar musical melhor do que aqueles que o não frequentaram.

Mesmo quando controlamos as situações em que as crianças contactaram com a Música noutros contextos, de modo a essa variável não interferir no aproveitamento musical escolar dos alunos na disciplina de Educação Musical (5.º ano), os alunos que frequentaram o Ensino da Música (AEC) obtiveram, em geral, uma avaliação média superior, estatisticamente significativa, na maioria dos parâmetros quando comparada com a dos alunos que não frequentaram o Ensino da Música e com a dos que contactaram com a Música noutros contextos.

Estes resultados evidenciam claramente a vantagem do contacto precoce com a prática musical no desenvolvimento da aptidão musical, na linha do que é preconizado pela teoria de Gordon (2000). De acordo com a mesma, é fundamental que a criança contacte com um meio musical rico desde muito cedo, já que a influência do ambiente no desenvolvimento da aptidão musical decresce à medida que a idade avança.

Encarada sob este prisma, a música é uma realidade artística a que todos devem ter acesso, independentemente do meio a que pertencem, uma vez é faz parte da educação integral da criança, e a melhor maneira de o garantir é trabalhá-la na escola, seja em contexto formal ou não formal.

Referências bibliográficas

Broh, Beckett (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, *75*, 69-95.

Carvalho, Patrícia (2005). *Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: A música como linguagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil.

Gordon, Edwin (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Howell, David (2002). *Statistical methods for Psychology* (5.ª ed.). Duxbury: Pacific Grove.

Kerlinger, Fred Nichols (1980). *Metodologia das ciências sociais: Um tratamento conceitual*. São Paulo: E.P.U.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Pestana, Maria Helena & Gageiro, João Nunes (2000). *Análise dos dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ribeiro, Márcia (2012). *O ensino da música nas atividades de enriquecimento curricular e o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º ciclos do ensino básico.* Dissertação, Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, Portugal.

Tuckman, Bruce (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

As atividades de enriquecimento curricular na área de música: Desmistificando o caráter "lúdico e informal" proposto nos documentos orientadores a partir de um estudo de caso.

Sónia Rio Ferreira
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança/CIEC
soniario@gmail.com

M. Helena Vieira
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança/CIEC
m.helenavieira@ie.uminho.pt

As orientações ministeriais indicam que as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm características peculiares: são facultativas (Despacho n.º 141/ME/90; Decreto-Lei n.º 6/2001; Despacho n.º 12591/2006; Despacho n.º 14460/2008), informais (Despacho n.º 141/ME/90), lúdicas (Decreto-Lei n.º 6/2001) ou de animação e apoio às famílias (Despacho n.º 12591/2006; Despacho n.º 14460/2008). O que é uma aprendizagem lúdica? O que é uma aprendizagem informal? O que é uma aprendizagem de animação e apoio às famílias? Para responder a estas questões, esta comunicação pretende apresentar alguns resultados obtidos a partir de um estudo de caso centrado no projeto artístico-formativo de formação de professores intitulado "*Grande Bichofonia"* e que ocorreu na Casa da Música no ano de 2008, tendo como público-alvo docentes das AEC. O estudo permitiu aferir que a "informalidade" e o "caráter lúdico" são, de facto, conceitos considerados basilares e desejáveis para a formação a ministrar pelos docentes das AEC. A adoção de determinadas estratégias de aprendizagem consideradas "informais" e / ou "lúdicas" foram, segundo os participantes, a chave do sucesso da formação, e um modelo a aplicar na formação com as crianças. No entanto, a investigação revelou também que os conceitos de práticas "informais" e / ou "lúdicas" em contraposição com as práticas ditas "formais" são frequentemente ambíguos e nada dicotómicos, ao contrário do que a terminologia faria esperar. Na verdade, o estudo revelou que aprendizagens "lúdicas" e "informais" podem e devem ocorrer quer num contexto de ensino "formal", quer num contexto de ensino comummente designado por "não formal", uma vez que favorecem as aprendizagens e dependem sobretudo das estratégias pedagógicas e metodologias de ensino adotadas pelo docente.

Palavras-chave: atividades de enriquecimento curricular (AEC); educação musical; práticas de ensino informais e lúdicas.

Informalidade e formalidade no ensino básico da música. O caso específico das AEC.

Para compreendermos o conceito de "informalidade" e outras características subjacentes às AEC – o caráter facultativo, lúdico, de animação e apoio às famílias – torna-se necessário analisarmos alguma da legislação anterior ao Despacho que veio

criar e regulamentar de forma definitiva este novo programa educativo (Despacho n.º 12591/2006, revogado depois pelo Despacho nº 14460/2008, e com novas alterações introduzidas pelo Despacho nº 8683/2011). Neste sentido, nesta secção analisam-se alguns dos mais importantes decretos que ajudam a traçar o aparecimento e evolução das AEC e estabelecem-se comparações com o ensino dito "formal", claramente associado ao desenvolvimento das atuais Metas Curriculares, as quais vieram substituir o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Despacho nº 17169/2011).

A ideia de, por um lado, complementar o currículo com outros tipos de aprendizagem e, por outro, ocupar melhor os tempos livres dos alunos não é nova, mesmo que a terminologia o possa ser. Anteriormente já encontramos expressões como *Educação extraescolar* na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86) ou *Atividades de complemento curricular* (Decreto-Lei n.º 286/89). Neste contexto, a educação extraescolar é dirigida principalmente a adultos, quer seja como meio de adquirir a escolaridade básica, quer seja como via para estimular a formação contínua, também designada por "aprendizagem ao longo da vida". Desta legislação sobressai também que as aprendizagens extraescolares podem ser de caráter formal ou não-formal sem haver qualquer esclarecimento sobre a sua natureza.

A noção de aumentar os conhecimentos para completar as aprendizagens realizadas na escola ao longo do Ensino Básico ou colmatar possíveis falhas que nela tenham existido, vai claramente de encontro do atual programa das AEC, ainda em vigor. No caso particular da música, o apelo ao desenvolvimento da educação artística no seio do Ensino Básico não é novo, já que em 1983 surgiu o Decreto-Lei 310 que tinha como um dos objetivos principais a inserção do ensino das artes no esquema geral de ensino público a partir da educação pré-escolar, prevendo até a possibilidade de haver coadjuvação do professor generalista por parte de um docente do ensino vocacional – algo que só raramente se concretizou. No entanto, aprender mais para além do que é obrigatório e universal – responsabilidade assegurada pelo Ensino Básico e, mais recentemente, também pelo Ensino Secundário (Lei nº 85/2009) –, é assim, uma recomendação bastante presente na legislação até aqui analisada.

Àquela conceção criativa e formativa de ocupação dos tempos livres, o Decreto-Lei n.º 286/89 acrescenta a noção de lúdico, da sua natureza cultural e da não-obrigatoriedade da frequência das *Atividades de complemento curricular* (ACC). Este mesmo decreto estabelece uma reforma em cada um dos ciclos, assim como as linhas de orientação dos novos planos de estudos. Relativamente ao plano curricular do 1º ciclo do Ensino Básico encontramos, dentro da secção da Expressão e Educação, a Musical, ao lado de outras como a Física-Motora, Plástica e Dramática. A sua lecionação está a cargo do professor titular. Estas diferentes "Expressões" estão assim, integradas no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico, sendo que o seu desenvolvimento poderá vir a ser reforçado através das tais ACC.

Em 1990 surge o despacho que aprova o modelo de apoio à organização das ACC, cuja definição é a seguinte:

> As atividades de complemento curricular constituem um conjunto de atividades não curriculares que se desenvolvem, predominantemente, para além do tempo letivo dos alunos e que são de frequência facultativa (Despacho n.º 141/ME/90).

Esta definição coloca algumas dúvidas. Se se trata de atividades não curriculares, e pensando no caso do 1º ciclo do Ensino Básico, as Expressões (Musical, Física-Motora, Plástica ou Dramática) não poderão ser ACC, visto que já fazem parte

do currículo. No entanto, mais adiante, o mesmo despacho informa que as ACC de caráter desportivo (alínea a) ou de caráter artístico (alínea b) serão, então, um prolongamento pedagógico e científico das Expressões curriculares. Certo, é que aquela descrição não esclarece com rigor o âmbito destas tão aclamadas ACC. Aqui nasce a grande cisão dicotómica: se temos Expressão Musical no currículo do Ensino Básico para todos os cidadãos e Expressão Musical como ACC, sendo que a primeira é obrigatória e a segunda facultativa, passa a deduzir-se que, possivelmente a primeira deverá ser mais "formal" e a segunda mais "informal".

Relativamente à organização das mesmas, o despacho faz também algumas recomendações que comprovam a intuição curricular dos professores e das escolas:

> Dentro de cada grupo nuclear deve ser promovido um relacionamento informal entre os participantes que livremente se comprometem a desenvolver as atividades que constituem o projeto, assegurando a prossecução dos respetivos objetivos (Despacho n.º 141/ME/90).

Sobressai desta citação o conceito de informalidade, mas sem que este seja convenientemente explorado e definido; pelo contrário, chega a ser surpreendente o pedido para que seja promovido um *"relacionamento informal entre os participantes nas ACC"*, uma espécie de alerta para que as mesmas não sejam transformadas em mais aulas de tipo formal. A definição de participantes que *"livremente se comprometem"* define, no seu paradoxo, o espírito das ACC: o compromisso é sempre algo que obriga e "compromete"; o compromisso assumido neste caso é a liberdade e o "descomprometimento formal".

No mesmo ano da aprovação do modelo de apoio à organização das ACC, surge o Decreto-Lei n.º 344/90, que é uma referência para os profissionais do mundo das artes, pois estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. O acesso à educação artística faz-se, então, por diferentes vias, das quais se destaca, no contexto deste estudo, a extraescolar. A via "genérica" é aquela que está ao alcance de todos os alunos (de todos os níveis de ensino), pelo facto de ser considerada uma parte integrante da educação geral, e por norma, rege-se por princípios pedagógicos "formais". No entanto, a partir da leitura do art. 9.º constatamos que existe uma exceção ao direito de uma educação artística universal: o Decreto-Lei considera o ensino artístico genérico apenas como parte do currículo do 1º e 2º ciclos. Para os restantes níveis de ensino aquele poderá estar presente mas apenas enquanto ACC, facultativa – conceito que também é aqui utilizado como sinónimo da expressão de *Educação artística extraescolar*.

A expressão *Atividades de Enriquecimento Curricular* (AEC) é a última evolução terminológica encontrada para a ideia de atividade realizada fora do âmbito do *core curriculum* até à presente data. Esta designação surge, pela primeira vez, no Decreto-Lei nº 6/2001, aquando da reorganização curricular do Ensino Básico e da redefinição do próprio conceito de currículo, o qual compreende não só um conjunto de aprendizagens como também competências a desenvolver pelo aluno.

Neste Currículo Nacional do Ensino Básico encontramos as competências específicas relativas às várias disciplinas contempladas no currículo e onde se encontra incluída igualmente a Educação Artística, que se subdivide em quatro áreas: Educação Visual, Música, Expressão Dramática / Teatro, Dança. Com surpresa, verifica-se que estas diferentes vertentes artísticas não têm o mesmo 'valor' ao longo dos ciclos do Ensino Básico. O lugar das artes como parte integrante do currículo ou como parte do ensino formal, continua assim a ser muito ambíguo.

Com a regulamentação deste novo programa educativo através do Despacho nº 12591/2006, o ensino de música consegue chegar finalmente, de facto, a alguns alunos de uma faixa etária mais jovem de alunos a nível nacional. Os objetivos deste programa podem resumir-se às seguintes ideias chaves que passo a citar:

> (…) Desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico;
> (…) Implementação do conceito de escola a tempo inteiro;
> (…) Necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias ao nível destes níveis de ensino;
> (…) Urgência de adaptar os tempos de permanência do tempo das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas (Despacho n.º 12591/2006).

Supõe-se que a razão da criação deste programa será, primordialmente, uma necessidade socioeconómica. O conceito de "escola a tempo inteiro" (Despacho n.º 12591/2006) será, por certo, apelativo para grande parte dos encarregados de educação. Porém, se por um lado se exige que a escola permaneça aberta durante todo o dia, por outro não se obriga que todos os alunos frequentem as atividades oferecidas no prolongamento de horário. Seria pertinente averiguar se esta medida não estará a contribuir para o afastamento das famílias do acompanhamento dos seus educandos. Esta ênfase na função de compensação social das AEC, é vista, aliás, segundo alguns pedagogos, como desmesurada (Castro: 2007, 23). Em síntese, é interessante constatar a preocupação do Ministério da Educação pelo apoio às famílias no contexto das AEC, mas questiona-se se o melhor apoio não seria o cumprimento da lei no que respeita à oferta educativa de uma educação musical para todos?

O despacho (Despacho n.º 14460/2008) trouxe algumas inovações em comparação com o despacho criador do programa (Despacho n.º 12591/2006). Por exemplo, nele pode interpretar-se pela primeira vez que o Ministério da Educação sentiu necessidade de regulamentar as AEC de modo a que elas tivessem mais adesão, principalmente responsabilizando mais os pais.

O último despacho publicado referente à organização e gestão das AEC (Despacho nº 8683/2011) acrescenta mais algumas alterações curiosas ao de 2008, introduzindo um conceito peculiar denominado por *Atividades lúdico-expressivas*, assim definidas:

> 1 - As atividades lúdico-expressivas devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, atividades lúdicas e de animação. (Despacho nº 8683/2011).

Verificamos que, ao lado das atividades já previstas como formas possíveis de enriquecimento curricular (música, inglês, Ed. Física etc.), é "construído" um novo conjunto de atividades designadas por *Atividades lúdico-expressivas*, ao que tudo indica, uma espécie de miscelânea de todas as outras, e que devem ser integradas numa expressão artística. Integrar "atividades lúdico-expressivas" dentro de uma "atividade de enriquecimento curricular" já definida como facultativa e lúdica revela, de facto, a existência de uma realidade curricular com grandes "problemas de identidade e afirmação".

A última reorganização curricular emanada do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 139/2012) contém o art. 14º destinado às AEC, mas verificámos que se trata de uma cópia do art. 9º do Decreto-Lei nº6/2001, na qual foi apenas acrescentada a ideia da componente "formativa", ao lado do seu caráter facultativo, lúdico e cultural. A sua introdução estará, com certeza, associada à nova orientação de política educativa que pretende *"(...) melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende (...)"* (Decreto-Lei nº 139/2012). Consoante os governos, as experiências curriculares implementadas no terreno adquirem um sabor diferente; fica-se agora a saber que as anteriores AEC eram informais e lúdicas, mas não formativas; doravante, podem continuar a ser facultativas, mas quando funcionarem, deverão ser informais e lúdicas, mas formativas. Curiosa concepção defendida de uma "formação facultativa", que é pensada como formação para todos.

Análise e interpretação dos resultados de um estudo de caso sobre a "informalidade" das AEC e sobre a formação de professores para as AEC.

Esta secção pretende apresentar e discutir alguns dos dados obtidos através dos formandos (30 participantes) do projeto artístico-formativo *Grande Bichofonia* (projeto de formação de professores de música para as AEC levado a cabo na Casa da Música do Porto pela Companhia de Música Teatral em 2008). A recolha dos dados permitiu identificar duas categorias de análise relevantes para o assunto agora em estudo: 1) a interpretação que os participantes fazem do caráter "informal" nas AEC; 2) a caracterização do projeto de formação de professores, como mais "informal" ou "formal".

1. O caráter "informal" das AEC na ótica dos formandos

Começamos por questionar os participantes acerca da sua concordância (ou não) com as condições expressas na legislação, consideradas essenciais para garantir o bom funcionamento das AEC – dentro das quais a não-obrigatoriedade da sua frequência e a preferência pela administração lúdica e informal das atividades – e encontramos respostas bastante diferentes. Apenas 16 formandos afirmam conhecer (mas não estarem de acordo com) o despacho criador do programa (contra 8 que admitem não conhecê-lo e outros 5 que revelam conhecê-lo e concordar com ele). Como consequência direta deste desacordo, verificamos que a maioria dos formandos não se identifica com a diretriz de administrar as atividades de uma forma eminentemente informal, alegando diferentes razões dentro das quais se destacam a necessidade de planificação e avaliação como uma disciplina inserida no currículo; devem ser tidas com seriedade e rigor assim como proporcionar aprendizagens significativas (Isto veio a verificar-se aliás, na legislação mais recente, como verificamos).

No entanto, existe uma certa contradição entre os formandos, pois verificamos que também uma maioria (17) (independentemente de conhecer ou não a lei), afirma que enquanto professor no âmbito das AEC ministra as suas aulas de uma forma informal e lúdica. A principal argumentação apresentada para justificar essa resposta é a de que as aprendizagens dos alunos se tornam mais relevantes e motivantes quando seguem esta orientação lúdica e informal. A recomendação de administrar as AEC de uma forma lúdica, ganha bastante força entre os formandos: 26 revelam concordar com esta medida.

Quando se discute o regime de frequência facultativa inerente ao programa das AEC, as opiniões também se dividem. No caso dos formandos, há mesmo um empate ao nível das respostas apresentadas: 14 concordam e outros 14 não concordam com a não obrigatoriedade.

Revelando-se de suma importância desvendar igualmente que significados atribuem os participantes às práticas informais e formais, constatou-se que para a maioria dos formandos (18) a educação musical informal está ligada a aspetos como a aculturação, o encorajamento e a naturalidade; e 17 formandos também consideraram que este tipo de ensino motiva mais os alunos do que o ensino formal. Em contrapartida, 18 formandos concordam que a educação musical formal pode definir-se pelo seu caráter estruturado, planificado e sequencial. Para a maioria dos formandos, a distinção destas duas práticas de ensino também se prende com questões metodológicas (18 ocorrências); seguindo-se questões referentes à qualidade, exigência e rigor do tipo de ensino (13 ocorrências); sistema / ramo de ensino (10 ocorrências); personalidade e opções do professor (6 ocorrências); e diferentes momentos letivos da mesma disciplina ou atividade (6 ocorrências). Quando se confrontam os formandos com a afirmação de que o ensino informal traz mais vantagens do que o ensino formal, verifica-se um empate nas respostas, são tantos os que concordam como os que discordam (11).

2. Caracterização do projeto de formação: "informal" ou "formal"?

Para 6 dos formandos inquiridos o projeto de formação foi acima de tudo informal (apenas para um formando ele foi formal), e o mais inesperado aconteceu quando os restantes formandos consideraram que o projeto conjugou quer princípios informais quer formais. A maioria dos formandos (26) concorda que há determinadas características associadas ao ensino informal que estiveram presentes na formação, a saber: músicas cativantes; cantar / tocar de ouvido; aprender em grupo; promoção da autonomia do indivíduo na realização das atividades; integração de diferentes componentes fundamentais no processo de aprendizagem (audição, performance, improvisação e composição). É de referir ainda que 18 formandos consideram que estas características também se encontram no ensino formal, mas quando se lhes pergunta se as AEC devem ser administradas de um modo formal, 17 formandos respondem negativamente. Para além disso enquanto professores, 12 participantes inquiridos revelam preferir o ensino informal – como estilo de lecionar. Sobre esta questão é de se destacar também o número elevado (10) de formandos que não têm opinião sobre a sua preferência. 24 formandos consideram que é perfeitamente possível a fusão do ensino formal com o ensino informal.

As vantagens do ensino informal mais referidas pelos formandos foram: o caráter lúdico das atividades e como consequência, maior motivação para a aprendizagem (9 ocorrências); a descontração que este ensino provoca nos aprendizes (6 ocorrências); e a facilidade com que as aprendizagens são assimiladas (3 ocorrências). Como desvantagens deste tipo de ensino, as mais salientadas pelos formandos foram: a falta de seriedade e hierarquia que caracteriza este tipo de ensino e que pode levar à dispersão (10 ocorrências); a não ocorrência neste tipo de aprendizagem de uma efetiva assimilação de conteúdos ou competências de aprendizagens; a ausência de um fio condutor (5 ocorrências).

Conclusão

A ideia de atividade de "complemento curricular" foi alargando o seu significado, como pudemos constatar através da análise da legislação publicada desde a promulgação da LBSE. Surge a ideia de educação "extraescolar" para adultos, no sentido de permitir a aquisição da escolaridade básica ou estimular a formação contínua (Decreto-lei 46/86); mais tarde o mesmo conceito torna-se mais abrangente, incorporando em si a noção de ocupação de tempos livres e as noções de "complemento" e forma de aperfeiçoamento de conhecimentos, de natureza lúdica, facultativa (Decreto-Lei 286/89) e informal (Despacho 141/ME/90); por fim associa-se a educação extraescolar a uma das vias possíveis de acesso à educação artística – em alternativa à via "vocacional" ou como complemento da via "genérica" (Decreto-lei 344/90). As AEC traduzem a última evolução deste tipo de ensino ao qual se atribui posteriormente mais algumas características, a função de animação e apoio às famílias (Despacho nº 12591/2006; Despacho nº 14460/2008) e a função formativa (Decreto-Lei nº 139/2012).

O "extra" não pode substituir, ainda por cima facultativamente, um bem e um direito que é (ou deveria ser) de todos: o acesso à Educação Musical. Do mesmo modo, o ensino mais "informal" não pode substituir o ensino formal que o Estado tem a responsabilidade de potenciar junto dos cidadãos. Corroboramos o pensamento de Gordon (2000) quando destaca que:

> É da maior importância que as crianças recebam a melhor qualidade de orientação musical informal e de educação musical formal (…) porque não só o seu nível imediato de desempenho aumentará, como aumentará (…) o seu potencial de desempenho musical para toda a vida (p. 66-67).

O estudo de caso realizado em 2008 permitiu clarificar os conceitos ligados a este programa de formação "informal" ou "lúdico" em oposição ao "formal". Partindo da literatura estudada mais relevante no âmbito desta investigação (Green: 2008a; 2008b; Gordon: 2000) e confrontando-a com os dados recolhidos, apercebemo-nos que as diferenças entre uma proposta de ensino mais "informal" ou "formal" prendem-se com questões essencialmente metodológicas e didáticas. Não é o contexto onde se realizam as aprendizagens que dita se o ensino é formal ou informal, mas é antes o modo de atuação do professor junto dos alunos, o qual não carece de ser determinado por despacho, até porque certas aprendizagens potenciam outras. As interações e dinâmicas que o professor consegue criar, baseadas em abordagens criativas e de cariz lúdico, tornam-se cruciais na motivação dos alunos para a aprendizagem quer ela ocorra dentro ou fora da sala de aula tradicional. Paradoxalmente, ou não, estas características comummente associadas às práticas de ensino informal, foram identificadas pela maioria dos formandos inquiridos como próprias do contexto formal do ensino da música e das suas pedagogias tradicionais. Da pesquisa, por um lado ressalta que o lado formal está assim mais presente para quem planeia as atividades, e o lado informal para quem as experimenta.

Cremos que o rumo que as AEC têm tomado (no que concerne estritamente ao ensino da música), no sentido de tornar as aprendizagens mais formativas (Decreto-Lei nº 139/2012), indica que elas deveriam ser simplesmente eliminadas para que a componente obrigatória do currículo possa ser fortalecida (ou simplesmente, cumprida).

Referências bibliográficas

Castro, Maria A. (2007). As atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo. *Revista de Educação Musical* (APEM), *128/129*, 22-26.

Decreto-Lei 310/83 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º149/83/1983 – Série I*. Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. Diário da República n.º129/2012 – Série I. Ministério da Educação e Ciência

Decreto-Lei nº 286/89n de 29 de Agosto. *Diário da República n.º198/1989 – Série I*. Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro. *Diário da República n.º253/1990 – Série I*. Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 46/86 de 10 de Março. *Diário da República n.º571986 – Série I*. Ministério da Agricultura, Pescas e Alimentação

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República n.º15/2001 – Série I-A*. Ministério da Educação

Despacho nº 141/ME/90 de 14 de Novembro. *Diário da República n.º263/1990 – Série I*. Ministério da Indústria e Energia

Despacho nº 12591/2006, de 16 de Junho. *Diário da República, 2.ª série – N.º 115*. Ministério da Educação.

Despacho nº 14460/2008, de 26 de Maio. *Diário da República, 2.ª série – N.º 100*. Ministério da Educação.

Despacho nº 17169/2011, de 23 de Dezembro. *Diário da República, 2.ª série – N.º 245*. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº 8683/2011, de 28 de Junho. *Diário da República, 2.ª série – N.º 122*. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº 5306/2012, de 18 de Abril. *Diário da República, 2.ª série – N.º 77*. Ministério da Educação e Ciência.

Ferreira, Sónia R. (2009). *Implicações educativas das práticas informais no contexto das atividades de enriquecimento curricular. O projeto artístico-formativo 'Grande Bichofonia'.* Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Gordon, Edwin. (2000). *Teoria de aprendizagem musical, competências, conteúdos e padrões.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, Lucy (2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação* (CIPEM), *2*, 65-79.

Green, Lucy (2008a). *How popular musicians learn. A way ahead for music education.* Hampshire: Ashgate.

Green, Lucy (2008b). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy.* Hampshire: Ashgate.

Lei nº 85/2009 de 29 de Janeiro. *Diário da República n.º20/2009 – Série I*. Assembleia da República

Ministério da Educação/DGIDC (Ed.) (2006). *Ensino da música 1º ciclo do ensino básico.* Lisboa: Orientações programáticas.

