

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XXII no 47 jul./dez. 2020

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IREISIE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

REDIB - <https://www.redib.org>

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulist.georgetown.edu

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Catálogo elaborado por Angela Savana Minatel CRB 6809

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 47 (2020) -

Ano XXII no 47 jul./dez. 2020

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação
Ano XXII no 47 jul./dez. 2020
ISSN versão eletrônica 2317-6091

Chanceler: Pe. Justo Ernesto Piccinini

Reitor: Pe. Eduardo Capucho

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Eliana Rodrigues

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Nilson Leis

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Dr. Antonio Wardison
C. Silva

Secretária-Geral: Valquíria Vieira

Procuradora Institucional: Regina Maria Matos

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. Luís Otavio Botasso

Comissão Editorial

Profa. Dra. Andreza Barbosa – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues de Sousa – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Francisco Evangelista – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Profa. Dra. Lívia Morais Garcia Lima – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – España

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP – Brasil

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil
Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil
Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca — España
Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil
Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Editor Responsável: Prof. Dr. Antônio Carlos Miranda e Profa. Dra. Lívia Morais Garcia Lima

Assessoria Técnica: Ricardo Corrêa dos Santos e Vaníria Felipe Tozato

Tradutora responsável pelas directrices para autores: Profa. Ms. Lilian de Souza

Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Renata Pereira Calixto

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

Editoração: Borgi Editora

Editorial

Caro(a) leitor(a),

O número 47 da Revista de Ciências da Educação, com periodicidade semestral, referente ao período de julho a dezembro de 2020, é composto por nove artigos de demanda contínua e um relato de experiência, de autores de seis estados brasileiros: Tocantins, Paraíba, Paraná, Pará, Ceará e São Paulo.

Em “Organização Papel Marchê e a inclusão educacional dos usuários vítimas da evasão escolar: uma análise acerca dos caminhos traçados pelo setor social da organização”, as autoras Gziana Cleciany Silva de Araújo e Maria Noalda Ramalho apresentam o estudo sobre os caminhos traçados pelo setor social da Organização Papel Marchê para inclusão de seus usuários, vítimas da evasão escolar, contribuindo para a produção teórica sobre o tema e sobre a efetivação da inclusão de alunos especiais na política de educação.

O artigo “O computador como meio para o aprendizado, desenvolvimento e inclusão de alunos de escola pública”, de autoria de Maria José da Silva Marques, apresenta uma análise e contribuições da informática para o aprendizado dos alunos de um colégio em Palmas/TO, reafirmando o computador como um instrumento de apoio ao ensino, em que não se deve apenas ser incluso na educação, mas trabalhado como meio para o desenvolvimento do aluno e indivíduo.

Também abordando a temática relacionada às tecnologias, os autores Douglas Junio Fernandes, Benilda Miranda Veloso Silva e Bárbara Paes Ribeiro, em “Ambiente virtual de aprendizagem: plataforma Foco Pedagógico, uma experiência na 2ª Unidade Regional de Educação”, ana-

lisam as possibilidades e limites da plataforma Foco Pedagógico a partir do olhar sobre a 2ª Unidade Regional de Educação (URE), na cidade de Cametá/PA.

Já o artigo “Pluralidade cultural em escolas de São José dos Pinhais, Paraná”, as autoras Dariane Cristina Catapan, Jéssica da Silva Gaspari, Letícia Rosa Hendler, Marielle Camila dos Santos, Rafaela Waloski, Stela Cristina de Oliveira e Thays do Rocio Cardoso realizam uma análise de como o tema transversal “pluralidade cultural” está sendo trabalhado em duas escolas, uma pública e outra privada, em São José dos Pinhais, no Paraná.

Em “Avaliação cognitiva de pré-escolares”, Jeane Del Campo da Silva, Júlio César Soares Aragão e Lucrecia Helena Loureiro apresentam resultado de pesquisa bibliográfica que analisou o *status* da avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil e a realidade das ferramentas de diagnose da capacidade cognitiva de pré-escolares.

O artigo “Desdepartamentalização das instituições de ensino superior”, de autoria de Roberta de Souza Matos, Irineu Manoel de Souza e Gabriela Guichard de Lima Beck, apresenta o resultado de pesquisa sobre o cenário em que se encontra o tema relativo à departamentalização nas instituições federais de ensino superior (IFES).

Lia Machado Fiuza Fialho e Vitória Chérída Costa Freire, em “História e memória da fundação do Colégio Juvenal de Carvalho: a interface com a Educação Salesiana de Dom Bosco (1933-1945)”, buscam compreender como ocorreram a fundação do Colégio Juvenal de Carvalho e a implementação do ensino secundário nos moldes salesianos, na cidade de Fortaleza/CE.

Também abordando a temática relacionada à educação salesiana, Elcio Arestides de Mattos da Silva e Francisco Evangelista, em “Dom Bosco: perspectiva histórica de sua prática social e pedagógica”, apresentam o itinerário histórico da prática de João Bosco, fundador da congregação dos salesianos, em torno da juventude operária de seu tempo, destacando o inegável legado que inspira profissionais da área da educação, em especial aos que se dedicam às escolas de periferia ou de regiões de classes sociais menos privilegiadas.

O último artigo de demanda contínua, intitulado “Políticas públicas e formação de professores: restabelecendo o diálogo com o marxismo”, de Claudio Luis de Alvarenga Barbosa, discute a relação entre os interesses do capital e as políticas públicas para a formação de professores da educação básica, entendida em sua real dimensão, livre de amarras ideológicas.

Por fim, Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias apresenta o relato de experiência intitulado “Trabalho interdisciplinar e equipe multiprofissional em um serviço de apoio aos estudantes do ensino superior”, buscando descrever e problematizar, à luz do conceito da interdisciplinaridade, a rotina de trabalho de uma equipe multiprofissional em um serviço de apoio aos estudantes na assistência estudantil da Universidade Federal de São Paulo.

Esperamos que a leitura dos diferentes textos que integram este número da Revista de Ciências da Educação possa provocar muitas reflexões.

Boa leitura!!

Antônio Carlos Miranda
Livia Morais Garcia Lima
Comissão Editorial da Revista de Ciências da Educação

Sumário

SEÇÃO ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

SECTION CONTINUOUS DEMAND ARTICLES

SECCIÓN ARTÍCULOS DE DEMANDA CONTINUA

Organização Papel Marchê e a inclusão educacional dos usuários vítimas da evasão escolar: uma análise acerca dos caminhos traçados pelo setor social da organização

Papel Marchê Organization and the educational inclusion of the victims users of the school evasion: an analysis of the paths traced by the social sector of the organization

Organización Role Marchê y la inclusión educativa de los usuarios víctimas del abandono escolar: un análisis de los caminos trazados por el sector social de la organización

GZIANA CLECIANY SILVA DE ARAÚJO E MARIA NOALDA RAMALHO 17

O computador como meio para o aprendizado, desenvolvimento e inclusão de alunos de escola pública

The computer as a means for the learning, development and inclusion of public school students

La computadora como medio para el aprendizaje, desarrollo e inclusión de los estudiantes de escuelas públicas

MARIA JOSÉ DA SILVA MARQUES 31

Ambiente virtual de aprendizagem:
plataforma Foco Pedagógico, uma
experiência na 2ª Unidade Regional de
Educação

*Virtual learning environment: Pedagogical Focus
platform, an experience in the 2nd Regional
Education Unit*

*Ambiente virtual de aprendizagem: plataforma
Foco Pedagógico, una experiencia en la 2ª Unidad
Regional de Educación*

DOUGLAS JUNIO FERNANDES ASSUMPCÃO, BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA E
BÁRBARA PAES RIBEIRO 57

Pluralidade cultural em escolas de São
José dos Pinhais, Paraná

*Cultural plurality in schools of São José dos
Pinhais, Paraná*

*Pluralidad cultural en escuelas de São José Dos
Pinhais, Paraná*

DARIANE CRISTINA CATAPAN, JÉSSICA DA SILVA GASPARI, LETICIA ROSA HENDLER,
MARIELLE CAMILA DOS SANTOS, RAFAELA WALOSKI, STELA CRISTINA DE OLIVEIRA E
THAYS DO ROCIO CARDOSO 79

Avaliação cognitiva de pré-escolares

Cognitive assessment of preschoolers

Evaluación cognitiva e niños em edad presecolar

JEANE DEL CAMPO DA SILVA, JÚLIO CÉSAR SOARES ARAGÃO E
LUCRECIA HELENA LOUREIRO..... 95

Desdepartamentalização das instituições
de ensino superior

*Remove the departmentalization of higher
education institutions*

*Eliminar la departamentalización de las
instituciones de educación superior*

ROBERTA DE SOUZA MATOS, IRINEU MANOEL DE SOUZA E GABRIELA GUICHARD
DE LIMA BECK..... 109

História e memória da fundação do Colégio Juvenal de Carvalho: a interface com a Educação Salesiana de Dom Bosco (1933-1945)

History and memory of the foundation of Colégio Juvenal de Carvalho: the interface with the salesian education of Don Bosco (1933-1945)

Historia y memoria de la fundación de Colégio Juvenal de Carvalho: la interfaz con la educación salesiana de Don Bosco (1933-1945)

LIA MACHADO FIUZA FIALHO E VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE 133

Dom Bosco: perspectiva histórica de sua prática social e pedagógica

Don Bosco: historical perspective of his social and pedagogical practice

Don Bosco: perspectiva histórica de su práctica social y pedagógica

ELCIO ARESTIDES DE MATTOS DA SILVA E FRANCISCO EVANGELISTA 161

Políticas públicas e formação de professores: restabelecendo o diálogo com o marxismo

Public policies and teacher's formation: restoring dialogue with marxism

Políticas públicas y formación de profesores: restaurar el diálogo con el marxismo

CLAUDIO LUIS DE ALVARENGA BARBOSA 185

SEÇÃO RELATOS DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

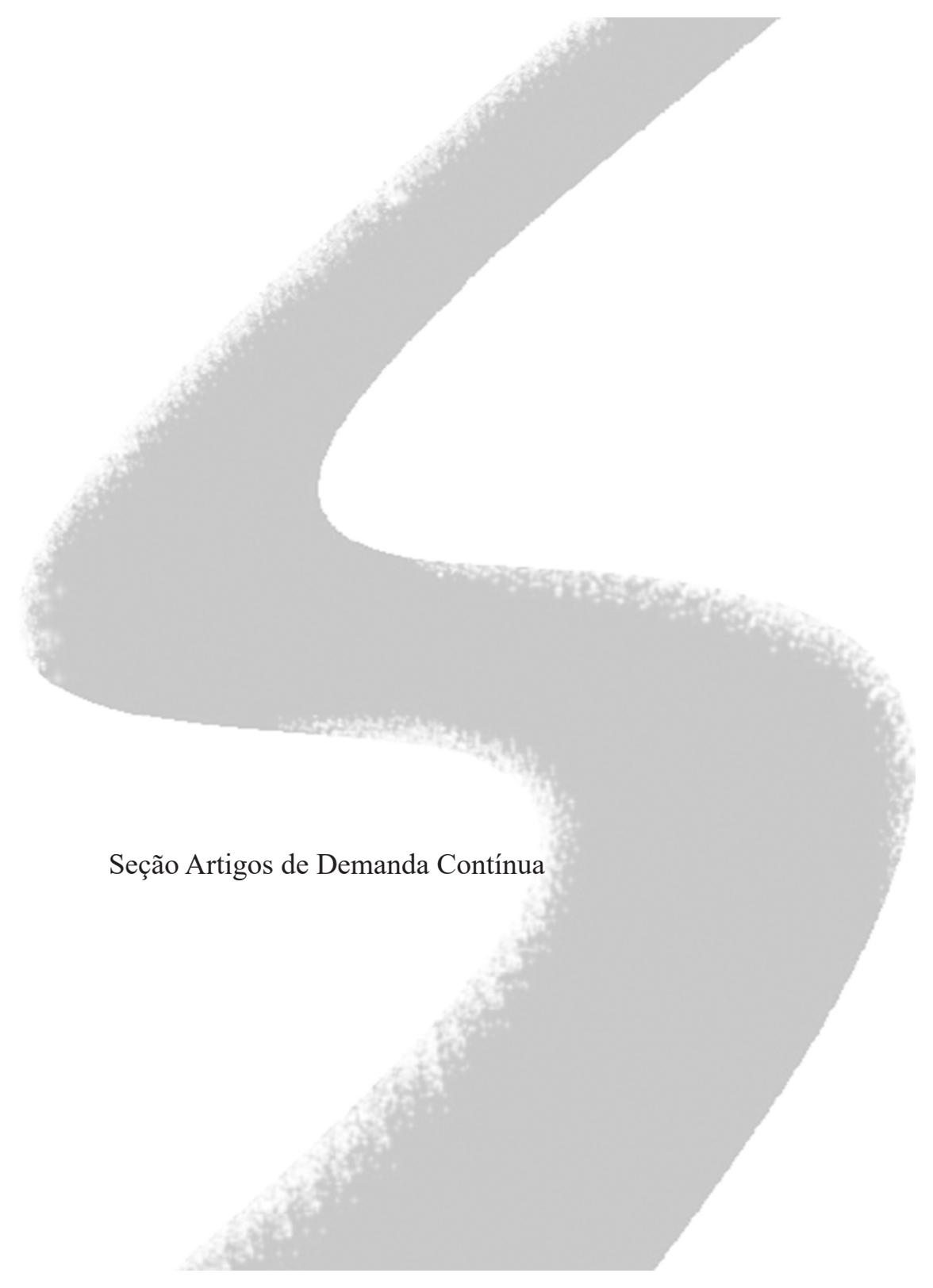
Trabalho interdisciplinar e equipe multiprofissional em um serviço de apoio aos estudantes do ensino superior

Interdisciplinary work and multiprofessional team in a students support service for higher education

Trabajo interdisciplinario y equipo multiprofesional en un servicio de apoyo a estudiantes de educación superior

CARLOS EDUARDO SAMPAIO BURGOS DIAS 215

Lista de Pareceristas 241



Seção Artigos de Demanda Contínua

Organização Papel Marchê e a inclusão educacional dos usuários vítimas da evasão escolar: uma análise acerca dos caminhos traçados pelo setor social da organização

GZIANA CLECIANY SILVA DE ARAÚJO¹

MARIA NOALDA RAMALHO²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o estudo sobre os caminhos traçados pelo setor social da Organização Papel Marchê para inclusão de seus usuários, vítimas da evasão escolar, na escola regular. A pesquisa partiu de uma perspectiva analítico-crítica da realidade social, realizada por meio de levantamento bibliográfico e de pesquisa de campo e documental, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada. A partir dos dados coletados, discutiu-se sobre o arcabouço técnico-instrumental que os assistentes sociais da Organização Papel Marchê utilizam para responder à demanda mencionada. Além disso, também se discutiu sobre as motivações que levam as crianças e adolescentes, usuários dessa organização, a evadir da escola, assim como se analisou o serviço prestado pela Busca Ativa Escolar, plataforma da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (PB), parceira na resolução dessa problemática.

Palavras-chave: Evasão escolar. Serviço social. Educação inclusiva.

Papel Marchê Organization and the educational inclusion of the victims users of the school evasion: an analysis of the paths traced by the social sector of the organization

Abstract

Our work aims to analyze the paths traced by the social sector of the Organization Role Marchê for insertion of children and adolescents in school. The research

came from an analytical perspective-criticism of social reality, performed through the bibliographic and documentary and field research, having as instruments of data collection the observation and interviews. From the collected data, we discussed the motivations that lead children and adolescents to evade the school, such as the need to contribute to the family income and school exclusion, we also discuss the technical-instrumental scaffold that social workers Role Marchê use to respond to this demand, and highlight the individualized care partner, and interinstitutional forwarding, as well as analyze the active search at school, platform partner for this problem.

Keywords: School dropout. Social services. Inclusive education.

Organización Role Marchê y la inclusión educativa de los usuarios víctimas del abandono escolar: un análisis de los caminos trazados por el sector social de la organización

Resumen

Este documento tiene por objeto presentar el estudio sobre las rutas esbozadas por el sector social de la Organización Papel Marchê para la inclusión de sus usuarios, víctimas de la deserción escolar, en la escuela regular. La investigación se inició desde una perspectiva analítica-crítica de la realidad social, llevada a cabo a través de encuestas bibliográficas e investigaciones de campo y documentales, teniendo como instrumentos de recopilación de datos observación y entrevista semiestructurada. A partir de los datos recopilados, debatí sobre el marco técnico-instrumental que utilizan los trabajadores sociales de la Organización Papel Marchê para responder a la demanda antes mencionada. Además, también se discutió sobre las motivaciones que llevan a los niños y adolescentes, usuarios de esta organización, a escapar de la escuela, así como el servicio prestado por The Active School Search, plataforma del Departamento Municipal de Educación de Campina Grande (PB), socio en la solución de este problema.

Palabras clave: Evasão escolar. Serviço social. Educação inclusiva.

Introdução

A evasão escolar ocorre na instituição de ensino quando o aluno deixa de frequentar as aulas, caracterizando o abandono escolar durante o ano letivo. É um problema nacional que surge como uma demanda das classes menos abastadas, presente nas realidades mais pauperizadas, causando, para as gerações seguintes de quem a sofre, um ciclo vicioso difícil de sair, uma vez que quem evade a escola o faz por diversos motivos.

A existência da evasão escolar pode causar problemas de desenvolvimento da capacidade crítica do indivíduo em conseguir realizar uma análise da realidade à sua volta, para além de problemas de baixo autoestima, o que corrobora para que esse indivíduo se mantenha refém da lógica do capital de subserviência. Essa demanda chega ao setor de serviço social da Organização Papel Marchê por meio de encaminhamentos de outras instituições, procura espontânea da família, dentre outras formas, e esse setor, por sua vez, trabalha em parceria com a plataforma Busca Ativa Escolar, que é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), implantada em Campina Grande (PB), quando esse município recebeu o selo de cidade amiga da criança em setembro de 2016, que visa alocar todas as crianças e adolescentes na escola.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o estudo sobre os caminhos traçados pelo setor social da Organização Papel Marchê para inclusão na escola regular de seus usuários, vítimas da evasão escolar. Dessa forma, a partir dos dados coletados, discutiu-se sobre o arcabouço técnico-instrumental que os assistentes sociais da Organização Papel Marchê utilizam para responder a essa demanda. Além disso, também se discutiu sobre as motivações que levam as crianças e adolescentes, usuários dessa organização, a evadir da escola, assim como se analisou o serviço prestado pela Busca Ativa Escolar, plataforma da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (PB), parceira na resolução dessa problemática.

O referido objeto de estudo despontou a partir de uma inquietude surgida na observação durante o estágio obrigatório do curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) realizado na instituição. O presente trabalho apresenta uma contribuição para a produção teórica sobre o tema da evasão escolar de alunos especiais e sobre a efetivação da inclusão de tais sujeitos na política de educação.

Evasão escolar *versus* programas nacionais de incentivo à inserção de crianças e adolescentes na escola

Dentro de um país de dimensão continental como o Brasil, a desistência e/ou a não inserção de crianças e adolescentes na escola são alarmantes. Segundo o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) no Brasil no ano de 2016, 2,8 milhões de crianças e adolescentes estavam da escola, sendo a faixa etária de 15 a 17 anos

a maior em situação de evasão e a de 4 a 5 anos a segunda maior, com diferentes questões para a existência de tal situação (PASCOAL, 2018).

A evasão escolar é vista como uma importante expressão da questão social, pois a interrupção do aluno na sua trajetória escolar gera uma série de prejuízos tanto para sociedade civil como para si mesmo, pois se tornará um trabalhador sem qualificação, mal remunerado e sempre à mercê do desemprego (MENEZES, 2014, p. 29).

Entretanto, ainda assim, alguns teóricos direcionam a culpa dessa situação ao próprio estudante e ao seio familiar ao qual ele pertence, tirando, assim, do Estado a responsabilidade da problemática, como assegura a Constituição Federal de 1988:

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 (BRASIL, 1988, s/p).

Sendo assim, a educação precisa formar o indivíduo para o mundo do trabalho, mas não apenas isso. Precisa contribuir para a formação dele enquanto cidadão, garantindo-lhe uma condição de vida que permita analisar a realidade à sua volta criticamente, usufruindo, assim, de sua condição de pessoa plenamente desenvolvida. E, nesse quesito, guiados por uma análise crítica, Forgiarini e Silva (2007, p. 12) afirmam que:

A garantia de um padrão de qualidade em educação vai além da oferta de vagas, pois envolve a permanência e o sucesso dos que nela ingressam. Este sucesso numa perspectiva de educação histórico-crítica, fundamentada numa concepção Materialista Histórica Dialética, perpassa pela garantia de uma educação que propicie a aquisição de conhecimento científico historicamente acumulado de forma crítica. Além disso, é importante que possibilite, ainda, a formação da cultura democrática e potencialize ações rumo à transformação desta sociedade que é extremamente injusta e opressora, numa perspectiva de que o aluno se perceba enquanto parte desta sociedade que é contraditória; que se reconheça como homem sujeito.

O aluno pode evadir o ambiente escolar a partir de vários fatores, como necessidade em contribuir para a renda domiciliar, falta de estímulo da família para que continue estudando, falta de escolas próximas de sua residência, falta de transporte e/ou adulto para levar a criança e/ou adolescente até a escola, questões de doença/deficiência do(a) aluno(a), entre outros.

Entre as várias as estratégias que vêm sendo desenvolvidas para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar que leva à evasão está a Busca Ativa Escolar, que é uma iniciativa do UNICEF para garantir que cada criança e adolescente esteja na escola. Desenvolvida por meio de diversas frentes de atuação, a iniciativa procura conscientizar diferentes atores responsáveis pela inclusão escolar e também a sociedade em geral sobre o problema da exclusão escolar e sugerir planos práticos para chegar a uma solução.

Os primeiros projetos do Busca Ativa implementados no Brasil na área de educação tiveram como foco a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede regular de ensino, que não eram visibilizados nas estatísticas nacionais. O objetivo, agora, é utilizar a Busca Ativa para identificar e trazer para a escola toda e qualquer criança ou adolescente em situação de exclusão escolar. Para isso, é importante a realização de parcerias entre os diversos órgãos públicos que se relacionam com o tema, como os de educação, assistência social, saúde e proteção à infância. Dessa forma, diante da existência de tal estratégia em Campina Grande (PB), o setor de serviço social da Organização Papel Marchê conta com essa plataforma para a inclusão de seus usuários no ambiente escolar. Assim, a Busca Ativa Escolar da Secretaria de Educação de Campina Grande (PB) foi um dos quesitos analisados neste artigo.

Metodologia da pesquisa

Este artigo desenvolvido foi fruto do projeto de pesquisa “Os caminhos traçados pelo setor social do Desenvolver Centro para inserção de crianças e adolescentes fora da escola no ambiente escolar” (ARAÚJO, 2017), submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB e aprovado por ele.

O objetivo geral foi analisar os caminhos traçados pelo setor social da Organização Papel Marchê para inclusão educacional de seus usuários, vítimas da evasão escolar, contando como sujeitos as três profissionais do serviço social inseridas na instituição.

A Organização Papel Marchê mantém um centro de atendimento especializado à pessoa com deficiência, transtornos escolares e com transtornos globais do desenvolvimento e está localizada na Rua Geovani Gioia, nº 172, no Bairro Cruzeiro, Campina Grande (PB). A instituição foi constituída em 14 de setembro de 2003. Em 9 de março de 2009, teve sua reforma estatutária e foi considerada o primeiro Centro de Atendimento Educacional Especializado do Estado da Paraíba. É uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), sem fins lucrativos, cadastrada nos Conselhos Municipais e Estaduais de Assistência Social e Conselhos Municipais e Estaduais de Assistência Social e Conselho Municipal da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Possui estatuto próprio, normas internas e regras para seu funcionamento.

A equipe multidisciplinar é formada de: assistente social, neurologista, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagoga, acupunturista, pediatra, pedagogo, enfermeiro e técnicos de enfermagem. Atende crianças e adolescentes de 0 a 18 anos com queixas de transtornos educacionais do desenvolvimento global. O ingresso deles na instituição se dá a partir de encaminhamentos feitos pela Rede Municipal e Estadual de Ensino, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), entre outros.

Para a coleta dos dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada. Para analisar as informações coletadas, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de melhor compreender as respostas e as questões nelas implícitas e explícitas, que, segundo Triviños (1987), é uma metodologia empregada para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências.

Resultados e discussão

Diante dos dados obtidos, constatou-se que as três assistentes sociais da instituição possuíam formação relativamente recente, sendo as mais antigas graduadas no ano de 2006, formação ocorrida, assim, no período após o processo de iniciação de ruptura com o conservadorismo na profissão de serviço social e após a aprovação das diretrizes gerais para o curso de Serviço Social em 1996.

Todas as profissionais entrevistadas concordaram que a demanda das crianças fora do ambiente escolar era recorrente. A maioria das profissionais relatou que no passado esse índice já tinha sido mais alto. Uma delas citou, inclusive, que a divulgação dos direitos da criança e do adolescente poderia se constituir em um dos agentes de combate da exclusão escolar.

É recorrente. Existia, mas, como tinham mais crianças e adolescentes, a demanda era maior, mas como tem menos usuários nos atendimentos... Como se tornou mais evidente o direito da criança à escola, como o caso da criança autista no início do ano [caso de repercussão local], daí as escolas ficam mais atentas à violação, porque antes, quando a vaga era negada, a mãe ia pra casa chorar, mas agora tudo é publicizado (Entrevistada 1).

Isto deixa claro que, uma vez que as pessoas têm hoje mais acesso à informação, a possibilidade de reivindicar seus direitos aumenta, o que leva as escolas a não negar vagas a crianças com deficiência na mesma frequência com que acontecia antes, por saber que a repercussão da lesão ao direito poderá acarretar uma série de problemas, seja judiciais, seja com relação à reputação da escola, se assim é possível dizer.

Com relação à questão sobre como a demanda das crianças fora da escola chega à instituição, as respostas foram heterogêneas. Entretanto, a maioria procurava a instituição, principalmente, pela exclusão escolar gerada, entre outros motivos apontados, por causa da negação no ato da matrícula e/ou da não permanência na escola das crianças e adolescentes com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, quando apresentavam comportamento agressivo. Diante de tais situações, notou-se que, entre as motivações da evasão escolar relatadas pelos familiares/ou responsáveis às assistentes sociais, nenhuma estava ligada à exploração do trabalho infantil, recorrente em outras pesquisas.

Sobre a quebra de direitos de crianças e adolescentes no ato da matrícula ou na sua não permanência na escola, é pertinente lembrar que tais situações descumprem o artigo 4º do ECA, que garante que:

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 profissiona-

lização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, s/p).

E ainda o artigo 53 do mesmo estatuto diz que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, s/p).

Os dados revelaram ainda que os procedimentos gerados para o atendimento de tais demandas também eram variados, sendo utilizados por todos os profissionais o instrumental do encaminhamento. Porém, as instituições a quem esses encaminhamentos são direcionados divergem. Em maior parte, as profissionais entrevistadas realizavam o encaminhamento diretamente para alguma escola do interesse da família, e no caso de a escola selecionada não matricular a criança, então outros órgãos eram acionados: a plataforma Busca Ativa Escolar, ligada à Secretaria Municipal de Educação, e o Conselho Tutelar. Em último caso, se a Busca Ativa e o Conselho Tutelar demorassem a dar uma resposta, acionava-se a Promotoria de Educação.