Afetos ambientais na educação escolar Guarani

Rosemary Modernel-Madeira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
rosemadeira@hotmail.com

Malvina do Amaral Dorneles
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
malvina@edu.ufrgs.br

O presente trabalho tem como objeto a perspectiva ambiental na educação escolar Guarani, buscando, no próprio seio da comunidade e da Escola Indígena, as respostas para o questionamento de como se dará, na Escola pensada pelos Guarani, a perspectiva ambiental: na sua própria teko'a (local da Aldeia), na relação com a Cidade e na relação com a tecnologia cidadã. Na sistematização de possíveis respostas, primeiro, traça-se uma perspectiva antropológica da própria Cidade, lugar fundante da Escola, desde a ótica de Rodolfo Kusch sobre a relação entre o ambiente natural - no qual o granizo e a chuva, representam o temor – e o ambiente artificial – constituído no ambiente cidadão, segundo, apresenta-se os próprios Guarani e seu *mero estar* e, finalmente, em terceiro, a Escola e a perspectiva ambiental que perpassa o pensá-la e o próprio ensinar.
A análise dos dados teve como substrato teórico a perspectiva do Cuidado, fundamentada em Martin Heidegger e da antropologia filosófica americana, fundamentada em Rodolfo Kusch.
O trabalho mostra duas culturas – a cultura cidadã e a cultura Mbyá-Guarani – que se colocam na intersecção da própria Escola, onde um embrião de uma nova Escola, que já não aponta para o conhecimento científico como fundamento das suas práticas.

Palavras chave: educação Guarani, educação ambiental, cuidado ontológico

1 Introdução:

Vivemos um momento ímpar da vida planetária e este momento é de crise. A provocação desta crise está associada a uma forma de gestão que se insere numa das alterações mais fantásticas que se tem notícia – a Cidade - a casca protetora que separa seus habitantes daquilo que se diz *ambiente natural.* Este habitante é o Cidadão que, deixando o medo lá fora dos muros, vive a casca protetora da cidade, em aglomerados humanos cada vez maiores e mais fantásticos que, para se manterem, buscam uma ética – a ética Cidadã.

Porém, há que apontar o humano que fugiu daqueles muros protetores e não abdicou de viver sob a égide da *ira de Deus,* aqui representado pela chuva e pelo granizo, pela seca e a inundação, pela fartura e a fome, para se colocar na proteção tranqüilizadora do ambiente cidadão e a *ira do Homem*[1]. Este humano que permaneceu

[1] Kusch (1987) trata dessa forma o que ele chama de *afanosidad cidadã*: a ira de Deus – representada pelo não saber se a colheita seria pródiga (*maiz)* ou se o advento da seca ou do granizo produziria a perda da seara (*maleza*) – é substituída pela ira do homem, no ambiente cidadão, onde o medo não é mais o de não ter uma colheita, mas sim de perder aquilo que garante que o dia de amanhã será farto: o emprego.

assim afastado, fugiu, enquanto pode, pelas veredas das florestas, outrora abundantes nos sertões da América, hoje substituídas pelas plantações monoculturais que pretendem saciar a avassaladora necessidade de alimentar dos monstros murados de nossas cidades. Pois ele mesmo, encurralado pelos muros cidadãos, deles se aproxima e tenta entender que técnicas são estas que perpassam o interior dos muros, para delas se apropriando, poder ser o que são, estando onde está, para entendê-la, busca a tecnologia por ela criada que responde pela ética de seus moradores: a Escola.

É desde aí que o trabalho que se apresenta, acolhe três segmentos, o primeiro deles, a Cidade, discorre sobre a casca protetora constituída pelo cidadão, a fuga do medo representado na *ira de Deus* e a submissão à *ira do Homem*, representado no objeto, e de como se cria uma ética, a ética cidadã, cuja técnica de propagação é a Escola.

O segundo momento vem apresentar aqueles que fugiram aos muros cidadão e a sua ética: os Mbyá Guarani[2], sua cosmologia, sua luta incessante pelo espaço, seus andares e vagares por este território, que um dia imenso, hoje é cerceado pelos muros das cidades.

E, por fim, o último momento, aquele em que a ética cidadã, representada na Escola, é trazida para a aldeia, o lugar onde o Guarani *é* no seu *mero estar*[3] e como o ambiente, que a escola cidadã deixa para fora de suas paredes, perpassa o conhecer e o aprender deste povo.

A pesquisa que tentou responder à indagação *como o ambiente atravessa a educação escolar guarani* desenvolveu-se no contato com pesquisado e para isso a pesquisadora deslocou-se às aldeias[4] e conviveu com este povo desde a intimidade das casas à Escola, onde pode observar, gravar e construir um Diário de Campo de anotações, comentários, falas, discursos, percepções... Para além das entrevistas com professores e lideranças, tanto das aldeias visitadas, como outras de renome nacional, a pesquisadora guiou seu olhar também através dos registros pictográficos feito pelos professores e das fotos e vinhetas, tanto feitas por ela como pelos observados, que buscavam mostrar o que viam pelo olho da máquina gravadora de luz.

2 A cidade:

Buscando entender cosmologia cidadã a pesquisadora estranhou o seu próprio olhar e descobriu alguns pilares que sustentam esta organização e pode nomeá-los de medo, objeto e técnica. Entendeu também que para que a convivência dos milhares de cidadãos presentes no espaço intramuros há a necessidade da construção de uma ética,

[2] Os Guarani atuais, segundo MELIÁ (1988), são compostos pelas etnias *Paĩ tavyterã (ou Kayová)*, *Avá-katúeté* (*ou Chiripá*), *Mbyá e Chiriguanos* da Bolívia. Minha pesquisa esteve centrada no povo Mbyá, embora tenha convivido com chiripás nas aldeias que visitei e com a etnia Kaingang de outro tronco lingüístico, o Gê, nas caminhadas em busca do conhecer.

[3] Kusch (1953) estabelece um contraste entre ser e o estar. O ser relaciona-se ao europeu, a dinamicidade, ao ser alguém numa cultura que afeta e modifica o mundo, o estar relaciona-se com a vida, com o vegetal, que está e desenvolve-se em consonância com aquilo que o ambiente lhe proporciona. Para além, o *mero estar* relaciona-se ao plano cósmico, a uma organização estática de mundo que pode ser conjurada.

[4] As aldeias que acolheram a pesquisadora, seja para pesquisa propriamente dita, seja para visitas e participação em eventos foram Guapoy Porã–Figueira Bonita, município de Torres, Jata'ity–Aldeia do Cantagalo, município de Viamão, Aldeia da Estiva, município de Gravataí, Teko'a Porã–Coxilha da Cruz, município de Guaíba, Aldeia da Lomba do Pinheiro, município de Porto Alegre, todas no Rio Grande do Sul, Brasil.

uma ética cidadã. Desse modo analisa os pilares tentando demonstrar como esta ética é atravessada por eles.

> 1. O Medo: Kusch (1986) por conta de explicar desde quando o *mero estar* se contrapõe a *ser*, traz-nos a visão da *pequena* e da *grande história*. A grande história se relaciona à própria evolução da vida e suas transformações, ao obscuro e ao medo da *ira de Deus*. A pequena história relaciona-se à explicação, as alterações culturais, a história do humano e das Cidades. Compreende o autor que a história estudada e contada desde muito é a história das Cidades e, é neste ambiente, na proteção dos muros e na racionalidade da provisão que se busca, na afanosidade[5] cidadã, *ser alguém*. Mas é na *grande história* que se vai encontrar o fundamento cidadão: o medo[6].

É na religião e no medo que Fustel de Coulanges baseia o princípio da Cidade ocidental, não com um aglomerado de cabanas que se protegem mutuamente, mas como um culto aos mortos. Baseado em textos clássicos gregos, romanos e hindus, explica o princípio da propriedade como o local onde se enterravam os antepassados e a eles se prestava o culto, com banquetes fúnebres e a constante presença do fogo votivo. Esta forma de pensar é antecedida pela idéia de que a alma, após a morte, vive no subterrâneo onde foi colocado o corpo e, como este necessita de cuidado enquanto vive, ela necessita do cuidado de seus descendentes. Não havia castigo maior, para os primitivos cidadãos, do que privar de sepultura a um morto. Sua alma vagaria eternamente, assombraria aos que permaneceriam e, mais que isso, toda a linhagem familiar estaria fadada ao extermínio, pois quem não honrasse seus mortos, não seria também honrado.

A ira divina, a desordem, estava presente e podia ser acalmada na figura dos ancestrais, os deuses Lares, colocados numa importância maior que os deuses naturais, porque estes, assim como a savana, estavam fora dos muros da casa e da cidade. A natureza começava a ser o Outro, aquele que podia ser domado, já que dela se podia separar num ambiente propício criado como a casca protetora – a cidade.

As idéias de Platão e Aristóteles e, mais tarde, a associação Aristotélico-Tomista permeiam o pensar ocidental que vem derramar-se e converter-se, finalmente, na busca da ordem racional incontestável em Descartes[7], em que conhecer a parte seria

[5] Retomo a Kusch (1986) em que a *afanosidad* está relacionada à "*ira del hombre"* em contrapartida à ira de Deus, que se manifesta no ambiente natural pela chuva, pelo granizo, pela seca, ou seja, por aquilo que permite ou não a vida. Para controlá-la ou aliviá-la, os antigos usavam seus sortilégios, que poderiam ser as bolsas xamânicas ou os sacrifícios sangrentos. A *ira do homem* se manifesta na cidade, o local onde ele pode determinar sua dinâmica, mas os objetos continuam presentes e manifestos como a forma de aliviar ou controlar as tensões desde o afã de possuí-los, vendê-los, trocá-los, etc, ou seja, a dinâmica do mercado, do plano econômico em contraposição ao plano espiritual.

[6] O medo, como princípio evolutivo, tem sido analisado de forma contínua pelos evolucionistas. Pinker (2002: 407-8) traduz o medo como *a emoção que motivava nossos ancestrais a lidar com os perigos que tendiam a encontrar*. Também afirma que os medos são adaptações *e* não apenas erros do sistema nervoso, já *que os animais que evoluíram em ilhas sem predadores perdem o medo e são presas fáceis para qualquer invasor.* Isto pode explicar, por exemplo, o medo dos cidadãos a aranhas e cobras, mas seu descanso com relação a armas de fogo, direção em alta velocidade, andar de carro sem cinto de segurança ou o secador perto da banheira.

[7] René Descartes, filósofo francês do século XVII, funda na Razão e na Ordem natural o conhecimento. Tudo que é ignorado pode ser conhecido desde uma "cadeia de razões" estabelecida no "Discurso do Método", em que considera como verdadeiro o que for evidente, aquilo que é intuído com clareza e precisão – o *preceito de evidência.* Porém, a ampliação do conhecimento nem sempre oferece permeabilidade à intuição e, desta forma, estabelece os preceitos preparatórios ao conhecimento: *da*

uma forma de conhecer o todo. E é desta fragmentação que a técnica que hoje conhecemos se alimentou e deu origem ao fundamento da *ira do homem*, à técnica excludente do pensar-se ambiente e, ao mesmo tempo, ao castigo ou recompensa dessa ira, o objeto.

> 2. O objeto: talvez o grande marco da expansão cidadã e a condição de possibilidade para o grande embate que se dará na América entre o *ser europeu* e o *estar americano*, localize-se nas grandes navegações. Kusch (1986:121) explica o surgimento do mercado nos *atados de gêneros* enviados pelos mercadores, via marítima como uma estranha relação que havia entre as mercadorias e o mercador, pois para além de manterem-se ligados, mesmo através de uma enorme distância, havia também
>
> una relación de bumerang entre ambos, porque todo retornaba a manos del mercader sublimado en dinero y poder. Un mundo así era encantador, ante todo porque no era tan molesto como la ira de dios. Y tan humano era que la ira de dios no tenía fuerza en él porque era más poderoso el hombre, siempre y cuando éste tomaran determinadas precauciones, como la de construirse una ciudad. Valía más un atado de géneros que la ira de dios. El atado era una parte del hombre, mientras que dios no lo era. Más aún, mediante muchos atados podía construir-se un mundo de créditos y de relaciones sociales mucho más poderoso que el mismo rayo divino. Un rayo mataba sólo a dos campesinos en medio del campo, mientras que un crédito podía mover una nación.

O *atado de gêneros* cruzou os mares e colocou frente a frente aqueles que por milhares de anos haviam estado separados, uns nas terras americanas e outros nas terras européias. Enquanto os primeiros, os americanos viviam na sua essência a *ira de Deus*, os segundos, os europeus, vivem a *ira do homem* e as técnicas cidadãs.

A perspectiva heideggeriana de coisa-objeto é o do ser-simplesmente-dado, ou seja, os manuais, os instrumentos que, na sua instrumentalidade, saltam aos olhos num quarto como entes-intramundo e não como paredes que cercam este intra-mundo. O instrumento, desta forma, só é no uso, e sua totalidade referencial é revelada na descoberta do uso. As coisas já existem, porém a instrumentalidade é dada desde a alteração da forma na produção; a própria produção já [é] sempre o emprego de algo em algo, embora existam coisas que se produzem a si mesmas, como os animais e as plantas; um martelo, um relógio, um alicate sempre farão referência àquilo que os produziu, o ferro, o aço, a madeira ou o couro. Porém, a obra produzida não se refere somente às possibilidades de emprego, como manual, mas também possuem o modo de ser do homem que a produziu e emprega.

Por outro lado Maffesoli (1999) refuta o *ser-jogado-mundo*, o utilizável e descartável para designar o objeto; para ele,

> o objeto, enquanto condensado do mundo, os objetos que,com insistência, cercam-nos constantemente, têm uma função homeopática: eles acostumam-nos à estranheza da natureza. Por isso, favorecem a reversibilidade existente entre os dois mundos: o mundo da natureza e o mundo da sociedade. Mostram sua unidade também. (282)

Retirado da imanência de tudo que é e sendo-lhe dada uma incumbência transformadora ambiental, enquanto técnica, o comércio dos objetos é um fator

---

análise (dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas sejam necessárias para serem resolvidas), *o da síntese* (conduzir com ordem o pensamento, do objeto mais simples aos mais complexos ao conhecimento) *e o da enumeração* (verificação de que nada foi omitido).

evolutivo das relações humanas, segundo Ridley (2000). Baseado no raciocínio de que a simples divisão de trabalho (homens caçadores e mulheres coletoras, por exemplo) não responderia pelo sobreviver do grupo, já que o ambiente natural pode ser pródigo para alguns itens e avaro para outros, as trocas entre grupos do excedente e, também, do produto manufaturado (lanças, machados de pedra, cerâmicas...) teria sido uma saída para o suprimento do necessário. Aponta também para o fato de que, nas buscas arqueológicas do Paleolítico Superior, os depósitos de objetos necessariamente marinhos, como as conchas, foram achados até 650 km do local de possível coleta.

Hoje a sociedade de consumo vive um jogo em que os jogadores podem estar praticando, ser aspirantes ao jogo ou estarem à margem deste. Dessa forma, os jogadores, aqueles que, pela posse do objeto, jogado diariamente pela mídia perante seus olhos, como uma forma de viver e ser, são considerados os consumidores aptos em contraposição aos consumidores inaptos ou *falhos*, que, mesmo excluídos do jogo, da mesma forma são também chamados ao apelo consumista. Dessa maneira, cria-se uma tal tensão que a criminalidade torna-se corriqueira nos centros de consumo – as cidades modernas. Essa é a visão apregoada por Bauman (1998)

> A crescente magnitude do comportamento classificado como criminoso não é um obstáculo no caminho para a sociedade consumista plenamente desenvolvida e universal. Ao contrário, é seu natural acompanhamento e pré-requisito. (37)

Aos jogadores aptos é dada a possibilidade de viverem o *pátio dos objetos* pois, segundo Kusch (1987), o pátio é um local onde convivemos com os vizinhos e onde colocamos coisas que nos deixam confortáveis, ou seja, “las cosas que hemos creado para estar cómodos en el mundo” (130). Como a cidade cria esta possibilidade, a de ficarmos confortáveis com nossos objetos e nossos vizinhos, ela é o pátio dos objetos.

> 3. A técnica: do porrete com o qual se ameaçava o vizinho intrometido aos complexos instrumentos atuais, a humanidade trilhou um caminho considerável em que a cobiça da posse se transverte na *ira do homem*. É interessante o comentário de Balandier (1997:258) a este respeito no que se refere à complexidade dos objetos atuais, em que os mesmos parecem capazes de vontade própria manifestas na aparente hostilidade revelada no momento das panes, pois “são dotados de uma espécie de vida expressa por suas transformações e por seus rápidos envelhecimentos, obedecendo ao ritmo vertiginoso das renovações tecnológicas. Não são jamais plenamente domesticados, o que leva à subtilização de suas possibilidades”.
>
> Para além da técnica do objeto há outras, aquelas relativas à própria convivência restrita aos muros cidadãos onde se encerram os milhares que neles habitam. Esta técnica, a Escola, teve de ser construída em consonância com o surgimento da própria cidade e se antes promulgava pela capacidade da oratória, hoje busca uma forma de convivência estabelecida numa ética própria ao espaço, a ética cidadã, que se estabelece primordialmente no exíguo espaço da sala de aula, apartada daquilo que se diz natural. É entre as quatro paredes da sala de aula que os pequenos cidadãos recebem os conhecimentos básicos necessários à convivência entre os muros, excluindo o estar ambiental localizado extramuros.

3. Os Guarani

Foi para estes humanos, os guarani, que negaram a proteção dos muros cidadãos permanecendo no *mero estar* ambiental, que a pesquisa voltou os olhos buscando entender como o ambiente atravessa a escola guarani.

Em sendo a escola uma técnica que forma uma ética cidadã e esta ética coloca para além dos muros cidadão o medo, a *ira de Deus*, desde a *afanosidad* cidadã, pergunta-se de que forma esta *ira* atravessaria o conhecimento escolar, desde uma técnica construída dentro da cidade e por ela configurado. Para a percepção se tornar mais clara há que buscar o plano cosmológico deste povo, os Mbyá[8]. Tendo-se isto posto, há que se perceber as técnicas autóctones e, finalmente, como o objeto cidadão se atravessa neste estar.

1. Cosmologia: pode-se principiar o entendimento da percepção do mundo desde a ótica Guarani em que o mundo é *redondo como um prato*. No centro deste prato, o Yvy Mbyte *(Centro do Mundo)* está localizado, cercado por círculos concêntricos, limitados por acidentes geográficos, assim

> o Rio Paraná é o limite do primeiro círculo (horizontalmente o espaço é disposto em círculos, enquanto que verticalmente é descrito como que organizado em camadas superpostas) e o Rio Uruguai sendo considerado como limite do outro círculo. Na seqüência e citado Para Guachu/mar, com sendo maior e mais desafiador de todos os limites, além do qual a maioria (...) dos dirigentes religiosos afirmam existir uma ilha paradisíaca. (GARLET, 1997, p. 56)

A origem da Terra me foi relatada pelo Seu Alexandre nos seguintes termos: quando Ñanderu criou o mundo *(transformação do mundo*) o fez a partir do convite a três *karai xondaro*[9]. Os dois primeiros não aceitaram, porém o terceiro aceitou a transformação sob a condição de que tudo que dele fosse transformado a ele retornasse, pois

> A terra é a carne, a água é o sangue e a mata é tudo que oferece. Esta terra tem vida que não é humana e que não é percebida. É uma pessoa que está aqui com alma e pensamento. Se o xondaro não tivesse feito o pedido, nós seríamos imortais. Esta terra é nosso parente. (...) Quando os parentes morre, a carne do corpo se mistura com a terra. A nossa carne é formada de terra. Nós temos que respeitar esta terra e este mundo que nós vivemos. (Diário de Campo, anotações da fala de Seu Alexandre a partir da tradução de Marcos Moreira).

Segundo Nimuendaju (1987), a origem ancestral do humano na face da Terra teve como protagonista Ñanderuvuçú, o primeiro homem, que chegou solitário às trevas onde lutavam os Morcegos Eternos, trazendo o sol no peito. Aqui encontrou Ñanderú e, buscando a primeira mulher num pote de barro, mandou seu irmão conhecê-la. Fez sua

[8] Segundo Cadogan (1997) a origem dos Mbyá está situada entre Kayguá, (também chamados Kaÿguá, Ka'yguá, Cainguá, Caaguá, Caaingua, Canguá), que designavam, genérica e pejorativamente, os diversos grupos que não compactuavam com as imposições dos colonizadores. Pode-se traduzir as expressões por *os do mato, os bárbaros, os selvagens.*

[9] Os karai são pessoas guarani que pela vivência tornam-se sábios e conselheiros na *tekoá*. O karaí xondaro é um sábio que foi um guerreiro. A palavra xondaro é uma corruptela do termo soldado. Seu feminino é cunhã karaí. A *tekoá* é o espaço onde um guarani pode ser, mais que um lugar é a reunião de diversas premissas que permitem aos guarani viverem e manterem sua cultura.

casa, plantou sua primeira horta de milho e fez um filho na primeira mulher, que já carregava no seu ventre o filho do seu irmão. São estes personagens, os gêmeos, que originarão os humanos terrestres.

Cada Guarani que habita este planeta é a encarnação de um nome que provém dos paraísos localizados nas seguintes posições geográficas: ao Leste ficam as almas do paraíso *Ñamandu Ru Ete* e *Ñamandu Chy Ete*, e as *palavras-nomes* encarnadas adquirem a configuração de pessoas solares, muito sábias e intuitivas. A oeste, *Karaí Ru Ete e Karaí Chy Ete*, que *tomarão assento* em pessoas caracterizadas pela observação, seriedade, sapiência e estudo. Ao sul, *Jakaira Ru Ete e Jakaira Chy Ete*, e, ao norte, o lugar de onde vêm os *Verá*, os falantes, aqueles que contam as coisas quando se faz uma pergunta. Esta é uma característica dos professores. Há, para além da alma divina, a *asyguá*, ou o gênio animal encarnado que manifesta o *tekó axý*, modo de ser imperfeito, relacionado ao mau caráter ou a simples condição telúrica e corporal. A descoberta do nome do nascituro ou que palavra-alma encarnou será um trabalho extenuante do pajé que entrará em contato com os seres celestes através do sonho e do êxtase.

Melià (1991) afirma que "Para el Guaraní la palabra es lo todo. Y todo para él es palabra" (29), o que acarreta que a vida do Guarani, desde a concepção, nascimento até a morte e o após a morte, se dá em torno de uma palavra, *ayvú* ou *ñe'e* – a palavra-alma, aquela que toma assento no útero materno quando da concepção. Segundo Chamorro (2004), pode-se traduzir "palabra" ou a "alma" com el mismo significado de "mi palabra soy yo" o "mi alma soy yo".(p. 58)

O lugar do contato com o divino através do sonho e da dança é a *Opy*, a casa de reza, que também é o lugar de cura. Esta ocupação do karaí e da cunhã karaí que recebem os doentes a serem tratados e sonham os sonhos inspirados no divino. Eliade (1998) aponta para o fato de a doença para os xamãs da América do Sul é *perder a alma*, que tanto pode ter sido roubada pelos mortos ou pela Lua ou, simplesmente, perder-se do corpo. Entre os Guarani adoecer é a separação das almas, a vinda do paraíso celeste e da alma telúrica. O processo da cura, então, utilizará do tabaco queimado no *petenguá*/cachimbo, do transe proporcionado pela dança embalada pelos chocalhos e o sono, que tanto dá o diagnóstico da cura.

O lugar escolhido para estabelecer uma moradia deve apresentar as características de uma *tekoá*. Para uma *tekoá* existir, é necessário que o espaço onde ela se localiza permita o *tekó*, ou seja, o modo de ser Guarani. Para o *tekó* se estabelecer o espaço escolhido deverá contar com a mata, o rio, as plantas, animais, enfim, tudo aquilo que compõe o Ser Guarani, caso contrário, não é uma *tekoá*. Nas palavras de Melià (2004) "el tekoa no puede reducirse a la propiedad privada de un pedazo de tierra; el tekoa es la tierra manejada según el teko. Lo fundamental evidentemente es el teko", que, segundo o mesmo autor é "costumbres, valores, referencias éticas y obligaciones sociales de un conjunto de familias unidas por el mismo liñaje(...)" (p. 70).

As aldeias são, normalmente, constituídas de uma família extensa, ou da união de duas ou mais famílias. A estrutura social se faz, segundo Garlet (1997) sob direção de um Ñanderu/líder religioso (que eu entendo como o Karaí) ao qual "compete conduzir e dirigir os rituais religiosos, estabelecer o vínculo com o mundo sobrenatural, ouvir e proferir as palavras inspiradas, e traduzir aos membros do grupo os princípios e as normas de conduta em que deve pautar a vida de um Mbyá*"* e ao Mburuvicha/líder político (que eu entendo como o cacique) ao qual "cabe tratar de problemas ligados à esfera do cotidiano, das relações de conflitos tanto internas quanto externas, com outras aldeias ou com a sociedade envolvente".(p. 134). Observa-se, também, que estes dois papéis podem ser agrupados em um só personagem, caso do Seu Horácio Lopes, da

aldeia Guapoy Porã que é o cacique e o karaí. É notável que as lideranças por apresentarem um trânsito considerável nas esferas do Poder Público apresentem um domínio excelente da língua portuguesa. Parece que estas lideranças são formadas para este trabalho, ou seja, a do contato mais próximo com a sociedade envolvente desde sua complexidade.

2. Técnica: tendo a Terra por um dos seus, as pessoas guarani, sabem que seu sacrifício não é a forma mais eficaz de gerar a sua própria sobrevivência. Desse modo, é pelo andar, o deslocamento tribal constante, a forma pela qual a terra agradece o descanso proporcionado e devolve o cuidado na forma da seara. Garlet (1997) discute o andar Guarani nas terras de sua ancestralidade e atribui a esse andar, mais do que um nomadismo, uma necessidade de recomposição do espaço onde se fez uso da terra para produção agrícola. A forma de preparação se dá pelo cortar das árvores (que serão usadas para o fogo) e pela queima superficial e lenta do espaço desmatado. Meses depois é que se faz a capina com enxadas e a plantação das sementes. Após a produção, não se colocam fertilizantes, mas se dá o tempo necessário à recomposição do espaço, saindo em busca de novos lugares, na maioria das vezes já usados anteriormente na seara. Isto faz o movimento constante destes povos.

As técnicas de plantação são ancestrais e tem se mantido ao longo dos anos, de tal modo que o mutirão que tem sua origem no modo de ser Guarani desde o *potirõ* ou, segundo Meliá (2004) *poner manos a la obra(...). Derivado de po, su etimología sería 'todas las manos'*(p. 48) é, ainda, a forma mais comum da plantação.

O mutirão da seara obedece a uma regulação temporal relacionada à estação própria, que, segundo Meliá (2004), citando Montoya, era sensorial para os antigos guarani, concebido desde a observação astronômica (a presença das Plêiades no céu), o frio ou o calor do verão, porém, para o início dos trabalhos agrícolas, tanto eles quanto os Guarani modernos, guiam-se pelo florescimento do ipê (*tajy poty*), árvore brasileira do gênero *Tabebuia sp*.

3. O objeto: os Mbyá, que ora vivem nas franjas da cidade, são os mesmos que a negaram internando-se no mato e aos quais se deu a alcunha pejorativa de *bugres*. Por muito tempo, este povo conseguiu manter-se, deslocando-se para os sertões da própria América, porém o avanço da agricultura, que subsidia o afã cidadão, especialmente a colheita do feijão soja, fê-los, dia a dia, aproximarem-se de sua primeira negação, a Cidade, e a aproximação vem trazer a condição de trabalho nas terras dos "brancos[10]" juntamente com o salário que compra este trabalho. De posse do salário e não da própria seara, há que buscar o alimento nos armazéns, estabelecendo uma nova ética do possuir e não mais do *jopoí*, o dar e receber, característico da ética Guarani.

A proximidade com o modo de viver do "branco" inunda a Tekoá de novas tecnologias e, com elas, os objetos, fundamento do afã cidadão. Porém, este objeto que agora os Guarani vivenciam ainda não tem o mesmo fundamento que os cidadãos lhes proporcionam, contudo há uma ambição de possuí-los; prova disso são as televisões, as geladeiras, os aparelhos de som e computadores que dividem o espaço da casa com seus ocupantes. A Tekoá passa a se assemelhar a uma pequena cidade, embora com sua própria organização e, se a Escola é por princípio a formadora de uma ética de cidadania, ela pode ser uma tecnologia a ser explorada pelos moradores das Tekoás das franjas da Cidade.

[10] Branco aqui não tem a referência de raça ou cor, mas sim como os Guarani chamam as pessoas que não estão na cultura guarani, ou seja, mesmo se nascido Guarani, mas não pertencendo a cultura, é branco.

4. A escola:

Percorrido esse caminho até aqui, chega-se finalmente ao lugar da edificação da técnica cidadã e agora a intersecção entre as duas culturas, aquela que se estabelece no *mero estar* autóctone e aquela que prima pelo *ser alguém* cidadã: a Escola. Conhecida as origens da Escola cidadã, que este artigo não irá tratar, há que estabelecer que esta técnica, em vários momentos serviu à *pacificação do branco*, retirando ao autóctone sua cultura e língua e implantando a do *pacificador* e, desta forma, incorporando os nativos à população que aqui chegou.

Por muito tempo os Mbyá fugiram à idéia de se colocar frente aos bancos escolares, já que isso acarretaria a possibilidade da perda de sua própria identidade. Por outro lado, há o evidente descompasso entre a cultura vivida e a cultura cidadã, como registra Seu Horácio, cacique e karaí da Tekoá Guapoy Porã na sua preocupação de que lendo, o índio pode buscar o trabalho junto à comunidade "branca"; tendo trabalho, recebe salário e, na presença do dinheiro, separa-se de seus preceitos básicos no afã de consumir os objetos que o "branco" oferece, mas, mesmo que não seja isso, ser motorista, peão ou doutor, não é *ser índio,* ou mesmo, "há um que lê, lo melhor, toma cachacinha e fica dormindo por aí", esta uma advertência que ler o aproxima do "branco", mas, não tendo a vida do "branco", amarga sua frustração na bebida. Apesar desta constatação, a instituição da Escola se faz em algumas tekoás e a apropriação desta técnica evidencia um olhar que abandona o sentido cientificista da escola cidadã e o encharca das evidências ambientais.

Estuda-se a história do povo, suas vestimentas tradicionais, os modos de produção agriculturáveis, os animais que se pode caçar ou criar, as plantas que curam ou as que produzem as fibras necessárias ao vestir, as danças, a hierarquia social, o papel da Opy[11] no âmbito do sagrado, da cura ou do cotidiano.

Nas observações desde os bancos escolares das aldeias e dos materiais didáticos ficou claro o uso do mito como princípio explicativo dos fenômenos observados naturalmente em contrapartida as explicações racionais e científicas da Escola cidadã. Uma situação interessante é a alteração da simbologia ocidental numérica observada numa das aulas freqüentadas na tekoá de Guapoy Porã.

O professor indígena Hugo França criou uma nova alternativa aos algoritmos do sistema decimal para realizar as operações numéricas e dá a cada um dos símbolos uma explicação relacionada ao *tekó* e a influência ambiental.

Os textos escritos em guarani e traduzidos oralmente para o português tratam desde a origem do milho até a preparação da terra para seu plantio. A aula de matemática dá algumas noções do uso do dinheiro para a compra de alimento, tal como o exemplo abaixo:

> Mba'emo repykue mboery mbovypa oipity ho'upei hemby mab'emo repykuery. Ha'i ojongua irundy merõ. Ha'i ojogua irundy merõ. Ha'ema oguereko mba'emo repy. Gui mbovy tu hemby ojo guaramo irundy merõ petei teire.[12] (Diário de Campo, anotações da aula do professor Hugo França, 26/07/2004).

[11] A *Opy* ou casa de reza é o local onde os cultos, as danças e as curas são realizadas. A *Opy* localiza-se, normalmente, na parte central da aldeia, é feita de barro e coberta com capim do tipo sapé. Seu interior não pode ser pisado por qualquer pessoa "branca", ou seja, por alguém que não esteja na cultura guarani.

[12] Nós falamos de dinheiro. Quanto vai custar depois, quanto vai sobrar de dinheiro. Ela comprou quatro melões. Ela tem dinheiro, dez reais. Quanto sobrou se ela compra de quatro melões?

Os cálculos são feitos utilizando os símbolos criados pelo professor Hugo contando também com outra simbologia indicativa das operações que estão sendo realizadas, todas elas simbolizando a cultura guarani ou aspectos ambientais.

Tabela 1
Caracteres criados pelo Professor Hugo França

Número usado na Tekoá		Indo-arábico	Explicação
		0 – Zero	É um túnel da minhoca, pois onde ela passa não fica nada.
	Peteĩ	1 – Um	Uma só flecha era que os guarani precisavam para vencer o oponente devido a sua valentia.
	Mokoĩ	2 – Dois	Uma flecha quebrada representa duas coisas.
	Mboapy	3 – Três	São três os objetos que formam o arco: a corda, a madeira e a cordinha.
	Irundy	4 - Quatro	É um sapo pulando, onde se observa suas quatro patas.
	Ja'o	5 - Cinco	É a flecha usada pelos índios bravos – a lança.
	Ja'ove	6 - Seis	Dois arcos, ou duas vezes 3.
	Ja'oave	7 - Sete	Arco e flecha.
	Ja'mboapy	8 - Oito	Anhamba'i mirin – planta de folha com oito folíolos, que nasce no Paraguai, Argentina e Brasil e que se usa como remédio.
	Jarundy	9 - Nove	Acrescenta-se uma flecha a folha de oito folíolos, temos 9 objetos.

O uso do mito como explicação é bem claro na aula de Ciências ministrada pelo professor Hugo, em que o seguinte texto foi trabalhado pelos alunos:

> Ye'ẽ tuixa yvyrami avi. Pero há'ekuery ma jaupive onhembo jera va'ekue. Ha'upei pe mava'epa ombojera raka'e yvy pe. Ha'upei ye'ẽ pe ha eva'e ma nhanderuae raka'e ombojera oiko aguã pira ha upei mymba ka'aguy ave oikoagua yvy ary[13].(Diário de Campo, anotações da aula do professor Hugo França, 22/07/2004, pág.50)

Mais do que o mito explicativo o princípio de uma cultura própria está presente nesses estudos em que o passado, o *antigamente* sempre é buscado para criar a possibilidade de viver dentro do *tekó*, tal como o texto abaixo sugere:

[13] *O mar é grande como a terra, mas se surgiram juntos. E daí quem é que surgiram: a terra e o mar. Isso foi o Ñanderu-Deus que faz isso para viver os peixes e animais selvagens pela Terra* (Tradução de Vera Pothy, Inverno de 2005).

> Mba exa nda'u mbya kuery ikusi ra ka'e yma ha upeiagỹ ave Mba eiko agỹ opamba'e i ma py nhapondera nda jakuaa paive'ma yma guare teko mabae'e pa ho'u ojuka[14]. (Diário de Campo, anotações da aula do professor Hugo França, 22/07/2004)

Buscar no passado um caminho para o presente, descobrir como vivia o povo e dai tirar as preciosas lições para que cultura não se perca e se perpetue o *tekó*, modo de ser Guarani, dentro dos preceitos da saúde ilustrado no texto que as crianças estudaram na aula de Ciências:

> Kokue régua
> Meba exa nhi'ã onhoty kokuepy: Ojo'o omboakua yvyra. Há'eryma onhepyty võuka mokoĩpe omoĩaguã mba emo ra yĩ gue'i.[15] (Diário de Campo, anotações da aula do professor Hugo França, 20/07/2004).

É desde o plantar a roça e colher o alimento puro que a saúde se estabelece, e esta saúde está também no ajudar-se, nas pessoas que, juntas, podem produzir o que lhes alimentará; "depois eles pedem ajuda para duas pessoas para botar sementinha". Duas pessoas são necessárias para colocar a *sementinha* no solo; duas pessoas são necessárias para *unir sementinhas* que originarão um novo ser semelhante a elas, que precisarão de ajuda para colocar a *sementinha* que fecundará a terra e produzirá o alimento para a saúde do povo Guarani.

Nesse tempo, acompanhei de perto o fazer do material didático das aldeias, inclusive digitando textos. Os livros resultantes desse esforço falam de matas, de mundéos, de moradias tradicionais, de vestimentas, de Pindó, a palmeira mítica que origina o mundo e dá a fibra para a fabricação das roupas, dos arcos e das flechas.

Os prédios das escolas que conheci são, na sua maioria, galpões de madeira que abrigam mesas e cadeiras escolares, além do quadro de giz, mas isso não impede que os professores sonhem com uso da tecnologia da televisão e do vídeo em sala de aula tal como testemunha o professor Mário Moreira,

> ...então passando vídeo que é uma das grandes formas de explicar que a gente tem, porque eles gostam ver animais, porque, por exemplo, o canal dois que é a Guaíba[16], né, fazem direto, passa sobre isso, sobre ambiente. (Mário Moreira, professor da Escola Estadual Indígena Karaí Arandu, 19/02/2004).

A preservação ambiental já é uma das preocupações constante entre os professores guarani, especialmente no que tange às espécies ameaçadas. Há um exemplar testemunho desse fato na fala de uma liderança, ao contar que ao avistar-se um animal na mata, as crianças são levadas para conhecê-lo, sem no entanto matá-lo, pois "...já tem pouquinho, ainda vai matar o pouquinho que tem".

---

[14] *Como será que os antigamente guarani vive e agora também. Porque agora estranhamos todas as coisas. Já não conhecemos mais as histórias antigas. De que tipo ele comia e matava.* (Tradução de Vera Pothy, Inverno de 2005).

[15] S*obre a roça - Como planta uma roça: cavoucar e fazer a pontinha do pau. E depois eles pedem ajuda para duas pessoas para botar sementinha*. (Tradução de Vera Pothy, Inverno de 2005).

[16] A Rádio e Televisão Guaíba e Jornal Correio do Povo, hoje Rede Record, era uma antiga rede de comunicações do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, que, indo à falência durante a crise dos anos 80, foi vendida, trocou o nome, mas popularmente continuou a ser chamada de Guaíba.

5. Abertura:

Tendo como modelo a Escola cidadã, a Escola Guarani transverte-se do próprio modo de Ser de quem a constitui e, para além das explicações científicas escolares, fundamento da Escola Cidadã, baseia seu conhecimento na Tradição e na instrução da cultura de seu próprio povo.

Existem fatores fundamentais que elaboram esta forma de estabelecimento e, entre eles, há que citar o próprio professor, escolhido na própria comunidade e aceito pelo poder público, representado pela Secretaria Estadual de Educação. O educador Guarani, que se estabelecerá na escola é, em primeiro lugar, alguém que tem laços de parentesco com as lideranças locais e, em segundo, uma escolaridade mínima na Escola cidadã, por ordenação da própria Secretaria que entende, por sua vez, a Escola Guarani como aquela que deve ensinar aos seus a Língua Portuguesa, a sua própria Língua e, desse modo, a sua própria Cultura e Tradição.

No cumprimento desta tarefa, o professor Guarani busca na própria comunidade o conhecimento que deve permear seu fazer, e é nos *karaí*, guardiões do conhecimento ancestral, e nas lideranças que surge o currículo escolar que permeia o próprio fazer. A escola Guarani mantém o princípio mitológico e a memória do *como era antigamente* no desenvolvimento do conhecimento escolar, embora a prática ainda esteja muito permeada pelo modo de ser da Escola Cidadã, ou seja, as classes, os cadernos, a distribuição dos atores nos seus papéis dentro do espaço que se estabeleceu como Escola.

Neste momento de transição da Escola Guarani, na busca de seu próprio caminho, abre inúmeras perspectivas de possibilidades a uma educação que respeite a alteridade de quem a recebe e, da mesma forma que Maffesoli (1997) conclui seu livro com uma Abertura a uma nova perspectiva do político na atualidade, é nestes termos que se conclui o presente estudo feito durante o início de uma experiência que aponta para uma organização da vida escolar Guarani nas *teko'á* e, já que os caminhos e as possibilidades são múltiplas, é de uma Abertura a elas que se fala na conclusão do presente artigo.

Referências bibliográficas

Balandier, Georges (1997). *O contorno, poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bauman, Zigmunt (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Coulanges, Fustel (2004). *A cidade antiga*. São Paulo: Martin Claret.

Descartes, René (2000). *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural Lda.

Eliade, Mircea (1998). *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. São Paulo: Martins Fontes.

Garlet, Ivori José (1997). *Mobilidade mbyá: História e significação*. Dissertação de Mestrado, PUCRS/PPGH, Porto Alegre, Brasil.

Chamorro, Gabriela (2004). *Teologia guaraní*. Quito: Abya Yala. (Colección Iglesias, Pueblos Y Culturas).

Heidegger, Martín (1964). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Editorial Sur.

Heidegger, Martín (2002). *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes.

Kusch, Rodolfo (1986). *América profunda.* Buenos Aires: Editorial Bonum.

Kusch, Rodolfo (1953). *La seducción de la barbarie*. Buenos Aires: Editorial Raigal.

Maffesoli, Michel (1999). *No fundo das aparências*. Petrópolis: Editora Vozes.

Maffesoli, Michel (1997). *A transfiguração do político. A tribalização do mundo.* Porto Alegre: Editora Sulina.

Nimuendaju Unkel, Curt (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos apapocúva-guarani*. São Paulo: Hucitec.

Melià, Bartolomeu & Temple, Dominique (2004). *El don, la venganza y otras formas de economía guaraní.* Asunción del Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch".

Melià, Bartolomeu (1991). *El guarani: Experiência religiosa*. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología.

Pinker, Steven (2002). *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras.

Ridley, Matt (2000). *As origens da virtude.* Rio de Janeiro: Editora Record.

A educação social nas interfaces do sistema educativo: Um estudo de caso de integração escolar a partir do empowerment comunitário

Joana Faria
Projeto Mais Jovem
joanaxfaria@gmail.com

Esta comunicação apresenta um caso de sucesso de intervenção educativa não formal nas interfaces do sistema educativo implementado na comunidade de Olival, no concelho de Vila Nova de Gaia. Descrevem-se os elementos configuradores do processo de investigação-ação desenvolvido, destacando-se as potencialidades deste tipo de iniciativa em relação ao desenvolvimento comunitário em contextos multiculturais e as implicações que dela derivam para a reflexão teórica sobre a transformação dos sistemas educativos nas sociedades contemporâneas. O grupo de participantes, pertencente às comunidades cigana e não-cigana apresentava dificuldades aos níveis da leitura, escrita e disciplina. A intervenção visou promover aptidões nestes âmbitos e desenvolver competências pessoais e sociais, objectivando a integração destes jovens na cultura escolar, partindo do reconhecimento da comunidade mais ampla em que estão inseridos. O ponto de partida teórico foi constituído pelo paradigma socio-crítico e a metodologia privilegiada foi a da investigação-ação participativa. Esta abordagem tomou forma num projeto coletivo de investigação focado na transformação das práticas escolares que concluiu que: a heterogeneidade cultural presente nos contextos escolares exige a adequação das respostas educativas; a lógica da cultura escolar reprodutora de desigualdades pode ser transformada a partir da melhoria das condições familiares, culturais e sociais de toda a comunidade em que a escola se integra; a chave desta mudança reside na ativação da relação escola-comunidade, o que exige o fortalecimento das interfaces extracurriculares e a integração de profissionais da área social.

Palavras-chave: comunidade; educação social; *empowerment*.

Contextualização

O projeto de educação social que aqui relatamos desenvolveu-se em processo de estágio curricular da Licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, ano letivo 2011/2012, inserido no Projeto Mais Jovem.

O Mais Jovem (MJ) é um projeto de intervenção social, integrado no Programa Escolhas, um programa governamental promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, que procura promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, com vista à igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. O projeto concretiza estes objectivos no contexto do bairro social D. Armindo Lopes Coelho, em Olival, concelho de Vila Nova de Gaia, atuando em parceria com as entidades sociais relevantes desta comunidade, destacando-se a IPSS

local, a Junta de Freguesia, instituições educativas e diferentes entidades do tecido associativo, além de redes informais de moradores.

As áreas estratégicas de intervenção do projeto têm sido a escolar e a vocacional, visando o desenvolvimento de competências ao nível da promoção da leitura, inclusão digital, promoção da saúde, educação ambiental, desporto, expressão artística, assim como a promoção da formação profissional, voluntariado e empreendedorismo de jovens.

Foi em Junho de 2012 identificado como um projeto de boas práticas no *European Web Site on Integration* da Comissão Europeia e, em Novembro do mesmo ano, foi referenciado no guia de boas práticas da *Sport Inclusion Network*.

Fase 1: Conceção do projeto

O ponto de partida do projeto foi o *background* teórico e a prática profissional da Educação Social. Concebemos a Educação Social como promotora de "uma sociedade que eduque e uma educação que socialize, para além de ajudar, educando a prevenir, compensar e reconduzir a dificuldade, a exclusão e o conflito social dos grupos e seus indivíduos" (Ortega, 1999, p. 19). Nas suas práticas, a Educação Social desenvolve um conjunto de ações de cariz socioeducativo e de natureza complexa e interdisciplinar, que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e a convivência social.

Uma vez no terreno, em contato direto com a realidade psicossocial, propusemo-nos desenhar e desenvolver coparticipadamente um Projeto de Educação Social que assentasse na construção de um conhecimento profundo e rigoroso daquela realidade e permitisse fazer a identificação e o levantamento dos seus problemas e necessidades, assim como das suas potencialidades e recursos.

A investigação-ação participativa tida como a principal orientação metodológica do trabalho desenvolvido, ao mesmo tempo que "favoreceu a captação da subjetividade inerente àquela realidade, possibilitando que à medida que as ações iam sendo implementadas, iam sendo avaliadas e enriquecidas" (Pinto, 2000, p. 28), permitiu a operacionalização de várias técnicas de recolha de dados (observação e observação participante, conversas informais e intencionais e grupos de discussão) e a aplicação de Técnicas de Análise e Resolução de Problemas.

A mobilização desta metodologia permitiu-nos aceder ao "saber prático, útil e utilizável pelos atores sociais no quotidiano", de modo a produzir mudanças visíveis e tomar "em consideração, de forma crítica, a história da comunidade, suas tradições, sofrimentos e realizações" (Lima, 1993, p. 309) que se concretizou num processo de auto-desenvolvimento colectivo.

Este processo ficou registado num diário de bordo, consistindo num conjunto de observações que constituiu a base para uma análise reflexiva a respeito de opiniões, sentimentos e preocupaçaões da comunidade. Paralamemente, colocamos estas descobertas em diálogo com as referências teóricas disponíveis, o que nos permitiu ir reavaliando e redesenhando de forma contínua as vias de intervenção delineadas inicialmente.

Fase 2: Desenvolvimento do projecto

A construção de um projeto de educação social, apesar de "não se apoiar em lógicas curriculares previamente definidas" (Carvalho & Baptista, 2004, p. 69), implica a mobilização de um conjunto de meios para atingir um determinado fim que, através da planificação rigorosa e tecnicamente suportada de um conjunto de atividades, integra um produto que é avaliado com base na conceção de que todos os seres humanos possuem aptidões que, contextualizadas e valorizadas, representam a visão criadora do ser humano na transformação social (Mendonça, 2002).

Partindo de uma avaliação de contexto rigorosa1, foi levantado um conjunto de problemas, que pressupõe a compreensão das necessidades sentidas, os quais foram necessários priorizar. Para tal, recorremos a várias técnicas de análise e resolução de problemas (a matriz de priorização comparativa de problemas), que num dado momento participado pelos atores sociais envolvidos (professores, equipa técnica MJ, famílias e jovens) justificou as escolhas realizadas.

Esta priorização demonstrou que as principais carências detetadas radicavam nas seguintes áreas: competências de leitura, escrita e compreensão; hábitos de trabalho na actividade escolar; higiene e saúde pessoal e implicação das famílias no processo educativo. Outras áreas de intervenção num segundo nível de prioridade, foram: valorização pessoal e fortalecimento das relações entre pares.

Paralelamente, foram identifcadas as seguintes potencialidades e recursos para o desenvolvimento do projecto: multidisciplinariedade assegurada pela integração da equipa técnica no Mais Jovem; integração física do mais Jovem no espaço residencial dos participantes no projecto; existência de protocolos de colaboração entre o MJ e as instituições educativas da comunidade. Quanto aos recursos materiais, contamos com a existência de uma infraestrutura polivalente e uma ampla diversidade de equipamentos e materiais lúdico/didáticos que mobilizados potenciaram a participação dos jovens.

Considerados problemas, necessidades, potencialidades e recursos, estavam criadas as condições para tomar decisões, definir o que se quer fazer, que plano de ação por em marcha e propor objectivos concretos (Cembranos, F., Montesinos, D. & Bustelo, M. 2001, p. 58).

Neste sentido, perspetivaram-se os seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivo geral 1: Aumentar as competências escolares dos jovens;

Objetivos específicos: Melhorar as competências de leitura, escrita e compreensão; Melhorar os hábitos de trabalho aplicáveis à escola e ao estudo; Reconhecer as competências escolares adquiridas;

Objetivo Geral 2: Promover uma maior participação das famílias no processo educativo dos jovens;

Objetivos específicos:Tomar consciência da importância do envolvimento da família no processo educativo dos jovens; Reconhecer a importância da cultura escolar; Fortalecer a relação MJ – Família – Escola;

Objetivo geral 3: Promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens; Objetivos específicos: Adequar os estilos de vida a hábitos de vida saudável ao nível da higiene e alimentação; Adquirir competências relacionais; Elevar a valorização pessoal;

Objetivo geral 4: Promover um ambiente favorável à participação e mobilização coletiva com vista ao bem-estar da comunidade; Objetivos específicos:

[1] A avaliação mobilizada durante o proceso é baseada no Modelo de Avaliação CIPP (Contexto, Input, Processo e Produto) desenvolvido por Daniel Stufflebean e Anthony Skinkfield.

Melhorar as relações de vizinhança; Valorizar a multiculturalidade existente na comunidade; Reforçar a relação entre o MJ e a Comunidade.

A operacionalização destes objetivos exigiu o desenho de três diferentes ações, de modo a cobrir as diferentes dimensões de desenvolvimento pretendidas: pessoal, social, cultural e educativa, a saber:

Ação 1 - "Na onda da leitura" (participantes: grupo de oito jovens, respetivas famílias, escola);

Ação 2 - "Clube Ambiente" (participantes: grupo de jovens participantes regulares nas atividades do Projeto MJ, respetivas famílias e escola);

Ação 3 - "Chegar Juntos" (participantes: comunidade, incluindo jovens, respetivas famílias e restantes moradores no bairro).

A ação que aqui apresentamos é a Ação 1, "Na onda da leitura". Esta ação foi desenvolvida na escola EB 2,3 de Olival, a partir de um pedido de colaboração da escola ao MJ, no sentido de apoiar um grupo específico de alunos. Este estava composto por oito jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos de idade, a frequentarem o 5º ano de escolaridade que apresentavam necessidades educativas especiais, particularmente ao nível da leitura e escrita e dificuldades disciplinares. Quatro deles eram acompanhados pelo ensino especial, devido a défices cognitivos, dois dos quais diagnosticados com distúrbio do défice de atenção com hiperatividade (DDAH). Conforme nos foi referido pelos docentes, os quatro jovens que recebiam apoio do ensino especial, estavam abrangidos pelas medidas educativas especiais do sistema formal.