Adentrando no universo dos instrumentais técnico-operativos do serviço social, os profissionais do setor social da Organização Papel Marchê relataram fazer uso de um grande arcabouço instrumental para a demanda da evasão escolar. Como relata a Entrevistada 2:

O primeiro procedimento que realizamos é uma escuta, ver quais as queixas que a família/responsável por essa criança/adolescente relata. Procuramos realizar uma abordagem bastante ampla para colher informações suficientes para embasar o encaminhamento para os órgãos. O Serviço So-

cial tem um mapeamento de todos os órgãos que devemos encaminhar, no caso, os que foram citados na questão anterior. Ao realizarmos os devidos encaminhamentos, registramos no Banco de Dados do Serviço Social para acompanhar a situação até resolver; quando não obtemos nenhuma resposta do órgão referenciado, procuramos nos informar com a família ou pelo próprio órgão encaminhado. Registramos todos os procedimentos no protocolo próprio da criança/adolescente. Se a família procura o setor pela primeira vez, abrimos protocolo para registrar todo processo e também realizamos o cadastro da família. A pessoa atendida assina em ficha própria cada vez que ela comparece ao setor. Outro instrumento que usamos são as leis que subsidia o direito da criança adolescente à educação; no caso específico desta situação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, LDB, Constituição Federal e/ou decretos (Entrevistada 2).

A partir dessa fala, notou-se que o uso dos instrumentais também variava, pois cada profissional utilizava no seu procedimento diferentes instrumentos. A respeito de tais instrumentais, há contribuições de alguns autores da área sobre sua importância para a prática de intervenção profissional.

A fim de melhor compreensão da entrevista, instrumental que é historicamente utilizado pelo assistente social, Sarmento (1994) afirma que, inicialmente, a entrevista é empregada em uma concepção imediatista e fragmentária com o intuito de estabelecer uma relação de auxílio e, ao mesmo tempo, de educar o seu usuário, de modo que ele procure uma resolução para seus problemas com recursos próprios. Porém, após o movimento de iniciação de ruptura com o conservadorismo, tal instrumental é utilizado em uma perspectiva crítica, de modo que, “[...] durante o atendimento individual, o profissional procura viabilizar as orientações e os serviços necessários – e possíveis – ao atendimento das solicitações” (TRINDADE, 2013, p. 75), podendo, assim,

[...] extrapolar a concepção, historicamente sustentada, de ser um procedimento que visa apenas ao encaminhamento, apoio, aconselhamento e catarse da população. É preciso ir além da conversa informal, na qual não há preocupação em definir os objetivos na utilização deste instrumento (SANTOS; NORONHA, 2010, p. 52).

Sobre a documentação utilizada – o cadastro familiar, o protocolo do usuário, o banco de dados, a carta-convite e a devolutiva do encaminhamento –, utilizou-se do entendimento do uso da documentação defendida por Marconsin (2010, p. 69).

[...] a documentação terá a direção política que for dada à ação social como um todo. Ela pode até ser um simples “roteiro de papéis a serem preenchidos e organizados” para determinadas concepções, perpetuando o seu caráter controlista e burocrático. Mas, não é dessa forma que estamos tratando aqui, e sim como um instrumental técnico que possibilita organizar e veicular informações, bem como produzir informações e conhecimento. Ela contém os dados da realidade, que são material de análise do assistente social e que se transformam em informações úteis à população usuária do Serviço Social, sobre ela e a realidade e, também, sobre a própria profissão.

A partir da contribuição teórica dos referidos autores, vê-se a importância de cada instrumental utilizado na direção de uma intervenção profissional crítica, que, além de garantir ao usuário o acesso aos seus direitos – neste caso, o acesso de crianças e adolescentes à educação –, também proporciona a socialização da informação dos direitos pertinentes à família como um todo, respeitando, assim, o 5º princípio fundamental do Código de Ética do/a Assistente Social, que prevê: “Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática” (CFESS, 2011, p. 23).

Finalizando a entrevista, realizou-se uma sondagem sobre a avaliação das entrevistadas em relação à plataforma parceira – Busca Ativa Escolar. As críticas à referida plataforma foram, em sua maioria, pela demora em dar uma resposta aos encaminhamentos realizados pelo setor social – em alguns casos, era necessário que este, após um tempo de espera, procurasse diretamente o responsável local pela plataforma para que, assim, obtivesse uma devolutiva. Inclusive, no banco de dados do serviço social da Organização Papel Marchê, constavam encaminhamentos enviados a mais de um ano que continuavam sem devolutiva da plataforma Busca Ativa. Entretanto, houve uma crítica à maneira como a plataforma era gerida, havendo, inclusive, um apontamento de que deveria ocorrer uma

“busca ativa”, para que a plataforma não dependesse exclusivamente dos encaminhamentos realizados pelas instituições, mas que ela, por meio do censo, buscasse os alunos que estivessem fora do ambiente escolar. Sobre isso, uma das entrevistadas falou:

Até o momento, assim... Se é o Busca Ativa não deveria ser “busca passiva”, o caminho ocorre pelo caminho inverso. Como eu trabalho numa escola também, acabo tendo acesso a muita informação direta ao MEC. Pelo número do ID do aluno que funciona como uma identidade do aluno poderia se saber quem está na escola num cruzamento de informações com outras plataformas e, assim, saber de todas as crianças/adolescentes que já foram em algum momento matriculadas, mas neste momento se encontram fora da escola. Então, algo que poderia ser ativo ocorre passivamente, depende do nosso encaminhamento (Entrevistada 1).

Com relação à forma de funcionamento da plataforma Busca Ativa Escolar, não é possível informar o motivo da demora em dar uma devolutiva aos encaminhamentos realizados ou confirmar se a única forma de conhecimento dos casos se dava por meio de encaminhamentos, pois este artigo se concentrou no setor social da Organização Papel Marchê e não teve contato com nenhum funcionário dela para obtenção dos devidos esclarecimentos.

Enfim, este trabalho possibilitou compreender a importância do instrumental técnico-operativo utilizado pelo setor social da Organização Papel Marchê, em uma perspectiva de asseguramento de direitos dos usuários à inclusão na escola regular, bem como analisou o funcionamento da parceria com a Busca Ativa Escolar.

Considerações finais

Em razão desta pesquisa, conclui-se que, assim como nas demais regiões do país, a evasão escolar é uma problemática que atinge o município de Campina Grande (PB), e, no caso dos usuários da Organização Papel Marchê, isso acontece, principalmente, por causa da exclusão escolar, por ocorrer, entre outros motivos apontados, a negação no ato da matrícula e/ou a não permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência ou transtorno intelectual quando eles têm comportamento agressivo.

A partir das informações coletadas no cadastro familiar, percebe-se que a negligência no trato para com as pessoas com deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento ocorre com aquelas que, entre seus sintomas, apresentam, principalmente, agressividade.

Embora o relato de uma das profissionais do serviço social da organização tenha indicado a ocorrência de uma baixa da quebra de direitos, em razão do aumento do acesso à informação, o que faz com que as pessoas tenham, por sua vez, mais acesso aos seus direitos, pontua-se a importância da socialização dos direitos sociais de forma que todos possam saber de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Destaca-se, nesse caso, a importância da utilização do instrumento de atendimento socioindividualizado, registrado nos protocolos individuais dos usuários, que é a entrevista realizada individualmente com os usuários, uma vez que esse atendimento é a porta de entrada do setor social da referida instituição e é a partir dele que são traçados o perfil socioeconômico dos usuários do serviço, são socializados os direitos desses sujeitos e são apreendidas novas demandas para o setor do serviço social.

Reitera-se também a importância de uma rede de plataformas/instituições que ajam para garantir o acesso à educação das crianças e adolescentes, como a Secretaria Municipal de Educação, a plataforma Busca Ativa, a Promotoria de Educação e Conselho Tutelar, todos de Campina Grande (PB), e o próprio setor do serviço social da Organização Papel Marchê, que, no caso da violação de direitos da criança e do adolescente, cumpre com o previsto no ECA com relação ao dever da família, da comunidade e da sociedade em geral, exposto no seu artigo 4º.

Entretanto, concorda-se com a crítica feita pelas profissionais à plataforma Busca Ativa Escolar, uma vez que a problemática das crianças fora da escola é emergencial, sendo necessário, dentro das possibilidades, haver uma agilização no tratamento dado a esses casos. No entanto, como esta pesquisa não deu voz ao responsável pela plataforma no município, não é possível saber as motivações da lentidão do serviço prestado, e por isso as críticas não podem ser aprofundadas.

Recebido em: 02/02/2020

Revisado em: 05/07/2020

Aprovado em: 08/09/2020

Notas

1 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: anasaraujo8@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Serviço Social pela UFPB. Professora temporária no Departamento de Serviço Social pela UEPB, *campus* I. E-mail: noaldaramalho@hotmail.com

Referências

ARAÚJO, Gziana Cleciany Silva de Araújo. **Os caminhos traçados pelo setor social do Desenvolver Centro para inserção de crianças e adolescentes fora da escola no ambiente escolar**. 2017. Projeto de pesquisa (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 19., 2007, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

MARCONSIN, Cleier. Documentação e Serviço Social Rebatendo a concepção burocrática e rotineira. *In*: GUERRA, Yolanda; FORTI, Valeria (org.). **Serviço Social: temas, textos e contextos**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010. (Coletânea Nova de Serviço Social).

MENEZES, Ana Karla Alves de. **A evasão escolar na ótica das famílias da Escola Ana Azevedo no município de Campina Grande – PB**. 2014. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

PASCOAL, Raissa. 2,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola. **Nova Escola**, 7 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4749/censo-escolar-2016-28-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-estao-fora-da-escola>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PERES, Andréia; BAUER, Marcelo (coord.). **Busca ativa escolar**. Brasília: UNICEF, Instituto TIM, Congemas, Undime, 2017. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/guia-metodologia-social-e-a-ferramenta-tecnologica.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SANTOS, Cláudia; NORONHA, Karine. O estado da arte sobre os instrumentos e técnicas na intervenção do assistente social - uma perspectiva crítica. *In*: GUERRA, Yolanda; FORTI, Valeria (org.). **Serviço Social: temas, textos e contextos**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010. (Coletânea Nova de Serviço Social).

SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. **Instrumentos e técnicas do Serviço Social: elementos para uma rediscussão**. 1994. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prêdes. Ações profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais. *In*: SANTOS, Cláudia Monica dos, BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (org.). **A dimensão técnico-operativa no serviço social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

O computador como meio para o aprendizado, desenvolvimento e inclusão de alunos de escola pública

MARIA JOSÉ DA SILVA MARQUES¹

Resumo

Programas para implementação do computador no ambiente de ensino têm sido desenvolvidos no Brasil. Um dos programas implementados, em 2007, foi o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), com o objetivo de levar computadores portáteis aos alunos de escolas públicas. Mas um questionamento que permanece é: quais seriam as contribuições do Projeto UCA para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos? Com vistas a responder a esse questionamento, o objetivo deste estudo consiste em analisar as contribuições do Projeto UCA para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos de um colégio no qual o programa foi implementado, o Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, de Palmas (TO). Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores, bem como analisaram-se dados fornecidos pelo colégio. O estudo demonstra que o uso do computador apresentou contribuições significativas para o aprendizado dos alunos, principalmente para a sua formação enquanto indivíduos, relacionamento com colegas, sentimento de cooperação, percepção quanto à escola e relação entre aluno-professor. Este estudo visa fornecer contribuições para o direcionamento de políticas públicas e para o norteamento de pesquisas acerca das contribuições do uso do computador para o ambiente de ensino e formação do indivíduo.

Palavras-chave: Computador. Ensino. Ensino por computador. Informática educativa.

The computer as a means for the learning, development and inclusion of public school students

Abstract

Programs for computer implementation in the teaching environment have been developed in Brazil. One of the programs implemented in 2007 was the One Com-

puter Per Student Project with the goal of bringing portable computers to students in public schools. But a question that remains is: what would be the contributions of the UCA Project to the students' learning and development? To answer this question, the objective of this study is to analyze the contributions of the UCA Project to the students of a college where the program was implemented, the State College Dom Alano Marie Du Noday of Palmas (TO). For this purpose, semi-structured interviews were conducted with school director, coordinators and teachers and analyzed secondary data provided by the college. The study demonstrates that computer use made significant contributions to the students' learning, but mainly to their formation as individuals, relationships with colleagues, feelings of cooperation, perception about school and student-teacher relationship. This study aims to provide contributions to the direction of public policies and to guide research on the contributions of computer use to the environment of education and training of the individual.

Keywords: Computer. Teaching. Computer education. Educational computing.

La computadora como medio para el aprendizaje, desarrollo e inclusión de los estudiantes de escuelas públicas

Resumen

Los programas para la implementación de la computadora en el ambiente de enseñanza se han desarrollado en Brasil. Uno de los programas implementado, en 2007, fue el Proyecto Un Computador por alumno con el objetivo de llevar computadoras portátiles a los alumnos de escuelas públicas. Pero un cuestionamiento que permanece es: ¿cuáles serían las contribuciones del Proyecto UCA para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos? Con el fin de responder a este cuestionamiento, el objetivo de este estudio consiste en analizar las contribuciones del Proyecto UCA para el aprendizaje de los alumnos de un colegio donde el programa fue implementado, el Colegio Estadual Don Alano Marie Du Noday de Palmas (TO). Se realizaron entrevistas semiestructuradas con directores, coordinadores y profesores y analizados datos proporcionados por el colegio. El estudio demuestra que el uso del ordenador presentó contribuciones significativas para el aprendizaje de los alumnos, pero principalmente, para su formación como individuos, relación con colegas, sentimiento de cooperación, percepción en cuanto a la escuela y relación entre alumno-profesor. Este estudio pretende proporcionar contribuciones para el direccionamiento de políticas públicas y para el guiado de investigaciones acerca de las contribuciones del uso del ordenador al ambiente de enseñanza y formación del individuo.

Palabras clave: Ordenador. Educación. Enseñanza por ordenador. Informática educativa.

Introdução

O ambiente de ensino foi reconceitualizado nas últimas décadas. Anteriormente, ele baseava-se em um ambiente de aprendizagem passiva, em que o professor, “detentor do conhecimento”, passava algo aos alunos, “indivíduos que não sabiam o conteúdo”. Nesse contexto, o conhecimento era visto como algo a ser depositado na mente dos estudantes. O propósito central era ensinar ou simplesmente treinar os alunos para aprenderem a ler e a escrever, e isso seria o suficiente para torná-los “homens de sucesso”. Mas, com o passar dos anos, essa visão do ambiente de ensino foi sendo modificada (LAI, 2008; LLANO; ADRIAN, 2006).

Nos dias atuais, a aprendizagem é vista como um processo colaborativo, em que o aluno participa ativamente na construção do seu conhecimento. Nesse novo contexto, o professor não é mais considerado o “detentor do conhecimento”, mas um facilitador da aprendizagem. Além disso, o propósito central não é apenas que o aluno aprenda a ler e a escrever, mas que evolua em suas formações pessoais, intelectuais e culturais (LAI, 2008; LLANO; ADRIAN, 2006).

A aprendizagem colaborativa pode auxiliar na preparação do aluno para uma nova realidade a ser encontrada na “sociedade da informação” (KENSKI, 2003). A sociedade da informação é caracterizada pela alta tecnologia, com grande volume de informações trocadas diariamente e uso constante de ferramentas computacionais. A tecnologia evoluiu rapidamente e passou a ser inserida na maior parte das atividades cotidianas das pessoas, por exemplo, no relacionamento entre indivíduos, na compra, utilização e consumo de bens e serviços e nas atividades empresariais (TAKAHASHI, 2000).

Segundo Takahashi (2000), a sociedade da informação não é um modismo, mas um fenômeno global que representa mudanças e avanços sociais e organizacionais. Nesse meio, as TICs facilitaram o acesso às informações, aumentaram a velocidade com que estas são processadas e transmitidas na internet e permitiram o acesso das pessoas às informações a um custo reduzido (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008).

Em meio a essas mudanças presenciadas pela sociedade da informação, o que se tem discutido é se as TICs deveriam ser inseridas no ambiente de ensino. Será que essas tecnologias poderiam contribuir para a formação integral do aluno e a sua promoção no meio social? (LLANO; ADRIÁN, 2006). No Brasil, projetos de informática educativa têm sido desenvolvidos,

como o Projeto Um Computador por Aluno, batizado de Projeto UCA, desenvolvido em parceria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) com as Secretarias de Educação e Cultura regionais (SEDUCs regionais) com o objetivo de levar computadores portáteis (laptops) aos alunos de escolas públicas para complementação, aperfeiçoamento e possível mudança na qualidade do ensino. Mas a pergunta que ainda permanece é: “quais seriam as contribuições do Projeto UCA para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos?”. Com base nesse questionamento, o objetivo do presente estudo consiste em analisar as contribuições do Projeto UCA para o aprendizado dos alunos de um colégio no qual o programa foi implementado.

O estudo de caso foi realizado no Colégio Estadual Dom Alano Du Noday, em Palmas, capital do Tocantins. Para verificar as contribuições do Projeto UCA quanto ao aprendizado dos alunos, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com diretor, coordenadores e professores, bem como analisaram-se dados fornecidos pelo colégio. Os resultados deste estudo serão de grande valor para o direcionamento de políticas públicas de informática educativa, uma vez que se fez uma análise das contribuições, quantitativa e qualitativamente, do uso do computador para o ensino em sala de aula e para o futuro dos alunos enquanto entes inseridos no ambiente social. Também verificaram-se as possíveis contribuições para o desenvolvimento de projetos de informática educativa em outros colégios situados no Brasil ou em outros países e para o desenvolvimento de futuros estudos no campo.

TICs como recurso pedagógico

A partir de uma análise ampla, notam-se ao menos cinco pilares em que as TICs podem contribuir para o contexto de ensino:

1. para tornar os alunos sujeitos ativos, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento;
2. para otimizar a absorção do conteúdo ministrado em sala de aula;
3. para desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, estimulando a sua capacidade de aprender, cooperar, de ser flexível e criativo;
4. como um nivelador social, permitindo que o aluno participe do novo contexto social;
5. para preparar o aluno para o ambiente de trabalho (FRUTUOSO; TEIXEIRA, 2015; KENSKI, 2003; SELWYN, 2000).

Entretanto, as TICs, por si sós, não apresentam grande potencial de contribuição para o ensino, mas sim a maneira como essas tecnologias são utilizadas para mediar a relação entre professor, alunos e informação (KENSKI, 2003). Segundo Lévy (1999, p. 12),

O ponto essencial aqui é a mudança qualitativa nos processos de aprendizado [...] Nos novos campos virtuais, professores e estudantes põem em comum os recursos materiais e informacionais à sua disposição. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes disciplinares quanto suas competências pedagógicas.

Uma das tecnologias mais utilizadas na sociedade da informação tem sido o computador, o qual, de acordo com Valente e Freire (2001), é uma ferramenta com um grande potencial para auxílio à aprendizagem, que não deve ser utilizado simplesmente para substituir o livro ou como um passatempo, mas como um instrumento para o enriquecimento do aluno, integrado ao currículo escolar.

O computador destaca-se como um meio pelo qual as informações são adquiridas, armazenadas e transmitidas na sociedade da informação. Segundo Warschauer (2006, p. 46), “a comunicação mediada por computadores modificou qualitativamente as formas existentes de representação, organização e empilhamento das informações”. Entretanto, para que o computador se torne um importante recurso pedagógico, não basta inseri-lo na escola, é necessário saber utilizá-lo de forma educativa, de modo que estimule o aprendizado.

De acordo com a proposta de Taylor, de 1980, o computador pode ser utilizado com diferentes finalidades:

1. como instrutor dos educandos;
2. como ferramenta de trabalho;
3. como aprendiz dos educandos.

Como instrutor, o computador é encarregado de transmitir informações ao aluno, por exemplo, apresentando a ele conceitos, expondo exercícios para prática de habilidades ou avaliando a sua aprendizagem. Um uso clássico do computador como instrutor são os tutoriais, que explicam ao usuário o passo a passo para se fazer algo. Essa modalidade pode ser valiosa para a aprendizagem de adultos e/ou de habilidades específicas que requerem muita prática, por exemplo, no ensino de operações matemáticas básicas (LLANO; ADRIÁN, 2006).

Como ferramenta, o computador pode ser utilizado para o desenvolvimento de uma atividade que o aluno já sabe fazer. O objetivo não é ensinar ao estudante algo, mas facilitar a sua expressão e estimular o uso da informática. Um exemplo de aplicação seria solicitar ao aluno que elaborasse slideshows de determinado conteúdo para dar apoio às exposições orais. O objetivo de propor o desenvolvimento de slideshows seria desafiar-lo a organizar as informações, sintetizá-las e apresentá-las de modo claro a algum público (LLANO; ADRIÁN, 2006).

Como aprendiz dos educandos, o propósito é tornar a máquina o “aluno” do estudante. O computador seguirá as regras que o estudante lhe ordenar, fazendo o uso de simuladores e/ou de linguagens de programação. Os simuladores são programas que simulam situações reais ou hipotéticas. Aqueles que os utilizam podem executar uma ação e observar os resultados dela. Um exemplo de aplicação simulada é do laboratório de química. Os alunos poderiam realizar a combinação de substâncias químicas e observar o resultado de suas ações. A simulação possibilitaria o melhor conhecimento de combinações químicas, mesmo fora do laboratório (LLANO; ADRIÁN, 2006).

Qualquer que seja o propósito de uso do computador, é necessário que o seu uso esteja inserido dentro de um plano mais amplo, que inclui também atividades tradicionais de sala de aula, tanto prévias quanto posteriores ao uso do computador (ALEXANDRE; TEZANI, 2015; LLANO; ADRIÁN, 2006). Ressalta-se que o computador, de modo isolado, não apresenta grande potencial de contribuição ao ensino, mas sim quando utilizado em um contexto amplo, que propicie o aprendizado, o desenvolvimento do aluno e facilite a relação entre professor, alunos e informação (ALEXANDRE; TEZANI, 2015; KENSKI, 2008).

Essas concepções de uso do computador na educação foram trabalhadas por meio de duas diferentes perspectivas de ensino: a perspectiva instrucionista e a perspectiva construcionista. As primeiras propostas de uso do computador na educação, na década de 1970, basearam-se na perspectiva instrucionista, na qual o computador era considerado como uma “máquina de ensinar”, ou seja, uma máquina de transmitir informações ao aluno (ALMEIDA; 2008). No entanto, Papert (1985 *apud* ALMEIDA, 2008), inconformado com a passividade no aluno na abordagem instrucionista, inspirou-se na perspectiva construcionista.

A característica principal do construcionismo é a noção de concretude. Evidencia-se na tela do computador pelas interações do aprendiz que utiliza o computador em atividades de programação para o desenvolvimento de projetos de investigação ou na resolução de situações-problema, em que trabalha com conhecimentos emergentes ou conhecimentos-em-uso, que são mobilizados para representar o pensamento sobre o objeto em investigação. O aprendiz encontra no computador uma fonte de idéias que se originou de seu próprio pensamento, do diálogo com colegas, professores, especialistas e com o meio, observa, reflete e atribui significado sobre o resultado que o computador lhe oferece sobre o representado (PAPERT, 1985 *apud* ALMEIDA, 2008, p. 105).

A perspectiva construcionista desenvolveu-se nas décadas seguintes, a partir de 1980, e compreendia o aluno como o ente principal no relacionamento com o computador (ALMEIDA, 2008). Na perspectiva construcionista, a escola deve propiciar condições para a construção progressiva das estruturas cognitivas dos alunos por meio de métodos ativos que os levem a experimentar a descoberta de novos conhecimentos e a refletir sobre esses conhecimentos; em outras palavras, essa é uma perspectiva reflexiva que envolve o fazer e o compreender (ALMEIDA, 2001).

Dois potencializadores das contribuições da ferramenta computacional para o ambiente de ensino foram a internet e o desenvolvimento de softwares. Um maior número de possibilidades de ensino com o computador foi observado com o advento da internet, a qual passou por rápida disseminação. Em um período curto, de oito anos, a internet conseguiu ser disseminada em inúmeros países, como Estados Unidos, México e Brasil (TAKAHASHI, 2000). No ambiente pedagógico, a internet pode auxiliar no processo de construção do conhecimento, uma vez que amplia as possibilidades de interações no contexto escolar, possibilita o compartilhamento de trabalhos de pesquisa por alunos e professores na rede, acesso a bibliotecas eletrônicas, texto, imagens e sons (FRUTUOSO; TEIXEIRA, 2015; MORAN, 1995).

O aprendiz conectado à internet está exposto a uma infinidade de opções de conexão, como o acesso a livros, filmes, sons, entre outros. Tajra (2006) apresenta inúmeros benefícios pedagógicos que a utilização da internet pode proporcionar, como:

- acesso a diversas fontes de pesquisa;
- estímulos à pesquisa de temas previamente definidos;

- desenvolvimento de uma nova forma de comunicação entre aluno-aluno e aluno-professor;
- estímulo à escrita e à leitura;
- estímulo à curiosidade;
- estímulo ao raciocínio lógico;
- desenvolvimento de autonomia;
- aprendizado individualizado.

Por outro lado, Kalinke (2003) destaca que o uso do computador conectado à internet também pode apresentar alguns pontos negativos, como:

- a facilidade de dispersão durante a navegação;
- a perda do foco do assunto principal em razão do alto volume de informações disponíveis na internet;
- o acesso à conteúdos não fidedignos;
- a realização de plágios;
- a compra/venda de trabalhos prontos.

O segundo potencializador das contribuições do computador foi o desenvolvimento de softwares. Os softwares educativos permitem, por exemplo, a simulação de experiências que dificilmente poderiam ser executadas em laboratórios, tais como as experiências ópticas e o registro dos passos lógicos com os quais serão construídas as soluções dos problemas. Para que um software seja considerado educativo, é necessário que ele seja produzido para atender a objetivos educacionais. Atualmente, há uma ampla gama de categorias de softwares voltados ao ensino, como programas tutoriais, de reforço e de simulação (BEHRMANN, 2000).

Assim, o computador, com o auxílio da internet e de softwares educativos, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades do aluno, apresentando novas formas de pesquisa, de comunicação, de entretenimento e, ao mesmo tempo, de manter-se atualizado e em constante aprendizado, mas deve ser utilizado com cautela para que propicie reais contribuições no ambiente de ensino. Valente (1999) sugere que as atividades computacionais sejam integradas às atividades desenvolvidas em sala de aula, porém o professor deverá desenvolver, com seus alunos, atividades relativas ao conteúdo de sua disciplina, e não apenas utilizá-la como entretenimento. Ao uso da ferramenta computacional com propósitos educacionais deu-se o nome de informática educativa (termo que será discutido na seção a seguir).