Em primeiro lugar, integradas na equipa técnica multidisciplinar no MJ, desenvolvemos uma proposta de plano de ação promotor de competências assente numa lógica de educação não formal que reconhecia o seguinte marco de actuaçao: os objetivos de intervenção do MJ seriam complementares e não substitutivos dos escolares; as metodologias de trabalho diferiam das habituais nesse contexto; a intervenção a levar a cabo não deveria confundir-se com actvidades de apoio à realização de trabalhos escolares.

A proposta apresentada previa a sua adptabilidade aos diferentes pontos de partida e ritmos de aprendizagem e trabalho do grupo, de forma a ir ao encontro das suas necessidades específicas. As estratégias privilegiadas seriam o jogo e o exercício de dinâmicas de grupo para a discussão, sem exluir a possibilidade do trabalho individualizado, em determinados casos. As novas tecnologias e formas artísticas de expressão seriam igualmente ferramentas de trabalho. Valorizando a capacidade de expressão e compreensão do grupo, a lógica desta ação assentaria na promoção da noção de evolução e aquisições, pelo que se pretendia criar com eles e para eles um projeto que permitisse a integração e a atribuição de significado às diferentes propostas de trabalho que lhes seriam apresentadas. Uma participação plena das atividades de aprendizagem que encorajasse a diversidade cultural, afirmassem a sua personalidade individual e lhes desse a possibilidade de se reconhecerem e respeitarem os outros. O projeto terminaria com a apresentação de um trabalho, no final do ano letivo, à comunidade.

O espaço escolhido para desenvolver a atividade deveria diferenciar-se dos habituais espaços de aula e permitir uma maior exploração criativa. Algumas sessões poderiam ser realizadas em espaços exteriores (dentro da escola) ou fora da escola (desde que com as devidas autorizações por parte da Direção e Encarregados de Educação). O momento de atuação, com periodicidade semanal e assistência não obrigatória, seria não coincidente com os blocos lectivos.

Na articulação com os professores previa-se a realização de reuniões regulares com as professoras responsáveis (professora de português e/ou diretora de turma) como forma de avaliar a evolução de competências dos destinatários e de articular estratégias de intervenção. Em termos de mediação familiar foi prevista intervenção junto das famílias, numa tentativa de aproximação das mesmas à participação escolar.

A equipa que iria dinamizar a ação seria composta por três elementos da equipa técnica do Mais Jovem, uma da área da psicopedagogia e duas da área da educação social. O programa seria igualmente acompanhado por uma psicóloga.

Numa segunda fase, após aceite a proposta pela direção da escola, estabelecemos o primeiro contacto com as famílias envolvidas no sentido de aprofundarmos o conhecimento acerca dos participantes e do seu contexto. De um modo geral, estas manifestaram interesse na participação, acentuando a oportunidade da atuação prevista ("eu quero é que ele aprenda"; "ele não lê nem escreve"; "porta-se muito mal"). Neste primeiro contato, foi dado a conhecer, de imediato, que o trabalho pressupunha uma participação ativa ao longo do processo e exigiria a necessidade de articulação e contatos frequentes. Assim, as primeiras atividades desenvolvidas permitiram realizar o diagnóstico inicial, visando o hétero-conhecimento do grupo e promoção das competências relacionais. Nesse sentido, recorremos à construção de relações de proximidade, mobilizando estratégias de motivaçao à assistência dos participantes e ao reconhecimento de um espaço seguro e de partilha que potenciasse a assunção de responsabilidades.

Dado que esta ação se implementou ao longo de dezasseis sessões, não nos será possível detalhá-las a todas no presente artigo. No entanto, descreveremos aquelas que nos parecem ser as mais significativas e demonstram a lógica de trabalho e a concretização dos objetivos propostos.

Atividade "Audio-livro"

Descrição: Contrução de uma narrativa audiovisual. Na biblioteca da escola o grupo escolheu, em conjunto, o livro a ser trabalhado para a atividade. Cada um, nas diferentes sessões, deveria ir lendo e treinando as suas falas. As últimas sessões foram dedicadas à leitura do livro, gravação de áudio e imagem, tarefas estas realizadas pelos jovens.

Comentários: O recurso a materiais audiovisuais foi uma estratégia mobilizada que desencadeou a motivação dos participantes. O fato de audio-livro ter ficado disponível na plataforma *moodle* da escola foi uma estratégia que visou a inclusão dos jovens na comunidade escolar.

Atividade "Sobre rodas"

Descrição: Pedi/Bikepaper Pedagógico. Esta atividade desenvolveu-se em três momentos estrategicamente distintos. Num primeiro momento, em forma de um *pedypaper* pretendia-se estimular a prática de leitura, escrita e compreensão dos participantes, avaliar a evolução de competências e aquisição de conteúdos das sessões realizadas. Num segundo momento, em forma de *bikepaper* pretendia-se avaliar o desenvolvimento pessoal e social dos participantes através da manipulaçao de conhecimentos de segurança rodoviária. Num terceiro momento, que previa a abertura

da atividade à comunidade escolar, viabilizou-se a inversão de papéis, na medida em que o grupo ficaria distribuído em cada posto de controlo, dando instruções aos restantes participantes (alunos da escola) de como realizar o circuito respeitando as regras estipuladas.

Comentários: Nesta actividade todos manifestaram uma enorme vontade de participação, entusiasmados pela escola, competindo saudavelmente e demonstrando evolução de competências a nível de cumprimento de regras.

Atividade com as famílias

Descrição: Convivência Escolar. Em forma de lanche convívio pais e professores foram convidados a verificar o trabalho que vinha a ser desenvolvido semanalmente e a partilharem sentidos de evolução. Com o recurso a materias de suporte audiovisual projectamos um filme com diversas passagens de fotografias dos jovens no desenvolvimento das atividades e uma exposição dos trabalhos de expressão plástica realizados. Esta atividade teve ainda um segundo momento que se desenvolveu e contou com um convívio para pais, professores e equipa técnica MJ na biblioteca da escola, onde ouvimos o áudio-livro construído pelos jovens, tendo sido projetadas imagens do desenvolvimento das atividades realizadas. O áudio-livro, bem como a história construída pelos jovens, foi oferecida a cada um deles e suas famílias, bem como à direção da escola.

Comentários: Nesta actividade procurou-se aproximar as famílias à escola e potenciar comportamentos socio-afectivos no marco da escola e famílias (habitualmente contactadas para a repreensão dos filhos). O feedback das famílias foi muito positivo sobretudo pelo reconhecimento do seu *empowerment*, isto é, de "aquilo que eles [os jovens] são capazes de fazer".

Fase 3: Avaliação e resultados do projeto

Desenrolado o processo, chegou a altura de refletirmos nos resultados alcançados. Este é o momento em que devemos recolher os dados, que nos permitem verificar se o pretendido foi efetivamente conseguido (Stufflbeam & Shinkfield, 1995).

O nível de participação nas atividades permitiu verificar que as estratégias mobilizadas refletiram resultados positivos, já que a participação nas sessões registou uma evolução crescente, apesar do seu carácter facultativo, o que sugere um incremento no indicador motivação no percurso da intervenção.

Paralelamente, fomos utilizando dados quantitativos que permitiram a análise da evolução das competências pessoais e sociais e competências de leitura e escrita, diretamente observáveis, por um lado, na diminuição da ocorrência de situações de conflitos relacionais e por outro, na pré-disposição e execução dos trabalhos propostos. Simultaneamente, foi visível na forma como os jovens passaram a relacionar-se entre si, a melhoria do seu autoconceito ("aprendi a não lutar"; "aprendi a ouvir"; "aprendi a respeitar os outros").

Foi levada a cabo de forma permanente um processo avaliativo baseado na participação grupal, instrumentado no diálogo e no exercício de dinâmicas de grupo. Este processo promoveu a autorreflexão dos jovens, o que por sua vez indicou uma mudança ao nível das suas atitudes e comportamentos. Esta forma de avaliação

contribuiu igualmente para o fomento da reflexividade profissional, na medida em que permitiu que fossem implementados os necessários ajustes e adaptações.

O *feedback*, tido também como indicador, não só por parte das famílias mas também da comunidade docente, aponta para a criação das condições favoráveis à participação, à mobilização coletiva dos recursos existentes e ao bem-estar da comunidade ("assim vale a pena vir à escola"; "estou orgulhosa"; "como faço para inscrever o meu mais novo no Mais Jovem? " "para o ano espero continuar com esta articulação").

Não podemos esquecer que o trabalho em comunidade exige participação ativa, o que por si só poderia ser encarado como um fim a atingir. Demonstrou ser um processo lento no qual foi necessário dar provas de confiança. Acreditamos que uma estadia mais alargada neste contexto traria resultados mais visíveis além dos que aqui apresentamos.

Todavia, reconhecemos que, partindo do grupo alvo desta ação, os restantes atores da comunidade envolvidos no sentido deste projeto, atualmente reconhecem a importância do *empowerment*, ou seja, acreditam na importância das suas opiniões, na sua capacidade para tomar decisões, nas suas competências, na capacidade para atingirem metas, na possibilidade de adoptarem uma atitude positiva perante os desafios e são capazes de assumir responsabilidades e partilhá-las.

Conclusão

Falar em educação obriga-nos a pensar em três principais microssistemas que contribuem para o sucesso socioeducativo dos jovens: comunidade, escola e famílias. Certamente, o envolvimento dos diferentes atores sociais requer um reajuste das respostas socioeducativas.

A escola é, claramente, a instituição pedagógica mais importante de entre aquelas que até hoje a sociedade foi capaz de oferecer. No entanto, a escola ocupa apenas um setor do universo educacional; o que resta dele encontramos, por um lado, o imenso conjunto de resultados educativos adquiridos através da rotina comum do dia-a-dia e, por outro, aquele sector heterogéneo, múltiplo e diverso: aquele ao qual foi dado o nome de 'educação não formal' (citado por Teles & Pinto 2009, p. 30). A educação encontra-se assim, necessariamente vinculada às diversas interfaces onde a educação acontece, também nos seus contextos informais e não formais, e exige a capacitação para o sucesso individual e comunitário.

A participação da comunidade na avaliação das necessidades, através de uma relação dialógica que o Educador Social pratica, é uma das etapas fundamentais para ampliar e aperfeiçoar o processo socioeducativo e começar a perspetivá-lo em novos contextos e tempos educativos, também eles significativos, além da Escola (Ortega, 2005). A comunidade surge assim,como o cenário privilegiado para a intervenção, onde a capacitação de crianças e jovens em situação de risco de exclusão social se reveste de uma importância preponderante para o envolvimento e desenvolvimento comunitário. O *empowerment* é o instrumento fundamental para a sua concretização.

O sentido integrador do projeto aqui exposto procurou introduzir uma conceção mais ampla da atividade socioeducativa. É neste contexto que o Educador Social atua, ao dar conta das várias possibilidades que pode promover, não só dentro do sistema educativo, mas também fora. Não podemos compartimentar estes dois tipos de educação

– a educação escolar e a social – pois só interligadas poderão capacitar os seus sujeitos para a tomada de consciência, que afeta as suas vidas em comunidade.

A apresentação deste caso de sucesso de intervenção educativa não formal salienta a importância de interfaces sociopedagógicas (comunidade, escola e famílias) na qual o profissional de Educação Social atua, centrando o seu papel na interface comunicativa e enquanto mediador sociopedagógico que colabora com os vários microssistemas comunitários e potencia a implicação dos diversos atores sociais e os compromete na sua transformação social e comunitária.

Referências bibliográficas

Carvalho, Adalberto & Batista, Isabel (2004). *Educação social, fundamentos e estratégias*. Porto Editora: Porto.

Cembranos, Fernando; Montesinos, David & Bustelo, Maria (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica.* Madrid: Editorial Popular.

Lima, Rosa (2003). *Desenvolvimento levantando do chão…com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local. Investigação participativa. Animação comunitária.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Mendonça, Marília (2002). *Ensinar e aprender projectos*. Porto: Edições Asa.

Ortega, José (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.

Ortega, José (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, *336*, 111-127.

Pinto, Maria (2000). *A cigarra e a formiga. Contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria etnica cigana na sociedade portuguesa.* Porto: REAPN.

Stufflbeam, Daniel & Shinkfield, Anthony (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Buenos Aires: Paidos.

Teles, Filipe & Pinto, Luís (2009). *Ser capaz de adquirir competências. O programa escolhas na perspectiva das crianças e dos jovens*. Lisboa: ACIDI.

Propósito de um programa de lazer no IFRN Câmpus Pau dos Ferros: Analisando a participação dos servidores/atores

Amilde Martins da Fonseca
Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN Câmpus Pau dos Ferros
amilde.fonseca@ifrn.edu.br

Rosalva Alves Nunes
Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte /IFRN Câmpus Pau dos Ferros
rosalva.nunes@ifrn.edu.br

Maria Custódia Jorge da Rocha
Instituto de Educação da Universidade do Minho
mcrocha@ie.uminho.pt

A participação dos atores sociais em processos de educação formal e informal tem vindo a debater-se bastante e perpassa nos discursos políticos, normativos e pedagógicos. Em Portugal, por exemplo, a participação dos atores na Escola foi ensaiada de forma espontânea, a seguir a revolução de abril de 1974, muitas vezes impulsionada por movimentos sociais e políticos, com expressão nas escolas. Após 1976, foi instituída e regulamentada, tendo assumido formas de participação formal. Vemos assim como a participação na escola assumiu várias formas, transitando do domínio da reivindicação para a consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade de um direito instituído, tornando-se, até, um dever ético e civicamente justificado (Lima, 1988, 1992, 2003). A partir da tipologia da participação elaborada por Lima (1988, 1992), tentamos mostrar, neste trabalho, como a participação formal exigiu a criação de estruturas, de órgãos e de projetos com os quais se tenta instaurar maior democraticidade nos contextos educativos ou, tão só, divulgar a imagem de uma "organização cuidadosa". Para isso, será discutido o formato de um projeto de extensão – Programa de Lazer dirigido aos Servidores do IFRN IFRN Câmpus Pau dos Ferros. A análise nutricional foi realizada, utilizando como instrumento de medida os indicadores apresentados pela organização mundial de saúde o IMC - Índice de massa Corporal. A população amostra foi composta de 14 homens e 10 mulheres, então, submetidos a uma avaliação do índice de massa corporal. A partir da análise dos resultados, podemos identificar que entre os homens avaliados, 70% se encontra com o peso normal, 10% com baixo peso, 10% acima do peso e 10 % são obesos. Já entre as mulheres, 80% encontra-se no peso normal, 10% acima do peso e 10% são obesas. Pretendemos com este trabalho, averiguar de que forma a participação no Programa de Lazer dirigido aos Servidores do IFRN Câmpus Pau dos Ferros serviu para o "cuidar de si", se esse "cuidar de si" já era anterior à participação no Programa e se se estende para além dele. Os impactos deste programa, formalmente concebido, associados à forma como os atores encaram as suas "identidades" – que se constroem e reconstroem em contextos de educação formal, não formal e informal – revestem-se, no nosso entender, de pertinência sociológica e organizacional.

Palavras-chaves: lazer, participação e identidades.

Concepção de extensão no Brasil

No Brasil, a concepção de extensão sofreu mudanças ao longo do trajeto histórico. As instituições enfrentaram dificuldades, entraves e também conquistas no processo de consolidação dessa dimensão acadêmica. Até que fosse delineado um novo paradigma para a extensão, foram registrados avanços e retrocessos, em um paradoxal processo de fomento às atividades extensionistas.

Mesmo descontextualizada, a palavra extensão remete a prolongamento. Quando indexada à tríade das dimensões acadêmicas, significa expandir, ou seja, ultrapassar os limites dos muros institucionais em dois sentidos – de dentro para fora e de fora para dentro, em um movimento de ida e vinda de saberes.

A depender do enfoque dado, a atividade de extensão pode ser caracterizada em três perfis diferentes: a extensão assistencialista, a extensão moderna e a extensão emancipatória. A primeira, considerando a organização social brasileira e a consciência dos direitos do cidadão, é constituída por atividades de extensão voltadas para os excluídos, com a prestação de serviços que não chegam por outros meios às comunidades. A segunda, resultante do avanço da pesquisa científica, é constituída por atividades de extensão voltadas para a empresa, com prestação de serviço tecnológico por meio de laboratórios, contribuindo para o reforço orçamentário das universidades. A terceira é constituída por atividades de extensão voltadas para grupos e classes sociais, agregando o protagonismo da comunidade na construção das relações, o acesso aos novos saberes, a promoção social e a realização pessoal e profissional.

Compreender esses perfis é condição indispensável para a construção adequada de uma proposta de atuação no Instituto. Propor projetos de cunho assistencialista, em atendimento aos contextos populares de vulnerabilidade socioeconômica da comunidade local e regional, é uma necessidade, caso se considerem os nexos do contexto brasileiro.

Todavia, empreender, no trabalho extensionista, práticas apenas assistencialistas é colaborar para a manutenção do sistema de classes e a permanência das desigualdades sociais, alimentando um projeto societário que caminha na contramão da transformação social. Tanto se reconhece o potencial acadêmico dessa dimensão institucional quanto se busca sua irrestrita atuação. É preciso, portanto, perseguir e planejar um conjunto de atividades que resultem na confluência dos três perfis de extensão: o assistencialista, o moderno e o emancipatório. Deve-se enfatizar, em especial, o viés da construção e do fortalecimento da cidadania, sob as bases da autonomia, do protagonismo identitário, da participação social e do respeito à diversidade e à diferença, dentre outras plataformas que respaldam práticas favorecedoras da emancipação dos sujeitos Tal raciocínio alinha-se à concepção assumida no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão.

Como o nosso trabalho apresenta um programa de educação informal, caracterizada como extensão e que ocorre dentro de uma Instituição de educação formal, consideramos oportuno apresentar a Instituição à qual nos referimos, para que o leitor possa entender as ações propostas.

Politica de extensão do IFRN

A Lei 11.892/2008 define que um dos objetivos dos institutos é o de “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os

segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos". Desse modo, o processo de interação com a sociedade implementado no IFRN defende a perspectiva de articular mecanismos de extensão às ações de ensino e de pesquisa, em uma relação de verticalização do ensino e, ao mesmo tempo, em uma relação horizontal com as comunidades interna e externa. As políticas extensionistas, no âmbito da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, da qual o IFRN faz parte, são definidas e articuladas a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX). No caso do Instituto, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é o setor responsável pela criação, implementação, regulamentação, orientação e condução das políticas e das ações tanto dos projetos quanto dos programas de extensão.

Assim, responde pela avaliação, pelo acompanhamento e pelo aperfeiçoamento das políticas e das ações de extensão. Atua, em âmbito sistêmico, com o apoio da Assessoria de Programas e Convênios (ASPROC) e a Assessoria de Extensão e Relações Internacionais (ASERI).

Em perseguição a sua finalidade maior, a busca pela interação entre a comunidade externa e o ambiente acadêmico, a extensão estabelece-se por meio de práticas planejadas, envolvendo não só parceria com organizações governamentais e não governamentais, instituições nacionais e internacionais, empresas, indústrias e pessoas como também prestação de serviços. As ações de extensão são entendidas como atividades extracurriculares, caracterizando-se, em sua maioria, pela não obrigatoriedade, visto não constituírem etapas regulares de ensino.

Dessa forma, a extensão sinaliza para uma educação informal e não formal. A educação/formação dos indivíduos pode ocorrer em distintos e por vezes permeáveis contextos de acção. Assim, podemos apontar os contextos de educação formal, não formal e informal, procedendo à sua distinção, tal como o faz Afonso (1992)

> Por educação formal, 'entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas' enquanto a designação educação informal 'abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado'. Por último, a educação não-formal 'embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (p. 86-87):

Assim se vê que os projectos de educação não formal não precisam necessariamente de seguir um sistema sequencial e hierárquico de "progressão", estes podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificados de "aprendizagem". A educação não-formal é portanto mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática em relação à educação formal que se consolida no designado "sistema educativo" que, no nosso país, tem vindo a ser descrito essencialmente como um sistema onde predomina a burocracia e a centralização das decisões.

Então, a educação não formal pode apresentar vantagens em relação à educação formal. É que a primeira tanto pode desenvolver-se no interior das próprias escolas (que podem levar a cabo formas de educação não-formal não definidas nos currículos escolares) como pode efectivar-se numa multiplicidade de outras organizações, tais como organizações não-governamentais, igrejas, sindicatos, partidos, organizações sem fins lucrativos, instituições particulares de solidariedade social, etc.

Para além desta maior abrangência de espaços da educação não formal, haverá que dizer que a categoria tempo é tão importante quanto a categoria espaço. De facto, o tempo de aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada pessoa e as características de determinados subgrupos da população (La Belle, 1982). Desta feita, podemos dizer, a par com Afonso (1992) que:

> Uma sociologia da educação (não-escolar) deverá caracterizar-se por atender, preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não formal" [contextos esses, ou "associações", que] apresentam um carácter voluntário, promovem sobretudo a socialização, promovem a solidariedade, visam o desenvolvimento, preocupam-se essencialmente com a mudança social, são pouco formalizadas e pouco ou incipientemente hierarquizadas, favorecem a participação […].(p. 87-90),

Também como ação de extensão, apresentam-se as atividades acadêmicas, científicas, culturais, esportivas, técnicas ou tecnológicas que não estejam inseridas na matriz curricular dos cursos regulares da Instituição.

Ações desenvolvidas

Dentre as propostas de lazer experienciadas no IFRN Câmpus Pau dos Ferros descreveremos o projeto Água Vida - Natação e Hidroginástica para a melhoria da qualidade de vida. Esse projeto tem como objetivos oportunizar aos servidores do IFRN Pau dos Ferros e comunidade local o acesso à atividade física sistematizada e orientada na tentativa de minimizar os efeitos do sedentarismo.

O projeto pretende contribuir para a melhoria das relações interpessoais, bem como, no controle do peso corporal, alívio do estresse e hipertrofia muscular, proporcionando um melhor desempenho das atividades diárias, favorecendo assim a melhoria qualidade de vida desta população. As turmas são distribuídas, em dois turnos e as aulas tem duração de 50 minutos, periodicidade de três dias semanais. Pretendemos ao final do projeto despertar nos participantes o hábito pela prática da atividade física tornando-os indivíduos mais ativos, e conscientes da importância da atividade física em seu cotidiano.

Contextualizando

Segundo Nahas (1997), qualidade de vida (QV) é um conceito complexo, multideterminado e que deve ser interpretado num continuo, não como uma dicotomia (ter ou não ter QV), Mais adiante, o mesmo autor cita ser a qualidade de vida resultante da inter-relação de fatores que modelam e diferenciam o dia-a-dia dos indivíduos sob os pontos das percepções, relacionamentos e pelas situações vivenciadas. Ainda citando, ele próprio define; "qualidade de vida pode ser considerada como resultante de um conjunto de parâmetros individuais, sócio-culturais e ambientais que caracterizam as condições em que vive o ser humano, uma comunidade ou uma nação". "Sob o ponto de vista holístico, ele considera a qualidade de vida como sendo" a condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano "(Nahas, 1997)".

Diante do acima mencionado, fica clara a importância de iniciativas que venham a promover um ambiente favorável ao trabalho bem como o estimulo a práticas saudáveis de atividade física e de lazer, que venham a contribuir de forma positiva na qualidade de vida dos servidores.

Trataremos agora das definições do Lazer, para que possamos entender em que momento esta pratica pode contribuir como ferramenta essencial para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

Em relação às definições de lazer, vários autores têm entendimentos diferenciados entre eles estão: Macellino (1996) que entende o lazer como cultura vivenciada no tempo disponível e espaço privilegiado de manifestações das possibilidades lúdicas, que tem como objetivo não só o divertimento e o descanso, mas, também, o desenvolvimento pessoal e social. Dumazedier (1973), que trata o lazer como um conjunto de ocupações às quais o individuo pode entrega-se de livre vontade , seja para repousar, seja para diverte-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. Já para Bramante (1998), o lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/ espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade.

Bem-estar e lazer

Nahas (2000) diz que a saúde é determinada por meios objetivos e subjetivos, no entanto, o bem-estar é sempre uma percepção, fruto de uma avaliação subjetiva individual. Diversos são os indicadores dos componentes do bem-estar, dentre eles: as sensações sobre sintomas e estado de saúde corporal, presença de dor, energia/fadiga, doença, distúrbios do sono, sentimentos negativos e positivos como depressão, ansiedade, raiva/irritabilidade, afeto, percepção positiva e negativa sobre si próprio, auto-estima, sensação de domínio e controle sobre si, sentimentos gerais sobre a saúde e sua evolução, satisfação com a vida e noções sobre as expectativas idealizadas e a realidade da vida (Gonçalves & Vilarta, 2004). Os Estudos do lazer utilizam outros campos da sociologia, como a sociologia do trabalho, do desenvolvimento (modernização) e urbana (espaço cidades). Os profissionais que “estudavam esta área chamada “não séria” eram formados por recreadores e monitores”. Um dos principais estudiosos Pós- Guerra Mundial foi Joffer Dumazedier, que passou a chamar sua área de estudos de lazer.

Dumazedier vê o tempo de Lazer baseado nas transformações por que o mundo passa: revoluções técnico-científicas em que o trabalhador produz mais em menos tempos e, revoluções ético-estéticas, que mudam o cotidiano das pessoas nas relações familiares, políticas, da religião e do trabalho.

Essas mudanças dariam aos trabalhadores opções de Lazer, por terem tempo livre depois do trabalho, de poder pagar pelo lazer (fruto do tempo de trabalho), e eles teriam agora que saber “o que fazer” com o tempo livre e buscar prazer nessas atividades.

Muitos como começaram a questionar se não poderíamos também ter prazer nas atividades de trabalho, de família, políticas, religiosas, etc., que passaram a ser um ideal para qualquer pessoa no nosso dia-a-dia.

Dumazedier é adepto de uma educação não-formal. Baseado na observação que aprendemos mais nos nossos tempos livres do que sentados nos bancos escolares. Fala que aprendemos mais numa roda de amigos, conversando sobre politica, esporte, religião, ou lendo jornais e revistas, do que aprendemos com a educação formal, sentados num banco escolar.

O húngaro Alexandre Szalai estudou o Lazer no sentido de que "Tempo é dinheiro", analisando indivíduos, na década de 1920,dando-lhes uma planilha de suas atividades durante 168 horas de uma semana, com intervalo de 15 minutos, que poderiam ser classificados em atividades principais secundarias, como ler jornal, tomar café, assistir á TV etc. As atividades eram classificadas em 04 grupos: Atividades Pessoais (sono, alimentação, higiene), obrigações profissionais (trabalho e seu transporte), familiares (cuidar de casa, filhos, compras, transporte) e tempo livre (vida sócio-religiosa, sociopolítica, lazer associado á mídia e outras formas de lazer).

Suas pesquisas mostraram alguns dados interessantes: O tempo de trabalho é menor do que o imaginado pelas pessoas; O lar é o espaço de lazer de 70-90% do total de tempo livre; As mulheres são sacrificadas no seu tempo de lazer pela dupla jornada de trabalho.

Esse último dado nos leva a refletir sobre a posição ocupada pela mulher na contemporaneidade. Embora se tenha conquistado muitos espaços ainda se pode constatar a existência da dominação masculina tanto no mundo do trabalho quanto no próprio lar. Segundo Viegas Fernandes (1987) oportunamente citada por Custódia Rocha em seu artigo Democracia e Participação a Feminização da Gestão Escolar e a Realização da Escola Democrática, o sistema escolar contribui para a reprodução dos papéis sexuais tradicionais e para subalternização da mulher. Podemos afirmar que não apenas o sistema educacional, mas em toda relação social, até mesmo na conjugal, existe um aspecto político no qual a luta pelo poder é evidente.

Caracterização e procedimentos metodológicos

O Câmpus Pau dos Ferros é composto por 105 servidores, sendo 60 docentes e 45 técnicos administrativos. O questionário foi distribuído entre todos. No entanto, apenas 68 devolveram respondidos.

A população do presente estudo foi formada por 68 servidores sendo 45 docentes e 23 técnicos administrativos. A amostra foi selecionada de forma não-probabilística por acessibilidade. O número de integrantes da amostra foi de 64,7% do total da população.

Para a coleta de dados foram utilizados, como instrumentos de pesquisa o questionário do Perfil de estilo de vida individual e os testes de aptidão física: Índice de Massa Corporal (IMC).

Para verificar comportamentos referentes à nutrição, atividade física, prevenção de doenças, relacionamento social e controle do estresse, utilizaram-se o questionário Perfil de Estilo de Vida Individual (PEVI) (Nahas, Barros & Francalacci apud Nahas) conhecido como = "O Pentáculo do Bem Estar". O PEVI contempla 15 questões avaliativas distribuídas por cinco componentes: alimentação, atividade física, comportamento preventivo, relacionamentos sociais e controle do estresse. Em uma

escala likert de 0 a 3, os servidores deveriam marcar as repostas da seguinte maneira: zero (0) para as questões que não fazem parte do seu estilo de vida, um (1) às vezes corresponde ao seu comportamento, dois (2) quase sempre verdadeiro em seu comportamento, três (3) faz parte do seu estilo de vida.

Os questionários foram distribuídos no período de 17 de janeiro a 20 de fevereiro de 2013. O questionário foi aplicado individualmente e, antes de iniciar a aplicação do instrumento, todos foram esclarecidos sobre o caráter voluntário da participação e a garantia de anonimato das informações. Para análise dos dados foi confeccionada uma planilha eletrônica no programa Excel XP, utilizando-se a estatística descritiva (frequência simples e percentual, média e desvio padrão). Na apresentação dos dados foram utilizadas tabelas.

Resultados e discussão

Para facilitar o entendimento e organizar o estudo didaticamente, os resultados foram dispostos na seguinte ordem: Primeiro grupo composto por 68 servidores identificou-se o perfil do estilo de vida individual e do grupo. O segundo grupo, composto por 24 servidores avaliou-se o Índice de massa corporal.

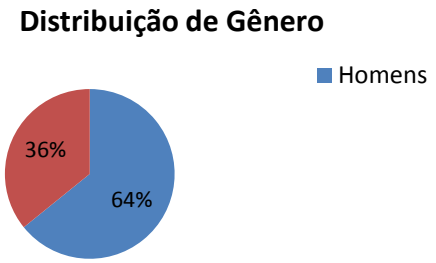
Perfil do estilo de vida

De acordo com Nahas, (2003) o estilo de vida corresponde a um conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, valores e oportunidades das pessoas. Estas ações têm grande influência na saúde geral e na qualidade de vida de todos os indivíduos.

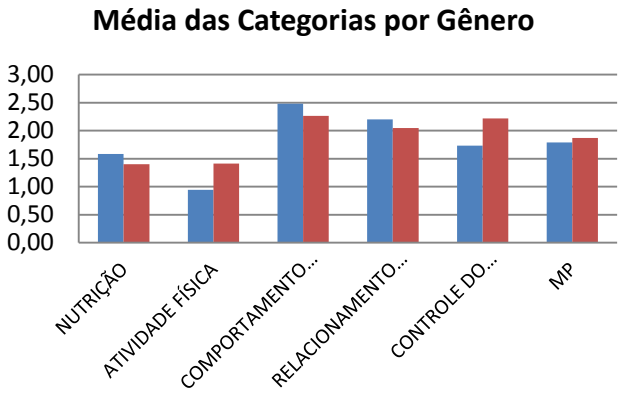
O questionário proposto pelo autor divide-se em quatro componentes: Nutrição, Atividade Física, Comportamento Preventivo e Relacionamentos. Os resultados alcançados podem ser visualizados nos gráficos abaixo.

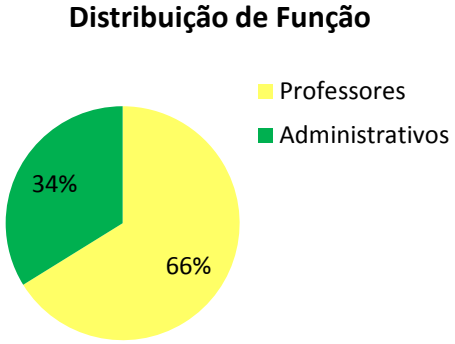
Resultado obtido

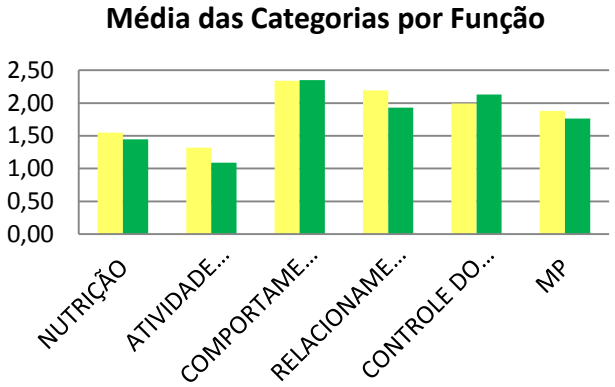
Gráficos 1: Por gênero



Gráficos 2: Por função







Para análise e discussão dos dados realizou-se uma média aritmética que indica o comportamento do grupo de entrevistados. De acordo com esta média, o componente referente à nutrição que tem como questões a inclusão na alimentação diária de pelo menos cinco porções de frutas e hortaliças; hábito de evitar a ingestão de comidas gordurosas e doces e hábito de realizar de 5 a 6 refeições variadas ao dia, incluindo café da manhã completo.

De acordo com esta média, o componente nutrição apresentou um resultado de 1,4 o que está abaixo do considerado desejável para a saúde.

Os índices obtidos para o componente atividade física, através da média aritmética, para o hábito de realizar 30 minutos de atividades físicas moderadas/intensas, de forma contínua ou acumulada, 5 ou mais dias na semana; para o hábito de realizar exercícios, ao menos duas vezes na semana, que envolvam força e alongamento muscular e para a utilização diária de "caminhadas ou pedaladas" como meio de transporte e uso das escadas ao invés do elevador. O índice apresentado foi de 1,24, considerado um índice negativo, o que nos leva a afirmar que os servidores adotam um comportamento de risco à saúde no que se refere à prática insuficiente de atividade física.

A média aritmética dos resultados apresentados demonstra que o comportamento preventivo foi o componente onde os servidores apresentaram melhor desempenho. Apresentaram comportamentos preventivos desejáveis com uma média geral de 2,34 pontos. As questões rezam sobre; Ciência dos níveis de pressão arterial e colesterol e controle dos mesmos, Hábito de não fumar e não ingerir álcool, respeito às normas de trânsito.

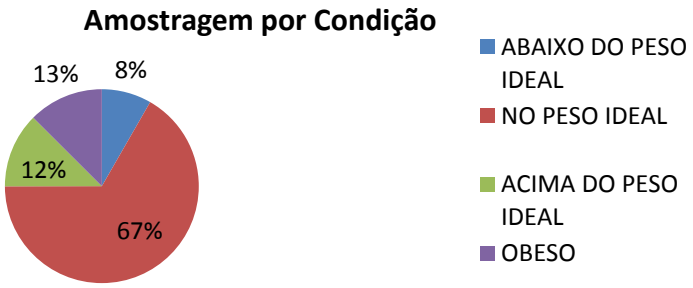
Os resultados obtidos através da média aritmética, nos quesitos correspondentes aos relacionamentos sociais, demonstram que os servidores estão no nível considerado positivo: 2,10. As questões sobre relacionamentos sociais são; Hábito de cultivar amigos e nível de satisfação com os relacionamentos, Inclusão no lazer de encontro com amigos, atividades esportivas em grupo e participação, Procura ser ativo na comunidade, sentindo-se útil no seu ambiente social.

No componente controle do estresse foi obtido o seguinte índice: 2,04 – índice considerado positivo o que indica que apesar da carga extenuante de trabalho e das viagens que a maioria dos servidores tem que realizar toda semana o grupo consegue administrar o fator stress. As questões que avaliam sobre o componente stress são: Reserva de tempo para relaxar (ao menos 5 minutos), Capacidade de manter-se calmo (sem alterar-se) em uma discussão mesmo quando contrariado, Equilíbrio entre o tempo destinado ao trabalho e ao lazer.

Embora o grupo apresente fatores positivos na media geral observa-se que o grupo apresenta um índice regular, demonstrando necessidade de melhorar seus hábitos alimentares e incluir em sua vida diária atividade física de forma regular.

A Segunda Amostra foi composta por 24 servidores dentre eles: 12 técnicos administrativos e 12 docentes sendo 14 homens e 10 mulheres do IFRN Câmpus Pau dos Ferros. Na coleta de dados foi utilizado como instrumento o teste de aptidão física: Índice de Massa Corporal (IMC).

Gráficos 3: Grupo de intervenção analítica



Observa-se que parte do grupo avaliado apresenta, peso acima do ideal e parte do grupo encontra-se obeso levando a relacionar aos índices apresentados no perfil do estilo de vida que indica índices negativos nos componentes nutrição e atividade física.

Em suma, conforme o acima exposto, pode-se inferir que o despertar para o "cuidar de si" no Câmpus Pau dos Ferros se faz necessário e urgente. A efetivação do programa significa um elemento motivador que pode sensibilizar os servidores levando-os a pensar sobre sua própria da qualidade de vida, o que pode também contribuir tanto para melhoria de sua atuação no trabalho quanto nas suas atividades cotidianas pessoais.

Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In J. Esteves & S. R. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 81-96). Porto: Afrontamento.

Albuquerque, Lindolfo Galvão, França, Ana Cristina Limongi (1998). Estratégias de recursos humanos e gestão de qualidade de vida no trabalho: O stress e a expansão do conceito de qualidade total. *Revista de Administração, 33*(2), 5-12.

Bramante, Antonio Carlos (1998). Lazer: Concepções e significados. *Licere, 1*(1), 9-17.

Dumazedier, Joffre (1973). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.

Dumazedier, Joffre (1994). *A revolução do tempo livre*. São Paulo: SESC/Nobel.

Dumazedier, Joffre (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC.

La Belle, Thomas J. (1982). Formal, non formal and informal education: Holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education, V XXVIII*(2), 159-175.

Marcellino, Nelson Carvalho (20069. *Lazer e educação* (10.ª ed.). Campinas: Papirus.

Matsudo, Sandra Mahecha (2002). Envelhecimento, atividade física e saúde. *Revista Mineira de Educação Física, 10*, 193-207.

Melo, Victor Andrade (2001). *Cidade sportiva*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Nahas, Markus Vinícius (2003). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo* (3ª ed.). Londrina: Midiograf.

Parker, Stanley (1978). *A sociologia do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar.

Rocha, Maria Custódia Jorge (1998). Democracia e participação a feminização da gestão escolar e a realização da escola democrática *Revista de Educação, 7*(2), 29-40. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/10066.

Sant'anna, Denise Bernuzzi (1994). *O prazer justificado. História e lazer – (São Paulo, 1969/1979)*. São Paulo: Marco Zero/MCT-CNPq.

Werneck, Christianne Luce Gomes (2003). Recreação e lazer: Apontamentos históricos no contexto da Educação Física. In Christianne Luce Werneck; Isayama Gomes & Hélder Ferreira (Orgs.), *Lazer, recreação e educação física* (pp.15-48). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Desenvolvimento de competências pessoais e sociais através do desporto em contexto escolar: Uma realidade, um exemplo,…

Alexandra Jesus
Escola Superior de Desporto de Rio Maior/ESDRM. Instituto Politécnico de Santarém/IPS
alexandra.h.jesus@gmail.com

Maria João Rodrigues
Escola Superior de Desporto de Rio Maior/ESDRM. Instituto Politécnico de Santarém/IPS
mj0_15@hotmail.com

Anabela Vitorino
Escola Superior de Desporto de Rio Maior/ESDRM. Instituto Politécnico de Santarém/IPS
anabelav@esdrm.ipsantarem.pt

Carla Chicau Borrego
Escola Superior de Desporto de Rio Maior/ESDRM. Instituto Politécnico de Santarém/IPS
ccborrego@esdrm.ipsantarem.pt

Revisão de Literatura: O desenvolvimento pessoal e social ocorre ao longo da vida, mas é na adolescência e início da idade adulta que se adquirem competências que determinarão a formação do indivíduo enquanto pessoa, por outro lado, o desporto pode e deve ser visto como uma ferramenta valiosa e atrativa para educar valores nas crianças e jovens, simultaneamente pode oferecer a oportunidade de desenvolver habilidades e competências úteis noutros contextos vivenciais. Neste âmbito, Dias, Cruz e Danish (2001), Hellison (2003) e Escartí et al. (2006) propõem programas de responsabilidade pessoal e social, a implementar com recurso a atividades desportivas.
Objetivo: Desenvolver a aprendizagem de competências pessoais e sociais em adolescentes e, por conseguinte a sua autonomia, a partir de iniciativas que envolvam atividades lúdico-recreativas e desportivas, não integradas no currículo escolar.
Metodologia: Participaram nesta intervenção 44 jovens (dos quais 25 do género masculino), com idades compreendidas entre os 14 e 20 anos (15,55±1,25), pertencentes a Cursos de Educação e Formação (CEF). A intervenção desenvolveu-se em 25 sessões presenciais de 45 minutos, de carater semanal, a partir da adaptação do Programa de Responsabilidade Pessoal e Social (TPSR) de Hellison (2003) com recurso a uma metodologia ativa fazendo uso de técnicas e estratégias específicas, tais como *role-playing*, dinâmicas de grupo, ensinos em grupo, *feedback* construtivo e atividades que favorecem a transferência de competências. Como método de avaliação aplicou-se o Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) para promover o Sucesso Académico (Jardim & Pereira, 2006), em três momentos distintos (início, meio e fim do ano letivo).
Resultados: Da análise dos dados, verificou-se um aumento na maioria das competências entre a avaliação inicial e final, com valores significativos ao nível do "Autoconhecimento". Podemos assim concluir que este tipo de intervenção, assente nos princípios da Psicologia do Desporto e do Exercício e do Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais, num contexto de educação não-formal, constitui-se como um método adequado para o desenvolvimento de habilidades para a vida, promovendo um ambiente favorável à adoção de atitudes ajustadas ao exercício pleno da cidadania dos jovens.

Palavras-chave**:** programa, desafios, competências pessoais e sociais.

Introdução

A aprendizagem de competências pessoais e sociais, durante a infância e no início da adolescência, é fundamental para proporcionar, uma vida adulta bem sucedia. No entanto o seu desenvolvimento pode apresentar dificuldades, sendo a exposição contínua a pessoas significativas (influência social), nomeadamente os pais um fator determinante (Danish, Forneris, Hodge e Heke, 2004). A dinâmica social nos dias de hoje, em que os adultos estão sujeitos a maior exigência profissional e a elevados níveis de stress psicológico, levam a uma menor disponibilidade emocional e consequentemente a menor acompanhamento do desenvolvimento/aprendizagens dos filhos.

Entende-se por competência pessoal e social o conjunto de habilidades que nos capacitam, psicologicamente, para enfrentar de forma positiva os desafios da vida, e que conferem um repertório de respostas básicas e estratégias de resposta que nos permitam obter resultados positivos numa interação social, para que sejamos aceites socialmente (Jardim & Pereira, 2007; Canha e Neves, 2008). São exemplos deste tipo de competências a empatia, assertividade, comunicação, resolução de conflitos, cooperação, autonomia, respeito, entre outras, podendo ser inatas ou adquiridas através do treino (Canha e Neves, 2008).

O desporto constitui-se como um excelente contexto de intervenção psicológica, uma vez que, parece ser um meio privilegiado de envolvimento dos adolescentes, aderindo estes cada vez mais á prática desportiva (Cruz, 1996; Coakley, 2011). Este envolvimento e interesse tende a aumentar ao longo do tempo, sendo também crescente o empenho e compromisso no que diz respeito ao desempenho e capacidades no desporto, o que o torna num contexto privilegiado de aprendizagem de competências pessoais e sociais e, consequentemente, uma analogia eficaz para ensinar competências para uma vida bem-sucedida (Coakley, 2011).

Deste modo, a prática desportiva é um meio apropriado para aprender competências transferíveis a outros contextos de vida uma vez que tal como as competências físicas, as competências de vida são aprendidas por demonstração, modelagem e prática (Danish et al, 2004; Papacharisis, Goudas, Danish, Theodorakis, 2005), acresce ainda que a maioria das competências adquiridas com a prática desportiva, são aplicáveis a outros contextos vivenciais, como por exemplo a resolução de problemas, cumprimento de prazos e horários, formulação de objetivos, comunicação, lidar com o sucesso e fracasso, trabalhar numa equipa e num sistema, segundo determinadas regras, receber *feedback* dos outros (Papacharisis et al, 2005).

No entanto, as competências não são automaticamente transferíveis, tornando-se necessário um processo de aprendizagem. Nesse contexto existem programas de intervenção que visam demonstrar as potencialidades do desporto, enquanto meio para aprender competências pessoais e sociais para a vida.

Em Portugal têm sido realizados alguns estudos neste âmbito, sendo os programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais aplicados em vários contextos e a populações bastante distintas, desde crianças, adolescentes (Correia, Fonseca e Dias, 2007; Regueiras e Fonseca, 2006; Silva e Ramos, 2001), alunos do ensino universitário (Jardim e Pereira, 2007), reclusos (Amaral e Jólluskin, 2008), crianças com necessidades educativas especiais (Nascimento e Saraiva, 2012), jovens em risco de exclusão social (Nogueira e Fonseca, 2011).

Um dos programas mais referenciados é o modelo de Responsabilidade Pessoal e Social proposto por Hellison (TPSR), que assenta na intervenção pedagógica, através da atividade física, desenvolvido para apoiar e formar o carácter de crianças e jovens, que tenham a experiência de viver em condições sociais problemáticas (Hellison e Walsh, 2002; Hellison, 2003), ajudando-os a responsabilizarem-se pelo próprio futuro. De acordo com o mesmo autor, o objetivo do TPSR é levar a criança/jovem à autorresponsabilização pelo seu próprio destino, favorecendo a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades pessoais e sociais bem como a responsabilidade social, tanto no desporto como na vida quotidiana.

Segundo Parker e Hellison (2001), o TPSR é um processo lento e gradual, uma vez que implica a passagem de responsabilidade do professor/treinador para a criança/jovem, sendo que só é verdadeiramente eficaz se o professor/treinador se relacionar com as crianças/jovens numa atitude de respeito pelos últimos. É desta forma, que segundo Hellison (2003), se atingem metas que dizem respeito ao desporto e à atividade física, mas cujos objetivos e estratégias transcendem o contexto desportivo por si só. O programa estrutura-se em cinco níveis de responsabilidade, de forma sequencial. Em 2003, Hellison, apresenta uma versão atualizada dos níveis de responsabilidade pessoal e social, onde cada nível define comportamentos, atitudes e valores de responsabilidade pessoal e social (tabela 1).

Tabela 1: Níveis de responsabilidade pessoal e social de Hellison (2003)

NÍVEIS	COMPONENTES	
I	**Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros**	Autocontrolo Direito à resolução pacífica dos conflitos Direito a estar incluído
II	**Participação e esforço**	Auto motivação Exploração do esforço e de novas tarefas Coragem de persistir quando a progressão é difícil
III	**Autonomia**	Trabalho autónomo Progresso nos objetivos Coragem para resistir à pressão dos colegas
IV	**Liderança e ajuda aos outros**	Atenção e compaixão Sensibilidade e compreensão Força interior
V	**Fora do contexto desportivo**	Tentar aplicar estas ideias noutras áreas da vida Ser um modelo a seguir

Os níveis I e II podem ser vistos como uma etapa inicial do desenvolvimento da responsabilidade; ambos são essenciais para estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo. Enquanto os níveis III e IV, promovem um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento dos diversos papéis de ajuda ao outro e de papéis de liderança, contribuindo para uma experiência enriquecedora para todos os

intervenientes. Por último, o nível V refere-se à transferência das diversas aprendizagens para fora do contexto desportivo (família, escola, amigos e tempos livres), envolvendo explorar as competências inerentes aos quatro níveis de responsabilidade, pessoal e social, de forma a avaliar o trabalho que a criança/jovem desenvolveu e integrou. Neste modelo teórico, os cinco níveis de responsabilidade pessoal e social abrangem os valores relativos ao próprio, à sua relação com os outros e à transferência das competências adquiridas para a vida fora da escola (Hellison, 2003).

Em termos operacionais, o programa de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison possui um formato da sessão, obedecendo a uma rotina, que consiste em cinco partes: (1) conversa individual antes, ou depois da sessão, ou noutro momento no decorrer desta; (2) conversa visando a consciencialização no início da sessão que tem como principal objetivo fazer com que as crianças/jovens compreendam os níveis de responsabilidade pessoal e social que vão ser trabalhados na sessão; (3) atividade física / sessão prática propriamente dita, respeitando o objetivo do TPSR na interação com as crianças/jovens; (4) breve reunião de grupo perto do final, para que as crianças/jovens possam exprimir as suas opiniões acerca de como ocorreu a sessão, que alterações fazer para melhorar e definir o trabalho a realizar na próxima sessão; (5) tempo de reflexão, antes de finalizar a sessão, as crianças/jovens refletem e registam nas fichas de autoavaliação, o nível de responsabilidade pessoal e social atingido naquela sessão.

Escartí, Gutiérrez, Pascual e Marín (2010), com o objetivo de avaliar a melhora da autoeficácia e da responsabilidade pessoal e social de adolescentes em risco de abandono escolar, aplicaram o modelo de Hellison integrado nas aulas de educação física desses jovens. Participaram no estudo 30 alunos (23 rapazes e 7 raparigas), com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos (M=13.20; SD=0.40), provenientes de duas turmas de 2º ciclo do ensino público espanhol. Os dois grupos integravam o programa "*Group Adaptation Program"* (GAP), mas apenas um deles foi sujeito à intervenção a partir do programa de responsabilidade pessoal e social de Hellison (grupo de intervenção). A intervenção decorreu durante um ano letivo, em sessões de 90 minutos, duas vezes por semana. Os autores concluíram que este programa pode ser eficaz para melhorar o desenvolvimento psicológico e social de adolescentes em situação de risco, e que as aulas de educação física constituem o contexto ideal para trabalhar com estes jovens.