Informática educativa

O termo “informática educativa” refere-se ao uso do computador com propósitos educacionais (OLIVEIRA, 1997). O enfoque da informática educativa não está na ferramenta computacional em si, em inserir na educação simplesmente um novo recurso tecnológico, mas na maneira como essa ferramenta pode contribuir para estimular o aprendizado. Segundo Rocha (2008, p. 2),

A Informática Educativa privilegia a utilização do computador como a ferramenta pedagógica que auxilia no processo de construção do conhecimento. Neste momento, o computador é um meio e não um fim, devendo ser usado considerando o desenvolvimento dos componentes curriculares. Nesse sentido, o computador transforma-se em um poderoso recurso de suporte à aprendizagem, com inúmeras possibilidades pedagógicas, desde que haja uma reformulação no currículo, que se crie novos modelos metodológicos e didáticos, e principalmente que se repense qual o verdadeiro significado da aprendizagem, para que o computador não se torne mais um adereço travestido de modernidade.

Assim, o propósito da informática educativa consiste em utilizar o computador como um suporte, um meio para estímulo ao aprendizado, e não simplesmente como um fim. A simples introdução do computador na educação não é suficiente para a garantia de bons resultados. Evidências científicas acerca da inserção do computador no ambiente de ensino apresentam resultados mistos, dificultando a generalização do impacto da ferramenta computacional sobre o aprendizado (LAI, 2008). Na revisão sistemática realizada por Barros *et al.* (2008), 45% dos estudos experimentais apontaram impacto positivo do computador na melhoria das notas dos alunos, a mesma porcentagem (45%) indicou que o computador não alterou o índice de desempenho e 10% identificaram impacto negativo.

Algumas razões que podem explicar os resultados mistos que estão sendo identificados são:

1. os programas e hardwares que são utilizados nas escolas apresentam variação, do mesmo modo que as formas com que cada escola utiliza o computador;

2. o resultado identificado, positivo ou negativo, pode estar associado a outra variável não controlada, como nível de formação dos professores e recursos físicos, financeiros e tecnológicos disponíveis pela escola (ROSCHELLE *et al.*, 2000);
3. as contribuições do computador para o aluno podem ir além do que se pode mensurar.

Esses experimentais, analisados por Barros *et al.* (2008), basearam-se exclusivamente no uso de métricas quantitativas para análise de aprendizado, como notas médias dos alunos, tempo para aprender e tempo de retenção do conhecimento, mas as contribuições do computador podem estar além disso, como na formação de um ambiente de ensino mais lúdico e participativo.

Segundo Kenski (2008), o uso do computador com propósitos educacionais possibilita o aprendizado com o uso de imagens (estáticas ou em movimento), sons, vídeos, dinâmicas e jogos. Além disso, pode melhorar o reconhecimento e aceitação de erros pelos alunos. Na interação com o computador, o aluno identifica e reconhece com maior facilidade os seus erros. O reconhecimento do erro por meio do computador torna-se menos aversivo do que se um professor apontasse um erro ao aluno, pois o computador não se queixa, não diminui a capacidade de relacionamento; assim, reduz o risco de bloqueio cognitivo e leva o aluno à melhor aceitação e reflexão quanto ao erro, organizando melhor o seu processo de pensar e aprender (SALVADOR *et al.*, 2000; VALENTE, 1993, 2003). Assim, o impacto da informática educativa não pode ser mensurado apenas por métricas quantitativas, faz-se necessário também observar as contribuições qualitativas do recurso para a realidade em sala de aula e a formação do indivíduo.

Apesar de os estudos desenvolvidos permitirem apenas conclusões limitadas quanto à eficácia do computador para a aprendizagem, projetos têm sido desenvolvidos no Brasil e em outros países, como nos Estados Unidos, com o propósito de levar a ferramenta computacional para a sala de aula. O argumento utilizado pela Câmara dos Deputados (2008, p. 167) é que:

[...] A visão de que se pode julgar o impacto das TICs com base apenas no desempenho acadêmico dos alunos é apontada como parcial. Isto porque os resultados sobre esse tipo de aprendizagem são apenas uma das vertentes dos

impactos potenciais das TICs nas escolas... Vários autores ressaltam que os potenciais benefícios que as TICs podem aportar dependem em grande medida de mudanças didático-pedagógicas que a elas se associam.

As primeiras iniciativas para implementação da informática educativa surgiram nos Estados Unidos. Inicialmente, na década de 1960, muitas empresas americanas, como IBM, RCA e Digital, investiram pesadamente na produção de computadores. Entretanto, essa tecnologia ainda era muito cara para ser adquirida pelas escolas; assim, as primeiras propostas de implementação educacional ocorreram no âmbito universitário. Em 1963, a Universidade de Stanford, na Califórnia, ministrou diversos cursos nas ciências sociais com o uso do computador. Nas escolas americanas, a tecnologia computacional começou a ser utilizada apenas na década de 1980, com os microcomputadores, principalmente para ensino de matemática, ciências, leitura, artes e estudos sociais (VALENTE, 1993).

No Brasil, os primeiros passos rumo à informática na educação ocorreram na década de 1980. Em agosto de 1981 e 1982, respectivamente, foi promovido o I e II Seminário Nacional de Informática na Educação na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o propósito de reunir professores, pesquisadores e especialistas brasileiros para discutirem projetos desenvolvidos em outros países, como França e Argentina. Após esses seminários, em janeiro de 1983, foi enviado à presidência da República uma solicitação de subsídios para implantação do programa de informática na educação, e como resposta foi criada uma comissão especial, que tinha por objetivo a orientação de políticas com esse fim (MORAES, 1997; MORAES, 1999).

Então, em julho de 1983, foi aprovado o primeiro projeto, o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), com o objetivo de realizar estudos e experimentos na educação, formar profissionais para a implementação da informática na educação e criar programas de informática. O projeto-piloto do EDUCOM foi aplicado em 1984 em universidades federais. Na formação básica, em 1987, foi elaborado o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação (PAIE) nos 1º e 2º graus (ALMEIDA, 1996; MORAES, 1997; MORAES, 1999).

A partir dessas iniciativas, foi estabelecida uma base para a criação de um Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), instituído pelo MEC em 1989, visando desenvolver a informática educativa

no Brasil (ALMEIDA, 1996). O PRONINFE possuía um modelo descentralizado, funcionando por meio de centros de informática espalhados por todo o país, e realizava a formação de professores do ensino médio, fundamental e superior. Em 1997, esse programa foi reestruturado e ampliado, formando-se o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que pode ser considerado um programa mais avançado, elaborado por mais de uma esfera governamental.

Assim, nota-se que, no Brasil, políticas públicas com vistas a levar a tecnologia a universidades e escolas públicas têm sido desenvolvidas e implementadas. Um dos projetos mais recentemente desenvolvidos com o propósito de levar a tecnologia à rede pública é o Projeto Um Computador por Aluno, ou simplesmente Projeto UCA.

O Projeto UCA foi apresentado pelo pesquisador americano Nicholas Negroponte no Fórum Econômico Mundial (FEM), em Davos, na Suíça, em 2005. Em junho do mesmo ano, o então presidente Lula foi apresentado ao projeto, em Brasília, e manifestou interesse na implementação, o que ocorreu em parceria entre o MEC e a SEDUC, e o objetivo central consistia na distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de educação. Entre os pontos inovadores do projeto, citados pela Câmara dos Deputados (2008) estão:

- uso do notebook por estudantes e educadores em um ambiente que permita a imersão em uma cultura digital;
- mobilidade de uso do equipamento portátil em outros ambientes dentro e fora da escola;
- conectividade, pela qual o processo de utilização do notebook e a interação entre estudantes e professores ocorrerão por meio de redes sem fio conectadas à internet;
- incentivo ao uso de softwares livres e inserção em comunidades para a disseminação do conhecimento;
- uso pedagógico das diferentes mídias colocadas à disposição no notebook educacional.

A primeira fase de implementação experimental do projeto ocorreu em 2007 em cinco escolas públicas do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Tocantins e Distrito Federal. As escolas selecionadas foram: Escola Estadual Luciana de Abreu, em Porto Alegre (RS); Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernani Silva Bruno, em São Paulo (SP); CIEP

Rosa da Conceição Guedes, no Distrito de Arrozal (RJ); Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, em Palmas (TO); e Centro de Ensino Fundamental 1, na Vila Planalto (DF) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008). Cada uma das escolas recebeu, além dos laptops, redes para conexão com a internet (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008). O objetivo geral deste estudo centra-se na análise das contribuições do Projeto UCA para o aprendizado.

Metodologia

O presente estudo é de natureza descritiva, uma vez que busca descrever as contribuições de um programa para o desempenho dos alunos, não estabelecendo relações causais (GIL, 2002). De abordagem qualitativa, pois busca compreender de modo mais aprofundado um fenômeno que ocorre no mundo social, com recorte transversal, representa uma fotografia do momento em que a pesquisa foi realizada. O ambiente de realização do estudo foi em campo, em condições ambientais reais, no caso, em uma escola na qual o Projeto UCA foi implementado.

Caracterização da escola analisada

O ambiente de análise do presente estudo foi o Colégio Estadual Dom Alano Du Noday, um dos cinco colégios selecionados para a primeira fase de teste do Projeto UCA. O colégio está situado na cidade de Palmas, capital do estado de Tocantins. É uma unidade pública da rede estadual de ensino que oferece educação básica desde o ensino fundamental até o ensino médio, atendendo ao todo 811 alunos, que se dividem em três turnos letivos: matutino, vespertino e noturno.

A estrutura escolar geral conta com a equipe administrativa e pedagógica, composta de diretores, orientadores, coordenadores, apoiadores pedagógicos e administrativo e corpo docente. No período da coleta de dados, a escola possuía a configuração apresentada no Quadro 1.

Outras profissionais, como auxiliares de secretaria, de serviços gerais, merendeiras e vigilantes, também participavam da equipe escolar, no entanto não desempenhavam tarefas ligadas diretamente ao tema dessa investigação, por isso não foram listados no Quadro 1.

Quadro 1 – Equipe administrativa, pedagógica e docente do Colégio Estadual Dom Alano Du Noday – 2010.

Equipe	Cargo	Nº de pessoas
Administrativo e pedagógico	Diretor	1
	Diretor adjunto	1
	Orientador educacional	2
	Coordenador pedagógico	5
	Apoiador pedagógico	3
	Coordenador de secretaria	1
	Administrador financeiro	1
Corpo docente	Professor regente	31

Fonte: dados fornecidos pelo colégio.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Na coleta de dados, utilizou-se de dados secundários, fornecidos pelo colégio, e dados primários, coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, orientadas por protocolos elaborados previamente. Segundo Moreira e Caleffe (2006), a entrevista semiestruturada oferece maior flexibilidade na condução dos relatos, visto que permite que novas perguntas sejam inclusas e que haja aprofundamento na discussão de questões que tenham se mostrado mais relevantes no momento da entrevista.

Foram selecionados para participar das entrevistas o diretor do colégio, coordenadores pedagógicos e professores. O representante da direção (diretor) foi escolhido por ter uma visão geral do processo de adoção da informática educativa na escola. Os coordenadores pedagógicos foram selecionados por apresentarem informações quanto à dimensão pedagógica do uso do computador na escola. Os professores foram escolhidos por terem acesso mais próximo ao aluno e para coletar as suas visões a respeito deste recurso tecnológico, o computador, e sua relação com o ensino-aprendizagem dos alunos. Antes do início da entrevista, era solicitado que o profissional assinasse um termo de consentimento de participação na pesquisa.

Ao todo foram realizadas entrevistas com oito profissionais: uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e cinco professores, conforme apresentado no Quadro 2. Para preservar o anonimato dos entrevistados, os seus nomes foram substituídos por outros, fictícios.

Quadro 2 – Características dos entrevistados.

Nome	Cargo	Formação	Tempo de experiência na educação
1 Lara	Diretora	Pedagogia	22 anos
2 Luciana	Coordenadora	Pedagogia	13 anos
3 Vera	Coordenadora	Pedagoga	10 anos
4 Sandra	Professora	História	5 anos
5 Rita	Professora	Geografia	6 anos
6 Sueli	Professora	Ciências Biológicas	4 anos
7 Pedro	Professor	Matemática	7 anos
8 João	Professor	Letras	9 anos

Fonte: dados da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na própria escola e foram conduzidas a partir de três temáticas centrais:

- capacitação da equipe docente para implementação do Projeto UCA;
- prática pedagógica com a utilização da informática educativa;
- contribuições do Projeto UCA.

Essas temáticas foram estabelecidas a fim de nortear a discussão e atender ao objetivo geral pretendido: analisar as contribuições do Projeto UCA para o aprendizado dos alunos. A análise das contribuições apenas seria possível compreendendo um panorama geral, desde a capacitação recebida pela equipe docente para a implementação do projeto, práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e percepção dos professores e alunos quanto às contribuições do projeto; por causa disso, foram estabelecidos os três temas centrais de discussão. Cada uma dessas temáticas foi analisada a partir de um conjunto de perguntas realizadas individualmente a cada um dos três grupos de profissionais: diretora, coordenadores pedagógicos e professores. Após a finalização das entrevistas, estas foram transcritas e analisadas com base nas três temáticas centrais estabelecidas.

Resultados e discussão

Capacitação da equipe docente para implantação do Projeto UCA

Para que projetos de informática educativa sejam implementados com eficiência, é preciso munir o educador de uma fundamentação teó-

rico-metodológica e com conhecimento do instrumento a ser implementado, no caso, o computador, a fim de que consiga trabalhar pedagogicamente no ambiente informatizado.

Nos relatos, os entrevistados foram unânimes em afirmar que receberam capacitação antes e no decorrer da implantação do Projeto UCA. Segundo a entrevistada de nome fictício Lara, diretora do colégio, antes da implantação do projeto, a equipe recebeu capacitações pelo PROINFO e, no último semestre, participou de um curso de formação continuada por meio da colaboração entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT): “[...] neste retomar foi iniciada a formação através de colaborações das universidades USP - SP e UFT” (Lara, diretora). Segundo a professora Sandra: “Os cursos foram muito significativos com várias discussões sobre tecnologias educacionais e troca de experiências, e nota-se a relevância desses cursos para a equipe escolar”.

Para a professora Rita:

A formação continuada se faz necessária, pois todos os dias os professores são desafiados, e, para atender a esses problemas que a sociedade nos impõe, é de suma importância e necessidade uma formação constante não só na área de informática, mas em todas as áreas.

Mas, segundo relatos, essas formações estão sendo voltadas para uso da tecnologia. Os entrevistados afirmaram sentir falta de cursos que os auxiliassem em suas dificuldades do dia a dia: “Cursos que ajudam a sanar as dificuldades encontradas para trabalhar determinados conteúdos, software educacional” (Vera, professora).

De acordo com Luciana, coordenadora pedagógica:

Para que pudesse ser mais bem utilizado o computador no atendimento aos alunos, deve dar continuidade aos cursos de formação continuada, mas visando atender às dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula e as necessidades específicas de cada aluno.

A sugestão apresentada pelos entrevistados é que a formação da equipe escolar pudesse ser desenvolvida também no dia a dia, envolvendo todos para troca de experiências. Cabe, então, ao sistema educacional viabilizar condições para a adoção desse procedimento, seja por meio de

assessoria, de grupos de estudos ou de práticas pedagógicas. Isso possibilitará que o professor contextualize sua prática pedagógica, recebendo formação e apoio em seu próprio contexto.

Prática pedagógica com a utilização da informática educativa

Os entrevistados relataram que, inicialmente, tiveram muito receio e desconfiança em relação à utilização da informática educativa, pois nem todos tinham grandes habilidades com a informática, mas o caminho encontrado foi assumir que não sabiam de tudo e que precisavam aprender ou reaprender a utilizar corretamente a informática como recurso educativo.

Inicialmente todos tiveram medo, talvez alguns receios, mas posso afirmar a desconfiança foi muita, e superação deste medos e receios não foi fácil, como ainda o é. Muitos professores descobriram realmente suas habilidades com a informática na educação. Mas todos sempre assumiram uma postura de que não sabiam tudo sobre a informática na educação e que certamente tinham que reaprender como usar corretamente a informática na educação e assim foi se desmitificado os segredos da informática aplicada na sala de aula (Pedro, professor).

Entretanto, aos poucos, essa visão foi sendo desmistificada. O colégio recebeu número suficiente de computadores, apesar de alguns estarem com problemas técnicos, como vida útil de bateria muito curto. O armazenamento dos laptops era realizado na própria sala de aula, em armários especialmente projetados, nos quais os computadores podiam ser recarregados. Nos intervalos entre os turnos, os equipamentos permaneciam no interior desses armários recebendo carga para estarem com bateria plena quando a turma seguinte chegasse à escola. Essa estratégia diminuía o tempo necessário para que os alunos recebessem seus laptops e os ligassem, além de evitar ou reduzir a necessidade de sua utilização conectada à rede elétrica.

Uma necessidade presenciada foi a ampliação do laboratório de informática: “O laboratório de informática precisa ser ampliado e a presença de técnicos na área é indispensável” (Lara, diretora).

Mas os computadores seguiam sendo utilizados pela comunidade escolar, professores, alunos, demais funcionários e pais, com agendamento prévio.

A prática pedagógica tornou-se mais prazerosa e motivadora para os alunos. “Alunos muito agitados ficam mais concentrados com a pesquisa no laptop” (Pedro, professor); “Com o laptop, o aluno admite que não sabe sem se sentir constrangido e envergonhado” (Sandra, professora); “Com o laptop o aluno também faz a aula há maior aproximação entre professor e aluno” (Rute, professora).

Os relatos apresentados pelos entrevistados vão de acordo com as discussões propostas por Kenski (2003), de que uma das contribuições do computador é a mediação da relação entre professor, alunos e informação, tornando a atividade educativa mais prazerosa e gerando uma melhor comunicação entre o professor e o aluno.

Contribuições do Projeto UCA

Os relatos foram unânimes em afirmar que o uso da informática educativa apresentou papel primordial no desempenho acadêmico dos alunos, oferecendo-lhes maior autonomia e agilidade e melhorando a sua concentração e os ajudando a superar dificuldades: “Com o laptop na sala de aula, os alunos aprendem a relacionar os diversos conteúdos estudados” (Pedro, professor); “Os alunos ficam mais independentes, autônomos, interessados” (Sueli, professora); “O ambiente de pesquisa com o laptop favorece a concentração dos alunos” (João, professor).

O colégio também contava com alunos com necessidades especiais, e foram notadas grandes contribuições a esse público: “Crianças com dificuldades de aprendizagem ficam mais motivadas na busca do conhecimento” (Rita, professora).

O relato da professora Sueli aponta que a aula com o laptop contribuíria para o desenvolvimento da autonomia, um dos requisitos essenciais para o aprendizado, principalmente, dos alunos com necessidades especiais.

Desenvolver a autonomia é requisito necessário quando se quer incluir alunos com necessidades especiais em sala de aula regular. Sabemos que na prática nem todos os ambientes educacionais dispõem de recursos humanos suficientes para atender especificamente alunos que apresentam dificuldades para aprender e realizar as atividades propostas.

No entanto, o professor ao ajudar seu aluno a desenvolver suas habilidades e a adquirir atitudes positivas, não estará simplesmente incluindo-o nos espaços escolares, mas sim em todo contexto social (Sueli, professora).

Os professores afirmam que foram notados cooperação, incentivo à pesquisa e inclusão em sala de aula, tanto de alunos com necessidades especiais quanto dos demais: “O trabalho com laptop em sala de aula desenvolve a cooperação. Os mais adiantados auxiliam os amigos” (Vera, professora); “Ao invés de zombar do colega o companheiro o ajuda a resolver o problema” (João, professor); “Com o laptop o aluno aprende a pesquisar, a selecionar a fonte de informação” (Pedro, professor).

O observado, a partir dos relatos, é que a informática educativa apresentou contribuições não apenas para que o aluno compreendesse melhor o conteúdo, mas para que aumentasse a sua autoestima, fosse mais autônomo, melhorasse a sua concentração, cooperasse com os colegas, além de poder observar melhor os seus erros. A professora Vera afirma que: “Com o computador, ele lia o que ele escreveu e descobria seus erros”.

Assim, o computador permite que o aluno observe mais facilmente o erro cometido e possa corrigi-lo posteriormente. O erro deixa de ser sentido como algo penoso, uma punição vinda do professor, mas com esse recurso o próprio aluno pode observá-lo e corrigi-lo, corroborando os argumentos propostos por Salvador *et al.* (2000).

Relataram-se também mudanças de posicionamento dos alunos diante da escola. A escola passou a ser vista como um ambiente mais interessante, havendo diminuição da evasão escolar e maior participação dos alunos, além de possibilitar à escola criar um blog para divulgação dos trabalhos, eventos e interação social: “Diminuiu a evasão e ampliou a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem” (Lara, diretora); “A escola passou a ser vista pelo aluno como um local onde usa tecnologia também, e não na sua casa, pois tinha tecnologia na área de informática, mas não muito bem aplicada aos processos de ensino e aprendizagem” (Pedro, professor).

Assim, a escola também passou a ser vista de um modo mais positivo pelos alunos. Entre os pontos positivos e negativos do Projeto UCA, os entrevistados apontaram como positivo o fato de o projeto ter provocado nos professores e comunidade escolar em geral uma nova perspectiva para o uso das tecnologias dentro da sala aula. O Projeto UCA também

contribuiu para mostrar o quanto estavam atrasados em relação ao uso do computador e quais habilidades achavam que tinham no que se referia à presença informática na educação: “Um novo jeito de o professor se relacionar com o aluno e de preparar a aula” (Luciana, coordenadora).

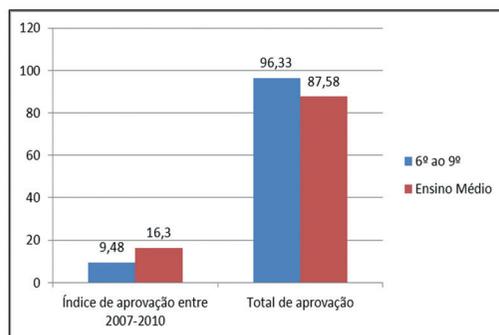
Conforme o professor Pedro:

Uma nova perspectiva para o uso das tecnologias dentro da sala aula contribuiu para mostrar o quanto estávamos atrasados quanto ao uso do computador e quais habilidades achávamos que tínhamos relativo à presença informática na educação.

Como ponto negativo do projeto, foram apontados alguns problemas estruturais, como a rede sem fio (rede wireless) ainda não ser suficiente para um projeto daquele porte e alguns problemas de engenharia do sistema operacional adotado pelo MEC, pois possuía muitos bugs (defeitos): “Não vejo muitos pontos negativos, somente os que precisam ser aperfeiçoados, como o acompanhamento técnico” (Lara, diretora).

Os dados quantitativos fornecidos pelo colégio também demonstraram melhoria de desempenho em métricas quantitativas. Desde o início do projeto, os índices de aprovação melhoraram visivelmente na escola. O aumento registrado nas turmas de 6º ao 9º ano foi de 9,48%, com o total de 96,33% de alunos aprovados. Já para os alunos do ensino médio, o aumento foi ainda maior: 16,3%, chegando a 87,58% de aprovação, conforme o Gráfico.

Gráfico – Índice de aprovação no colégio após a implementação do Projeto UCA.



Fonte: dados fornecidos pelo colégio.

Assim, com base nos relatos dos entrevistados e nos dados secundários fornecidos pelo colégio, a informática educativa apresentou contribuições positivas para o desempenho escolar dos alunos, corroborando os argumentos apresentados por Valente (1993, 2003), Kenski (2001, 2008), Rocha (2008), Tajra (2006), Alexandre e Tezani (2015) e outros. No entanto, compreende-se que o Projeto UCA contribuiu não apenas para a melhoria de absorção do conteúdo ensinado pelo professor em sala de aula, mas, principalmente, para melhorar a colaboração entre alunos em sala de aula, aumentar a sua autoestima, o seu interesse pelo conteúdo, o desejo de frequentar o ambiente escolar e a relação entre professor-alunos. Em outras palavras, as contribuições observadas foram além de medidas de desempenho, permeando a melhor formação dos alunos enquanto indivíduos.

Dessa forma, as discussões quanto à implementação da informática no ambiente escolar devem partir de análises mais amplas que considerem não apenas notas, como estudos experimentais analisados por Barros *et al.* (2008), mas todo o leque de contribuições qualitativas e quantitativas que a informática educativa pode fornecer ao ambiente de ensino. Conforme aponta Rocha (2008), o computador deve ser utilizado como um meio para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo, e não como um fim. O computador deve ser um “aliado” do professor no processo de aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar.

Considerações finais

O objetivo central deste estudo consistiu em analisar as contribuições do Projeto UCA para o aprendizado dos alunos de um colégio no qual o programa foi implementado, mais especificamente do Colégio Estadual Dom Alano Du Noday, localizado em Palmas, capital do estado de Tocantins. Com base nos relatos dos entrevistados, diretor, coordenadores pedagógicos e professores e em dados secundários fornecidos pelo colégio, os resultados indicaram que o Projeto UCA apresentou contribuições positivas para o aprendizado dos alunos, principalmente para a sua formação enquanto indivíduos, no relacionamento com colegas, sentimento de cooperação, percepção quanto à escola e relação entre alunos-professor.

A informática educativa apresentou contribuições amplas no colégio, perceptíveis aos olhos da equipe escolar, possibilitando maior autonomia dos alunos. O computador foi reafirmado como um instrumento de apoio ao ensino, em que não se deve apenas ser incluso na educação, mas trabalhado como meio para o desenvolvimento do aluno e indivíduo. Os resultados encontrados contribuem para o desenvolvimento de projetos de informática educativa em outros colégios situados no Brasil ou em outros países, para o direcionamento de políticas públicas com vistas à informática educativa e para o norteamento de pesquisas acerca das contribuições do uso do computador para o ambiente de ensino e formação do indivíduo.

Os achados aqui apresentados se limitam aos resultados obtidos por um colégio no qual houve a implementação do Projeto UCA, o Colégio Estadual Dom Alano Du Noday. Cada contexto de estudo apresenta suas características específicas; neste caso, o colégio analisado situa-se em Palmas, no estado de Tocantins, atua com ensino fundamental até o ensino médio e com um amplo número de alunos. No entanto, cada colégio apresentará as suas especificidades. Sendo assim, os resultados apresentados não podem ser generalizados a outros contextos. Além disso, o estudo concentrou-se nas contribuições da informática educativa a alunos do ensino básico brasileiro, fundamental e médio.

Para estudos futuros, sugere-se a busca de respostas às seguintes questões de pesquisa: quais foram as contribuições do Projeto UCA para as demais escolas em que o projeto foi implementado? Há disciplinas mais indicadas para se trabalhar com a informática educativa? Por exemplo, haveria maior efetividade no ensino de matemática e física do que nas demais disciplinas? Quais as contribuições da informática educativa para o ensino de outros públicos, como adultos ou idosos?

Recebido em: 20/09/2019

Revisado em: 10/03/2020

Aprovado em: 31/07/2020

Nota

1 Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Atua como técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal de Goiás. E-mail: marques.mj@hotmail.com.