Carbonell, Sanmartín, Baños, Suelves, Taboada e Flores (2006), também estudaram a eficácia do programa de responsabilidade pessoal e social de Hellison, aplicando-o durante as aulas de educação física, a adolescentes (11 rapazes e 2 raparigas) em situação de risco, com idades entre 15 e 16 anos, que frequentavam o Programa de Adaptação Curricular em Grupo (PACG) de uma escola secundária do ensino público espanhol. A intervenção decorreu entre fevereiro e maio do mesmo ano, três vezes por semana, tendo cada sessão a duração de uma hora. Utilizaram apenas o método de avaliação qualitativa, mediante a observação dos comportamentos dos alunos durante as sessões, concluindo que no decorrer da intervenção, ocorreu uma redução das condutas agressivas por parte dos alunos. As condutas de não colaboração e ajuda mantiveram-se estáveis. Segundo os autores os resultados refletem a utilidade do programa, para aumentar os comportamentos de responsabilidade nos adolescentes em situação de risco, no entanto, a sua duração (3 meses), para insuficiente para completar a aprendizagem de responsabilidade social (ajudar e colaborar).

Metodologia

Participantes

Participaram no estudo 44 jovens, distribuídos por três grupos, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos (M=15.55; DP=1.25 anos), sendo 25 do género masculino e 19 feminino, que frequentavam Cursos de Educação e Formação (CEF), de uma escola pública. Os CEF são destinados, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mercado de emprego.

Estes jovens apresentam histórias de vida muito distintas, entre si. Apenas uma pequena minoria pertencia a famílias estruturadas, estando ao cuidado dos pais e a restante população proveniente de ambientes familiares problemáticos pela violência doméstica, comportamentos aditivos. Em termos escolares estes jovens caraterizam-se, essencialmente, pelo comportamento desadequado tanto em sala de aula, como no recreio da escola, e pela elevada taxa de absentismo, assim como ausência de projetos de vida.

Instrumentos

Para avaliar o desempenho dos jovens e as competências pessoais e sociais adquiridas ao longo da nossa intervenção, recorremos ao Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) para promover o Sucesso Académico (Jardim e Pereira, 2006). Este questionário é constituído por 80 itens, agrupados em oito dimensões, nomeadamente, Autoconhecimento (*Identifico facilmente os pontes fortes da minha personalidade*), Autoestima (*Gosto de mim como sou*); Autorrealização (*Sinto-me realizado como pessoa*), Empatia (*Costumo escutar com atenção quem fala comigo*), Assertividade (*Expresso habitualmente as minhas ideias*); Cooperação (*Quando trabalho em equipa, gosto de colaborar com os meus colegas*), Liderança (*Acho que tenho perfil de líder*); e Resiliência (*Perante as dificuldades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objetivos*). A escala de resposta apresenta cinco níveis de resposta (1-Nunca, 2-Raramente, 3-Algumas Vezes, 4-Quase Sempre, 5-Sempre).

Programa de intervenção

O Programa de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison foi adaptado a exercícios de dinâmica de grupos, organizados por forma a englobar a prática desportiva ou caraterísticas da prática desportiva (e.g. como a existência de equipas, capitães de equipa, papeis diferenciados dentro das equipas, competição); exercícios de *role-playing* (e.g. simulação de entrevistas de emprego) visando o desenvolvimento progressivo dos 5 níveis de responsabilidade previstos pelo mesmo, bem como, competências que seriam úteis aos alunos em contexto de estágio (e.g. saber estar, saber comunicar utilizando linguagem cuidada, boa colocação de voz e tendo em atenção a postura e a linguagem corporal). Para cada nível, foi definido e construído um conjunto de atividades específicas (tabela 2).

A intervenção desenvolveu-se em 25 sessões, por grupos, com a duração de 45 minutos e de carater semanal (ao longo de um ano letivo).

As atividades foram realizadas em vários locais, nomeadamente sala de aula, recreio e várias estruturas desportivas da cidade.

Tabela 2: Planeamento da intervenção.

TEMA	DESIGNAÇÃO DAS ATIVIDADES	OBJETIVOS
Apresentação	"Eu e o Grupo" "Eu sou…E se tu fosses… O que serias?" "Fraquezas e Qualidades" "Mola Humana" "Moldar a Massa" "A Verdade e a Mentira"	Criar e estabelecer uma relação de empatia com os jovens e conhece-los, caraterizando o tipo de interações existente no grupo observando comportamentos e atitudes face às atividades propostas. Apresentar o Programa de Responsabilidade Pessoal e Social.
Respeito pelos Direitos e Sentimentos dos Outros	"Jogos Paralímpicos" "Viagem de Comboio" "Onde está o Sorriso?" "Chegada do Desconhecido"	Estimular a interação entre todos, bem como a integração de cada elemento; Fortalecer as relações interpessoais; Desenvolver a capacidade de respeitar os outros, independentemente das suas diferenças; Estimular a cooperação.
Participação e Esforço	"2012- O juízo Final" "A Resolução do Problema" "Colaborador precisa-se!" "O guia e o Cego"	Cultivar a capacidade de gerir situações difíceis assim como a gestão de conflitos; Desenvolver a capacidade de persistência face a dificuldades; Incutir a importância do esforço na conquista de objetivos. Integrado nestas atividades, trabalhámos a motivação dos jovens face ao curso, e desenvolvemos neles competências necessárias para aplicarem, posteriormente, em contexto de estágio (tais como: saber estar; saber comunicar utilizando linguagem cuidada), bem como, competências que lhes serão úteis, no momento em que irão apresentar os seus projetos de final de curso (saber comunicar, tendo em atenção a linguagem utilizada, a postura, a colocação de voz, a linguagem corporal, etc.)
Autonomia	"Coreografia" "R.I.F.A." "Falar em Público" "Mímica"	Desenvolver a capacidade de resolução de problemas autonomamente, de planear de forma estruturada as suas tarefas visando a obtenção de maior sucesso; Desenvolver competências relacionadas com a sua prestação em público (tal como na competência anterior).
Liderança e Ajuda aos Outros	"Matraquilhos Humanos" "Trocas e Baldrocas" "Ser Radical… com Responsabilidade" "Voleibol"	Desenvolver a capacidade de gerir situações difíceis assim como de conflitos (internos e externos), transmitindo a ideia de que a liderança não se verifica apenas em relação aos outros mas, em relação a nós mesmos (ter uma boa capacidade de liderança passa, também, por sabermos gerir os nossos conflitos internos, assim como, as tarefas do nosso dia-a-dia); capacidade de liderar e prestar ajuda aos outros, mesmo em situações difíceis; ter a sensibilidade de perceber as dificuldades do outro e ajudá-lo no sentido do sucesso; esforço na conquista de objetivos.
Fora do Contexto Desportivo	"Torre de Esparguete"	Trabalhar a cooperação, comunicação, a liderança, o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, a participação e esforço.
Conclusão	"É óbvio que…"	Perceber como é que os alunos se sentiram relativamente à nossa intervenção e o que aprenderam.

Cada sessão foi organizada em três fases: 1) fase inicial ou introdutória – na qual era dado o cumprimento de boas vindas a todos, e existia uma conversa inicial onde era explicado aos alunos o objetivo da sessão; 2) fase de desenvolvimento - realização da atividade; 3) fase final ou de reflexão - em cada sessão havia, sempre, um momento dedicado à reflexão sobre a atividade trabalhada, na qual os jovens tinham a oportunidade de expor as suas opiniões e sentimentos sobre o que tinha sido feito, sendo também colocadas diversas questões e prestando esclarecimentos acerca das competências abordadas (e.g. porque são importantes? onde se aplicam na vida em sociedade?), fornecendo-se técnicas de *feedback* construtivo e ensinos em grupo.

Avaliação

Para avaliar a intervenção seguimos uma metodologia quantitativa e qualitativa. O Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) para promover o Sucesso Académico (Jardim e Pereira, 2006), foi realizado em três momentos distintos: antes de se iniciar a intervenção (AI), após serem concluídas as atividades correspondentes à "participação e esforço" (A2) e no final da intervenção (AF). Quanto à avaliação qualitativa, esta aconteceu ao longo de todo o período de intervenção, através da observação no decorrer das sessões, assim como o registo audiovisual de alguns momentos (tomando-se especial atenção às reações, comportamentos e comentários de todos).

Análise de dados

Para a análise dos dados, neste estudo exploratório, recorreu-se a estatística descritiva (média, desvio padrão, mínimo e máximo) e o teste de comparação (Teste T) entre três momentos no decurso da implementação do programa (avaliação inicial, avaliação intermédia e avaliação final).

Resultados

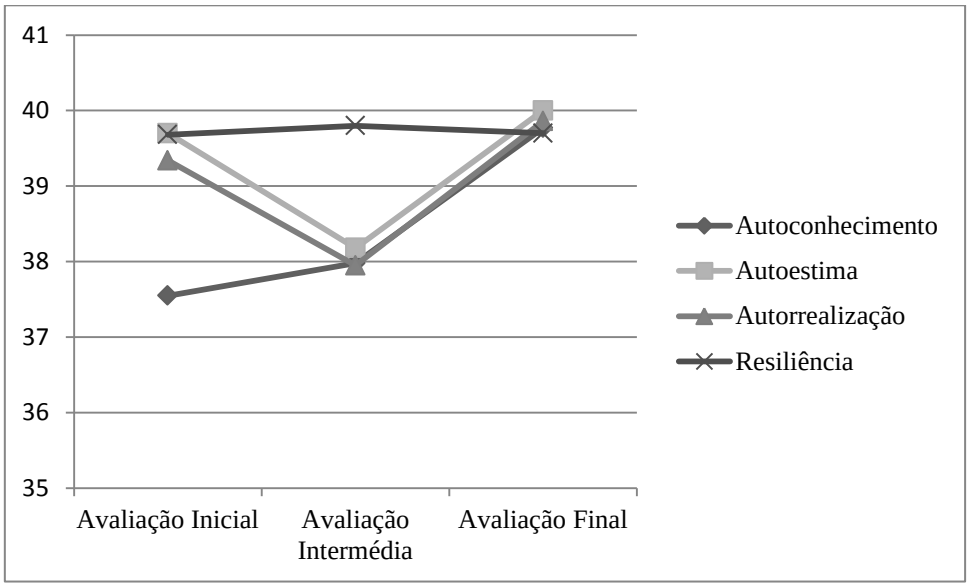
Da análise descritiva dos dados, verificou-se um aumento, no que diz respeito aos valores médios, na maioria das competências avaliadas, entre a avaliação inicial e a avaliação intermédia e entre esta última e a final (tabela 3).

Tabela 3: Estatística descritiva

Dimensões	Av. Inicial		Av. Intermédia		Av. Final	
	Min-Máx	M-(SD)	Min-Máx	M-(SD)	Min-Máx	M-(SD)
Autoconhecimento	29-47	37.55-(4.44)	27-46	37.98-(4.56)	28-50	39.77-(6.58)
Autoestima	27-48	39.70-(5.23)	22-49	38.18-(6.15)	24-50	40.00-(6.13)
Autorrealização	30-48	39.34-(5.24)	28-49	37.95-(5.39)	27-50	39.86-(6.00)
Empatia	27-48	40.14-(6.09)	27-49	39.68-(5.32)	27-50	40.75-(6.07)
Assertividade	28-50	39.30-(6.13)	26-50	39.64-(5.56)	27-50	39.84-(6.78)
Cooperação	22-50	37.84-(6.63)	19-50	37.20-(7.22)	22-50	38.41-(6.33)
Liderança	29-48	38.75-(5.31)	25-50	38.48-(6.22)	26-48	38.70-(5.65)
Resiliência	29-48	39.68-(5.45)	26-50	39.80-(6.16)	26-50	39.70-(6.30)

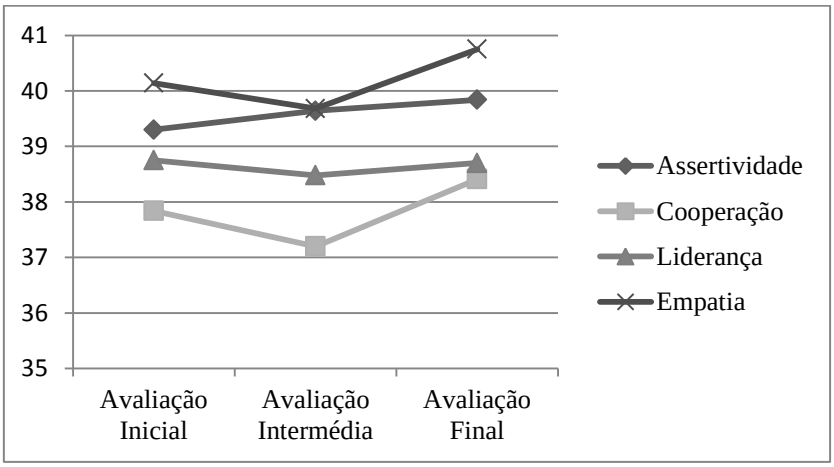
Para otimizar a apresentação dos resultados, agrupámos as oito dimensões avaliadas, em dois subgrupos - dimensões referentes ao próprio e dimensões referentes à relação com os outros. As dimensões referentes ao próprio correspondem àquelas em que os jovens se avaliam enquanto pessoa (*Autoconhecimento*, *Autoestima*, *Autorrealização* e *Resiliência*) e as dimensões referentes à relação com os outros correspondem àquelas em que os jovens se avaliam de acordo com a relação que estabelecem com os outros (*Empatia*, *Assertividade*, *Cooperação* e *Liderança*).

Gráfico 1: Valores médios das dimensões avaliadas, referentes ao próprio



Da análise do gráfico 1 verificou-se que a dimensão "*Autoconhecimento*" registou melhorias progressivas ao longo dos três momentos de avaliação. As dimensões "*Autoestima*" e "*Autorrealização*" registaram melhorias no que diz respeito à avaliação inicial e final, apesar de terem sofrido um decréscimo entre a avaliação inicial e a intermédia. É de referir também que a dimensão "*Resiliência*" foi aquela que se manteve sem grandes oscilações entre os três momentos de avaliação.

Gráfico 2: Valores médios das dimensões avaliadas, referentes à relação com os outros



Da análise do gráfico 2 verificou-se que a dimensão "*Assertividade*" registou melhorias progressivas ao longo dos três momentos de avaliação. As dimensões "*Empatia*" e "*Cooperação*" registaram melhorias no que diz respeito à avaliação inicial e final, apesar de terem sofrido um decréscimo entre a avaliação inicial e a intermédia. Por fim a dimensão "*Liderança*" foi aquela que sofreu um decréscimo entre a avaliação inicial e intermédia, apresentando na avaliação final um valor que apesar de ser superior ao da avaliação intermédia, é ligeiramente inferior ao apresentado na avaliação inicial.

Tabela 4: Teste de amostras emparelhadas (entre avaliação inicial e intermédia)

Dimensões	Avaliação	Média	DP	*t-test*	*p*
Autoconhecimento	Av. Inicial Av. Intermédia	-.43	3.78	-.758	.453
Autoestima	Av. Inicial Av. Intermédia	1.52	5.87	1.721	.093
Autorrealização	Av. Inicial Av. Intermédia	1.39	5.82	1.581	.121
Empatia	Av. Inicial Av. Intermédia	.46	5.16	.584	.562
Assertividade	Av. Inicial Av. Intermédia	-.34	4.98	-.454	.652
Cooperação	Av. Inicial Av. Intermédia	.64	7.86	.537	.594
Liderança	Av. Inicial Av. Intermédia	-.27	5.06	.358	.722
Resiliência	Av. Inicial Av. Intermédia	-.11	5.87	-.128	.898

*valor significativo

Os resultados da comparação entre a avaliação inicial e intermédia, a partir do Teste T, revelam que não se verificam diferenças significativas em nenhuma das dimensões avaliadas (tabela 4).

Tabela 5: Teste de amostras emparelhadas (entre avaliação intermédia e final)

Dimensões	Avaliação	Média	DP	*t-test*	*p*
Autoconhecimento	Av. Intermédia Av. Final	-.1.80	5.02	2.373	.022*
Autoestima	Av. Intermédia Av. Final	-1.82	7.45	-1.618	.113
Autorrealização	Av. Intermédia Av. Final	-1.91	6.18	-2050	.047*
Empatia	Av. Intermédia Av. Final	-1.07	5.53	-1.280	.207
Assertividade	Av. Intermédia Av. Final	-.21	5.02	-.270	.788

Cooperação	Av. Intermédia Av. Final	-1.21	7.70	-1.03	.305
Liderança	Av. Intermédia Av. Final	-.23	5.16	-.292	.772
Resiliência	Av. Intermédia Av. Final	.09	5.08	.119	.906

*valor significativo

Os resultados da comparação entre a avaliação intermédia e a avaliação final, a partir do Teste T, revelam que apenas se verificam diferenças significativas ao nível do *"Autoconhecimento"* (t=2.373; p=.022), para valores de $p \leq .05$ (tabela 5).

Tabela 6. Teste de amostras emparelhadas (entre avaliação inicial e final)

Dimensões	Avaliação	Média	DP	*t-test*	*p*
Autoconhecimento	Av. Inicial Av. Final	-2.23	5.76	-2.566	.014*
Autoestima	Av. Inicial Av. Final	-.30	4.95	-.396	.694
Autorrealização	Av. Inicial Av. Final	-.52	5.83	-.595	.555
Empatia	Av. Inicial Av. Final	-.61	5.92	-.688	.495
Assertividade	Av. Inicial Av. Final	-.55	5.54	-.653	.517
Cooperação	Av. Inicial Av. Final	-.57	6.56	-.575	.568
Liderança	Av. Inicial Av. Final	.05	5.09	.059	.953
Resiliência	Av. Inicial Av. Final	-.02	5.74	-.026	.979

*valor significativo

Os resultados da comparação entre a avaliação inicial e a avaliação final, a partir do Teste T, revelam que apenas se verificam diferenças significativas ao nível do *"Autoconhecimento"* (t=-2.566; p=.014), para valores de $p \leq .05$ (tabela 6).

Quanto aos resultados obtidos através das observações realizadas no decorrer de toda a intervenção, pode-se afirmar que houve um aumento significativo da motivação dos jovens, para a participação nas atividades dinamizadas, suportando esta ideia o facto de haver um decréscimo da taxa de absentismo nos dias das sessões, bem como a gradual mudança de atitudes (passaram a participar ativamente nos momentos de reflexão, de forma assertiva, começando a entender a importância deste momento; foram demonstrando maior autoestima, autoconfiança e resiliência, deixando para trás expressões como "*Não sou capaz*" ou "*Não vou conseguir*", bem como atitudes de desistência perante dificuldades). Ao longo do tempo estes adolescentes demonstraram, também, comportamentos de ajuda aos outros (preocupando-se não só com o seu

sucesso, mas com o sucesso do grupo) bem como, um esforço permanente por pôr em prática os ensinamentos respeitantes à utilização de uma linguagem cuidada e ao saber estar.

Conclusão

Da análise realizada podemos afirmar que atingimos os objetivos a que nos propusemos para este trabalho, uma vez que apesar de não existirem diferenças significativas em todas as dimensões avaliadas, as melhorias observadas nos jovens foram notórias. Esta avaliação parece apontar para evidências positivas relativamente à estrutura e metodologia utilizadas. Podemos concluir que o referencial teórico escolhido foi o correto uma vez que o desenho metodológico e a implementação do programa na prática se revelaram eficazes. Foi também evidente que o carácter lúdico do programa, com recurso a um ambiente mais descontraído de aprendizagem, foi reconhecido como muito positivo pelos jovens.

Podemos assim concluir que este tipo de intervenção, assente nos princípios da Psicologia do Desporto e do Exercício e do Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais, num contexto de educação não-formal, constitui-se como um método adequado para o desenvolvimento de habilidades para a vida, promovendo um ambiente favorável à adoção de atitudes ajustadas ao exercício pleno da cidadania dos jovens.

Referências bibliográficas

Amaral, Judite & Jólluskin, Glória (2008). *Competências sociais e pessoais: Actividades prisionais num estabelecimento especial da região Norte*. Monografia apresentada para obtenção de grau de licenciatura em Psicologia. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

Canha, Lúcia & Neves, Sónia (2008). *Promoção de competências pessoais e sociais: Desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência: Manual prático*. Lisboa: Instituto Nacional para Reabilitação.

Carbonell, Amparo E.; Sanmartín, Melchor G.; Baños, Carmina P.; Suelves, Diana M.; Taboada, Cristina M. & Flores, Yadira C. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio «observacional». *Revista de Educación*, *34*, 373-396.

Carbonell, Amparo E. (2005). Programas de responsabilidad personal y social de D. Hellison. In E. Amparo Carbonell (Org.), *Responsabilidad personal y social a través de la actividad física y el deporte* (pp. 1-143). Barcelona: Editorial Graó.

Coakley, Jay (2011). Youth sports: What counts as ‘positive development’? In Robert Schinke & Stephanie Hanrahan (Eds.), *Introduction to sport and development.* London: Routledge. Disponível em: http://assets.sportanddev.org/downloads/coakley_youthsports_development.pdf

Correia, Sandra; Fonseca, António & Dias, Cláudia (2007). O Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, em crianças e jovens em risco de insucesso escolar, através de um programa desportivo. Dissertação de mestrado, Faculdade de Desporto da

Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: http://sigarra.up.pt/fadeup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=3205.

Cruz, José F. (1996). Motivação para a prática e competição desportiva. In José F. Cruz (Ed.), *Manual de psicologia do desporto* (pp. 305-331). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.

Danish, Steven, Forneris, Tanya, Hodge, Ken & Heke, Ihirangi (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, *46*(3), 38-49.

Dias, Cláudia, Cruz, José F. & Danish, Seteven (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, *1*(XIX), 157-170.

Escartí, Amparo, Gutiérrez, Melchor, Pascual, Carmina & Marín, Diana (2010). Application of hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 667-676.

Hellison, Don (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S.J. Silverman & Ennis [CD]. *Students learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, Don & Walsh, David (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *National Association for Physical Education in Higher Education*, *54*(4), 292-307.

Jardim, Manuel J. & Pereira, Anabela (2007). Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em: http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001310.

Jardim, Manuel J. & Pereira, Anabela (2006). *Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.

Nascimento, Maria & Saraiva, Cristina (2012). Desenvolvimento de competências pessoais e sociais na pessoa com atraso mental e suas implicações. Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

Nogueira, Humberto & Fonseca, António (2011). O Modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em lares especializados de infância e juventude. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Papacharisis, Vassilios, Goudas, Marios, Danish, Steven J. & Theodorakis, Yannis (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, *17*(3), 247-254. Disponível em http://dx.doi.org/10.1080/10413200591010139.

Parker, Melissa & Hellison, Don (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes, and beyond. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *72*(9), p. 25.

Regueiras, Maria & Fonseca, António (2006). *Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de jovens em risco, através do desporto: Será possível?* Dissertação de mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14226/2/4304.pdf.

Silva, Ana & Ramos, Natália (2001). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes: Perspetiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

A gestão dos tempos educativos não-formais e as atividades de enriquecimento curricular

Paula Maria Sequeira Farinho
Instituto Superior de Ciências Educativas - Portugal
paula.farinho@gmail.com

Integrada que está na comunidade, a escola pode e deve ser fator de inovação e desenvolvimento, contribuindo de forma inequívoca para a consciencialização da identidade cultural de um povo. Assim, sendo os tempos de lazer cada vez mais um imperativo no quotidiano das pessoas, porque se valoriza tão pouco o tempo de ócio a que todos temos direito, na nossa sociedade? É crucial que se enalteça a formação integral dos indivíduos não só através da educação formal, mas também através da educação não-formal visando alcançar determinados objetivos com o intuito de uma melhor e mais rica formação pessoal em todas as dimensões do ser humano. Para Sola y López (1998) educação não-formal, é a que desenvolve em instituições ou organizações similares, as aprendizagens denominadas como essenciais em duas fases da vida, a não universitária e universitária. Numa escola em que está instituído o modelo educativo formal, devem ser inseridas atividades díspares com caraterísticas não-formais que ocorram entre pares, permitindo a liberdade de escolha das crianças. É na educação não-formal que as podemos preparar para viverem bem os seus tempos livres, os seus tempos de ócio, fomentando a pedagogia dos tempos livres. Tal como defende Capdevila, (2008) as atividades de ócio na escola têm de originar satisfação e simultaneamente ser educativas proporcionando práticas saudáveis para as crianças com o propósito de se alcançar a sua educação integral. Assim, a gestão dos tempos educativos não-formais e a implementação das atividades de enriquecimento curricular tem que ser equacionada, tendo em consideração a satisfação das crianças e não a vontade dos pais ou órgãos de gestão da escola. O nosso estudo incidiu sobre uma escola de 1º ciclo do concelho de Odivelas em que se constituiu uma amostra de 175 alunos, 186 encarregados de educação, 8 professores titulares de turma, 6 professores das AEC, 3 elementos do pessoal não docente e 5 responsáveis pela gestão das AEC.
Nesta investigação, optámos pela metodologia mista em que recorremos às técnicas de observação, análise documental, instrumentos de natureza quantitativa (questionários) e qualitativa (entrevistas).
Concluímos que existe uma "hiperescolarização" na vida dos alunos e que estes, cada vez mais, dispõem de menos tempo livre para brincar ou utilizar o seu tempo de ócio para satisfazerem os seus próprios direitos, consignados na Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Palavras-chave: gestão dos tempos educativos, atividades de enriquecimento curricular, educação não-formal.

Introdução

No universo educacional, abordar os tempos educativos não-formais pressupõe, inevitavelmente, refletir sobre os atuais contextos educativos e simultaneamente sobre a organização da nossa sociedade.

O tempo livre ou tempo de lazer constitui, mais do que um direito, uma preocupação para a qualidade de vida dos sujeitos e das sociedades. Por este motivo, defendemos que a utilização deste tempo deve, também, ser legitimada para as crianças que diariamente se confrontam com um tempo infinito nas escolas, sem que lhes seja concedida, verdadeiramente, a oportunidade de usufruírem de momentos que contribuam para a sua satisfação e realização pessoal, obtendo um maior prazer da vida. A gestão dos tempos e dos espaços são, pois, cruciais para o bom funcionamento das escolas e para a transformação da mesma, pretendendo-se o enraizamento de uma cultura de excelência.