Referências

- ALEXANDRE, Mariana dos Reis; TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Os desafios e as possibilidades da prática curricular articulada ao uso das tecnologias: suscitando reflexões em relação à escola para além dela. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, UNISAL, ano XVII, n. 33, p. 223-250, 2015. Disponível em: http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/443/pdf_10. Acesso em: 3 ago. 2019.
- Almeida, Maria Elizabeth. **Informática e educação**: diretrizes para uma formação reflexiva de professores. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 1996.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2001.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1723>. Acesso em: 3 ago. 2019.
- BARROS, André Covic *et al.* Uso de computadores no ensino fundamental e médio e seus resultados empíricos: uma revisão sistemática da literatura. **Brazilian Journal of Computers in Education**, v. 16, n. 1, p. 57-68, 2008. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/22/18>. Acesso em: 3 ago. 2019.
- BEHRMANN, Michael. Tecnologia assistencial para los alumnos de educación especial. In: DEDE, Chris (comp.). **Aprendiendo com tecnología**. Buenos Aires: Paidós, 2000. (Col. Redes em Educación).
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Um computador por aluno**: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. (Série Avaliação de Políticas Públicas).
- FRUTUOSO, Claudinei; TEIXEIRA, Eliane de Araújo. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inclusão digital: o papel dos laboratórios de informática educacional. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, UNISAL, ano XVII, n. 32, p. 145-161, 2015. Disponível em: <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/393/313>. Acesso em: 3 ago. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

KALINKE, Marco Aurélio. **A internet na educação**. Curitiba: Chain, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LAI, Kwok-Wing. ICT supporting the learning process: The premise, reality, and promise. In: VOOGT, Joke; KNEZEK, Gerald (ed.). **International handbook of information technology in primary and secondary education**. Boston: Springer, 2008. p. 215-230.

LÉVY, Pierre. **Educação e cibercultura**. Porto Alegre: Editora 34, 1998.

LLANO, José Gregório de; ADRIÁN, Mariella. **A informática educativa na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MORAES, Maria Candida. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Brazilian Journal of Computers in Education**, v. 1, n. 1, p. 19-44, 1997. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2320/2082>. Acesso em: 3 ago. 2019.

MORAES, Raquel de Almeida. A política de informática na educação brasileira: do nacionalismo ao neoliberalismo. **Linhas Críticas**, v. 5, n. 9, p. 7-30, 1999. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2750/2458>. Acesso em: 3 ago. 2019.

MORAN, José. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/novtec.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

- ROCHA, Sinara Socorro Duarte. O uso do computador na educação: a informática educativa. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 85, p. 1-6, 2008.
- ROSHELLE, Jeremy *et al.* Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. **The Future of Children**, v. 10, n. 2, p. 76-101, 2000. Disponível em: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190610/document>. Acesso em: 3 ago. 2019.
- SALVADOR, Cesar Coll *et al.* **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SELWYN, Neil. Researching computers and education: glimpses of the wider picture. **Computers & Education**, v. 34, n. 2, p. 93-101, 2000. Disponível em: <http://www.tlu.ee/~kpata/haridustehnologiaTLU/researchespectscomputers.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2019.
- TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 9. ed. São Paulo: Érica, 2006.
- VALENTE, José. Diferentes usos do computador na educação. **Em Aberto**, v. 12, n. 57, 1993.
- VALENTE, José. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/ NIED, 1999.
- VALENTE, José. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. Brasília: Salto para o Futuro, 2003. (Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias).
- VALENTE, José; FREIRE, Fernanda (org.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), 2000.
- WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

Ambiente virtual de aprendizagem: plataforma Foco Pedagógico, uma experiência na 2ª Unidade Regional de Educação

DOUGLAS JUNIO FERNANDES ASSUMPÇÃO¹

BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA²

BÁRBARA PAES RIBEIRO³

Resumo

As plataformas virtuais são tecnologias criadas para subsidiar a comunidade educadora em suas práticas pedagógicas. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades e limites da plataforma Foco Pedagógico a partir do olhar sobre a 2ª Unidade Regional de Educação (URE), na cidade de Cametá/PA. Para responder a tais questões, foi realizada revisão bibliográfica com enfoque nas discussões de Alves, Kenski e Costa e Mendonça. A técnica utilizada para coleta de dados foi o questionário semiestruturado com o técnico de referência do SisPAE/plataforma Foco Pedagógico. Os resultados obtidos apontam para o uso cada vez mais elevado da plataforma pela comunidade educadora, sendo uma ferramenta pedagógica que está em fase de disseminação nas redes estaduais do Pará e que possui um papel único na proposta pela reflexão das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem. Plataforma Foco Pedagógico. 2ª Unidade regional de Ensino.

Virtual learning environment: Pedagogical Focus platform, an experience in the 2nd Regional Education Unit

Abstract

Virtual platforms are technologies created to support the educating community in its pedagogical practices. Therefore, this work aims to analyze the possibili-

ties and limits of the Pedagogical Focus Platform from the perspective of the 2nd Regional Education Unit (URE) in the city of Cametá-PA. To answer these questions, a bibliographic review was carried out focusing on the discussions by Alves, Kenski and Costa and Mendonça. The technique used for data collection was the semi-structured questionnaire with the reference technician of SisPAE / Plataforma Foco Pedagógico. The results obtained point to the increasing use of the platform by the educating community, being a pedagogical tool that is being disseminated in the state networks of Pará and that has a unique role in the proposal for reflecting on pedagogical practices.

Keyword: Virtual learning Environment. Pedagogical Focus platform. 2nd Regional Teaching Unit.

Ambiente virtual de aprendizaje: plataforma Foco Pedagógico, una experiencia en la 2ª Unidad Regional de Educación

Resumen

Las plataformas virtuales son tecnologías creadas para apoyar a la comunidad educativa en sus prácticas pedagógicas. Por tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar las posibilidades y límites de la Plataforma de Enfoque Pedagógico desde la perspectiva de la 2ª Unidad Regional de Educación (URE) en la ciudad de Cametá-PA. Para dar respuesta a estas preguntas se realizó una revisión bibliográfica centrada en las discusiones de Alves, Kenski y Costa y Mendonça. La técnica utilizada para la recolección de datos fue el cuestionario semiestructurado con el técnico de referencia de SisPAE / Plataforma Foco Pedagógico. Los resultados obtenidos apuntan al creciente uso de la plataforma por parte de la comunidad educativa, siendo una herramienta pedagógica que se está difundiendo en las redes estatales de Pará y que tiene un rol único en la propuesta de reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Plataformas virtual de aprendizaje. Plataforma Foco pedagógico. 2ª Unidad Regional de Enseñanza.

Introdução

Desde os tempos mais remotos, o ser humano faz uso das tecnologias para facilitar seu modo de vida. A engenhosidade humana deu origem a diversas formas de tecnologia, garantindo a sobrevivência de sua espécie. Com o passar do tempo, os homens foram evoluindo socialmente, e suas ferramentas foram aperfeiçoadas, ou seja, as pessoas, em seus grupos sociais,

foram criando culturas específicas e diferenciadas, que foram se constituindo em conhecimentos e técnicas particulares, que consolidaram as culturas e os costumes que foram transmitidos para as gerações (KENSKI, 2007).

Atualmente, a partir desse contexto, a internet torna-se uma das ferramentas mais utilizadas pelo homem e contribui, de forma intensa, para a construção de um mundo globalizado, onde os saberes são compartilhados em um sistema complexo de circulação informacional. Essa complexidade de circulação perpassa pelo campo das tecnologias da informação e comunicação (TICs). A popularização e a expansão da internet potencializaram o uso das TICs nos diversos setores da sociedade, trazendo mudanças nas formas das relações econômicas, sociais e culturais. A educação também sente os efeitos da ampliação desses mecanismos tecnológicos.

Cysneiros (2003) relata que, sob a ótica tecnológica, um ambiente educacional não se remete apenas a um espaço físico, da mesma forma que as ferramentas pedagógicas não se restringem ao uso de máquinas e computadores. A visão aqui se torna macro, pois será feita uma reflexão acerca do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tornando-se necessário analisar as potencialidades que os recursos tecnológicos trazem, para discutir como vem se dando o aprendizado com esse auxílio educacional tecnológico.

O uso do AVA vem crescendo nos mais diversos contextos educativos como forma de alargar o espaço de aprendizagem, facilitando o acesso ao conhecimento em tempos diversificados, sem a necessidade de professores e alunos ocuparem o mesmo espaço geográfico (ALVES; BARROS; OKADA, 2004). Nas plataformas estão embutidos contornos tecnológicos e pedagógicos para o desenvolvimento de metodologias educacionais, utilizando canais de interação web, aptos a oferecer suporte para as atividades educacionais de forma virtual.

Nesse sentido, este trabalho discorrerá sobre a plataforma virtual Foco Pedagógico, explorando seus recursos e suas funcionalidades. É interessante ressaltar que a plataforma escolhida faz uma análise detalhada dos resultados avaliados no SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional), para melhor compreensão e reflexão da comunidade educadora do Pará. Também é válido destacar que, por ser uma ferramenta nova, apresentada em junho de 2017, são raros os registros bibliográficos referentes à temática.

A pesquisa realizada tem seu lócus na 2ª URE (Unidade Regional de Educação) da cidade de Cametá, no estado do Pará, e pode ser definida

como um estudo de caso de cunho qualitativo, além de ser rica em descrições com um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma contextualizada. Como técnica para a coleta de dados, foram utilizados a entrevista e o questionário semiestruturado, caracterizado por um esquema básico organizado em perguntas abertas.

A partir da entrevista e questionário semiestruturado realizados com o técnico de referência da plataforma Foco Pedagógico, para verificar como vem se dando a disseminação desta entre as escolas da rede estadual da cidade de Cametá, sob a visão da URE, foi possível fazer reflexões acerca da importância do uso adequado dessa ferramenta virtual. Também, dentro desse contexto, foi abordada a formação continuada dos docentes para atuar na plataforma Foco Pedagógico, bem como de que maneira são organizadas essas formações e quais os impactos que elas proporcionam para os gestores e professores.

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) na educação

Os constantes avanços tecnológicos oferecem aos usuários de mídias em geral várias ferramentas de comunicação disponibilizadas na internet. Em alguns sistemas implantados na rede, são encontradas ferramentas reunidas e organizadas em um único espaço virtual, visando oferecer um ambiente interativo e adequado à transmissão da informação, desenvolvimento e compartilhamento de conhecimento.

Os ambientes virtuais de aprendizagem são softwares educacionais via internet que tentam subsidiar as atividades educacionais a distância, oferecendo suporte para a comunicação e troca de informações, além de maior interação entre os participantes. Para facilitar a criação de ambientes de aprendizagem, existem diversas plataformas disponíveis na rede. Nelas é possível encontrar contornos tecnológicos e pedagógicos para o desenvolvimento de metodologias educacionais, utilizando canais de interação web aptos a oferecer suporte para atividades educacionais de forma virtual.

No ensino a distância, há as plataformas AVA como um dos principais mecanismos de apoio no processo de ensino e aprendizagem. Por meio delas, o aluno pode tirar suas dúvidas, interagir com outros alunos, ser avaliado e ter acesso às informações necessárias (aulas virtuais, objetos de aprendizagens, fóruns, salas de bate-papo, materiais externos, tarefas virtuais, textos colaborativos etc.). Quase tudo o que poderia ser realizado

pessoalmente é feito por meio de uma plataforma de ensino. Em outras palavras, segundo Pereira, Schmitt e Dias (2007, p. 4), os AVA “consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir interação entre os atores do processo educativo”.

É importante ressaltar que, para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, é necessário o desenvolvimento de uma base epistemológica múltipla e convergente com a formação de um sujeito ativo, crítico, reflexivo, deliberativo, ético e autônomo (FREIRE, 1997)

Existem inúmeras plataformas aliadas ao processo educativo em todos os níveis da educação, abrangendo crianças, jovens e adultos, porém percebe-se que esses AVA são utilizados de maneira acentuada nos cursos de universidades, uma vez que, com a evolução da educação a distância, os espaços de cunho virtual vêm sendo adotados como principal suporte para essa modalidade de educação.

As plataformas AVA oferecem um aprendizado enriquecedor, uma vez que disponibilizam ambientes inovadores e interessantes para que o aluno tenha acesso a matérias e disciplinas virtuais. Além disso, vale ressaltar que elas aumentam a interação entre professores e alunos, permitindo trocas e discussões de conteúdo, esclarecimento de dúvidas, enfim, tudo que seria feito pessoalmente. Entre os diversos ambientes virtuais de aprendizagem utilizados no ramo educacional é possível citar o Moodle⁴, TelEduc⁵, E-Proinfo⁶, Foco Pedagógico⁷ e muitas outros.

A plataforma Moodle (Figura 1) abrange recursos e funções que podem ser empregadas para o aprimoramento de diversos âmbitos pedagógicos.

Segundo Costa e Mendonça (2014), o Moodle opera com cinco categorias de usuários: o administrador (aquele que é o encarregado da administração necessária para a execução da plataforma); o criador de cursos (aquele que cria, configura, cadastra e administra os cursos existentes no ambiente); o professor (que é aquele que tem a função de colocar atividades, corrigir exercícios, sanar dúvidas dos alunos etc.); o aluno (aquele que faz o curso e utiliza os recursos da plataforma e as tarefas disponibilizadas pelo professor); e os visitantes (aqueles que acessam a plataforma e podem visitar as disciplinas que permitem a sua visualização).

Costa e Mendonça (2014) examinaram a utilização do Moodle como recurso de apoio ao ensino presencial no curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília. Segundo eles:

Figura 1 – Página inicial da plataforma Moodle.



Fonte: Zampolo, Ferreira e Soares (2012).

A amostra dessa pesquisa foi composta por 65 alunos do curso de Biblioteconomia e 7 professores do departamento de Ciência da Informação e Documentação (CID) da Universidade de Brasília. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários e de entrevistas. Em relação aos resultados, foi verificado que os alunos que participaram da pesquisa se posicionaram de maneira positiva às novidades trazidas pela plataforma Moodle, decorrente dos benefícios proporcionados pelos seus recursos e ferramentas. Por outro lado, os professores acreditam que a plataforma Moodle é útil para melhorar e tornar mais fácil o processo de disponibilizar arquivos e materiais para os discentes e viabilizar o contato entre os alunos fora do espaço físico acadêmico (COSTA; MENDONÇA, 2014, p. 158).

Outra pesquisa de relevância foi realizada por Salvador e Gonçalves (2006), em que descreveram uma experiência feita com o uso do Moodle na disciplina presencial Métodos e Matemática Aplicada.

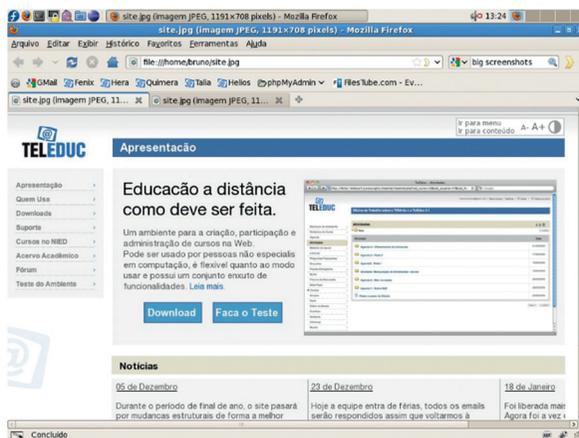
Esses autores [Salvador e Gonçalves] identificaram inúmeros benefícios em decorrência do uso do Moodle, dentre eles: estabelecimento de data para envio de atividades por parte dos alunos; disponibilização de atividades em uma data preestabelecida; recebimento de trabalhos e atividades somente até a data estabelecida; incorporação de fóruns

e notícias, fóruns para esclarecimento de dúvidas online etc. [...] concluem que a plataforma Moodle, empregada como recurso, amplia as possibilidades de ensino a serem trabalhadas, uma vez que aumenta o número de discentes que aderem à disciplina. Nessa pesquisa, verificou-se uma percepção positiva por parte dos alunos quanto ao uso do Moodle, o que motiva os professores a experimentar ainda mais as ferramentas e recursos da plataforma (COSTA; MENDONÇA, 2014, p. 160).

É interessante notar que, em ambas as experiências com a plataforma citada, há a presença da interatividade e da coletividade como princípios fundamentais da aquisição de conhecimentos, ou seja, os indivíduos são sujeitos ativos na construção dos seus próprios conhecimentos.

A plataforma TelEduc é um ambiente virtual pensado para a realização de cursos a distância pela internet, disponibilizando ferramentas para a criação, a participação e a administração de cursos na Web (Figura 2).

Figura 2 – Página inicial da plataforma TelEduc.



Fonte: Teleduc (2020).

É uma plataforma gratuita, que foi concebida de início para a formação de professores na área da informática educativa. Um dos pontos fortes observados no TelEduc é a facilidade de uso por qualquer pessoa, mesmo aquelas que não possuem um bom conhecimento de informática, a

flexibilidade quanto ao modo de usá-lo e por possuir um conjunto enxuto de funcionalidades, além da intensa comunicação entre os participantes do curso (correio eletrônico, grupos de discussão, mural e bate-papo) e ampla visibilidade dos trabalhos desenvolvidos (portfólio e diário de bordo).

Segundo os autores Brasileiro e Ribeiro (2011), a plataforma foi utilizada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), nos cursos de Pedagogia e Informática, para que pudesse dar suporte às disciplinas Tecnologias Aplicadas à Educação e Lógica para Informática, respectivamente. Sobre a disciplina Lógica para Informática:

O TelEduc foi usado como ferramenta de suporte [...] no decorrer das 60 horas do desenvolvimento desta. Os alunos fizeram uso da ferramenta para baixar material da aula e listas de exercícios; para acessar fórum de discussão; e alguns utilizaram a ferramenta portfólio para entregar alguns trabalhos. Embora os/as alunos/as não houvessem feito treinamento para uso do ambiente e apesar de este não ser o foco da disciplina, o TelEduc mostrou-se de fácil utilização e muito robusto quanto a ferramentas de administração (BRASILEIRO; RIBEIRO, 2011, p. 324).

Já em relação à disciplina Tecnologias Aplicadas à Educação, no curso de Pedagogia, os autores discorrem que:

O TelEduc foi adotado como recurso complementar à aula presencial, assumindo um caráter de formação a distância (virtual), nas 20 horas de aula prática, dentre as 80 horas destinadas na matriz curricular do curso [...]. Foram usadas quase todas as ferramentas disponibilizadas no ambiente configurado para esta experiência, e a receptividade e o envolvimento da turma do 7º período de Pedagogia realmente nos surpreenderam [...]. O TelEduc permitiu-nos realizar o controle de acessos ao conteúdo do curso, o que favoreceu o acompanhamento daqueles/as alunos/as que se dedicam às suas atividades e evidenciou quais são aqueles que realmente se empenham durante todo o curso e aqueles que apenas realizam as atividades quando os prazos estão sendo finalizados (BRASILEIRO; RIBEIRO, 2011, p. 325).

O TelEduc e Moodle são exemplos de ambientes virtuais de aprendizagem que oferecem várias funcionalidades de aplicação, servindo como

elemento que dá suporte ao ensino presencial e, principalmente, a distância. Os resultados obtidos em todas as experiências citadas revelam o uso positivo de AVA na educação, mesmo ainda sendo muito nova essa forma de ensinar e aprender, com a construção do conhecimento em rede. Portanto, faz-se necessário que haja mais experiências em ambientes virtuais de aprendizagem para que alunos e professores possam adquirir a cultura da construção do conhecimento de forma coletiva e compartilhada.

Análise do SisPAE e plataforma Foco Pedagógico

O movimento para a criação das avaliações estaduais começou a partir do fim da década de 1990 e início dos anos 2000 e ganhou força com a instituição do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que avalia os alunos em nível nacional. Atualmente, as avaliações estaduais seguem a mesma escala nacional, garantindo a sua comparabilidade com o SAEB e também a análise da evolução da aprendizagem ao longo do tempo.

O intuito do SAEB é dar ênfase à implantação e aplicação de iniciativas voltadas para avaliação de sistema como instrumento de gestão das políticas educacionais e melhoria da educação. Tal medida impulsionou a aquisição de outras medidas semelhantes pelos entes federados, principalmente os estados, de tal forma que, nos anos seguintes, já era possível identificar a existência de avaliações externas em alguns estados.

De acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2013, 2015), os estados brasileiros foram implantando suas avaliações externas, usualmente denominando-as sistemas de avaliação. Gradativamente, em geral, seguiram o desenho original do SAEB como inspiração para sua formatação. A expansão das avaliações no país parece refletir justamente a necessidade de controlar mais detidamente as etapas que envolvem o processo de avaliação e, assim o fazendo, traçar um diagnóstico mais contextual da aprendizagem dos alunos para, com base nisso, elaborar instrumentos e estratégias talvez mais eficazes.

O Pará teve em vigor sua avaliação externa no ano de 2013, chamada de SisPAE, concebida como uma avaliação educacional em larga escala, tirando do foco da avaliação o aluno e colocando a escola/rede/município ou estado; dessa forma, passou a avaliar de maneira independente e comparável, anualmente, a educação.

A centralidade que a avaliação veio assumindo na gestão de redes estaduais de ensino e também de escolas tem gerado críticas, principalmente, em razão de os resultados das avaliações externas serem utilizados como indicadores exclusivos da qualidade, como aponta Freitas (2013, p. 167), ao sinalizar que:

No que tange à qualidade, parece-nos que a avaliação tem sido utilizada como a redentora de todos os males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade, sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo.

A concepção de qualidade que se destaca é pautada no resultado das proficiências dos estudantes em provas padronizadas, como se somente essa dimensão resumisse todo o trabalho escolar; porém, há de se ressaltar que tal resultado deve ser contextualizado com outras informações, tais como: tipo de ensino que os alunos recebem; procedimentos que vivem em sala de aula e no colégio; as características ambientais da família, que determinam seu comportamento.

Nas avaliações que utilizam a teoria de resposta ao item (TRI), os itens (questões) são distribuídos de forma a cobrir uma escala de dificuldade que é equivalente à escala de proficiência do resultado da avaliação.

Outro ponto de destaque nas avaliações em larga escala é o fato de que as redes educacionais costumam definir matrizes de referência para cada ciclo e área do conhecimento. Elas são elaboradas a partir de parâmetros curriculares e de expectativas de aprendizagem preestabelecidas.

Vale ressaltar que as matrizes de referência das avaliações externas não devem ser encaradas como currículos regionais. Elas são apenas um recorte de um currículo e possuem diversas limitações, como o fato de serem restritas a habilidades que podem ser avaliadas por questões.

Em relação às habilidades, Alavarse, Bravo e Machado (2013, 2015) discorrem que, quando avaliadas em um exame, buscam investigar se

o aluno é capaz de mobilizar determinado conteúdo em uma ação. Por exemplo, na habilidade “resolver problemas que envolvam o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas”, investiga-se se o aluno é capaz de embasar a resolução de problemas nos seus conhecimentos de perímetro. As ações que podem ser contempladas nas diferentes habilidades são diversas. Alguns exemplos comuns são: identificar, reconhecer, resolver, analisar e avaliar.

Existem muitas outras características das avaliações externas, porém o que se percebe é que o movimento de incremento da avaliação externa como mecanismo de gestão da educação e instrumento de melhoria da qualidade do ensino vem, cada vez mais, expandindo-se e se fortalecendo. Assim, as avaliações encetadas pelos estados brasileiros têm apontado para um crescente uso dessas iniciativas tanto como referência de qualidade como também instrumento de gestão da educação.

Cabe lembrar que a avaliação é apenas uma etapa, e não uma atividade isolada, ou seja, a intenção de se avaliar as redes de ensino abarca juntamente a ideia de conhecer as feições das redes educacionais. Nesse sentido, contextualizar os dados das avaliações para ampliar nossa compreensão se faz necessário, pois a leitura dos resultados proporciona esclarecimentos valiosos sobre a aprendizagem dos alunos, o que vai além de conhecer as médias de desempenho e compará-las com as outras escolas e sistemas.

No ano de 2017, a Secretária do Estado de Educação do Pará (SEDUC) lançou uma ferramenta chamada Foco Pedagógico. A plataforma foi criada em junho de 2017 por uma empresa de São Paulo, chamada Tuneduc⁸ (especializada em estatísticas da educação), para auxiliar no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática das escolas paraenses.

Tal ferramenta foi criada tendo como base fundamental os resultados obtidos no SisPAE, aplicada anualmente nas escolas estaduais e municipais. Trata-se de uma plataforma virtual disponível aos educadores, para apoiá-los na gestão das escolas e nas atividades pedagógicas – a partir de “evidências” do desempenho dos alunos –, visando melhorar a qualidade do ensino.

Alguns sites abordam de maneira limitada a questão posta, por se tratar de algo ainda novo no ambiente virtual. Um exemplo disso é o site “Socel News”, que diz que o Pará foi o primeiro estado a lançar uma plataforma, com resultados da avaliação anual da proficiência nessas duas disciplinas. Destinado a contribuir para melhorar a qualidade do ensino, a Foco Pedagógico já está disponível aos educadores da rede estadual, no

portal da SEDUC e no endereço (focopedagogico.pa.gov.br). Várias escolas paraenses já estão fazendo uso da plataforma, uma vez que os dados disponíveis permitem que os gestores conheçam a performance da escola em que atuam e que os professores identifiquem o desempenho de seus alunos. Com visibilidade bastante lúdica, a plataforma reúne os dados disponíveis para que os professores reposicionem seus planos pedagógicos e criem ações em sala de aula.

O coordenador também diz no site que educadores, técnicos, gestores e estudantes devem se esforçar para que a plataforma seja de fato usada em prol da melhoria da qualidade educacional do Pará, de acordo com o que solicita o Pacto pela Educação⁹.

Breve apresentação da plataforma Foco Pedagógico

As bibliografias que falam especificamente da ferramenta Foco Pedagógico são escassas, já que o tema é novo e ainda tem muito para ser pesquisado. Entre as pesquisas realizadas, foi encontrado um canal de videoconferência no YouTube sobre a plataforma, que é apresentado pela coordenadora da Tuneduc, Luciana Leirião, e pelo coordenador do SisPAE, Evandro Feio, com a finalidade de esclarecer dúvidas sobre a plataforma Foco Pedagógico¹⁰.

Figura 3 – Descrição do SisPAE.



Conheça a plataforma, **Foco Pedagógico**, na qual **Professores e Gestores** têm acesso detalhado dos resultados do **SisPAE** em **gráficos interativos e tabelas intuitivas**.

Aprimore o **planejamento pedagógico** identificando problemas de aprendizagem com **dados históricos de desempenho dos alunos nas habilidades** avaliadas no SisPAE.

Fonte: SisPAE (2017).

No painel IDEPA, é possível se aprofundar no indicador de desempenho do estado, explorar nele o fluxo e entender como a escola está caminhando nesse indicador. O segundo módulo é o mapa de habilidades, que faz uma análise bem pedagógica, no qual são detalhados os resultados do SisPAE, para que se possa pensar em práticas a ser realizadas dentro da escola, a fim de melhorar o desempenho dos alunos.

Além disso, no lado esquerdo está o menu de opções, no qual também é possível encontrar atalhos para os dois módulos apresentados anteriormente, bem como o ícone para voltar para a página inicial e o ícone de dúvidas. Outro aspecto interessante dentro da plataforma são as opções de “salvar” (word, pdf, entre outros) e “imprimir”, que ficam disponíveis, sendo bastante úteis para o usuário que deseja extrair as estatísticas.