A presente comunicação resulta do contributo das reflexões e conclusões de uma investigação que efetuámos numa escola do 1º ciclo em Odivelas, em que nos preocupámos em conhecer as implicações da implementação das atividades de enriquecimento curricular na gestão e organização dos espaços e tempos educativos. Os dados empíricos que apresentamos são a sustentação para futuras linhas de investigação que poderão complementar os estudos já existentes.

1.Gestão do tempo na escola

Um aspeto relevante na auto-organização da escola refere-se essencialmente à gestão dos tempos e à planificação das atividades curriculares, tendo em consideração os tempos em que ocorrem as atividades de enriquecimento curricular. Esta gestão visa, fundamentalmente, uma democratização da escola em que todos os atores que nela participam são fundamentais para o sucesso desta medida, imposta pelo governo, com o objetivo de melhorar e complementar a qualidade do ensino e consequentemente aumentar os conhecimentos e vivências dos alunos.

Sendo os tempos de lazer essenciais no quotidiano das pessoas, porque se valoriza tão pouco o tempo de recreio das crianças? Entendemos, pois, que a formação para ser completa deverá valorizar não só a educação formal, mas também a educação não-formal. A pedagogia do ócio é fulcral, em que há uma crescente necessidade de intervenção de educar para o tempo livre, com recurso a variadíssimas estruturas como sejam as ludotecas, os clubes e outras instituições concebidas e organizadas para o divertimento e para a socialização das crianças. É importante referenciar a Carta WLRA sobre Educação do Ócio (1993),que considera:

> Uma área específica da experiência humana, com os seus benefícios próprios, entre eles a liberdade de eleição, a criatividade, a satisfação, o desfrutar e o prazer e uma maior felicidade que compreende formas de expressão ou de actividades amplas com elementos que são de natureza física e intelectual, social, artística ou espiritual. (Caride, Gomez.1988,p. 5).

A Carta da WLRA sobre Educação do Ócio foi adoptada pelo Conselho da WLRA na reunião que houve na Índia em Dezembro de 1993 e alude, também, as famílias, as comunidades locais e as escolas, como as pioneiras na construção de

espaços para o lazer, de forma a criar estruturas que concorram para uma melhor qualidade de vida, através da satisfação, prazer e felicidade de cada indivíduo.

Este documento atribui ao ócio um significado especial, considerando-o como um direito humano básico, idêntico a outros direitos do homem, como sejam: o direito ao trabalho, à saúde, à educação.Sugere ainda que, para o seu aperfeiçoamento, se deveria proteger as condições essenciais da vida, tais como: a alimentação, a segurança, a liberdade entre outras. É crucial que consigamos gerir de forma eficaz o tempo de ócio para que possamos adquirir competências que nos permitam ser cidadãos críticos e responsáveis numa sociedade que se pretende livre e justa.

Com este estudo pretendemos sensibilizar os futuros professores para a diversidade de consequências que a *Escola a Tempo Inteiro* pode trazer às crianças ocupadas durante 8 a 9 horas por dia, sujeitas a um rigor desmesurado para o cumprimento de uma medida que visa sobretudo resolver um problema das famílias.

1.1 O tempo de recreio

A necessidade de recreação que os alunos têm, algumas vezes, pode por si só, funcionar como motivação e é razão suficiente para conceder ao recreio a importância pedagógica que, inúmeras vezes, ainda lhe é recusada. Considerando que em questão está o tempo livre das crianças e que, agregada a esta conceção se encontra o ócio, como anteriormente mencionámos, julgamos que a ocupação de tempos livres das crianças não deve ser desintegrada das funções de lazer propostas por Dumazedier (1972). Naturalmente, as atividades de tempos livres devem estar relacionadas com o descanso, ao prazer e ao crescimento. Como afirma Dumazedier (1972), podem surgir, em simultâneo, com maior ou menor frequência de indivíduo para indivíduo. Recorrendo ainda à sua obra apontamos a seguinte definição:

> o lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo se pode entregar de pleno grado, seja para repousar, seja para se divertir, seja para desenvolver a sua formação ou a sua participação social voluntária, ou a sua livre capacidade criativa, após ser desprendido das suas obrigações profissionais, familiares e sociais (Dumazedier & Israel, 1974, p. 28).

Se assim é, por que razão não possibilitar que este espaço e tempo tão desejados sejam criativamente aproveitados? Assim, o tempo de recreio permitirá responder melhor aos anseios da criança, quer a nível físico, quer psicológico, impedindo que a escola no seu todo represente para si, enquanto aluno, um *fardo* difícil de suportar.

A liberdade de escolher é um direito inegável a qualquer indivíduo e que não pode ser usurpado por outros. Promover na escola tempos e espaços de reflexão sobre as práticas recreativas, numa perspetiva construtivista, constitui também uma estratégia de organização de projetos pedagógicos que visem a conexão entre a educação formal e não-formal. Pellegrini e Smith (1993) definem o recreio como um "instante de descanso tipicamente fora do edifício" (p.53). Assim, o recreio escolar, onde se agrega a complexidade e riqueza que permanecem nos grupos de pares, na formação dos mesmos, nas suas relações e interações, com a propagação e transformação de factos culturais, e onde "pulula" uma verdadeira cultura infantil (Delalande, 2001), pode assumir-se como uma resposta à problemática emergente. Kishimoto (2003) recorda que "todo o jogo acontece num tempo e num espaço, com uma sequência própria da brincadeira" (p. 24). Segundo Ferland (1998, "a actividade lúdica é regida por regras muito específicas, os jogos desempenham um papel decisivo no processo de

crescimento e consequente preparação para a sua adultez" (p.34). O tempo de recreio é o momento em "que a criança liberta mais as suas energias e as exterioriza, pois é através dos jogos que tem oportunidade de viver as suas vontades, os seus anseios... Enfim, os seus desejos" (Farinho, 2011, p. 615). Para Torres Santomé (2001) "a aprendizagem por meio do jogo é uma maneira de ensaiar a vida adulta" (p. 95). O tempo de recreio deve ser entendido como um tempo da escola, e não como por vezes se pensa como um tempo de "ninguém", onde não é necessário interferir, onde não há investimentos em espaços e equipamentos condignos.

1.2 A gestão dos tempos não-formais e as atividades de enriquecimento curricular na escola

A escola emerge como uma componente organizadora dos espaços e tempos de vida dos alunos, professores, famílias e de todos os intervenientes na estruturação do ensino-aprendizagem. A organização e estrutura que predomina nos contextos de educação formal são mais fechadas, mais rígidas do que a que sobressai nos contextos de educação não-formal que se fundamenta num sistema mais flexível em que prevalecem múltiplas aprendizagens normalmente pouco instituídas e mais inovadoras possibilitando o desenvolvimento de inúmeras competências pessoais e sociais. Desta forma, a gestão e coordenação das infraestruturas em que estas ocorrem torna-se mais complexa, mas mais desafiadora.

Por outro lado, pressupõe:

> a organização interna da escola segundo os princípios e práticas de uma sociedade democrática, caracteriza-se pela relação de participação/ responsabilização / entre os seus membros. Os alunos e os professores são chamados a participar na gestão pedagógica da escola ("self-government") e na planificação das actividades. (…) Comunidade e escola implicam-se mutuamente, quer pelo modelo organizacional que a escola adopta (a escola como sociedade democrática), quer pela participação conjunta em projectos de interesse pedagógico e comunitário (Gambôa, 2004, p. 111).

Gerir os contextos educativos não-formais pressupõe uma liderança democrática e participativa com a presença de um líder dinâmico, empático, criativo, consultivo, transformador que promova o consenso e a harmonia na comunidade educativa."A democracia participativa deve substituir a estrutura hierárquica atual encontrada nas instituições. A liderança pede líderes-professores, estudantes, pais e comunidade - para finalidades democráticas" (Quantz,2012, p.41). É nesta perspetiva que os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino em parceria com os diferentes elementos da comunidade educativa deveriam organizar os tempos educativos não-formais respondendo, efetivamente, aos interesses das crianças. A intenção do governo ao implementar as atividades de enriquecimento curricular (AEC) causou, como sabemos, alguma resistência na gestão e organização da escola que teve que se reestruturar em função dos horários e tempos definidos para responder à implementação da *Escola a Tempo Inteiro*. O ano letivo de 2006/2007 trouxe um aumento de 10 horas semanais à carga letiva que cada criança cumpria semanalmente. Estabelecidas trinta e cinco horas semanais, as crianças são "entregues" à escola das 9H00 às 17H30 diariamente (despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), quando não mesmo para além deste término. O referido normativo pretendeu, deste modo, responder à coação manifestada pelas famílias face à problemática que o imenso tempo vazio das crianças lhes colocava.

Referindo Palhares, (2009) "as condições sociais e laborais das famílias têm vindo a acentuar o recurso à institucionalização quotidiana de crianças e de jovens, cujas respostas sociais se diversificam, seja no âmbito da organização escolar, seja em contextos periféricos de natureza não-escolar" (p.62). Esta problemática solucionada para as famílias causou obstáculos à organização das instituições escolares que se viram confrontadas com a dificuldade acrescida da gestão dos tempos e espaços. O despacho n° 12591/2006 definiu que:

> Os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário da actividade curricular de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica.

Assim, para conseguir conciliar os horários na denominada *Escola a Tempo Inteiro,* os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas sentiram necessidade de organizar os tempos e atividades curriculares e de enriquecimento curricular em consonância com as autarquias e as entidades promotoras. A complexa organização e gestão deste programa causaram, inicialmente, alguns constrangimentos ao bom funcionamento das escolas e também transformações na vida escolar dos alunos que subitamente foram privados de usufruir do seu tempo livre de forma autónoma. Sabemos que há crianças que iniciam o seu dia na escola com as AEC e só depois é que começam as suas aulas. Esta realidade é um dos fatores que mais tem condicionado a rentabilidade dos alunos nas tarefas escolares. "Este projeto trouxe consigo muitas dúvidas, muitos enigmas, muitas incógnitas, muitos receios, não só para os mais céticos, mas também para aqueles que, apesar de abertos à inovação, criaram expectativas que ainda não foram alcançadas" (Farinho,2011, p. 618).

Algumas alterações foram feitas ao despacho nº 12591/2006 de 16 de junho com a entrada em vigor do despacho nº 14460/2008, de 26 de maio que revoga o normativo anterior e alarga o ensino do inglês a todos os alunos do 1º Ciclo, passando a ser uma atividade de oferta obrigatória. Também o apoio ao estudo se tornou numa AEC com caráter obrigatório. Clarificou, também, alguns aspetos menos percetíveis anteriormente e atribuiu uma maior responsabilidade aos professores titulares que assumiram a "supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das atividades (...) bem como a articulação com as atividades curriculares" (31). Por outro, lado foram imputadas mais funções aos professores titulares de turma tais como: a "lecionação" da atividade de apoio ao estudo, a avaliação da execução das AEC, as reuniões com as entidades promotoras, encarregados de educação, entre outras. Também as crianças se confrontaram com uma atividade (apoio ao estudo), que se pretendia que fosse estimulante e agradável e que contudo, prolongou o tempo formal, dando continuidade às atividades curriculares. Assim, um tempo em que a educação não-formal deveria acontecer, surge mais uma tarefa imposta, provocando o desagrado e desmotivação daqueles que raramente são escutados por falta de tempo dos adultos que "comandam" a sua vida. A cultura escolar sobrepõe-se à cultura lúdica e é "imposta" (Araújo,2009) frequentemente às crianças sem que lhes seja permitido optar pelas atividades que desejam realizar nos seus tempos de lazer ou merecido tempo de descanso ou de inatividade.

Decorridos seis anos, sobre a aplicação do despacho nº 12591/2006, as AEC continuam a ser debatidas no seio da comunidade educativa. O despacho n.º 8683/2011de 28 de junho define que os órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas

podem "flexibilizar os horários até dois dias", com uma carga horária das AEC que terão um período mínimo 90 minutos diários, sendo permitido adaptar os tempos em que ocorrem as atividades curriculares às de enriquecimento curricular. Em nosso entender, "a qualidade pedagógica" é afetada quando as crianças começam as atividades curriculares após as AEC, porque se encontram cansadas, agitadas, e a sua capacidade de atenção e concentração não são as mais eficazes. Porque se exige às crianças o que não é exigido aos adultos? Porque se pede um bom desempenho académico a crianças que têm um horário laboral de 8h a 9h diárias? O despacho n.º 8683/2011, definiu, ainda, que a atividade de apoio ao estudo deve ter a duração de noventa minutos semanais e tem como objetivo a "realização de trabalhos de casa, a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento de competências que permitam a apropriação de métodos de estudo e de pesquisa". Uma vez mais nos questionamos se esta atividade de apoio ao estudo se enquadra na educação não-formal que tem caraterísticas flexíveis, heterogéneas entre outras.

A gestão dos tempos não-formais tem que ser, necessariamente, repensada por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, sob pena de podermos formar indivíduos tímidos, privados de competências criativas. Partilhando as questões colocadas por Araújo (2009) "Poder-se-á pedir a uma criança que passou várias horas na instituição escolar com tarefas escolares, marcadamente de desenvolvimento intelectual, que as vá continuar após o horário escolar? (…) não parece sensato"(p.71). É necessário que as crianças vivam cada etapa da sua vida com satisfação para que não tenhamos adultos felizes e competentes. As funções da escola são hoje mais abrangentes o que a torna em "escola total". Segundo Lorenzo Delgado (2007):

> (…) A escola total não só realiza as tradicionais funções de formação como estendeu a sua influência a outras esferas da vida como a custódia, a segurança, a saúde, a alimentação ou a profissionalização (…) implica um compromisso evidente com a melhoria e a qualidade da educação, sobretudo se esta se entende como equidade. (p. 15-19):

Sintetizando, poderemos afirmar que a gestão dos tempos educativos não-formais é uma preocupação atual uma vez que tal como refere Palhares (2009, p. 71):

> as transformações em curso sugerem a tendência para a formalização do não-formal e do informal no sentido em que as novas temporalidades do espaço escolar, alicerçadas em larga medida na gestão de novas parcerias e protocolos locais (de onde se destaca o papel central das autarquias locais),se consubstanciaram pela apropriação de actividades, de práticas e de experiências exteriores de reconhecido valor educativo.

2.Propostas e contribuições da investigação

Neste estudo, e após a identificação do problema que teve como origem a ocupação excessiva dos tempos livres das crianças em idade escolar, definimos como objetivos: conhecer os pressupostos do programa de atividades enriquecimento curricular e as suas implicações na organização dos tempos educativos não-formais para a criação de uma *Escola* a *Tempo Inteiro* e compreender as suas consequências na organização e gestão de uma escola do 1º ciclo do ensino básico. Optámos pela metodologia mista em que utilizámos como técnicas de recolha de dados a observação, a análise documental, instrumentos de natureza quantitativa (questionários) e qualitativa

(entrevistas) A investigação ocorreu numa escola do concelho de Odivelas com 323 alunos do 1.º ciclo, distribuídos por 14 turmas. Os resultados que a seguir submetemos à reflexão são aqueles que selecionámos para este debate e foram obtidos através dos inquéritos por questionário efetuados a 175 alunos, ainda que tenhamos utilizado outros instrumentos de recolha de dados que utilizaremos em estudos posteriores.

2.1. Principais resultados

Os resultados aqui apresentados correspondem a questões que foram colocadas aos alunos da escola objeto do nosso estudo que se relacionam com a nossa abordagem e dão consistência à nossa reflexão. Deste modo, foram aplicados questionários aos alunos que frequentavam os vários anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, em que o ano com maior incidência foi o 2º ano, com 38,9% e uma frequência de 68 alunos. Por seu turno, o ano de escolaridade com menor frequência foi o 3º ano, com uma percentagem de 14,9%, representando 26 alunos. Tal como as orientações ministeriais indicam, verificamos que a maioria dos alunos (86,3%) frequenta diariamente as AEC e que somente 4,6% dos alunos não frequenta estas atividades. A implementação deste programa foi, sem dúvida, muito enaltecida pelos pais que aderiram a esta proposta de forma muito favorável.

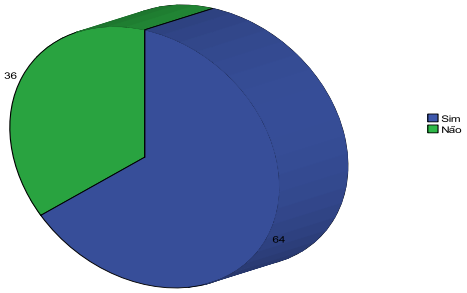
Tabela 1: Frequência das AEC's

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válidos	Não frequento	8	4,6	4,8	4,8
	1 a 2 vezes por semana	4	2,3	2,4	7,3
	3 a 4 vezes por semana	2	1,1	1,2	8,5
	Todos os dias	151	86,3	91,5	100,0
	Total	**165**	**94,3**	**100,0**	
Não respostas		10	5,7		
Total		**175**	**100,0**		

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos da E.B.1 do concelho de Odivelas 2008/2009 - Cf. Farinho (2010).

Uma outra questão colocada aos alunos prendeu-se com a sua vontade de ir mais cedo para casa. A esta questão obtivemos uma percentagem muito significativa de respostas positivas (64%) o que nos leva a constatar que as crianças não foram escutadas e que as AEC lhes foram impostas pelos seus encarregados de educação.

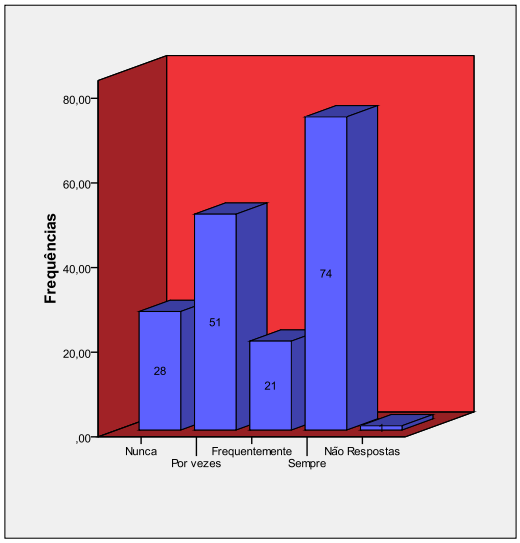
Gráfico 1 – Preferência em ir mais cedo para casa



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos da E.B.1 do concelho de Odivelas 2008/2009 - Cf. Farinho (2010).

Segundo os alunos inquiridos, a maioria (42,3%) chega "sempre cansado" a casa. Apenas uma ínfima percentagem (16%) refere não chegar cansado. Denotamos que o número de horas é extremamente desgastante para as crianças que ainda se veem confrontadas com a realização diária dos trabalhos de casa. Esta é a realidade que não foi entendida pelas entidades competentes e pelas famílias que teimam em ocupar os seus filhos e libertá-las dos seus deveres e tranquilizando o quotidiano dos pais que também passaram a usufruir de mais tempo de lazer para sua satisfação pessoal.

Gráfico 2 – Cansaço na chegada a casa



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos da E.B.1 do concelho de Odivelas 2008/2009 - Cf. Farinho (2010).

Discussão e conclusões

Os resultados obtidos na investigação apresentada e outros produzidos neste âmbito demonstram que a gestão dos tempos não-formais para a concretização das atividades de enriquecimento curricular é muita complexa e o cumprimento dos normativos legais condiciona o funcionamento das organizações escolares. Com a

implementação da *Escola a Tempo Inteiro* constatámos, suportando-nos nas afirmações dos inquiridos, que as crianças se sentem mais cansadas e menos disponíveis para no tempo livre brincarem, satisfazendo os seus próprios direitos.

Concluímos, também que o Programa de *Escola a Tempo Inteiro*, está a cumprir os seus objetivos, no que respeita ao apoio dado às famílias no seu período laboral, que tal como afirmam é positivo. Verificámos que a tão proclamada igualdade de oportunidades para todos os alunos, só se aplica, efetivamente, ao ensino do inglês, pois esta atividade é, de facto, a única que até ao presente momento não integra o plano curricular do 1º ciclo do ensino básico. Também aferimos que a AEC que as crianças valorizam é a atividade física e desportiva. De todas as caraterísticas das AEC, as que mais se destacam são o apoio prestado à família no seu período laboral e a oferta de condições de segurança por parte da escola.

Concluindo poderemos afirmar que num tempo em que a crise social está patente é crucial que se reflita sobre o compromisso que a comunidade educativa tem perante a infância e a sua formação integral. Aprender a ser, é o requisito essencial para avançar num mundo global que requer a capacidade para a cooperação, a criação, a consideração, a atividade crítica, a liberdade de expressão e a pretensão do trabalho colaborativo.

Referências bibliográficas

Araújo, Maria J. (2009). *Crianças ocupadas*. Carcavelos: Prime Books.

Capdevila, Sarrate M. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordon 60*(4), 51-61.

Caride Gómez, J. (1998).Ocio y pedagogía: Posibilidades y límites de la educación en el tiempo libre. In L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 303-317). Bilbao: Universidad de Deusto Ediciones Mensajero.

Cerrillo Moreno, Q. (1998). Contextos de educación formal y no formal en los centros educativos. ¿Separación o integración organizativa? In Manuel Lorenzo, José Ortega & Tomás Sola (Coord.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 67-81). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Despacho n.º12591/2006 (2ª série) de 16 de Junho. *Diário da República n.º 115/2006, Série II*. Ministério da Educação - Gabinete da Ministra

Despacho n.º 14460/2008 (2ª série) de 26 de Maio. *Diário da República n.º 100/2008, Série II*. Ministério da Educação - Gabinete da Ministra

Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho. *Diário da República n.º 122/2011, Série II*. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Delalande, Julie (2001) *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: PUR

Dumazedier, Joffre (1972). *Vers une civilization du loisir?* Paris: Editions du Seuil.

Dumazedier, Joffre & Israel, Jaochim (1974). *Lazer-problema social*. Lisboa: Gráfica Imperial.

Farinho, Paula (2011). Las actividades de enriquecimiento curricular y la creación de una escuela a tiempo completo en el contexto portugués. In Manuel Lorenzo Delgado,

Tomás Sola Martínez, Manuel López Sánchez, César Torres Martín & Francisco Raso Sánchez (Coord.), *Las instituciones educativas ante la crisis* (pp. 613-627). Barcelona: Editorial da Vinci. Colección Redes.

Ferland, Francine (2006). *Vamos brincar*? Lisboa: Climepsi Editores.

Gambôa, Rosário (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade de Jonh Dewey*. Porto: ASA.

Lorenzo Delgado, M. (2007). *La organizacional y gestión del centro educativo: Análisis de casos Prácticos* (6.ª ed.). Madrid: Editorial Universitas, S.A.

Kishimoto, Tizuko (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Palhares, José (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação, 22*(2), 53-84.

Pellegrini, Anthony D. & Smith, Peter K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*, *63*, 51-67).

Quantz, Richard A. (Orgs) (2012). *Repensar* a *gestão escolar, educação, cultura e democracia*. Mangualde: Edições Pedago.

Sola, Martínez, T.; Carrillo Ortega, J. A. & Delgado Lorenzo, M. (1998). Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales. In *Actas* de *las II Jornadas Andaluzas sobre organización y dirección de centros educativos* (pp. 253-254). Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitário.

Torres, Santomé, J. (2001). A socialização infantil por meio do jogo e do brinquedo. Discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares. In Ana Canen & António Flávio B. M. (Orgs.), *Ênfases e omissões no currículo* (pp. 89-116). São Paulo. Editora Papirus.

World Leisure and Recreation Association [WLRA]. (1993). International Charter for Leisure Education. In *ELRA (European Leisure and Recreation Association*) (pp. 13-16). Jaipur India.

Novos espaços e formas de aprendizagem: Contributos da mediação

Márcia Aguiar
Instituto de Educação – Universidade do Minho
marciab_aguiar@hotmail.com

Ana Maria Silva
Instituto de Educação – Universidade do Minho
anasilva@ie.uminho.pt

Nesta comunicação, incidiremos nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) e no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), implementados em Portugal na primeira década do presente século e no sistema de *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE), criado em França, em 2002.
Estes processos trouxeram consigo inovações curriculares e pedagógicas que podem e devem ser problematizadas, tendo em consideração diferentes aspetos, como as noções de desenvolvimento de competências, de qualificação e reconversão profissionais, por um lado e de aprendizagem experiencial, de autonomia e de emancipação, por outro lado.
Apresentaremos alguns resultados de um trabalho de investigação, cuja metodologia assume uma natureza mista - qualitativa e quantitativa - sendo privilegiados dois métodos fundamentais: Estudo Multicasos e Inquérito por Questionário.
No Estudo Multicasos foram mobilizadas as seguintes técnicas: observação participante, narrativas escritas e entrevistas semidiretivas, junto de nove Profissionais que trabalham no âmbito da Educação e Formação de Adultos nos diferentes percursos selecionados (duas Mediadoras EFA, uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, três Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, duas Responsáveis por entidades de VAE e uma Acompanhante de VAE). Os nossos objetivos passaram por analisar os processos e as práticas de mediação formadora desenvolvidas pelas Profissionais, no sentido de definir perfis de intervenção, mediante o estudo comparativo dos diferentes casos.
Por outro lado, com o intuito de estender o estudo ao nível da compreensão das práticas e do desenho de perfis emergentes, aplicámos um inquérito por questionário a Profissionais que exercem funções na área (amostra em Portugal e população em França), sendo nosso objetivo complementar a informação obtida no Estudo Multicasos.
Em termos gerais, concluímos que estes sistemas, apesar da sua complexidade ao nível dos contextos macro e meso que os enformam, constituem-se espaços de renovação de aprendizagens e de aquisição de novas competências, nomeadamente, em termos pessoais e sociais, onde o papel de facilitação das Profissionais que acompanham os Adultos se revela muito significativo, sendo esse trabalho de mediação formadora que iremos problematizar neste texto.