Ao acessar a ferramenta, é possível ver o resultado dos egressos, uma vez que o exame é realizado ao final de cada ano, por exemplo, o que é mostrado como resultado para a turma do 4º ano de 2016 atualmente não remete mais a ela, pois a turma não está mais no 4º ano, e sim no 5º. Portanto, o resultado mostrado para o ano de 2016 é referente à aplicação da avaliação realizada em 2015. O intuito aqui é que os professores possam refletir sobre suas práticas ao longo do ano anterior e, assim, aprimorá-las, se necessário, para o ano seguinte.

Assim, identifica-se em quais habilidades a turma demonstrou grau de domínio baixo, médio e alto. O educador precisa compreender o mapa de habilidades de sua turma e estar atento para quais habilidades deve priorizar na sua aula ou no seu planejamento (provavelmente serão aquelas habilidades em que a turma não apresentou um grau de domínio satisfatório).

De acordo com o exemplo, surge uma pergunta: entre as habilidades que obtiveram grau de domínio baixo, qual delas deve ser priorizada, uma vez que há várias? Para responder à pergunta, a Tuneduc criou uma proposta que parte de duas premissas. A primeira é a de que algumas habilidades são avaliadas com maior frequência que outras. Já na segunda premissa, algumas questões têm maior impacto na nota final que outras, ou seja, errar uma questão fácil tem um peso maior na nota final do aluno do que ele errar uma questão difícil.

Combinando essas duas premissas, tem-se o peso histórico, que irá identificar o impacto que cada habilidade tem naquela turma. É aí que surge o novo eixo, chamado de eixo Y (peso histórico), para calcular qual foi o peso histórico

de cada uma das habilidades na prova. É importante frisar que o peso histórico não depende do desempenho da turma, pois ele é intrínseco à avaliação.

O posicionamento das habilidades de acordo com o seu peso histórico e levando em consideração também a tabela de grau de domínio contribui para que haja harmonia entre ambos.

Portanto, o mapa de habilidades, gerado pela plataforma, é uma ferramenta que permite a distribuição e organização dos dados do SisPAE de forma sistematizada, para que os educadores consigam fazer uma análise sucinta de tais resultados na qualidade educacional de seus alunos, por isso é de extrema importância conhecê-lo e compreendê-lo para melhores reflexões de suas práticas pedagógicas.

Plataforma Foco Pedagógico sob o olhar da gestão escolar

De acordo com a SEDUC/Pará, a 2ª Unidade Regional de Educação abrange os municípios de Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará e tem como gestora a professora Dorilene Furtado Dias.

Atende ao ensino médio regular nas 13 unidades de ensino jurisdicionadas à regional, sistema de organização modular de ensino (SOME) nos cinco municípios da regional, ensino médio profissionalizante no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT) e ensino fundamental II (6º ao 9º anos) somente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jerônimo Milhomem Tavares e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor João Ludovico, ambas em Limoeiro do Ajuru, onde o ensino fundamental não foi municipalizado.

Tem por objetivo gerenciar as ações educacionais da SEDUC, contidas na Política de Educação do Estado do Pará e no Plano Estadual de Educação do Pará, nos municípios sob sua jurisdição. Ainda, segundo a SEDUC, a 2ª URE possui atualmente as seguintes dependências: pátio, recepção, protocolo, arquivo, pedagógico, direção, lotação, sala de reuniões, cozinha e banheiros. Seu quadro funcional conta com 23 funcionários, sendo: 1 diretora, 5 especialistas em educação, 5 assistentes administrativos, 1 escrevente datilógrafo, 3 professores nível médio, 4 serventes e 4 vigias.

No Quadro, é possível observar como estão distribuídas as instituições da rede estadual de ensino, bem como seu logradouro e modalidade de ensino. É visível que a maioria se encontra em Cametá, enquanto o restante está situado nas cidades nos arredores.

Quadro – Escolas de jurisdição da 2ª Unidade Regional de Educação.

Nº	Escola	Município	Nível de ensino
01	EEEM Francisca Nogueira da Costa Ramos	Baião	Ensino médio
02	Centro Integrado de Formação Profissional de Cametá (CIFP)	Cametá	Ensino médio
03	Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT)	Cametá	Ensino médio profissionalizante
04	EEEM Julia Passarinho	Cametá	Ensino médio/Projeto Mundiar
05	EEEM Magalhães Barata	Cametá	Ensino médio/Projeto Mundiar
06	EEEM Osvaldina Muniz	Cametá	Ensino médio
07	EEEM Abraão Simão Jatene	Cametá	Ensino médio
08	EEEM Padre João Boonekamp	Cametá	Ensino médio
09	EEEFM Jerônimo Milhomem Tavares	Limoeiro do Ajuru	Ensino fundamental II/ensino médio
10	EEEFM João Ludovico	Limoeiro do Ajuru	Ensino fundamental II/ensino médio
11	EEEM Prof. Isaura Baía	Mocajuba	Ensino médio/Projeto Mundiar
12	EEEM Raimundo Ribeiro da Costa	Oeiras do Pará	Ensino médio/Projeto Mundiar
13	EEEM Prof. Isaura Baía	Mocajuba	Ensino médio/Projeto Mundiar

Fonte: dados da SEDUC/Pará (2020).

Plataforma Foco Pedagógico nas redes estaduais de Cametá

O SisPAE é uma política da SEDUC e faz parte do Plano de Melhorias da Educação Pública do Estado do Pará, que foi incorporado nas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Cametá, por meio da formação/disseminação da plataforma Foco Pedagógico, a qual inclui a apresentação dos objetivos, conhecimento e acesso à plataforma, funcionando na forma de multiplicadores (o técnico de referência da URE participa da formação que é organizada e executada pela coordenação do SisPAE e realiza a formação dos diretores e especialistas em educação das escolas, e estes realizam a formação dos professores).

Em entrevista, o técnico de referência do SisPAE/plataforma Foco Pedagógico disse que a Foco Pedagógico foi um bem de muito valor, que veio para somar na qualidade educacional do estado do Pará, uma vez que

buscou dar um retorno aos educadores. A plataforma fornece um olhar exclusivamente pedagógico aos dados estatísticos coletados pelo SisPAE, pois o que se percebe é que, antes da criação da plataforma, esses dados não tinham tanta abrangência e se tornavam apenas dados matemáticos; por muitas vezes nem faziam parte do conhecimento dos educadores e, quando chegavam, causavam pouco impacto.

Ainda segundo ele, mesmo com a criação das revistas pedagógicas, como meio de divulgação dos dados fornecidos pelo SisPAE, ainda não se podia perceber análises pertinentes desses dados. O meio de divulgação mudou, porém nada se alterou em relação ao olhar meramente estatístico, por isso se fez necessária a criação de uma plataforma virtual que atendesse aos interesses da comunidade educadora, principal responsável pelas práticas educacionais.

Outra informação bastante enriquecedora para esta pesquisa, fornecida pelo técnico de referência do SisPAE/plataforma Foco Pedagógico, é que as avaliações do SisPAE sofreram alterações em suas aplicações, haja vista que, nos anos iniciais, a avaliação era realizada anualmente, tendo seus resultados disponibilizados no ano seguinte. A partir de 2017, as provas do SisPAE passaram a ser realizadas bianualmente, em “anos pares”, ou seja, a última realização do exame se deu no final do ano de 2016 e, a partir da adesão da nova alteração no sistema, a sua próxima aplicação foi no final do ano de 2018.

Como a ferramenta Foco Pedagógico é algo novo no cenário educacional paraense, sua utilização por parte dos docentes não deixa de caminhar, mesmo que em passos curtos, trazendo benefícios de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem das escolas da rede estadual da cidade.

De tal forma, a comunidade educacional já tem contato prévio com a plataforma, o que possibilita impactos positivos para a qualidade da educação. Aos poucos, novos olhares vão surgindo, assim como novas estratégias pedagógicas geradas a partir do contato com o ambiente virtual, que vai se intensificando cada vez mais.

A formação continuada é um desafio e uma necessidade constante para melhoria dos processos institucionais, principalmente por se tratar de TICs, pois, no cenário educacional atual, há dificuldades para a utilização dessas ferramentas nas práticas pedagógicas. A importância dessas formações vai além do simples fato de inserir novas tecnologias dentro da sala de aula, mas também de se abrir-se para novas relações com o saber.

Em entrevista, o técnico de referência do SisPAE/plataforma Foco Pedagógico afirmou que, na cidade de Cametá, houve uma formação geral para os gestores e professores das escolas regionais do estado, ocorrida em junho de 2017. Já no mês de outubro, do mesmo ano, ocorreram as disseminações nas instituições estaduais da sede. Restava as escolas que ficavam nas vilas da cidade de Cametá, que tiveram suas formações no início de 2018.

No total da regional, foram contabilizadas 12 instituições estaduais de ensino, na sede estavam alocadas 5, e 2 encontravam-se nas vilas de Curuçambaba e Carapajó, mas ambas fazem parte do município de Cametá, totalizando 7 escolas da rede estadual. O restante encontrava-se nos demais municípios nos arredores da cidade.

Porém, para que as disseminações continuem acontecendo, é viável que alguns pontos sejam considerados, pois, ainda segundo o técnico da plataforma, as formações realizadas nas instituições necessitam de custos, como transporte, gasolina, alimentação, estadia, entre outros. Por vezes, esses elementos se tornam escassos e dificultam o processo para a realização dessas formações, já que algumas instituições estaduais se encontram distantes da cidade. Aqui é possível notar um dos motivos pelo qual as disseminações das vilas ainda não aconteceram.

De acordo com o técnico de referência, a 2ª URE estava planejando novas disseminações na cidade de Cametá, a fim de esclarecer quaisquer dúvidas ainda vigentes sobre a utilização da plataforma, assim como fortalecer os vínculos já existentes entre usuários e a Foco Pedagógico, além, é claro, da realização das disseminações que ainda estão pendentes.

Encaminhamentos finais

Todos estão vivenciando um grande aparato tecnológico, em que as tecnologias vêm ganhando cada vez mais espaço na sociedade. Seja qual for o setor, necessita-se cada vez mais delas. A escola também está engajada nessa modernidade tecnológica.

Considerando a educação virtual algo cada vez mais próximo das gerações vindouras, percebe-se que os educadores não podem estar alheios a tais mudanças. Ser reflexivo remete ao pensamento introspectivo das práticas exercidas durante a docência. Um educador reflexivo percebe, no ensino contextualizado, a possibilidade de alcançar seu aluno. Os registros

em um ambiente virtual de aprendizagem – neste caso a plataforma Foco Pedagógico – servem para oferecer não só dados estatísticos relacionados à educação de escolas paraenses, mas também referenciais de reflexão para a comunidade educadora.

Tal intenção só pode ser contemplada a partir de práticas que enfocam o processo de ensino e aprendizagem nos alunos, reconhecendo neles os verdadeiros sujeitos do processo. Assim, é extremamente importante que os usuários da Foco Pedagógico tenham essa percepção, para que as possibilidades dessa ferramenta estejam realmente de acordo com o seu objetivo inicial, que é o de dar subsídio educacional para práticas pedagógicas.

Mesmo que essa realidade surja de maneira complexa para educadores da cidade de Cametá, torna-se um desafio, cujos frutos colhidos por aqueles que ousam são doces e gratificantes, pois propiciam a realização da diferença na educação, ou seja, deixam de ser meros reprodutores de ideologias para se tornarem agentes de transformação, colaborando para a construção de sujeitos realmente críticos.

Durante a pesquisa, foi perceptível que a plataforma Foco Pedagógico possui uma interface clara e amigável, assim como os termos e expressões presentes nela, mostrando-se um ambiente viável para seus usuários, de fácil manuseio, até mesmo para aquelas pessoas que possuem pouco domínio dessas tecnologias, diminuindo o processo exaustivo da busca de acesso a informações. Notou-se também que a plataforma se apresenta como uma ótima ferramenta de colaboração pedagógica acerca do processo de ensino e aprendizagem, estimulando a experimentação, a reflexão e a geração de novos conhecimentos individuais e coletivos.

Sem dúvida, ainda se tem muito caminho a percorrer, porém pode-se perceber que houve avanços significativos para o pouco tempo de uso da plataforma e que a tendência é que tais avanços cresçam à medida que a plataforma Foco Pedagógico se enraíze no município. É de grande valor educacional notar sua importância e o suporte que ela oferece para a comunidade educadora, para que os pressupostos, trazidos por ela, não se limitem a meros resultados produzidos por um sistema avaliativo.

É fundamental ressaltar os limites encontrados durante o andamento da pesquisa, em se tratando do acesso às informações referentes à temática, no qual se percebeu certo receio por parte de integrantes do lócus da pesquisa, no que tange ao fornecimento de material de apoio ao trabalho, como imagens da plataforma, o que dificultou a análise a fundo da

pesquisa. Além disso, também foi um desafio de responsabilidade ímpar discorrer sobre um objeto de pesquisa ainda pouco pesquisado no ramo educacional.

Recebido em: 02/03/2020

Revisado em: 30/04/2020

Aprovado em: 30/08/2020

Notas

1 Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: rp.douglas@hotmail.com.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG). E-mail: benildaveloso@hotmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: ribeiro-barbarapaes@gmail.com

4 O Moodle é uma das plataformas on-line mais utilizadas pelos alunos em diversas universidades públicas e privadas.

5 O TelEduc é um ambiente de educação virtual, que tem como principal objetivo dar suporte aos professores no quesito de sua formação à informática educativa.

6 Desenvolvido pelo MEC, oferece uma gama de utilização para auxiliar na complementação de aulas presenciais e ensino a distância.

7 Criada para auxiliar as escolas em um melhor entendimento dos usos pedagógicos a partir dos resultados do SisPAE.

8 É responsável pela criação de plataformas virtuais para o setor público, com dados articulados independentemente da origem do fornecedor: informações pedagógicas, demográficas, socioeconômicas e de infraestrutura em um só local.

9 É m esforço integrado de diferentes setores, liderado pelo Governo do Estado do Pará, em torno do objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação pública.

10 A plataforma é acessada pelo endereço eletrônico focopedagogico.pa.gov.br.

Referências

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO Maria; MACHADO Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan. /abr. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo H. Articulação entre qualidade e gestão da educação: As avaliações externas dos estados em questão. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

BRASILEIRO, Tania; RIBEIRO, Marcello. O TelEduc na Amazônia: a experiência da Universidade Federal de Rondônia. **ETD**, v. 12, p. 315-335, mar. 2011. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/24377/ssoar-etd-2011-esp-brasileiro_et_al-o_teleduc_na_amazonia_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2011-esp-brasileiro_et_al-o_teleduc_na_amazonia_a.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

COSTA, Patrícia de Souza; MENDONÇA, Laura de Souza. O uso da plataforma moodle como apoio ao ensino presencial. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, Uberlândia, v. 2, n.1, p. 146-194, jan./jun. 2014 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratICA/issue/view/v.2%2C%20n.1%20%282014%29>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Fenomenologia das novas tecnologias na educação. **Revista da FACED**, n° 7, p. 89-107, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2792/1970>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz C. de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. *In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete; TAVARES, Marialva (org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria de Educação. **URE: 02A URE – Cametá**. 2020. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=2. Acesso em: 3 fev. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papiros, 2007.

PEREIRA, Alice; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *In*: PEREIRA, Alice (org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

SALVADOR, José Antonio; GONÇALVES, Jean Piton. O Moodle como ferramenta de apoio a uma disciplina presencial de ciências exatas. *In*: COBENGE, 34., 2006, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. Disponível em: http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/13/artigos/7_243_365.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

SISPAE. **Plataforma Foco Pedagógico**. 2017. Disponível em: https://twitter.com/Sis_PAE/status/894978095601639424. Acesso em: 2 fev. 2020.

TELEDUC. 2020. Disponível em: http://teleduc4.multimeios.ufc.br/pagina_inicial/autenticacao_cadastro.php. Acesso em: 2 fev. 2020.

ZAMPOLO, Ronaldo de Freitas; FERREIRA, Charles Lobao; SOARES, Luiz Felipe Angioletti. Relato de experiências: disciplina de Arquitetura e Organização de Computadores do curso de Engenharia da Computação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40., 2012, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282868843_Relato_de_experiencias_disciplina_de_Arquitetura_e_Organizacao_de_Computadores_do_curso_de_Engenharia_da_Computacao. Acesso em: 7 fev. 2020.

Pluralidade cultural em escolas de São José dos Pinhais, Paraná

DARIANE CRISTINA CATAPAN¹

JÉSSICA DA SILVA GASPARI²

LETICIA ROSA HENDLER³

MARIELLE CAMILA DOS SANTOS⁴

RAFAELA WALOSKI⁵

STELA CRISTINA DE OLIVEIRA⁶

THAYS DO ROCIO CARDOSO⁷

Resumo

Os temas transversais são pontos a serem abordados com alunos das instituições de todo o país, porém nem sempre se mostram aplicados de uma forma adequada, o que promoveria um ensino integral. Esses temas são subdivididos em: pluralidade cultural; orientação sexual; meio ambiente; saúde; mercado e consumo; ética. Esta pesquisa busca identificar se o tema transversal “pluralidade cultural” está sendo trabalhado de forma satisfatória em duas escolas, uma pública e outra privada, de São José dos Pinhais, no Paraná. O presente artigo foi realizado com o aporte de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e questionário formulado em relação ao tema escolhido. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foi aplicado um questionário com oito perguntas relacionadas ao tema estudado. Os principais resultados obtidos foram que as duas escolas tinham preparação, promovendo a integração de alunos imigrantes, e também trabalhavam o tema “pluralidade cultural”, de forma que atingiram os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), obtendo resultados positivos na comunidade, como o respeito para com a diversidade cultural no meio escolar, de modo que o aluno mostrasse sua cultura e contasse sobre ela, a qual podia ser utilizada como artifício para atividades significativas nas aulas. Conclui-se então

que, nas escolas analisadas neste estudo, o desenvolvimento do tema “pluralidade cultural” foi feito de maneira satisfatória, quando comparado ao proposto nos PCNs, com a utilização de métodos como feiras culturais e trabalhos pontuais dentro das disciplinas.

Palavras-chave: Alunos. Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas transversais.

Cultural plurality in schools of São José dos Pinhais, Paraná

Abstract

The cross-cutting themes should be taught in all the schools across the country; however these themes are not always discussed in an appropriate way, which would promote an integral education. These themes are subdivided into six (cultural plurality, sexual orientation, environment, health, market and consumption, ethics). This research has the proposal of verify if the cross-cutting themes are being taught in a satisfactory way in two different schools, public and private school, in São José dos Pinhais PR, 2018. The Article was made with the bibliographic research support, field research and a formulary about the chosen subject. For this, a field research was made and it was applied a form with eight questions related to the studied topic. The main results were that both schools are in accordance, promoting the immigrant students integration and also working with the plurality theme, so they reached the proposed objectives of the National Curriculum Parameters (NCP), obtain positive results in the community such as the respect of cultural diversity at school, so that the student can show and tell about his/her culture, which can be used as an artificial for meaningful activities in class. Concludes that, in the schools analyzed for this study, the development of the Cultural Plurality theme is done in a satisfactory way, according to NCP, in which teachers use methods such as cultural fairs and specific activities during classes.

Keywords: Students. Culture. National Curriculum Parameters. Cross-cutting themes.

Pluralidad cultural en escuelas de São José Dos Pinhais, Paraná

Resumen

Los temas transversales son puntos a hacer foco con los alumnos de las instituciones de todo el país, sin embargo, ni siempre se muestran aplicados de una forma adecuada, lo que promovería una enseñanza integral. Estos temas se subdividen en seis (pluralidad cultural; orientación sexual; medio ambiente; salud; mercado

y consumo; ética). Esta investigación busca identificar si el tema transversal pluralidad cultural se está trabajando satisfactoriamente en dos escuelas, una pública y otra privada en São José dos Pinhais PR, 2018. Este artículo fue realizado con el aporte de la investigación bibliográfica, investigación campo y una encuesta formulada en relación con el tema elegido. Para ello, se realizó una investigación de campo, en la cual se aplicó una encuesta con ocho preguntas relacionadas con el tema estudiado. Los principales resultados obtenidos fueron que las dos escuelas tienen preparación, promoviendo la integración de los estudiantes inmigrantes y, las que, incluso, también se trabajan el tema de la pluralidad cultural, de manera que alcancen a los objetivos propuestos por los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), obteniendo resultados positivos en la comunidad como la respetabilidad por la diversidad cultural en el entorno escolar, para que el alumno muestre y cuente acerca de su cultura, de la cual pueda ser utilizada como dispositivo para las actividades significativas en las clases. Se concluye, entonces, que, en las escuelas analizadas en este estudio, el desarrollo de la temática Pluralidad Cultural se realiza de manera satisfactoria en comparación con lo propuesto en los PCNs, en los que las docentes utilizan métodos como ferias culturales y trabajos específicos dentro de las asignaturas.

Palabras clave: Alumnos, Cultura, Parámetros Curriculares Nacionales. Temas transversales.

Introdução

Visando à educação baseada na cidadania, os temas transversais, criados pelo MEC em 1997 e que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), têm a função de ajudar a superar as dificuldades que as escolas estavam enfrentando ao buscarem fundamentar a sociedade de forma que seja livre, justa e solidária, trabalhando questões sociais, radicalizando os casos de pobreza e racismo, valorizando os princípios de igualdade, promovendo o bem de todos e reduzindo as desigualdades sociais e regionais pelo território brasileiro.

Os PCNs incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos (BRASIL, 1997).

Os temas propostos são meio ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 1997) e trabalho e consumo (BRASIL, 1998) e devem ser trabalhados dentro das disciplinas do currículo escolar, de acordo com a questão de afinidade e oportunidade, ou seja, deve-se encontrar uma forma de encaixar esses temas dentro dos conteúdos das disciplinas.

Conforme os temas apresentados, foi escolhido para desenvolver esta pesquisa o tema “pluralidade cultural”, uma vez que a escola é:

um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família (BRASIL, 1997, p. 123).

Ou seja, o professor tem o papel de mediar os conhecimentos obtidos com as crianças, desde que faça a busca de conhecimentos prévios dos alunos, para que seu ensino não fique repetitivo ou até mesmo sem sentido, sendo necessária certa harmonia nessa troca de informações. Segundo os PCNs:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 121).

Como é possível observar na conceituação dos PCNs, essa temática, além de mostrar as diferenças entre culturas, podendo ser tanto de religião, linguagem, raça e gênero, dentre outros, traz um jeito de introduzir na educação o respeito e a igualdade na sociedade, juntamente com a história do país, visto que o Brasil é um país com diferentes culturas e etnias por causa de sua colonização, que formou regiões com diferentes tradições, modos de se comunicar e se vestir. Sendo assim, é necessário incluir um modo de mostrar dentro das escolas que os diversos países que participaram do processo de colonização brasileira continuam influenciando a cultura do

país. Desta forma, questionam-se formas de evitar que as diferenças culturais se transformem em discriminações, afirmando então a importância do trabalho com o tema transversal “pluralidade cultural”.

Uma vez que a escola é um espaço aberto e livre, cabe a ela desenvolver o sentimento de empatia e respeito nas crianças, estudando as problemáticas sociais e estabelecendo uma relação entre a realidade em que os alunos vivem para uma melhor compreensão do tema proposto. Alguns objetivos dos PCNs, referentes à temática da pluralidade cultural, são:

conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia; [...]

desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação (BRASIL, 1997, p. 143).

Sendo assim, é necessário que as escolas se atentem às práticas adotadas, visando ampliar o conhecimento dos educandos sobre a diversidade sociocultural brasileira, buscando atingir os objetivos propostos no documento legal, compreendendo, respeitando e valorizando tal diversidade.

A partir dessa temática, o principal objetivo do presente artigo é entender como as escolas municipais ou da rede privada localizadas na área central de São José dos Pinhais, Paraná, trabalham o tema transversal “pluralidade cultural” e, quando abordado, se elas articulam a diversidade cultural dos próprios alunos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se dos seguintes métodos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e questionário formulado em relação ao tema escolhido.

A pesquisa bibliográfica baseia-se na reunião de informações a partir da leitura e análise de materiais já publicados, ou, como diz Severino (2007, p. 122), “é aquela que se realiza a partir do registro disponível”, como livros, artigos ou outros, e, neste caso, utilizou-se de dois artigos publicados pelo MEC, um em 1997 e outro em 1998, os quais explicam o que são os temas transversais, seus objetivos e o que é pluralidade cultural, além de livros, revistas e sites da internet.

Segundo Gonçalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Por esse motivo, essa forma de pesquisa foi utilizada para ajudar a encontrar dados e informações sobre o tema “pluralidade cultural” em escolas de São José dos Pinhais, permitindo um contato direto em relação ao modo como os professores abordam esse tema em sala de aula.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de um questionário entregue nas escolas “A”, uma escola pública, e “B”, uma escola privada, composto de um conjunto de 8 questões sistematicamente ligadas, com o objetivo de coletar informações do assunto pesquisado e da sua visão dos sujeitos sobre ele, mas não visando compará-las, e sim relatar as experiências. As questões foram aplicadas de forma clara para que não houvesse dúvidas e para que as respostas fossem diretas. Foram disponibilizados diversos questionários nas duas escolas, porém apenas duas professoras, uma de cada escola, responderam, de forma a agregar conhecimento e conteúdo para o artigo.

Ao que elucidava sobre o método questionário, Gil (1999, p. 121) o define

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Sendo assim, foi formulado um questionário com oito questões, em que sete delas exigiam respostas dissertativas, e uma delas era objetiva (Quadro).

O questionário foi disponibilizado de forma manual aos professores com disponibilidade em respondê-lo dentro da instituição, desde que fizesse parte da equipe pedagógica. Neste caso, os professores responderam de acordo com seus conhecimentos, no início do mês de setembro do ano de 2018, buscando obter informações de como seriam explanados e trabalhados os temas transversais. O questionário foi entregue e recolhido após uma semana de prazo.

Quadro – Questionário.

- 1- O que você entende por temas transversais?
- 2- A instituição trabalha esses temas? () SIM () NÃO
- 3- O que você entende por “pluralidade cultural”?
- 4- Esse tema (pluralidade cultural) é trabalhado nessa escola? Se sim, como?
- 5- Qual o resultado obtido com os estudantes após esse trabalho?
- 6- Existem descendentes de diferentes culturas na escola (japonesa, italiana, polonesa, entre outras)? Se sim, quais são as mais representadas?
- 7- Em caso de matrícula de aluno imigrante, a escola oferece algum tipo de apoio ou integração a ele? Se sim, como?
- 8- A escola já proporcionou feiras culturais anteriormente? Qual foi a reação da comunidade?

Fonte: elaborado pelas autoras.

As instituições assinaram um termo de consentimento autorizando a coleta de dados, porém optou-se por não divulgar seus nomes; sendo assim, as escolas foram identificadas como escola municipal e escola privada.

A escola intitulada como “A”, sendo ela de rede pública e municipal, atendia 694 alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais; 48 alunos da educação de jovens e adultos no período noturno; e 48 alunos da Educação Especial em todos os turnos. Para essa demanda de alunos, a escola municipal contava com 58 funcionários.

A infraestrutura dessa instituição oferecia todo o conforto para seus alunos, possuía biblioteca, cozinha, quadra de esportes coberta, parque infantil, área verde, sala da diretoria, dos professores e de atendimento especial. Também cabe citar que a escola dispunha de internet, computadores para os alunos e administrativo, televisão, aparelho DVD, copiadora e impressora. Além disso, a escola fornecia aos alunos alimentação e água filtrada.

Já a escola intitulada nesse trabalho como “B”, sendo ela da rede particular, ofertava ensino desde a educação infantil até o ensino médio, com 1.817 alunos. A equipe gestora era formada por 90 funcionários, contando com a equipe da direção escolar, tesouraria, secretaria, coordenação pedagógica, professores e apoio escolar.

Para essa escola, a família ocupava um lugar de destaque na aprendizagem, já que servia como base para a criança. Também no projeto político-pedagógico dela, constava que o colégio tinha como missão promover o desenvolvimento integral do aluno para formar cidadãos com autonomia e comprometidos a família, a comunidade e a prática dos valores bíblicos, e como finalidade preparar os estudantes para vivência na terra e para a vida eterna.

Com uma grande estrutura, o colégio possuía móveis adequados a cada faixa etária, dois parques, sala de música, auditório, laboratório de ciências e informática, biblioteca com acervo atualizado e acesso à internet, ginásio de esportes e cantina.

A mantenedora oferecia aos professores um programa mensal para especialização de seus professores. Tendo em vista o direito de educação a todos, a educação inclusiva era uma concepção valorizada dentro da instituição, onde ela se propunha a preparar os docentes com o propósito de atender da melhor maneira possível aos casos de inclusão.

Desta forma, foi realizado um estudo entre as duas escolas, buscando compreender essa pluralidade que as cercava e verificar as diferenças de como eram trabalhadas as diversas culturas nas escolas, como os alunos participavam desse trabalho e as descendências deles. O principal objetivo foi compreender a pluralidade vista com respeito dentro das escolas e a importância de se trabalhar um assunto que envolvia vários alunos e que desenvolvia certa empatia entre eles, a fim de que entendessem que toda a história vivida pelos seus antepassados contribuiu para a atual situação social.

Resultados e discussão

A partir dos questionários disponibilizados nas escolas e comparando as respostas, notou-se que os professores dessas escolas possuíam conhecimento acerca dos temas transversais; afinal, ambas procuraram desenvolvê-los no cotidiano escolar. Ainda, por meio de suas respostas, ressaltaram a importância social em sala de aula ao buscarem trabalhar esse tema no decorrer do ano letivo.

Mesmo com apenas as respostas das duas professoras, pôde-se observar que o entendimento acerca do tema “pluralidade cultural” era semelhante, sendo ela a diversidade de culturas. A professora da escola “A” apontou que eram costumes advindos de diversas culturas e podiam ser passados de gerações para gerações, dando características aos grupos sociais. Essas afirmações correspondem ao que o MEC esclarece sobre o tema transversal estudado nos PCNs.

Analisando a forma de trabalho das escolas em relação ao tema escolhido para a pesquisa, a professora da escola “A” afirmou que ele era desenvolvido no decorrer do ano letivo e trabalhado com o intuito de auxiliar os educandos a perceber a diversidade cultural, promovendo o res-

peito às diversas culturas contempladas em projetos do cotidiano escolar, como afirma Colodro (2012, s/p): “A relação interpessoal contribui para as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa”.

Em contrapartida, a professora da escola “B” buscou mostrar a diversidade por meio de pesquisas e dinâmicas enfocadas em etnias, para que, assim, fosse realizada uma pequena mostra cultural. Este trabalho consistiu na escolha de um país para realizar pesquisas sobre sua cultura pelos alunos e, na apresentação, ir caracterizado de acordo com o país escolhido. Cabe também nessa questão ressaltar o pensamento de Moreira e Candau (2003, p. 163), que mencionam:

A idéia é favorecer novos patamares que permitam uma renovada e ampliada visão daquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico. Nesse sentido, filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes.

Com relação aos resultados obtidos após esses trabalhos, obtiveram-se respostas similares das escolas, em que relataram que os estudantes acabavam tendo contato com outros costumes, desenvolvendo o senso crítico e a interação entre os educandos. Com o intuito de auxiliar os professores na mostra desses conteúdos, havia materiais que podiam servir como apoio.

A leitura surge na escola como uma oportunidade de colocar o aluno em confronto com o outro, propondo-lhe o desafio de enxergar a pluralidade cultural como forma de levá-lo a ser capaz de exercer a sua cidadania plenamente, sem vestígios de imposição de uma cultura sobre a outra (ALVES, 2008, p. 107).

Diante da pergunta sobre as descendências dos alunos matriculados nas escolas, foi relatado que advinham de diversas regiões do mundo, sendo as mais representadas as origens japonesa, italiana e polonesa (Figuras 1, 2 e 3), como pode ser visto em a “Cultura paranaense” (THE CITIES, 2009, s/p): “essa formação cultural se deu pela mistura das influências dos diversos povos que colonizaram suas terras, como os tropeiros, índios, escravos, portugueses, espanhóis, italianos, alemães e poloneses”.

Figura 1 – Japoneses.



Fonte: Japão em Foco (2013).

Figura 2 – Italianos.



Fonte: Prefeitura de Marechal Floriano (2018).

Figura 3 – Poloneses.



Fonte: Prefeitura de Curitiba, (2017).

Sobre a matrícula de alunos imigrantes, tanto a escola “A” quanto a escola “B” afirmaram que havia preparação por parte da escola e a integração dos educandos no ambiente estudantil e que ambas disponibilizavam métodos como o apoio de orientadores e psicólogos, a condução da turma sem que houvesse qualquer forma de discriminação e adaptação quando notadas dificuldades por parte do aluno imigrante. Porém, nem sempre as escolas estão aptas a receber e integrar esses alunos, como dizem Moreira e Candau (2003, p. 157):

Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar. Mas, repetimos, não se trata de uma tarefa suave.

As escolas realizavam feiras culturais com o objetivo de integrar os alunos, promovendo a interação com a comunidade escolar. A professora da escola “A” ainda ressaltou que eram momentos de fortalecimento e solidificação de vínculos. Já a professora da escola “B” destacou que havia um grande envolvimento e participação da comunidade durante as feiras culturais. Pode-se fazer um paralelo com o que diz Zavarella (2011, s/p):

O grande desafio da Feira Cultural é transformar os conteúdos mais significativos para cada grupo em apresentações criativas e originais, que mostrem ao nosso público, no dia do evento, uma pequena parte de todos os aspectos que foram abordados, trabalhados e aprofundados sobre o tema.

Pode-se destacar ainda que, no decorrer do ano, houve algumas manifestações culturais na cidade de São José dos Pinhais, como:

- Festa da Colheita: que consiste em uma festa, conforme o que diz o Secretário de Turismo de SJP, Gian Celli (TRIBUNA, 2020, s/p), “de celebração da comunidade. Os agricultores da região trazem seus produtos para receber as bênçãos do padre neste dia tão especial”.
- Festa do Pinhão: acontece desde 1997, já reuniu mais de 1 milhão de pessoas e se tornou o maior evento de São José dos Pinhais. Ela busca valorizar o fruto típico da terra, o pinhão, e a árvore do pi-

nheiro que dá a origem ao nome da cidade, homenageando-a com sua festa tradicional no município. O evento é organizado pela Secretaria do Esporte e Lazer, pela Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e ainda conta com a cooperação de 18 entidades que trabalham como voluntários, com toda a arrecadação e lucro da festa destinada à APAE. A festa acontece entre 2 e 3 dias com show de diversos cantores (FOLHA DE LONDRINA, 2008).

- Festa do Vinho: é uma festa tradicional promovida pela ACAVIM (Associação do Caminho do Vinho da Colônia Mergulhão), em parceria com a prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo, que busca valorizar as tradições com apresentações culturais, que incluem shows nacionais e apresentações folclóricas de grupos como o italiano “Cuore d’Italia”, os ucranianos “Tchoven” e “Soloveiko”, além do grupo folclórico germânico original “Einigkeit Tanzgruppe” (ASCOM, 2019).

Assim, os PCNs propõem algumas práticas a serem realizadas em sala de aula para estimular o processo de ensino e aprendizagem, diante das diferenças entre os grupos étnicos. Algumas dessas abordagens são: dança, música, teatro, artes plásticas, escultura, arquitetura, literatura e tradição oral e escrita, respeito e valorização das diversas formas de linguagens expressivas de diferentes grupos étnicos e culturais.

Tendo em vista as questões abordadas neste artigo, a partir das respostas obtidas percebe-se que as duas professoras das escolas “A” e “B” trabalhavam o tema “pluralidade cultural” de forma satisfatória, ao comparar com aquilo que está nos PCNs, buscando atingir os objetivos propostos nos temas transversais.

Conclusão

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou uma análise sobre a forma como foi trabalhado o tema transversal “pluralidade cultural” nas escolas “A” e “B” de São José dos Pinhais. Dessa forma, esse tema foi desenvolvido com base no que está proposto nos PCNs, com as professoras utilizando diversos métodos para valorizar as diferentes culturas e etnias existentes no meio escolar, atingindo, assim, o objetivo proposto pela pesquisa, por meio de abordagens em que o aluno estava presente no desenvolvimento.

Durante a realização desta pesquisa, foram encontradas algumas limitações e obstáculos, como a dificuldade da aceitação das escolas em responder aos questionários e o tempo de devolução deles respondidos, uma vez que foi entregue um número significativo de questionários, retornando apenas dois, o que dificultou a análise dos resultados, visto que o universo de análise estava restrito, com poucas respostas que poderiam ampliar o conhecimento acerca dos temas estudados.

Entretanto, os materiais bibliográficos e o referencial teórico sobre o tema foram acessíveis. Embora seja discutida há bastante tempo, podendo ser encontrada nos documentos legais e legislações, a discriminação é sempre considerada um tema atual, visto que ainda são grandes os números de casos de sua ocorrência. Também é considerado um assunto de grande relevância social, que deve ser trabalhado nas escolas, buscado a mudança na realidade futura, respeitando as diferenças e singularidades.

Ainda é muito comum ocorrer a exclusão, discriminação e marginalização pela não aceitação da causa da inclusão sociocultural no âmbito escolar. Se, de fato, deseja-se uma sociedade que seja igualitária e justa, é necessário que a pluralidade cultural seja trabalhada com vigor e frequência não apenas dentro das escolas, mas também com toda a comunidade, de modo que o respeito passe a ser um hábito social e que as pessoas não sejam mais consideradas “diferentes”.

Sugere-se então para trabalhos futuros que as escolas possam dar mais ênfase ao tema transversal “pluralidade cultural”, de forma que trabalhem durante todo o ano letivo, já que eles podem ser considerados parte do currículo oculto de uma instituição de ensino, e que durante o cotidiano sejam trabalhadas atitudes e valores, por exemplo, o conhecimento de uma cultura de minoria e o respeito a ela.

Recebido em: 22/12/2019

Revisado em: 25/05/2020

Aprovado em: 30/06/2020

Notas

1 Doutora em Ciência Animal pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Editora-chefe da Brazilian Journal of Animal and Environment Research e Latin American Publicações Ltda. E-mail: darianecatapan@yahoo.com.br.

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Indústria, de São José dos Pinhais, no Paraná. E-mail: jessicagaspari@yahoo.com.br.

3 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Indústria, de São José dos Pinhais, no Paraná. E-mail: leticiariosahendler@hotmail.com.

4 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Indústria, de São José dos Pinhais, no Paraná. E-mail: mariellecamila28@gmail.com.

5 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Indústria, de São José dos Pinhais, no Paraná. E-mail: rafaelwaloski@outlook.com.

6 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Indústria, de São José dos Pinhais, no Paraná. E-mail: stela.crist@gmail.com.

7 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Indústria, de São José dos Pinhais, no Paraná. E-mail: thacar.25.tc@gmail.com.

Referências

ALVES, Roberta Monteiro. Leitura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, n. 4, p. 103-109, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1815>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ASCOM. Festa do Vinho começa nesta sexta-feira em São José dos Pinhais; veja a programação. **Bem Paraná**, São José dos Pinhais, 26 nov. 2019. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/blog/metropole/post/festa-do-vinho-comeca-nesta-sexta-feira-em-sao-jose-dos-pinhais-veja-a-programacao#.X8A0rWhKjIU>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Pluralidade cultural**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos - apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

COLODRO, Leandro. **Pluralidade cultural na sala de aula**. 27 abr. 2012. Disponível em: <https://leandrocolodro.wordpress.com/2012/04/27/educacao-com-arte/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

FOLHA DE LONDRINA. **São José dos Pinhais promove a 11ª Festa do Pinhão**. 3 jun. 2008. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cadernos-especiais/sao-jose-dos-pinhais-promove-a-11a-festa-do-pinhao-643377.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

JAPÃO EM FOCO. **Shichigosan – Festival de 7, 5 e 3 anos**. 14 nov. 2013. Disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/shichigosan/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PREFEITURA DE CURITIBA. **Curitiba tem festas étnicas, Paixão de Cristo e feiras de artesanato**. 10 abr. 2017. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-tem-festas-etnicas-paixao-de-cristo-e-feiras-de-artesanato/41808>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PREFEITURA DE MARECHAL FLORIANO. **Dança, música e muita alegria marcam o XI Encontro da Cultura Italiana de Araguaya**. 7 agos. 2018. Disponível em: <http://www.marechalfloriano.es.gov.br/danca-musica-e-muita-alegria-marcam-o-xi-encontro-da-cultura-italiana-de-araguaya/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THE CITIES. **Cultura paranaense**. 2009. Disponível em: <https://www.thecities.com.br/Brasil/Paran%C3%A1/Cultura/606/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

TRIBUNA. **Festa da Colheita tem pierogue, costela fogo de chão e show de prêmios**. 4 mar. 2020. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/viva/festa-da-colheita-tem-pierogue-costela-fogo-de-chao-e-show-de-premios/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ZAVANELLA, Katia. Feira Cultural - Qual a importância deste evento. **Colégio Caminhar**, 30 set. 2011. Disponível em: <https://colegiocaminhar.wordpress.com/2011/09/30/feira-cultural-%E2%80%93-qual-a-importancia-deste-evento/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Avaliação cognitiva de pré-escolares

JEANE DEL CAMPO DA SILVA¹

JÚLIO CÉSAR SOARES ARAGÃO²

LUCRECIA HELENA LOUREIRO³

Resumo

Objetivo: Analisar o *status* da avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil e a realidade das ferramentas de diagnose da capacidade cognitiva de pré-escolares. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão integrativa das publicações científicas relacionadas à avaliação cognitiva de crianças e a testes de cognição para o mesmo público. A questão da pesquisa delimitada foi: quais são as ferramentas utilizadas na diagnose da capacidade cognitiva na fase pré-escolar? A busca ocorreu de maio a julho de 2018 na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, utilizando na 1ª busca os descritores “infantil”, “teste” e “cognição” e na 2ª busca “função executiva”, “pré-escolares” e “avaliação”. Foram encontrados 26 artigos. **Resultados:** Foram encontrados alguns testes de avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil, porém apenas um estudo de tradução e adaptação para o português e quatro estudos de validação para o contexto brasileiro, sendo apenas um deles destinado ao subgrupo pré-escolar, a normatização da Escala de Maturidade Mental Colúmbia (EMMC). **Conclusão:** Há uma escassez de instrumentos para avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil, mais evidente quando se trata da primeira infância. **Palavras-chave:** Funções executivas. Pré-escolares. Avaliação cognitiva.

Cognitive assessment of preschoolers

Abstract

Objective: To analyze the status of the neuropsychological evaluation of children in Brazil and the reality of diagnostic tools for the cognitive ability of preschool children. **Methodology:** This is an integrative review of the scientific publica-

tions related to the cognitive evaluation of children and cognition tests for the same public. The question of the research delimited was: What tools used in the diagnosis of cognitive ability in the preschool stage? The search was carried out from May to July 2018, in the Capes Periodicals Portal database, using in the first search the descriptors “infant”, “test” and “cognition”, and in the second search, “executive function”, “preschoolers” and “evaluation”. Were found 26 articles. Results: We found some neuropsychological evaluation tests of children in our country, but only one study of translation and adaptation to Portuguese and four validation studies for Brazil, only one of them for the pre-school subgroup, the standardization of the Scale of Columbia Mental Maturity (EMMC). Conclusion: There is a reality of a shortage of instruments for neuropsychological evaluation of children in Brazil, more evident when it comes to early childhood. Keywords: Executive function. Preschoolers. Cognitive evaluation.

Evaluación cognitiva e niños em edad presecolar

Resumen

Objetivo: Analizar el status de la evaluación neuropsicológica de niños en Brasil y la realidad de las herramientas de diagnóstico de la capacidad cognitiva de preescolares. Metodología: Se trata de una revisión integrativa de las publicaciones científicas relacionadas con la evaluación cognitiva de niños y las pruebas de cognición. La cuestión de la investigación delimitada fue: ¿Cuáles son las herramientas utilizadas en el diagnóstico de la capacidad cognitiva en la fase preescolar? La búsqueda ocurrió de mayo a julio de 2018, en la base de datos Capes, utilizando en la 1ª búsqueda los descriptores “infantil”, “test” y “cognición” y, en la 2ª búsqueda, “función ejecutiva” “preescolares” y “evaluación”. Se encontraron 26 artículos. Resultados: algunas pruebas neuropsicológicas se encuentran en nuestro país, pero sólo un estudio de la traducción y la adaptación a los estudios portugueses y cuatro de validación para Brasil, siendo sólo una de ellas para el subgrupo preescolar, la normalización de la Escala de Madurez Mental Colombiana (EMMC). Conclusión: Hay una realidad de escasez de instrumentos neuropsicológicos de niños en Brasil, más evidente cuando se trata de la primera infancia. Palabras clave: Funciones ejecutivas. Niños en edad pré-escolar. Evaluación cognitiva.

Introdução

O processo de aprendizagem não interfere apenas no futuro acadêmico e profissional do indivíduo, mas também repercute nas atividades do cotidiano, sendo, assim, um preditor do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, do futuro do adulto.

Assim sendo, pode-se definir mais claramente a “aprendizagem” como um processo evolutivo e constante, que implica uma sequência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo, de forma global (físico e biológico), e do meio que o rodeia (atuante e atuado), onde esse processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente novas comprometidas com o comportamento (CIASCA, 2003, p. 20).

Portanto, torna-se essencial estudar a aprendizagem e o modo de avaliá-la nas diferentes idades cronológicas, especialmente na infância, pois, quanto mais precoce a abordagem a uma deficiência cognitiva, mais promissor é o desenvolvimento das capacidades múltiplas desse sujeito.

Já na primeira infância, é possível identificar deficiências cognitivas sugestivas de certas patologias, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, o transtorno do espectro autista e outras deficiências intelectuais, as quais possuem respostas comportamentais atípicas se comparadas ao padrão normal de desenvolvimento (MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

Mundialmente, existem inúmeros testes que se destinam à avaliação intelectual e comportamental das crianças. Porém, há uma escassez dessas ferramentas em língua portuguesa, tornando improvável e imprecisa a tarefa de triagem de crianças com deficiência cognitiva em âmbito nacional, retardando o diagnóstico e o tratamento delas.

As avaliações intelectuais das crianças devem identificar apropriadamente as habilidades que estão comprometidas e as que estão preservadas, de modo a estabelecer seu perfil cognitivo (MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

As crianças se expressam, na maior parte do tempo, em ambiente domiciliar ou em ambiente escolar. São os pais ou cuidadores e os educadores que convivem com as crianças e observam suas atividades, portanto são eles os melhores informantes para as questões sobre a capacidade intelectual e o comportamento de uma criança, dados essenciais para a avaliação da cognição.

O estudo de Pereira *et al.* (2018) se baseou na avaliação da inibição e da atenção, dois aspectos comportamentais essenciais para controlar as emoções e impulsos, para manter a atenção em uma tarefa e para as adaptações a atividades ou ambientes físicos, sociais ou educacionais. Tais comportamentos são apresentados como importantes preditores do sucesso escolar.

Mesmo detendo as informações necessárias para traçar o perfil cognitivo das crianças que estão sob sua ótica, os professores não dispõem de instrumento ou treinamento adequados para identificar aquelas com deficiência intelectual e/ou comportamento atípico no ambiente escolar. E a consequência disso é uma triagem empírica, sendo diversos casos referenciados ao profissional médico especialista indevidamente, e alguns casos não identificados pelo professor.

Com relativa frequência, crianças estão sendo encaminhadas pelos professores para atendimento médico em neurologia com sugestão de déficit cognitivo. A maioria delas, porém, não possui qualquer disfunção cerebral, encontrando-se dentro do processo normal de evolução da aprendizagem (NITRINI; BACHESCHI, 2003).

Da mesma forma, existe uma precariedade de ferramentas para triagem de crianças com deficiência cognitiva no âmbito clínico por profissionais da saúde. Nesse cenário, o médico da atenção básica precisa, em consulta de rotina, identificar os parâmetros do desenvolvimento cognitivo da criança a partir das informações obtidas pelos pais ou cuidadores. Tais profissionais também encontram barreiras nesse exercício, tanto pela precariedade de instrumentos adaptados para a realidade brasileira como pela restrição na disponibilidade deles.

Santos e Celeri (2017) abordaram a importância da Atenção Básica à Saúde (ABS) no acompanhamento longitudinal da criança e enfocaram que muitos profissionais atuantes na ABS não se sentem aptos e confortáveis para identificar os problemas de saúde mental infantil, sendo esse fato associado à carência de utilização de instrumentos padronizados de rastreamento.

O subgrupo pré-escolar (crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses) é o mais atingido nesse contexto; no Brasil, conta-se apenas com um teste com dados normativos para avaliar a cognição de pré-escolares, que é a Escala de Maturidade Mental Colúmbia (EMMC).

A EMMC objetiva avaliar o raciocínio geral, mas não abrange o componente comportamental, que é fundamental para a avaliação das funções executivas, elemento imprescindível para a análise neuropsicológica de pré-escolares (ALVES; DUARTE, 2001).

A motivação para a condução desta revisão integrativa foi a necessidade de compilar o conhecimento sobre as ferramentas utilizadas nacional e internacionalmente de diagnose da capacidade cognitiva, com ênfase na fase pré-escolar, gerando evidências para a implementação de intervenção na prática clínica.

Metodologia

Trata-se de revisão integrativa, método que reúne, avalia e sintetiza os resultados de pesquisas sobre temáticas específicas. As etapas percorridas na elaboração do estudo foram: elaboração da questão de pesquisa, busca na literatura dos estudos primários, extração de dados, avaliação, interpretação e apresentação dos estudos. Assim, a questão da pesquisa delimitada foi: quais são as ferramentas utilizadas na diagnose da capacidade cognitiva na fase pré-escolar?

A busca dos estudos ocorreu de maio a julho de 2018 na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES. A escolha dessa base foi especificamente por se tratar de uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo e 130 bases referenciais (CAPES, 2020).

Os descritores controlados selecionados nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCs) foram combinados de diferentes formas para garantir busca ampla, cujos cruzamentos na base de dados foram na 1ª busca “Infantil AND Teste”, “Infantil AND Cognição” e “Teste AND Cognição”; na 2ª busca, foram utilizados os descritores: “Função executiva AND Pré-escolares”, “Função executiva AND Avaliação” e “Pré-escolares AND Avaliação”.

O critério de inclusão estabelecido para os estudos foram artigos que abordavam a temática capacidade cognitiva na fase pré-escolar, disponibilizados na íntegra em acesso livre. As revisões tradicionais de literatura, estudos secundários, revisões sistemáticas, cartas-respostas, teses e dissertações foram excluídas da revisão integrativa. Não houve limitação de idiomas por causa da escassa produção científica sobre o assunto. Dessa forma, foram selecionados 26 artigos.

Resultados e discussão

O conceito de inteligência foi fortemente discutido nos estudos de Laros *et al.* (2015), de Laros, Jesus e Karino (2013) e de Yates *et al.* (2006), perpassando pela ótica de Spearman sobre o fator “g” da inteligência até o modelo de níveis hierárquicos de inteligência de Cattell-Horn-Carroll (CHC).

A inteligência é amplamente estudada pela neuropsicologia, com a finalidade de compreender o desenvolvimento humano, assim como o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico. A inteligência possui diversos conceitos, passando por definições objetivas e complexas. A saber, um conceito objetivo a define como a capacidade cognitiva de processamento e está relacionada à aprendizagem e à adaptação ao meio (LAROS *et al.*, 2015).

Segundo Spearman, a inteligência poderia ser compreendida como uma capacidade mental que permeia o desempenho em todas as variações de atividades mentais (o fator geral), somada a um conjunto de fatores específicos, cada um desempenhando uma capacidade mental distinta (YATES *et al.*, 2006; LAROS; JESUS; KARINO, 2013).

Em contrapartida, Thurstone defendeu a hipótese da existência de múltiplos fatores cognitivos independentes, não havendo um fator geral de inteligência. O modelo unidimensional de Spearman *versus* o conceito multidimensional de Thurstone estabeleceu o início da história da inteligência. Posteriormente, Cattell e Horn desenvolveram as concepções de inteligência fluida (Gf), que corresponde às capacidades de resolução de problemas sem conhecimento prévio, e inteligência cristalizada (Gc), que se define como a habilidade de aplicar conhecimentos adquiridos anteriormente (LAROS *et al.*, 2015; LAROS; JESUS; KARINO, 2013).

Finalmente, o modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC) surgiu, integrou a teoria de diferentes autores e propôs três níveis hierárquicos de inteligência: no nível mais alto (estrato III), encontra-se a inteligência geral; o nível intermediário (estrato II) compreende 16 capacidades gerais, entre as quais a inteligência fluida e a memória; e o nível mais baixo (estrato I) é composto por cerca de 80 habilidades mais específicas. A teoria CHC é complexa, e, portanto, construir um instrumento único que avalie todas as capacidades postuladas nesse modelo se torna inaplicável; porém, é o instrumento que serve como base teórica para a maioria dos estudos relacionados à inteligência (LAROS *et al.*, 2015; LAROS; JESUS; KARINO, 2013; YATES *et al.*, 2006).

Durante a revisão, foram encontrados diversos estudos realizados no Brasil utilizando testes de avaliação intelectual na identificação ou graduação de diversificadas patologias, por exemplo, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, o autismo, a dislexia, a esquizofrenia, as deficiências auditivas, a epilepsia do lobo temporal, a esclerose múltipla, as

síndromes demenciais (AVILA *et al.*, 2016; MIRANDA *et al.*, 2012; NEGRÃO *et al.*, 2016; SCHMIDT *et al.*, 2009; SILVA; ANDRADE; OLIVEIRA, 2007; TABAQUIM *et al.*, 2013). Porém, verificou-se que existe uma restrição ao uso de testes ou escalas de inteligência, principalmente no público infantil, e isso se dá pela escassez desses instrumentos traduzidos e adaptados para a língua portuguesa e validados para o Brasil.