Palavras-chave: educação e formação de adultos, aprendizagem experiencial, figuras de mediação

Introdução

A Conferência de Hamburgo (1997) trouxe uma nova expressão e dinamismo à Educação de Adultos, introduzindo o conceito de 'aprendizagem ao longo da vida', afirmando-se, então, que a formação não podia ser só inicial, mas o adulto tinha que

fazer, ao longo da sua vida, várias aproximações à formação para se manter atualizado e estar apto a mudar de emprego e a atualizar-se durante o mesmo.

É, portanto,

> neste contexto que ganha relevância a aquisição e o desenvolvimento de *competências de vida* ou de *competências-chave* que permitam às pessoas compreenderem e participarem na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o saber ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente (ANEFA, 2000, p. 9).

Passa-se, nesta lógica, a valorizar uma vertente construtivista e integrada dos processos de educação e formação, onde o saber fazer e o saber agir adquirem uma componente estruturante do conhecimento o qual privilegia, por sua vez, as experiências significativas e os valores essenciais dos sujeitos.

Portugal tem feito, ao longo dos últimos trinta anos, um importante investimento na qualificação da população em todos os níveis de ensino, no sentido de recuperar o atraso que nos distancia dos países mais desenvolvidos. No entanto, a realidade contemporânea está ainda distante da situação de grande parte dos países da União Europeia e da OCDE. Portugal continua a apresentar baixos níveis de escolarização, que atingem os segmentos das gerações mais velhas, mas também os jovens.

A primeira década do século XXI foi marcada pela criação e introdução do Programa Novas Oportunidades, o qual representa um novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses. O eixo de intervenção desta iniciativa tem como principal objetivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta e as ações que acolhem dirigem-se para pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o 9º Ano de escolaridade ou o Ensino Secundário, tendo em vista aumentar as suas qualificações de base.

A situação de crise económica e de necessidade de aumentar a empregabilidade e a competitividade estão, por isso, no cerne das políticas educativas dos tempos modernos, nomeadamente, ao nível da formação de jovens e adultos. Entram, então, aqui, em confronto duas situações: por um lado, a educação básica dos adultos tem que ser promovida e, por outro lado, existem necessidades de formação contínua, as quais podem entrar em rutura com a educação básica, caso não se privilegie um equilíbrio entre ambas as vertentes.

É neste contexto, que Lima (2008) afirma que a Educação, a Formação e a Aprendizagem ao Longo da Vida têm assumido as características económicas e sociais da atualidade, numa perspetiva de "hostilidade, em vez de cooperação, competitividade em vez de solidariedade, adotando a lógica do mercado competitivo" (p. 21). De facto, os sistemas de educação, especialmente, da educação de adultos, estão subjugados, no contexto atual, ao setor da economia.

Foi tendo em consideração este contexto que se verificou a criação e uma sucessiva intensificação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), a criação do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), sistemas estes que introduziram novos perfis profissionais, como os Mediadores EFA, TDE e PRVC, relacionados com a Mediação Formativa. O nosso estudo centra-se nestes processos e nestas novas figuras de Mediação em Portugal e em

França, com a similar Validação de Adquiridos Experienciais (VAE)[1]. Neste texto vamos explorar os modelos curriculares e pedagógicos que constituem novos espaços e formas de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, tendo como base a Aprendizagem Experiencial (Mezirow, 1997, 2003; Cavaco, 2007; Pires, 2007; Cavaco, 2009) e a Aprendizagem Colaborativa, problematizando, em articulação, os discursos com as práticas, as exigências económicas com os pressupostos educativos e formativos.

Metodologia

O nosso estudo apresenta uma metodologia, predominantemente, qualitativa, assente numa perspetiva fenomenológica e construtivista, no sentido de compreender os significados atribuídos pelos indivíduos às suas ações.

Para percebermos quais as funções e papéis das figuras de Mediação na Educação e Formação de Adultos, recorremos a um Estudo Multicasos comparativo entre Portugal e França. Para tal, selecionámos, em Portugal, duas entidades promotoras de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), tendo trabalhado com duas Mediadoras EFA e um Centro Novas Oportunidades que desenvolve o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência (RVCC), onde colaborámos com uma Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e três Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC). Em França, procurámos analisar o processo de *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) numa Universidade com uma Acompanhante de VAE e com duas responsáveis por um Centro Académico de Validação de Adquiridos e um Dispositivo Académico de Validação de Adquiridos, respetivamente.

Nesse âmbito foram realizadas narrativas autobiográficas (seis), entrevistas semidiretivas (dez) e observação direta, dados que foram tratados através da análise de conteúdo com recurso ao Programa NVivo, versão 9.0. e ao Microsoft Office (Word).

Foram, igualmente, aplicados inquéritos por questionário a Formandos de quatro Cursos de Educação e Formação de Adultos, com o objetivo de apreender as suas perceções sobre o trabalho desenvolvido pelas suas respetivas Mediadoras, dados trabalhados no SPSS, versões 18.0 e 20.0.

Novas formas de valorização das aprendizagens na educação e formação de adultos: Do currículo às práticas pedagógicas

O contexto atual, marcado por profundas e constantes alterações, tem criado um clima de incerteza, ambiguidade e instabilidade junto da população. Neste sentido, são várias as modificações que devem ser efetuadas para ultrapassar este ciclo e a crise de identidade a ele associada (Silva, 2003). Neste sentido, a Educação revela-se, no nosso entender, um dos grandes ou mesmo o maior motor da sociedade. Apesar de não poder ser a solução para todos os problemas, apresenta um papel fundamental nesse sentido, o que exige que desenvolvamos e acionemos mecanismos que vão ao encontro de uma aprendizagem transformativa.

[1] Neste artigo iremos, apenas, centrar-nos no Estudo Multicasos, relativamente, ao contexto português, deixando os restantes aspetos para futuras oportunidades.

A aprendizagem transformativa envolve experiências de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento integral do ser humano nas suas vertentes pessoal, social e profissional; para uma cidadania democrática; para a tomada de consciência sobre assuntos relacionados com o multiculturalismo, o ambiente, a família e a autonomia que deve caracterizar o espaço psicossocial de cada indivíduo (Lima, 2008).

Em Portugal, o fenómeno do desemprego e a descrença cada vez maior nos sistemas político-sociais, bem como as elevadas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade fizeram emergir a necessidade de (re) qualificar os nossos recursos humanos. Para tal, foram criadas, entre outras, duas modalidades formativas ao nível do campo da Educação de Adultos que, em teoria, evocam os princípios e os valores de uma aprendizagem transformativa: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) e o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

A aprendizagem transformativa apresenta uma relação estreita com o domínio da Educação de Adultos. Mezirow (1997; 2003) indica que a aprendizagem transformativa passa pela utilização de experiências anteriores, no sentido de construir uma nova experiência, num processo capaz de influenciar a ação futura. Assim, as novas aprendizagens são condicionadas pelas aprendizagens anteriores (Sá, 2009).

Mezirow desenvolveu a sua teoria sofrendo influências significativas de autores como Paulo Freire e Habermas e centra-se em pressupostos assentes em correntes como o Construtivismo, Corrente Progressista, Pedagogia Crítica, Reflexão Crítica e Desenvolvimento Intelectual/Reflexivo e define a aprendizagem transformativa como "a epistemologia de como os adultos pensam por si em vez de agirem segundo crenças, valores, sentimentos e julgamentos assimilados por outros" (Mezirow, 2003, p. 1), já que a condição do ser humano envolve o conhecimento e a compreensão da sua experiência (Mezirow, 1997, p. 5).

Estes modelos educativo-formativos pautam-se por um desenvolvimento curricular mais aberto e flexível, assente em metodologias ativas, centradas no sujeito aprendente e suas experiências, numa constante reflexão crítica sobre e na ação, onde os elementos das Equipas Pedagógicas, nomeadamente, as figuras de Mediação a ela associadas (Mediadores EFA, TDE e PRVC) surgem como facilitadores, numa relação horizontal e de aprendizagem mútua. Também a avaliação emerge de uma dinâmica formativa e formadora, centrando-nos nas implicações educacionais da adoção dos princípios da aprendizagem transformativa nestes dois domínios.

Estes processos envolvem, por isso, uma dinâmica onde as aprendizagens fazem sentido para os formandos, facilitando a sua construção enquanto sujeitos aprendentes e sujeitos de ação. Os adultos apropriam-se, assim, do conhecimento de uma forma autónoma, transpondo as aprendizagens para os mais diversos contextos de vida e percebem-se como integrantes num dinâmico processo construtivo.

Neste sentido, retomando Postic (2007) podemos dizer que, "o ato educativo responde às suas exigências internas quando leva o indivíduo educado a definir a lei que impõe a si próprio e a organizar a sua atuação, quando o ajuda, numa perspetiva temporal, a alcançar o domínio do seu próprio desenvolvimento"(p. 27), evidenciando uma perspetiva autocrítica reflexiva, que tanto a Reflexão Crítica, a Pedagogia Crítica, o Construtivismo e a Corrente Progressista defendem, surgindo o formando como sujeito do e no seu próprio conhecimento.

Por seu lado, os Profissionais que trabalham com os Adultos assumem o papel de facilitadores e não de meros executores, numa vertente humanista da relação pedagógica. Postic (2007) salienta este pressuposto, mencionando que

> a relação pedagógica deixa de ser concebida como uma transmissão num único sentido, do mestre para o aluno, sob a forma de uma iniciação visando a transformação do outro, segundo um modelo a respeitar, mas como uma troca de gerações, onde a subjetividade desempenha o seu papel, onde surge o conflito, que não se evita e que, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço, para o progresso.(p. 78)

Assim, cabe aos Profissionais estimularem uma relação pedagógica recíproca e assente na confiança e, nesta medida, torna-se muito importante o desenvolvimento de mecanismos de retroação e a procura de um exercício permanente de (auto) reflexão sobre as suas práticas.

Nestes contextos, a metodologia formativa adotada pela Equipa Pedagógica assenta em métodos e técnicas que têm como finalidade facilitar a aplicação de conhecimentos em situações reais da vida dos formandos, num quadro de desenvolvimento de competências, de forma a permitir-lhes participarem num processo de aprendizagem que apele à mobilização das diferentes modalidades de saberes na resolução de problemas concretos da sua vida.

Dinâmicas curriculares e aprendizagem experiencial

Do exposto, e mediante o que nos foi possível analisar durante o estudo realizado, a aprendizagem experiencial e o reconhecimento de adquiridos experienciais são valorizados (Cavaco, 2007; Pires, 2007) constituindo a base de todo o processo de formação-aprendizagem. O Adulto é visto não como uma tábua rasa, mas são-lhe reconhecidos os conhecimentos, as experiências e as competências desenvolvidas nos mais diversos contextos de vida, pois, segundo Silva (2003, p. 56), "a aprendizagem dos Adultos relaciona-se com os contextos pessoal, social, cultural e com as experiências daí advindas". Nos processos em estudo, estes aspetos são tidos em consideração e as dinâmicas pessoais, sociais e experienciais são o ponto de partida para o trabalho realizado com os mesmos.

A experiência é, assim, uma componente fundamental nestes processos, o que ficou patente nos discursos e nas práticas das Profissionais participantes no estudo, pois é através da experiência, mediada pela reflexão crítica e problematizadora (Freire, 1975; 2012) que o Adulto vai tomar consciência de si e do mundo que o rodeia, conduzindo-o ao desenvolvimento integral, tornando-se o centro da sua própria aprendizagem (Silva, 2003).

Nos Cursos EFA e no RVCC, especialmente neste último modelo, é o Adulto que narra a sua experiência e, a partir dela adquire novas competências que irão contribuir para a sua emancipação, autonomização, crescimento e desenvolvimento do pensamento crítico. Estas práticas implicam a criação de ambientes onde as Profissionais surjam como facilitadoras da reflexão e da comunicação, no sentido da ação transformativa e transformadora (Sá, 2009).

Este domínio revelou-se, portanto, uma inovação em termos curriculares e dos próprios pressupostos inerentes, defendendo um modelo construtivista, flexível, de aprendizagem contínua, valorizando os adquiridos dos atores envolvidos e construindo, a partir das experiências dos adultos e com eles, uma noção de conhecimento integrada e significativa, numa lógica de colaboração e coparticipação.

A realidade destes espaços educativos-formativos surge, por isso, em termos curriculares, com um *design* educativo inovador, retratando um novo ambiente de

aprendizagem potenciador das idiossincrasias dos agentes envolvidos e tendo como alicerce um espaço de aprendizagem colaborativa, dinâmica esta que fomenta, portanto, um ambiente propício a novas e significativas aprendizagens, fundamentais "para que este [o indivíduo] se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive" (Martins, 1997, p. 114). Desta forma, procura-se valorizar as aprendizagens e conhecimentos prévios de cada Adulto, trabalhando no sentido da sua autonomia e emancipação em termos de aprender a ser, estar, fazer e, não menos importante, de aprender a aprender, para que possam tornar-se cidadãos mais conscientes e críticos quanto às ideias e realidades que lhes são apresentadas.

Trata-se de promover um processo de ensino-aprendizagem que, segundo Postic (2007), foi tratado, durante muito tempo, um processo com duas entidades separadas; nos contextos a que nos vimos referindo verifica-se uma relação interativa e dialética entre ambas, mediadas pelos conhecimentos técnicos dos formadores e pelas vivências dos Adultos (p. 23).

Neste processo, o papel das Profissionais revelou-se vital, enquanto potenciadoras de instrumentos que estimulassem a criatividade, o diálogo, a partilha de ideias e a reflexão crítica sobre os assuntos e atividades propostos, facilitando o percurso dos Adultos, em termos do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, orientando as práticas para uma aquisição concertada de competências, tanto profissionais como ao nível do trabalho em equipa, liderança, escuta ativa, resolução de problemas, entreajuda, coresponsabilidade e iniciativa, tendo sido possível verificar, ao longo dos percursos educativos-formativos, a evolução dos Adultos neste sentido. Os Adultos, tendo iniciado os trajetos de formação-aprendizagem com a ideia de que seriam meros recetores de informação e após alguma resistência devida ao medo do fracasso, atingiram níveis de sucesso bastante significativos, tendo-se apropriado do conhecimento de uma forma consistente e revelando um elevado grau de autonomia, com exceção de uma Adulta que, no processo de RVCC, teve que ser encaminhada para outra oferta formativa, visto não possuir experiências relevantes para a validação dos adquiridos.

Verificou-se, igualmente, que as Profissionais promoviam 'o outro', destacando a sua importância, sendo que "é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído" (Martins, 1997, p. 117), sendo essa a base do trabalho desenvolvido por toda a Equipa Pedagógica.

Neste âmbito, os Adultos eram incitados à proatividade, sendo-lhes sugerido que fossem mais além no desenvolvimento das tarefas propostas, denotando-se uma positiva relação de horizontalidade, onde os canais comunicativos abertos eram recíprocos, culminando num processo de aprendizagem mútuo. Na verdade, como refere Postic (2007) é na formação de adultos que o diálogo

> tende mais para a simetria: os interlocutores, formadores e formandos, devido às suas experiências variadas, às suas maneiras diferentes de analisar os problemas, esclarecem-se mutuamente: organizam confrontos de opiniões, descobrem a relatividade dos seus juízos e encaminham-se para a pesquisa, não de uma verdade que seria imposta por um deles, mas de um sentido a dar à sua própria caminhada. As suas relações estabelecem-se com base numa complementaridade de funções […] o formador orienta a evolução do grupo em formação e, no decorrer da sessão sofre em compensação uma influência que arrasta a sua própria evolução.(p. 177-178)

As Profissionais surgiam, então, como facilitadoras e não como meros executoras, numa vertente humanista da relação pedagógica. Postic (2007), salienta este pressuposto, mencionando que

> a relação pedagógica deixa de ser concebida como uma transmissão num único sentido, do mestre para o aluno, sob a forma de uma iniciação visando a transformação do outro, segundo um modelo a respeitar, mas como uma troca de gerações, onde a subjetividade desempenha o seu papel, onde surge o conflito, que não se evita e que, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço, para o progresso. (p, 78)

As Profissionais lançavam, desta forma, questões desafiadoras, debates reflexivos, atividades práticas e apoiavam, de modo o mais personalizado possível, cada indivíduo e/ou grupo, motivando-os para a pesquisa e interrogação sobre o próprio conhecimento. Desta forma, às Profissionais "cabe o papel de organizar as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno [Adulto] face à tarefa, os comportamentos relacionais, de cooperação, de conflito, entre os alunos [Adultos], e ajustar as suas intervenções às necessidades que são manifestadas" (Postic, 2007, p. 165). Estas estratégias devem ser veiculadas atendendo à diversidade do público e à sua constante motivação, dado que "sabe-se quanto é difícil na formação de adultos fazer mudar o tipo de relação no formador e no grupo, quando as pessoas em formação não conheceram, no seu passado escolar, senão esta situação educativa" (Postic, 2007, p. 154).

Assim, é função das Profissionais estabelecer uma relação pedagógica recíproca e assente na confiança, o que se verificou, de uma forma geral, relação essa mediada pela empatia e pelo respeito pelas capacidades e competências de cada Adulto, individualmente, considerado.

Em síntese, todo o trabalho investigativo desenvolvido demonstrou que, nestes contextos (e considerando os casos em que centrámos a nossa análise), é o ato pedagógico que vai adequar-se aos Adultos e não o contrário. Os seus percursos pessoal e profissional são analisados e tidos em consideração, no sentido de encontrar as estratégias pedagógicas que mais se adequem ao seu perfil e historial de conhecimentos. Este quadro permite-lhes conhecerem-se e, desta forma, compreenderem quais os obstáculos que se interpõem entre eles e as novas aprendizagens, facilitando a descoberta de mecanismos que lhes possibilitem ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Outro aspeto a ressaltar é a valorização das diferenças representadas na heterogeneidade do público-alvo e é, de facto, "com outros sujeitos humanos que maneiras diversificadas de pensar são construídas, via apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere" (Martins, 1997, p. 119). É, por conseguinte, na vivência das diferenças que vai ser produzido um desenvolvimento significativo, assumindo-se como fundamental não só a troca de experiências entre as Profissionais e os Adultos, mas a partilha das suas aprendizagens entre si.

Considerações finais

Estes sistemas de formação-aprendizagem alternativos ao sistema escolar comum, trouxeram consigo, por um lado, um modelo de currículo e de aprendizagem integrados e apoiados na diferenciação curricular, visando compreender o currículo democrático que emerge como prática alicerçada na noção de aprender a aprender, assente numa perspetiva construtivista e fenomenológica da aprendizagem. O alicerce

está, assim, num conceito de pedagogia assente no trabalho em equipa e na co construção crítica de conhecimentos, uma vez que, tanto os Adultos como a Equipa Pedagógica, nomeadamente, as Profissionais alvo do nosso estudo, demonstraram apostar num trabalho que vai no sentido da progressão e da aquisição de competências que permitam formar cidadãos mais conscientes e autónomos, prontos a enfrentarem as necessidades do mercado atual.

Por outro lado, este tipo de percursos permite criar hábitos que se coadunam com os princípios da Aprendizagem ao Longo da Vida, pois possibilitam a mobilização de recursos relacionados com a criação de hábitos de trabalho e de estudo, valorização do saber ser, estar e, especialmente, do aprender a aprender, pilares da Educação.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos e o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências pretendem que os Adultos trabalhem os seus percursos de vida como fonte para a construção de novas aprendizagens, mediante um questionamento permanente das suas experiências prévias e das competências desenvolvidas até então, com vista à sua emancipação e autonomização, portanto, contribuindo para que os mesmos possam descobrir, por si, as ferramentas necessárias para lidarem com a crise global que atravessamos.

Concluindo, neste novo ambiente de aprendizagem, a submissão passiva transforma-se em ato de liberdade, promovendo-se uma cultura de aprendizagem colaborativa, onde Profissionais e Adultos trabalham em conjunto tendo em vista o sucesso do percurso formativo.

Referências Bibliográficas

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos [ANEFA] (2000). *Cursos educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA

Cavaco, Carmén (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo, 2*, 21-34. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0202.pdf.

Cavaco, Carmén (2009). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.

Lima, Licínio C. (2008). Políticas de educação ao longo da vida: Sob o signo da modernização e da competitividade. In Encontros de Outono, *Pedagogia e Educação em Portugal, séculos XX e XXI* (pp. 16-31). Vila Nova de Famalicão: Câmara de Vila Nova de Famalicão.

Martins, João Carlos (1997). Vygotsky e o papel das interacções sociais na sala de aula: Reconhecer e desvendar o mundo. *Série Idéias, 28*, 111-122.

Pires, Ana Luísa (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sísifo, 2*, 5-20. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf.

Postic, Marcel (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Mezirow, Jack (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5-12. Disponível em http://www.ecolas.eu/content/images/Mezirow%20Transformative%20Learning.pdf.

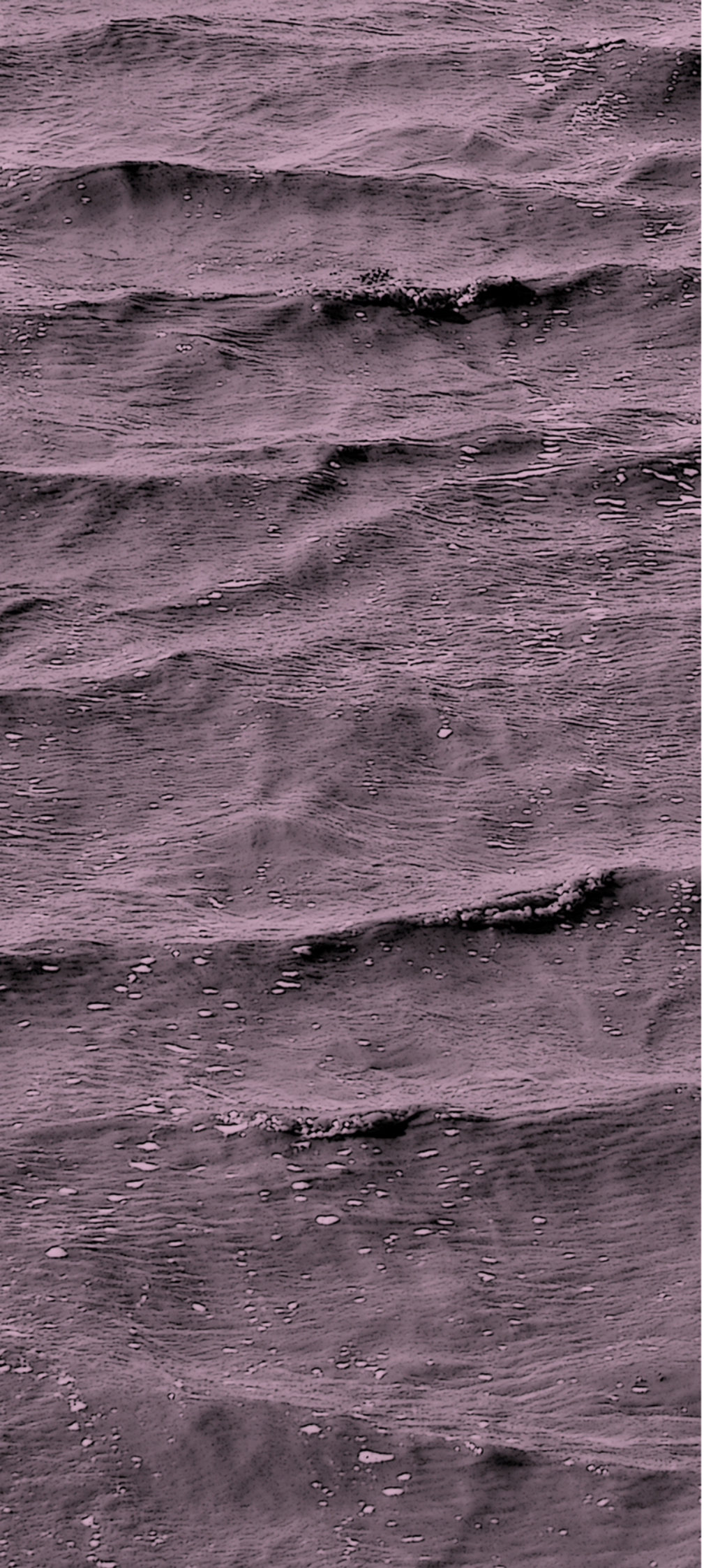
Mezirow, Jack (2003). Epistemology of transformative learning, 1-5. Disponível em http://scholar.google.pt/scholar?q=epistemology+of+transformative+learning&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart.

Rodrigues, Sandra Patras (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Sá, Rosanna Maria (2009). *Políticas para a educação de adultos em Portugal. A governação pluriescalar da «nova educação e formação de adultos» (1996-2006)*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Silva, Ana Maria (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

UNESCO (1997). *V conferência internacional sobre educação de adultos*. Hamburgo: Unesco. Disponível em www.unesco.org/education/uie/publications/confitea, consultado em 2008.



ISBN 978-989-8525-27-7