Foram encontrados alguns estudos-pilotos para avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil, como o de Crenitte *et al.* (2011), que testou a bateria neuropsicológica Luria-Nebraska para crianças (LNNB-C), o de Méio *et al.* (2001), que aplicou o teste WPPSI-R para pré-escolares, o de Marteleto *et al.* (2012), que avaliou crianças e adolescentes com a escala de Stanford-Binet, e o de Rosa (2003), que utilizou o teste não verbal R-2 em público infantil da cidade de São Paulo. Foi levantado também um estudo de tradução e adaptação do BRIEF para o português (CARIM; MIRANDA; BUENO, 2012). Foram encontrados quatro estudos de validação para o Brasil: para o Raven Infantil (PASQUALI; WECHSLER; BENSUSAN, 2002), para o teste não verbal SON-R 21/2-7[a] (LAROS; JESUS; KARINO, 2013), para o WASI (YATES *et al.*, 2006) e para a Escala de Maturidade Mental Columbia (MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

Portanto, o processo de seleção de crianças com dificuldades na aprendizagem que merecem abordagem terapêutica se torna improvável e impreciso. Afasta-se, dessa maneira, do objetivo da detecção de potenciais casos patológicos precocemente, a fim de maximizar o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças, aumentando suas chances de sucesso escolar e evolução acadêmica e profissional. Tal dificuldade de triagem do déficit cognitivo em crianças por escassez de ferramentas e suas consequências foi tópico abordado nos artigos de Carim, Miranda e Bueno (2012), Mecca, Antonio e Macedo (2012), Natale *et al.* (2008) e Pereira *et al.* (2012).

O trabalho de Mecca, Antonio e Macedo (2012) afirma que, entre o público infantil, o subgrupo dos pré-escolares é o que menos recebe atenção no que diz respeito à avaliação da cognição. Esse fato se dá tanto em razão da dificuldade de expressão dessas crianças, o que se torna um desafio para o examinador, como por causa da escassez de instrumentos disponíveis para a avaliação cognitiva desse grupo de crianças, em âmbito internacional e nacional, que chega a superar a do grupo de escolares e adolescentes.

Mecca, Antonio e Macedo (2012) também colocaram em pauta a questão de existir no Brasil apenas um teste com dados normativos para

avaliar a cognição de pré-escolares, que é a EMMC, que se baseia apenas na análise intelectual dessas crianças, não explorando os aspectos comportamentais, os quais nessa faixa etária correspondem a um componente muito útil para o exame da cognição.

Uma alternativa que tem sido empregada pelos profissionais de saúde para essa finalidade tem sido a utilização de instrumentos que traçam o perfil neuropsicomotor de bebês e de pré-escolares, o Denver Developmental Screening Test e a Bayley Scales of Infant Development, os quais também não possuem estudos que demonstrem a validade dessas ferramentas para a população brasileira, além de serem incompletos e inespecíficos para o propósito cognição (FRANKENBURG *et al.*, 1992; ROSENBLITH, 1992; MECCA; ANTONIO; MACEDO, 2012).

Mecca, Antonio e Macedo (2012) enfatizam ainda que a precariedade de estudos relacionados à cognição de pré-escolares é um cenário que necessita mudar, dado que essa fase da infância é decisiva para o desenvolvimento global da criança, em especial o neurodesenvolvimento, por ser a etapa da vida em que acontece o processo de maturação biológica. Garlick (2003) disserta sobre essa mesma questão e ressalta o fato de acontecer na primeira infância uma maior e mais acelerada plasticidade neuronal, facilitando a absorção de informações e estímulos externos, com uma capacidade significativa de desenvolver habilidades cognitivas referentes à percepção, raciocínio, memória, autorregulação, habilidades linguísticas, formação de conceitos, construção de estratégias, consciência de si mesmo e sentimentos.

Natale *et al.* (2008) e Pereira *et al.* (2012) discursam sobre os conceitos de cognição e funções executivas em seus artigos, assim como sobre a relevância das funções executivas no desenvolvimento dos pré-escolares.

A função cognitiva compreende a memória, a atenção, a linguagem, a percepção e as funções executivas. As funções executivas são as habilidades necessárias para planejar, iniciar e regular as ações, assim como permitem controlar os pensamentos e emoções, de acordo com um objetivo ou demandas ambientais. Essas habilidades são responsáveis pela capacidade de direcionar o comportamento a uma meta, assim como permite avaliar a adequação desses comportamentos e abandonar certas estratégias em prol de outras mais eficazes, sendo, portanto, habilidades que tornam todos capazes de resolver problemas imediatos, de médio prazo e de longo prazo. Logo, funções executivas estão diretamente relacionadas com o grau de compro-

metimento para alcançar um objetivo, por meio de comportamentos orientados e auto-organizados (NATALE *et al.*, 2008; PEREIRA *et al.*, 2012).

As funções executivas iniciam seu desenvolvimento muito cedo no ciclo vital, antes de completar o primeiro ano de vida. Por serem as estruturas cerebrais de evolução mais precoce nos seres humanos, ficam mais vulneráveis aos distúrbios do desenvolvimento, sendo, assim, importante objeto cognitivo a ser estudado em pré-escolares (NATALE *et al.*, 2008).

Ainda sobre a importância da avaliação das funções executivas em pré-escolares, estudos indicam que tais funções estão fortemente relacionadas ao sucesso escolar, visto que essas habilidades são ligadas ao controle de emoções e impulsos, à atenção e à adaptação a uma tarefa ou a certo ambiente social ou educacional. Ao lado disso, encontram-se as evidências científicas de que as funções executivas são fundamentais no desenvolvimento escolar em leitura e aritmética (PEREIRA *et al.*, 2012).

A repercussão positiva sobre a avaliação das funções executivas em pré-escolares foi tópico apresentado nos estudos de Maggi *et al.* (2014), Natale *et al.* (2008) e Pereira *et al.* (2012), e todos salientaram a importância da análise das funções executivas nesse grupo de crianças, visando à identificação de possíveis deficiências intelectuais e comportamentos atípicos, que futuramente corresponderiam a baixo rendimento acadêmico, com efeitos no âmbito profissional e social desses indivíduos.

Os artigos de Kimhi *et al.* (2014), Pereira *et al.* (2012) e Sherman e Brooks (2010) documentam evidências de que as funções executivas estão comprometidas em diversos transtornos do desenvolvimento, como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), o transtorno do espectro do autismo (TEA), deficiências intelectuais, comportamentos disruptivos e outros distúrbios neuropsiquiátricos e neurológicos. Demonstram também a possibilidade e a importância de se avaliar as funções executivas de crianças ainda na fase pré-escolar.

Conclusão

A questão motivadora da pesquisa, com o propósito de estudar o *status* da avaliação neuropsicológica de crianças no Brasil e a realidade das ferramentas de diagnose da capacidade cognitiva de pré-escolares, passa pela finalidade de fornecer subsídios para futuros estudos que objetivem melhorar a situação acadêmica e profissional de portadores de al-

gum déficit cognitivo, o mais precocemente possível, e adentra na questão social de inclusão e máximo desenvolvimento das capacidades humanas, respeitando a individualidade de cada sujeito.

Os resultados apontam para uma escassez de instrumentos de avaliação cognitiva de crianças no Brasil, sendo o subgrupo pré-escolar o mais atingido por esse cenário. Conta-se apenas com uma ferramenta devidamente traduzida e adaptada para o Brasil, a EMMC, a qual se abstém do foco comportamental da cognição, destinando-se apenas à análise intelectual de crianças na primeira infância, sendo, portanto, deficitária.

A pesquisa também retrata a importância de se avaliar a cognição de crianças ainda na fase pré-escolar, por permitir diagnóstico de déficits e intervenção o mais precocemente possível, e por ser essa a fase de maior e mais acelerada neuroplasticidade, facilitando a absorção de informações e estímulos externos. Ressalta-se ainda que, já na primeira infância, é possível rastrear diversos transtornos do desenvolvimento, como o TDAH, o TEA, deficiências intelectuais, comportamentos disruptivos e outros distúrbios neuropsiquiátricos e neurológicos.

Espera-se que as discussões apresentadas neste estudo embasem futuras pesquisas e ações destinadas à avaliação cognitiva de crianças no Brasil, em razão do impacto social que a temática envolve.

Recebido em: 05/05/2020

Revisado em: 10/07/2020

Aprovado em: 10/09/2020

Notas

1 Graduada em Medicina pelo Centro Universitário de Volta Redonda (2008). Mestranda em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda. E-mail: jeanedelcampo@yahoo.com.br.

2 Graduado em Medicina pelo Centro Universitário de Volta Redonda (1992). Mestre em Saúde da Mulher e da Criança pela Fundação Oswaldo Cruz (1999). Doutor em Saúde Coletiva pela UERJ (2007). Pós-doutor em Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Professor do Centro Universitário de Volta Redonda. E-mail: jaragaum@gmail.com.

3 Graduada em Enfermagem. Mestre em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pós-doutoranda pela UNIRIO. Coordenadora do Centro de Doenças Infecciosas do município de Volta Redonda. Professora titular na disciplina de Gerência da Atenção Básica

no Centro Universitário de Volta Redonda. Docente no curso de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. E-mail: lucreciahelen@gmail.com.

Referências

ALVES, Irai Cristina; DUARTE, José Luciano. **Escala de Maturidade Mental Columbia** – padronização brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

AVILA, Renata *et al.* Normative data of Fuld Object Memory Evaluation test for brazilian elderly population. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 74, n. 2, p. 138-144, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/anp/v74n2/0004-282X-anp-0004-282X20150200.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

CARIM, Daniela de Bustamante; MIRANDA, Monica; BUENO, Orlando. Tradução e adaptação para o português do Behavior Rating Inventory of Executive Function - BRIEF. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 653-661, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v25n4/04.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

CIASCA, Sylvia Maria **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro *et al.* Estudo piloto de adaptação da bateria neuropsicológica lúria-nebraska para crianças (LNNB-C). **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 117-125, 2011. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v28n86a02.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

FRANKENBURG, William *et al.* The Denver II: a major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening Test. **Pediatrics**, v. 89, n. 1, p. 91-97, 1992. Disponível em: <https://pediatrics.aappublications.org/content/89/1/91>. Acesso em: 3 mar. 2020.

GARLICK, Dennis. Integrating brain science research with intelligence research. **Current Directions in Psychological Science**, v. 12, n. 5, p. 185-189, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.01257>. Acesso em: 3 mar. 2020.

KIMHI, Yael *et al.* Theory of mind and executive function in preschoolers with typical development versus intellectually able preschoolers with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 44, n. 9, p. 2341-2354, set. 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24696374/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

LAROS, Jacob Arie; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi. Validação brasileira do teste não-verbal de inteligência SON-R 2½-7[a]. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 2, p. 233-242, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200014. Acesso em: 3 mar. 2020.

LAROS, Jacob Arie *et al.* Dimensionalidade e evidências de validade convergente do SON-R 6-40. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 929-945, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n4/v23n4a11.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MAGGI, Eliane *et al.* Preterm children have unfavorable motor, cognitive, and functional performance when compared to term children of preschool age. **Jornal de Pediatria**, v. 90, n. 4, p. 377-383, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/jped/v90n4/pt_0021-7557-jped-90-04-00377.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli *et al.* Curves reference crude scores in Stanford-Binet Intelligence Scale for children and adolescents. **Psico-USF**, v. 17, n. 3, p. 369-377, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v17n3/03.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MECCA, Tatiana Pontrelli; ANTONIO, Daniela Aguilera Moura; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Desenvolvimento da inteligência em pré-escolares: implicações para a aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 66-73, 2012. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/147/desenvolvimento-da-inteligencia-em-pre-escolares--implicacoes-para-a-aprendizagem>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MÉIO, Maria Dalva Barbosa Baker *et al.* Confiabilidade do Teste WPPSI-R na avaliação do desenvolvimento cognitivo de pré-escolares. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 17, n. 1, p. 99-105, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v17n1/4065.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MIRANDA, Monica Carolina *et al.* Performance patterns in Conners' CPT among children with attention deficit hyperactivity disorder and dyslexia. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 70, n. 2, p. 91-96, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/anp/v70n2/a04v70n2.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

NATALE, Lorenzo Lanzetta *et al.* Propriedades psicométricas de tarefas para avaliar funções executivas em pré-escolares. **Psicologia em Pesquisa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v2n2/v2n2a04.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

NEGRÃO, Juliana *et al.* Faux Pas Test in schizophrenic patients. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 65, n. 1, p. 17-21, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v65n1/0047-2085-jbpsiq-65-1-0017.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

NITRINI, Ricardo; BACHESCHI, Luiz Alberto. **A neurologia que todo médico deve saber**. São Paulo: Editora Atheneu, 2003.

PASQUALI, Luiz; WECHSLER, Solange; BENSUSAN, Edith. Matrizes Progressivas do Raven Infantil: um estudo de validação para o Brasil. **Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 2, p. 95-110, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a03.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PEREIRA, Ana Paula Prust *et al.* Funções executivas na infância: avaliação e dados normativos preliminares para crianças portuguesas em idade pré-escolar. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 49, p. 171-188, 2018. Disponível em: <https://www.aidep.org/sites/default/files/2018-10/RIDEP49-Art14.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PEREIRA, Ana Paula Prust *et al.* Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 90, p. 279-289, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v29n90/02.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

ROSA, Helena Rinaldi. R-2: Teste não-verbal de inteligência para crianças - Pesquisa Piloto com crianças da cidade de São Paulo. **Psic: Revista da Vetor Editora**, v. 4, n. 2, p. 18-25, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v4n2/v4n2a03.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

ROSENBLITH, Judy. A singular career: Nancy Bayley. **Developmental Psychology**, v. 28, n. 5, p. 747-758, 1992. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/PsycARTICLES/journal/dev/28/5>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SANTOS, Raquel Godinho dos; CELERI, Eloisa Helena. Rastreamento de problemas de saúde mental em crianças pré-escolares no contexto da atenção básica à saúde. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 36, n. 1, p. 82-90, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rpp/v36n1/0103-0582-rpp-2018-36-1-00009.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SCHMIDT, Jaqueline Angela *et al.* Aplicação do teste do relógio em octogenários e nonagenários participantes de estudo realizado em Siderópolis/SC. **PSICO**, v. 40, n. 4, p. 525-530, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/2669/4940>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SHERMAN, Elisabeth; BROOKS, Brian. Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool Version (BRIEF-P): test review and clinical guidelines for use. **Child Neuropsychology**, v. 16, n. 5, p. 503-519, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09297041003679344>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SILVA, Alisson; ANDRADE, Vivian; OLIVEIRA, Hélio. A. Avaliação neuropsicológica em portadores de epilepsia do lobo temporal. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 65, n. 2b, p. 492-497, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/anp/v65n2b/25.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

TABAQUIM, Maria de Lourdes *et al.* Avaliação do desenvolvimento cognitivo e afetivo-social de crianças com perda auditiva. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 6, p. 1475-1481, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n6/50-12.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

YATES, Denise Balem *et al.* Apresentação da escala de inteligência wechsler abreviada (WASI). **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 227-233, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n2/v5n2a12.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

Desdepartamentalização das instituições de ensino superior

ROBERTA DE SOUZA MATOS¹

IRINEU MANOEL DE SOUZA²

GABRIELA GUICHARD DE LIMA BECK³

Resumo

Este artigo tem como propósito dissertar sobre o cenário em que se encontra o tema relativo à departamentalização nas instituições federais de ensino superior (IFES). Sabe-se que o assunto vem sendo abordado com frequência nas reuniões da gestão, principalmente no que tange à possibilidade da extinção dos departamentos. A presente pesquisa classifica-se como qualitativa e descritiva. Em relação aos meios, é um estudo multicaso. Neste estudo, a coleta de dados deu-se por meio do envio, via e-mail, de questionário com perguntas abertas, além do uso de referências bibliográficas e documentais sobre o tema central desta pesquisa. Como técnica de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Com esta pesquisa, foi possível verificar que algumas universidades extinguíram os departamentos de sua estrutura, outras já foram criadas sem esse conceito, outras ainda se encontram em fase de discussão sobre o assunto e, por fim, algumas aparentemente não cogitam essa mudança na estrutura.

Palavras-chave: Gestão universitária. Burocracia. Desdepartamentalização.

Remove the departmentalization of higher education institutions

Abstract

The purpose of this article is to discuss the situation regarding the departmentalization issue in the IFES - Federal Institutions of Higher Education. It is known that the subject is being approached frequently in the meetings of the management, mainly in what concerns the possibility of the extinction of the same ones. The present study is classified as qualitative. Regarding the ends, it is a descriptive

study. In relation to the means is a multicase study. In this study the data collection took place through the sending of a questionnaire with open questions and the use of bibliographical and documentary references on the central theme of this research. The content analysis was used as data analysis technique. With this research one can verify that some universities have extinguished the departments of its structure, others have been created without this concept, others are still in the discussion phase on the subject, and, finally, some apparently do not think this change in the structure.

Keywords: University management. Bureaucracy. Departments.

Eliminar la departamentalización de las instituciones de educación superior

Resumen

Este artículo tiene como propósito disertar sobre la situación en que se encuentra el tema relativo a la departamentalización en las IFES - Instituciones Federales de Enseñanza Superior. Se sabe que el asunto viene siendo abordado con frecuencia en las reuniones de la gestión, principalmente en lo que se refiere a la posibilidad de la extinción de los mismos. La presente investigación se clasifica como cualitativa. En cuanto a los fines, es un estudio descriptivo. En cuanto a los medios es un estudio multicase. En este estudio la recolección de datos se dio a través del envío vía e-mail de cuestionario con preguntas abiertas además del uso de referencias bibliográficas y documentales sobre el tema central de esta investigación. Como técnica de análisis de datos se utilizó el análisis de contenido. Con esta investigación se puede verificar que algunas universidades extinguieron los departamentos de su estructura, otras ya fueron creadas sin ese concepto, otras todavía se encuentran en fase de discusión sobre el asunto, y, por fin, algunas aparentemente no se plantean este cambio en la estructura.

Palabras clave: Gestión universitaria. Burocracia. Departamentos.

Introdução

Para Meyer Jr. (2014), as universidades exercem um papel fundamental na sociedade. Por essa razão, seu desempenho merece maior atenção de pesquisadores e praticantes da administração universitária. Este trabalho tem como objetivo verificar em que situação se encontram as instituições federais de ensino superior (IFES) no que tange à existência dos departamentos em suas estruturas. Sabe-se que esse é um tema bas-

tante discutido no âmbito da gestão do sistema universitário e que comporta diversas visões. Para complementar o presente estudo, fez-se uso de referência bibliográfica que conta a trajetória de uma IFES que extinguiu os departamentos de sua estrutura. Por fim, pretende-se debater sobre os prós e os contras desse possível cenário para as instituições acadêmicas.

De acordo com pesquisa realizada por Oliveira (2017), um dos motivos pelos quais se optou pelo fim da departamentalização nas IFES está relacionado à tentativa de diminuição da burocracia nos processos: a burocracia se instaura como racionalidade de gestão do poder, instituindo nas organizações um modelo de administração fundamentado em princípios, processos e produtos que viabilizam uma racionalidade de meios e fins, essencialmente, com as seguintes características: caráter legal das normas e regulamentos, caráter formal das comunicações, caráter racional e divisão do trabalho, impessoalidade nas relações, hierarquia de autoridade, rotinas e procedimentos padronizados, competência técnica e meritocracia, especialização da administração, profissionalização dos participantes, completa previsibilidade do funcionamento (OLIVEIRA, 2017).

Outro ponto abordado pelo autor é que o fim da departamentalização possui também como propósito o fim da dominação, bastante presente nas organizações universitárias: a dominação pode se caracterizar pela imposição de determinado projeto institucional, com relações de mando e subordinação por parte de seus membros, especialmente pela obediência à regra de alcance geral, característica do Estatuto e Regimento, que suplanta interesses individuais ou grupais, extinguindo ou criando estruturas, deslocando, aumentando, diminuindo ou extinguindo poder decisório, independente de oposição, e recompensando, punindo, acolhendo ou excluindo pessoas. Constituem-se, então, em culturas próprias nesses ambientes organizacionais educativos, que, de acordo com Hargreaves (1988, p. 187), “se concretizam de quatro formas: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização”.

Oliveira (2017) chama a atenção para a chamada balcanização, a qual aborda uma reflexão sobre a constituição de grupos para a defesa de interesses no interior da organização:

A forma balcanizada da cultura dos professores, como outras, é definida por padrões particulares de interação entre docentes. Padrões que consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento.

to, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar (HARGREAVES, 1988, p. 240).

Para Agostinho (2003), é possível diagnosticar que o controle rigoroso de uma organização é impraticável. Tamanho é o número de relações – internas e externas dispostas por sistemas de comunicação capazes de conectar os mais distantes e diversos indivíduos – das quais é impossível saber os resultados de todas as interações e combinações possíveis. Cada vez mais os limites de uma ação gerencial clássica se tornam evidentes: dificuldade ou impossibilidade de planeamento e controle totais, limites cognitivos à racionalidade e mesmo o processo de complexificação do mundo.

Na prática, a proposta de extinção dos departamentos nas IFES se firma em um processo de empoderamento das unidades acadêmicas, o que fortaleceria sua autonomia, reconhecida pela reitoria, de modo que seriam capazes de decidir sua estrutura interna, fazendo desaparecer os departamentos, e a lotação do professor não se daria mais naqueles órgãos de gestão intermediária, mas sim nas unidades acadêmicas propriamente ditas (OLIVEIRA, 2017). O autor chama a atenção para a mudança na perspectiva do processo decisório da representação direta, da assembleia. A proposta apresentada para Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campo onde foi desenvolvido seu estudo, teve como um de seus propósitos o término da instância de decisão nos departamentos e a criação de uma nova, a ser realizada no congresso de unidade. Para efetivação de tal proposta, foi instituída uma comissão, que propôs a criação de um novo estatuto para a universidade em questão.

Denota-se que a tendência presente na proposta da comissão foi introduzir a gestão democrática como princípio e prática na administração universitária, partindo-se do pressuposto de que o departamento de ensino é uma barreira quando o assunto são decisões que contemplem interesses de diversos grupos existentes nas unidades acadêmicas.

Nas palavras de Dias (2008, p. 164):

Este tipo de estrutura pode ser identificado com o tipo ideal de burocracia de Weber. É mais encontrada em administrações públicas e grandes empresas. São organizações que apresentam tarefas não muito complexas e que desenvolvem suas atividades em um ambiente sensível e estável [...]

A divisão de trabalho é rigorosa e minuciosa, com posições perfeitamente definidas [...]. Trata-se, portanto, de uma estrutura inflexível.

Como é possível verificar, o fim da departamentalização, pelo menos no que tange à UFAL, teve como propósito também a descentralização das decisões, a abertura da possibilidade de fim da estrutura rígida dos centros delimitados pelo estatuto. Diante da flexibilidade na organização de novas unidades acadêmicas, cenários mais plurais foram criados, e a possibilidade de quebra de nichos de poder hierarquicamente instituídos foi instaurada.

O presente estudo possui relevância acadêmica, pois se trata de um assunto importante para as IFES do país, tendo em vista ser um tema que circunda as reuniões de colegiados e conselhos nesse tipo de organização. Conforme citado anteriormente, este estudo se propõe a verificar a situação das IFES em relação ao cenário da extinção dos departamentos em suas estruturas com o propósito de elencar pontos positivos e negativos. Para realização do presente estudo, foram coletados dados de 21 universidades públicas federais do Brasil, sendo que, para alcance de tal finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: conhecer a estrutura de uma universidade federal que extinguiu os departamentos; conhecer quais IFES no Brasil optaram pelo fim do departamento em sua estrutura e quais não; elencar pontos positivos e negativos desse possível cenário. O presente artigo está estruturado da seguinte forma: esta introdução, buscando contextualizar o tema; logo após, é descrito o referencial teórico, o qual abordou os principais tópicos relacionados ao tema principal da pesquisa; a seguir, são explicitados os procedimentos metodológicos, os resultados e, por fim, as considerações finais.

Fundamentação teórica

Racionalidade, burocracia e poder

Para Prestes Motta (1981), burocracia possui uma composição social, cuja direção das atividades coletivas fica sob responsabilidade de um aparelho pessoal hierarquicamente organizado, o qual deve orientar suas atitudes e decisões com base em métodos racionais e critérios impessoais. Esse autor compreende a burocracia de três formas: como poder, como

controle e como alienação: “o modo burocrático de pensar leva o homem ao vazio e à luta por pequenas posições na hierarquia social de prestígio e consumo” (PRESTES MOTTA, 1981, p. 13). Ainda na visão do autor, a empresa burocrática tem como tarefa manter o controle social e a ordem.

Infere-se que o processo de hierarquização exerce um papel primordial na implementação da burocracia como um controle, instituindo uma relação de vigilância e de disciplinamento fundamental para que seja garantida a submissão do trabalhador. Já o funcionário que é ouvido e possui autonomia para desenvolver suas habilidades tem mais estímulo para permanecer motivado no ambiente corporativo do que aquele que só recebe ordens (PRESTES MOTTA, 1981). “O autoritarismo é a essência da gestão burocrática, sendo a burocracia uma forma de dominação e a dominação uma forma de poder” (FARIA, 2003, p. 164-165).

Para Ramos (1981), os servidores burocráticos possuem as seguintes características: alocam-se conforme uma rígida hierarquia administrativa, com competências rigorosamente predeterminadas, e estão submetidos a uma severa disciplina ou vigilância que geralmente se traduz em um código ou estatuto profissional. Denota-se então a chamada burocracia moderna, a qual se instaurou, sobretudo, como processo de despersonalização político-administrativa, atuando como fonte permanente de desintegração cultural e de desequilíbrio social.

Como um dos principais pilares da burocracia, encontra-se o princípio da racionalidade, que, de acordo com Margoto, Behr e de Paula (2010, p. 117), dá-se da seguinte forma:

O processo de racionalização, por si mesmo, acaba se configurando em dominação, no qual princípios impessoais, apego às regras, associação entre meios e fins se transformam em um novo formato de escravidão. A dominação, por sua vez, é considerada um tipo especial de poder, pois nela existe a necessidade de um fator legitimador e estabilizador para o seu exercício.

De acordo com os fundamentos da organização racional do trabalho, o homem deve submeter-se passivamente, como uma matéria, ou, em outras palavras, como uma máquina, à racionalização funcional elaborada pelo gestor, o qual, aparentemente, só considera aspectos formais da organização, como os que compõem um organograma e

uma hierarquia, e que tem em vista somente a satisfação das necessidades econômicas e financeiras (RAMOS, 2009). Conforme Tragtenberg (1980), racionalidade é uma teoria que traz em si condições de cristalização e petrificação, tanto das regras e normas no ambiente organizacional como do próprio indivíduo como operário. Para Silveira (2008), perante a carência de uma dinâmica intraorganizacional, os indivíduos da organização permanecem à mercê da norma, tendendo a um processo de acomodação de interesses. Como decorrência brotam os sentimentos de estabilidade e de aversão a mudanças, que, ligados à ausência de preocupação com os resultados e à isonomia salarial, acabam pela deterioração da psique humana.

Contrariamente a esse cenário, seguem as palavras de Tôrres (2005, p. 194-195):

Devemos reconhecer a incompletude e a incerteza da realidade, bem como as múltiplas conexões entre os componentes dessa realidade. Examinar isoladamente um componente não faz sentido – é o reducionismo das partes. Devem ser examinados, também, os relacionamentos deste componente com os demais e com o global constituído por todos eles. Examinar somente o global sem examinar os seus componentes e os relacionamentos, também não faz sentido – é o reducionismo do todo.

Corroborando Tôrres (2015), Leitão (1993) destaca que a universidade é considerada uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, com fins múltiplos e imprecisos, executora de tarefas diversificadas. Na opinião do autor, suas funções de ensino, pesquisa e extensão, embora interdependentes, demandam uma organização diferenciada e se relacionam com o ambiente externo à universidade. “Ela é, na realidade, do ponto de vista organizacional, a instituição de estrutura mais complexa da sociedade moderna” (LEITÃO, 1993, p. 69). O autor destaca a necessidade de desenvolver uma linha alternativa de estudo sobre a decisão organizacional que fuja do reducionismo clássico e aborde o processo em sua totalidade, com um conhecimento mais íntimo do sistema.

Diante desse cenário, cabe destacar o surgimento, com o intuito de se distanciar dos paradigmas mecanicistas característicos da adminis-

tração científica de Taylor, da teoria da complexidade, em meados da década de 1980 (AGOSTINHO, 2003), a qual Tórres (2005) defende que constitui um meio útil para a compreensão dos processos de inovação e autorrenovação. É uma nova forma de investigação das mudanças. É também uma ferramenta útil para entender as mudanças sociais no mundo, pois desafia as suposições convencionais de estabilidade natural, equilíbrio, processos lineares e previsibilidade (TÓRRES, 2005). Serva (1992) corrobora essa visão ao incitar que, embora estreitamente ligada à ordem, a organização não deve ser confundida com ela: a organização não pode ser reduzida à ordem, mesmo que comporte e produza ordem. A organização, enquanto disposição relacional, remete ao plano dinâmico da interação, sendo superior, desse modo, à ideia de ordem (SERVA, 1992). Quanto mais complexo um sistema for, maior será a sua capacidade de operar com a desordem.

Agostinho (2003) aborda quatro conceitos-chave definidores da teoria da complexidade – autonomia, cooperação, agregação e auto-organização – que se relacionam da seguinte forma: indivíduos autônomos, capazes de aprender e de se adaptarem, cooperam entre si, alcançando vantagens adaptativas. Esse comportamento tende a ser selecionado e reproduzido, até o momento em que esses indivíduos cooperativos se conectam constituindo um agregado que também passa a se comportar como um indivíduo, e assim por diante. Dessa forma, o sistema resultante se auto-organiza, fazendo emergir um comportamento global cujo desempenho também é analisado por pressões de seleção presentes no ambiente (externo e interno) (AGOSTINHO, 2003).

Outros propósitos dessa teoria são: atrair indivíduos com competências ressaltantes e admitir que tenham autonomia para utilizá-las, incitar o surgimento de um padrão de relações maioritariamente cooperativas, fazer com que as percepções individuais sejam reciprocamente compartilhadas, propiciando o aprendizado conjunto, e assegurar que o resultado das ações seja reproduzido aos atores e que estes sejam capazes de compreendê-lo e de adaptar seu comportamento. Em outras palavras, é garantir a eficiência e eficácia do feedback (AGOSTINHO, 2003).

A próxima seção tratará do tema gestão universitária e trará algumas contribuições dos principais autores sobre os impasses do sistema mecanicista e burocrático, predominante nas universidades.

Gestão universitária

A gestão universitária pode ser definida como uma atividade cujo objetivo é o de encontrar a melhor maneira de aproveitar os recursos humanos, físicos e financeiros de uma instituição para o cumprimento de sua missão. À gestão compete otimizar meios para produzir os serviços típicos desse setor, que são, principalmente, os serviços educacionais, os serviços à comunidade e o desenvolvimento de pesquisa, com custos e prazos viáveis (LOBO FILHO, 1998). Para Schlickmann (2013), a administração universitária pode ser conceituada, englobando o conceito de Stoner e Freeman (2000) e o conceito de universidade estabelecido pela LDB/1996 como: processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da universidade e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir os objetivos de formar quadros profissionais de nível superior, realizar pesquisa e extensão, bem como dominar e cultivar o saber humano (SCHLICKMANN, 2013).

Para Rizzatti (2002), as universidades são organizações complexas. Elas constroem seus modelos organizacionais a partir de características culturais próprias. Por ser uma instituição diferenciada, a universidade, em particular a pública, enfrenta a necessidade de romper com o atual modelo que a torna rígida, embora sejam difíceis as condições para enfrentar esse desafio, o qual requer transformações profundas em vez de ações superficiais, além de um intenso pensamento estratégico (SANTOS, 1999). De forma bastante abrangente, Andrews (1992) conceitua estratégia como o padrão de decisões de uma organização que define e revela seus objetivos, propósitos ou metas, produz as principais políticas e planos para atingir aquelas metas e define o alcance do negócio da organização. A formulação de estratégia, nesse sentido, descreve o salto da organização de uma fase para outra. Assim, o processo é encarado como de transformação, incorporando grande parte da literatura e da prática prescritiva sobre mudança estratégica (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

De acordo com Pessoa (2000), além da burocracia normal das instituições públicas, há outro impasse bem mais pernicioso nas universidades, que é a presença de alguns gestores excessivamente burocratas, cuja gestão se resume, exclusivamente, a exigir o cumprimento, a qualquer custo, das normas e regras estabelecidas e, em outras situações, a criar novas normas e procedimentos, contribuindo, assim, para atravancar mais e mais

os processos. Em muitas ocasiões, comportamentos dessa natureza têm inibido atividades criadoras, essenciais à prosperidade de toda e qualquer organização. Sendo assim, é percebido que, além das ameaças externas, a universidade é prejudicada em seu próprio interior por práticas obsoletas e dificuldades em adequar-se a um novo contexto de relações sociais em um mundo cada vez mais complexo (TRIGUEIRO, 1999).

Sampaio e Laniado (2009, p. 154) atentam para a seguinte questão:

Há ainda a questão relacionada à renovação dos modelos administrativos da gestão universitária, que articulam polos opostos que se estendem desde as críticas ao extremo da burocratização, à fragmentação departamental na organização do trabalho e os mecanismos de participação e decisão colegiados, até a autonomia como princípio acadêmico-administrativo para melhorar a própria racionalidade administrativa, a eficiência na alocação dos recursos, na qualificação de pessoal, entre outros.

Para Meyer Jr. (2014), um dos pontos cruciais para a gestão universitária tem sido a inexistência de uma teoria própria para ela. E esse cenário tem motivado seus administradores a buscar conhecimento e práticas utilizadas no âmbito empresarial, no qual se concentra a essência das teorias administrativas. Na visão do autor, os motivos que justificam um desempenho fraco na administração das organizações acadêmicas se concentram no fato de essas abordagens administrativas não contemplarem elementos únicos das universidades, como a natureza humana da educação, o processo individual de aprendizagem e da aplicação do conhecimento, que demandam tecnologia múltipla e envolvem uma pluralidade de interesses (MEYER JR., 2014). Denhardt (2012) também corrobora essa visão ao defender a ideia de que, diferentemente da eficiência mecânica, fria e calculista do setor produtivo, na administração pública a gestão demanda uma conotação mais humana e alinhada a outros critérios presentes na atuação desta última.

Reforma universitária e estrutura departamental

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de ensino superior previstos em lei,

obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes (BRASIL, 1996).

A autonomia universitária garante ainda às universidades as seguintes atribuições: criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão. “As instituições públicas de ensino superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 1996, s/p).

Mas nem sempre foi assim; a estrutura acadêmica das universidades anterior à reforma universitária de 1968 era bastante simples; basicamente era constituída por faculdades, e a matrícula era seriada, anual ou semestral, semelhante às estruturas dos colégios de ensino médio. No final da década de 1990, com a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394/1996, as estruturas das universidades foram ampliadas e flexibilizadas, tornando-as instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996).

Nesse período de mudanças para o sistema educacional, o ensino superior começou a se expandir. De maneira aleatória, podem ser elencados alguns momentos importantes da reforma universitária do Brasil no período de 1994 a 2002, principalmente em nível de graduação. Pode-se começar citando a cobertura do sistema de ensino superior, que, nesse período pesquisado, era de aproximadamente 7%, considerando a faixa etária de 18 a 24 anos. Tratava-se de uma das mais baixas taxas na Americana Latina. Somente o Brasil estabeleceu um aumento para 30% em 2011, ou seja, dez anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação que ocorreu em janeiro de 2001 (SGUISSARDI, 2006).

Outro momento marcante foi a diversidade institucional que começou a se instaurar nesse período. Números mostram a evolução, pois, em 1994, havia um total de 851 IES: 127 universidades, 87 faculdades integradas e 637 faculdades ou instituições isoladas. Já em 2004 os números

saltaram para 2.013 IES, das quais 169 universidades, 107 centros universitários, 1.737 faculdades, faculdades integradas, faculdades tecnológicas e centros de educação tecnológica. Consequentemente, nesse período, também ocorreu um aumento no número de matrículas, resultante em 109% (SGUISSARDI, 2006).

Esse aumento no ensino superior se justifica parcialmente pela implantação de políticas públicas. A diversidade de políticas de expansão de vagas no ensino superior brasileiro tornou relativamente mais fácil o ingresso estudantil (HOFFMANN; NUNES; MULLER, 2019).

Como dito, o Brasil vivenciou, a partir da década de 2000, um intenso crescimento do ingresso estudantil nas IES por causa da execução de ações constantes em programas governamentais de incentivo, entre os quais se destacaram o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999; o Programa Expandir, de 2004; o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído em 2005; o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), estabelecido em 2006; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído em 2007; e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008 (SANTOS JR.; REAL, 2020).

Diante da expansão, também ocorreram mudanças estruturais. Atualmente, as universidades federais basicamente estão estruturadas em órgãos deliberativos centrais, órgãos executivos centrais, órgãos deliberativos setoriais e órgãos executivos setoriais. Os órgãos deliberativos centrais são formados pelo conselho universitário e o conselho de curadores; os órgãos executivos centrais são formados pela reitoria, vice-reitoria e pró-reitorias. As pró-reitorias acadêmicas coordenam as atividades de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, enquanto as pró-reitorias administrativas desenvolvem atividades de planejamento, orçamento, recursos humanos, administração geral e infraestrutura. As pró-reitorias normalmente estão estruturadas em departamentos e coordenadorias administrativas. Os órgãos deliberativos setoriais são formados pelos conselhos das unidades, departamentos, colegiado de cursos de graduação e colegiado de cursos de pós-graduação. Os órgãos executivos setoriais são formados pelas diretorias de centros, chefias de departamentos, coordenadorias de cursos de graduação e coordenadorias de cursos de pós-graduação, sendo a comunidade universitária formada pelo corpo docente, corpo técnico-administrativo e corpo discente (SOUZA, 2009).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois analisou apenas os relatos obtidos das universidades pesquisadas, ou seja, não há dados numéricos para serem analisados neste estudo. Além disso, é classificada como um estudo de caso múltiplo, pois obteve mais de uma instituição como objeto de estudo.

Em relação aos fins, esta pesquisa é classificada como descritiva, já que, a partir das informações obtidas, buscou descrever a estrutura departamental de universidades brasileiras. Esse tipo de estudo tem como objetivo detalhar os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Como fonte de dados primários, foi utilizado o levantamento realizado com chefias das IFES, que contribuíram com essa pesquisa respondendo sobre tais instituições possuírem ou não departamentos em suas estruturas. Dessa forma, foi enviado um e-mail para a reitoria de 21 universidades públicas federais no Brasil com o objetivo de identificar a situação da universidade em relação ao tema da presente pesquisa.

Já como fonte de dados secundários, foram utilizados referenciais bibliográficos sobre o assunto abordado, destacando-se um estudo que apresenta a trajetória de uma IFES que extinguiu os departamentos de sua estrutura, além de outros também, que foram essenciais para o embasamento teórico deste artigo.

A técnica de análise dos dados utilizada foi a análise do conteúdo, já que este estudo analisou o conteúdo obtido por meio das respostas recebidas das universidades brasileiras. Para Hair Jr. *et al.* (2005), a análise de conteúdo coleta informações por meio da observação e verificação do conteúdo ou do texto escrito.

Resultados

Com base nas respostas coletadas nesta pesquisa, foi possível verificar a existência de um cenário bastante diferenciado, o qual contempla IFES que extinguíram os departamentos de sua estrutura, outras que já iniciaram sem os departamentos, bem como instituições que demonstraram estar em fase de estudo do processo, além das que aparentemente demonstram nem considerar essa hipótese. Tratando mais propriamente das que não possuem departamentos em suas estruturas, é possível verificar

que não existe um padrão no que diz respeito à nomenclatura dos setores que substituem o departamento, apesar de prevalecer as chamadas unidades acadêmicas. Outro ponto que foi verificado é que existem universidades que possuem mais de um *campus*, as quais apresentam departamentos em alguns e em outros não. Diante das 21 universidades que compuseram a amostra, 11 possuem departamentos em sua estrutura, 8 não possuem e 2 unidades mantêm a estrutura híbrida, conforme apresentado na Tabela.

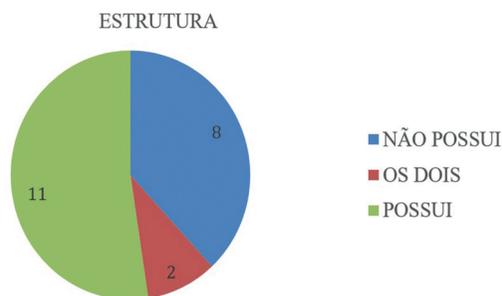
Tabela – IFES e suas estruturas.

INSTITUIÇÃO	ESTRUTURA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC)	NÃO POSSUI
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)	NÃO POSSUI
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	NÃO POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)	NÃO POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	NÃO POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI (UNIFEI)	NÃO POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFPA)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)	OS DOIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	OS DOIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	NÃO POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	NÃO POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFMT)	POSSUI
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	POSSUI

Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Já no Gráfico, estão os resultados coletados na pesquisa:

Gráfico – IFES e suas estruturas.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Como exemplo de IFES que não possui departamentos em sua estrutura, há a Universidade Federal do Vale do São Francisco, que se estrutura da seguinte maneira, de acordo com a pró-reitora de ensino:

Há dois conselhos: Conselho Universitário e o Conselho de Curadores. Acrescentam-se as Pró-Reitorias de: Ensino, Pesquisa, Extensão, Assistência Estudantil, Planejamento e Desenvolvimento Institucional, de Gestão e Orçamento - Algumas Secretarias e Assessorias. E as instâncias dos Colegiados de Cursos de Graduação e Pós-Graduação (UNIVASF, 2019, s/p).

Já para Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a estrutura se baseia em unidades acadêmicas, as quais são denominadas da seguinte maneira:

I - Instituto de Desenvolvimento Rural; II - Instituto de Ciências Exatas e da Natureza; III - Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável; IV - Instituto de Ciências da Saúde; V - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas; VI - Instituto de Humanidades; VII - Instituto de Linguagens e Literaturas; VIII - Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês. São Unidades Especiais da Unilab: I - Instituto de Educação a Distância (UNILAB, 2019, s/p).

Os cenários identificados nas universidades descritas reforçam o que foi sancionado pela Lei nº 9.394/1996, a qual concedeu à universidade autonomia para gestão de sua estrutura, incluindo sua nomenclatura, sendo que é em função disso a ocorrência de nomes diferentes para os órgãos, sem o estabelecimento de um padrão. Como exemplos de universidades que extinguíram os departamentos de sua estrutura também podem ser citadas a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal do Rio Grande e a Universidade Federal de Itajubá.

É possível dizer que a Universidade Federal de Alagoas foi pioneira ao extinguir seus departamentos, dando origem a uma nova estrutura organizacional. O estatuto aprovado pela Portaria do MEC nº 4.067, de dezembro de 2003, estabeleceu critérios para que um centro ou departamento pudesse se tornar uma unidade acadêmica. Atualmente, compete às unidades acadêmicas, que são organizadas por área de conhecimento,

desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, administrando-as de modo autônomo sob a supervisão geral da reitoria e de acordo com as diretrizes emanadas do conselho universitário (UFAL, 2019). Apesar da aprovação do estatuto pelo Ministério da Educação, as novas unidades só foram criadas após três anos e às custas de uma negociação difícil entre a reitoria e os proponentes dessas novas unidades (OLIVEIRA, 2017).

Esse fato corrobora a contribuição elencada por Santos (1999), que enfatiza que, apesar de ser necessário o rompimento do atual modelo burocrata na universidade, especialmente a pública, esse movimento contém condições desafiadoras e complicadas, pois exige mudanças profundas na cultura e no pensamento estratégico de todos os envolvidos na situação. Ademais, Freire (1987) já declarava que tudo aquilo que enseja uma nova mentalidade e faz com que as organizações, em suas práticas cotidianas de gestão de pessoas, denotem um propósito transformador, na maioria das vezes é suprimido, censurado, negado e rotulado como indesejável.

Tomando como base a pesquisa realizada por Oliveira (2017), é possível compreender as causas resultantes no fim da departamentalização na UFAL, por meio de dois principais motivos: o primeiro diz respeito ao fato de que, para a pró-reitoria de graduação, deve haver privilégio ao colegiado do curso em detrimento do departamento, pois se argumenta que o departamento dificultava a ação do colegiado em decorrência de defesa de interesses corporativos; o segundo relaciona-se com os prejuízos políticos sofridos pelos departamentos menos empoderados, os quais dependiam de outras unidades administrativas na relação com a gestão central. Hargreaves (1988, p. 187) denuncia essas situações ao proclamar a existência, nesse contexto, de quatro características principais: o individualismo, a colaboração, a colegialidade e a balcanização. Pessoa (2000) também salienta como um desafio a ser superado, nesse contexto, a presença de gestores excessivamente burocratas, cuja gestão se resume, quase que totalmente, a exigir o cumprimento, a qualquer custo, das normas e regras estabelecidas e, em outras situações, a criar novas normas e procedimentos, contribuindo, dessa forma, para atravancar ainda mais os processos.

Por meio da soma daqueles dois importantes argumentos, resultou a proposta inovadora abordada no presente estudo, ou seja, de reformulação na estrutura do estatuto, ampliando-se as cadeiras no colegiado superior (CONSUNI) e extinguindo-se uma estrutura administrativa nascida na ditadura militar (OLIVEIRA, 2017). Dessa forma, os grupos internos

foram atrás de um lugar no conselho superior, com o intuito de viabilizar seus interesses, mudança que deveria ser seguida de uma modificação na cultura organizacional também, uma vez que tornaria o processo decisório mais complexo, já que mais atores seriam alçados a participar desse processo, trazendo para o jogo político suas próprias demandas. Para o autor, a maior relevância em tal reformulação estrutural foi o clima criado pelos gestores e seu corpo de auxiliares na constituição de um momento favorável ao rompimento com uma estrutura administrativa que há décadas estabeleceu o reforço à cultura organizacional da fragmentação das ações (departamento-colegiado) e concentração de poder (nas poucas direções de centro) (OLIVEIRA, 2017).

Lobo Filho (1998) enfatiza a importância do papel da gestão universitária no gerenciamento de sua estrutura, que nada mais é do que a obrigação de otimizar os meios para produzir os serviços típicos desse setor, que constituem serviços educacionais, serviços à comunidade e desenvolvimento de pesquisa, com custos e prazos viáveis.

Esta coleta de dados também teve como propósito verificar se o assunto tem sido discutido no âmbito da gestão dessas universidades, e as respostas foram as mais variadas, as quais denotaram um cenário de incertezas sobre a real necessidade de extinguir os departamentos. Por outro lado, foi possível verificar, com base nas respostas dos gestores que fazem parte das instituições que extinguiram os departamentos, que existe, nesse cenário, um forte propósito em reduzir o nível da burocracia dentro das universidades. Alguns gestores informaram que propostas já foram criadas e estudadas, porém não colocadas em prática. Esse argumento também é defendido por Prestes Motta (1981), ao incitar que o modelo burocrático conduz o indivíduo ao vazio e à alienação, e por Ramos (1981), que também alega que esse modelo atua como fonte permanente de desintegração cultural e de desequilíbrio social.

Em relação ao último objetivo específico deste estudo, que é elencar os pontos fortes e fracos do possível cenário de uma estrutura mais enxuta e sem departamentos, foi possível verificar que o objetivo em comum da gestão das IFES que extinguiram ou já iniciaram suas atividades sem o chamado departamento é justamente abolir ou, pelo menos, reduzir o máximo possível as práticas burocráticas predominantes no serviço público. Diante dessa possibilidade, uma maior autonomia é concedida aos setores que compõem a estrutura da instituição, acarretando a celeridade

dos processos. Não se deve deixar de destacar o incentivo à inovação e à criatividade em um ambiente predominantemente autônomo. Prestes Motta (1981) destaca esse processo, ao defender que o funcionário que é ouvido e incitado a participar das decisões organizacionais, com base em uma maior autonomia para desenvolver suas habilidades, tem maior estímulo para se manter motivado no ambiente corporativo em comparação àquele que somente recebe ordens.

Outro fator citado é o extermínio da chamada “balcanização”, em que a autoridade que compete à chefia do departamento muitas vezes se perde no meio de práticas de patriotismo, já consagradas na imagem do funcionamento da gestão pública. Percebe-se que a ideia é diminuir a pirâmide de hierarquia, na defesa por uma gestão mais democrática e plural. Essas possibilidades compreendem alterações tão significativas no interior de uma universidade, que foi possível perceber claramente que o tema vai e volta das reuniões de conselho. Aspectos como redução da hierarquia, maior participação dos servidores nas decisões estratégicas, maior visibilidade dos atos são comumente passíveis de questionamentos, aos quais, muitas vezes, gestores não estão adeptos a se sujeitar. Não restam dúvidas de que esse processo demanda um esforço muito grande e, principalmente, exige que diversas pessoas, de diversos setores dentro da instituição, estejam de acordo com tal mudança. Caso contrário, por ser um tema que comporta uma série de incertezas, pode ficar para um segundo plano na lista de prioridades.

Apesar da viabilidade de eleição de diversos fatores positivos para esse cenário, a instituição dele também acarreta muitos desafios que podem trazer para a gestão situações constrangedoras. Tais mudanças vêm concomitantemente com diversas incertezas, conflitos, atritos entre os envolvidos, além de receios e apreensão. Uma possível redução na hierarquia incidirá em maior publicidade dos atos, sendo que o comprometimento dos envolvidos deve ser extremamente sólido, principalmente pela necessidade de combater as resistências e controvérsias.

Considerações finais

Conforme citado anteriormente, a trajetória para implantar a desdepartamentalização na estrutura das IFES requer motivação da maioria da comunidade universitária, principalmente por ser uma alteração que modi-

ficaria em grande parte a rotina da instituição. Os resultados encontrados nesta pesquisa foram bastante divididos: 11 universidades ainda mantêm os departamentos, 8 não mais e 2 utilizam estrutura híbrida.

Ademais, assim como se verificou uma aprovação satisfatória desse cenário nas IFES que extinguíram os departamentos, também se constata que, para as demais instituições, o tema é pouco relevante. Contudo, como cada universidade possui autonomia para se estruturar, infere-se que os cenários permanecerão diferentes por bastante tempo. Também em função dessa autonomia, pode-se concluir que provavelmente nunca se estabelecerá um padrão, pois em todos os casos ficará a critério da gestão de cada universidade decidir que tipo de estrutura manter em seu âmbito organizacional.

Apesar da autonomia citada, muitas instituições preferem manter seus modelos burocráticos e por vezes engessados dentro da universidade. A aversão à mudança faz com que a possibilidade de aderirem à desdepartamentalização seja mínima ou inexistente, impossibilitando, assim, de usufruírem das vantagens que esse novo cenário poderia gerar para a instituição, vantagens essas já citadas anteriormente no decorrer deste estudo.

É compreensível que aumentar a participação das pessoas no processo decisório é de fato um processo que denota medo e incertezas nos indivíduos envolvidos, principalmente naqueles que são detentores do poder. Entretanto, a redução da hierarquia incidirá em maior publicidade dos atos e ausência da chamada “balcanização”, processo comumente usado no âmbito da administração pública. Vale ressaltar que estruturas mais enxutas contribuem para a economia no atendimento e no serviço público, visto que é possível reduzir diversos processos e etapas. De fato, essas melhorias devem servir como pilares para a construção de motivações no âmbito das esferas de decisões.

Por fim, conclui-se que tal mudança na estrutura de uma IFES é um processo complexo e delicado. A participação e a motivação da maioria dos envolvidos devem ser grandes, principalmente a disposição para derubar a resistência e as controvérsias.

Sugere-se, como possibilidades de novas pesquisas para fomentar esse tema, a aplicação de questionários na comunidade universitária para mensurar a opinião em relação a esse possível cenário. Além disso, seria interessante estudar, de maneira mais aprofundada, instituições que aderiram a esse modelo livre de departamentos. A partir de novas pesquisas a respeito do assunto, será possível analisar quais são as chances de implantação ou não do término dos departamentos em uma IFES.

Recebido em: 03/06/2020
Revisado em: 09/10/2020
Aprovado em: 10/11/2020

Notas

- 1 Graduada em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestranda em Administração pela UFSC. E-mail: robertasmts@gmail.com.
- 2 Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Diretor do Centro Socioeconômico da UFSC. E-mail: irineu.manoel@ufsc.br.
- 3 Graduada em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: g.beck@hotmail.com.

Referências

- AGOSTINHO, Márcia Esteves. “Administração complexa”: revendo as bases científicas da administração. **RAE**, v. 2, n. 1, p 1-18, 2003. Disponível em: https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-56482003000100016.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.
- ANDREWS, Kenneth Richmond. The concept of corporate strategy. *In*: MINTZBERG, Henry; QUINN, James. **The strategy process**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1992. p. 44-51.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 4 abr. 2020..
- DENHARDT, Robert. **Teorias da administração pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- DIAS, Reinaldo. **Sociologia das organizações**. São Paulo: Ática, 2008.
- FARIA, Carlos Aurélio. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-30, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15984.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

LOBO FILHO, Roberto. **Gestão universitária e seus desafios**. São Paulo: [s. n.], 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAIR JR., Joseph *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Bookman, 2005.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HOFFMANN, Ivan Londero; NUNES, Raul Ceretta; MULLER, Felipe Martins. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**, v. 26, n. 2, 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v26n2/0104-530X-gp-26-2-e2852.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

LEITÃO, Sérgio Proença. A decisão na academia I. **Revista de Administração Pública**, v. 27, n. 1, p. 69-86, 1993. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8701/7434>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MARGOTO, Julia Bellia; BEHR, Ricardo Roberto; DE PAULA, Ana Paula Pes. Eu me demito! Evidências da racionalidade substantiva nas decisões de desligamento em organizações. **Organizações & Sociedade**, v. 17, n. 52, p. 115-135, 2010. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/455/i-quit-evidence-of-the-substantive-rationality-in-dismissal-decisions-in-organizations/i/en>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MEYER JR, Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Revista Universidade em Debate**, v. 2, n.1, p. 12-26, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17272360-A-pratica-da-administracao-universitaria-contribuicoes-para-a-teoria.html>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

OLIVEIRA, Jorge Eduardo. **Da proposta à concretização: o fim do departamento na reforma administrativa da Universidade Federal de Alagoas-UFAL**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2582>. Acesso em: 4 abr. 2020.

PESSOA, Maria Naiula Monteiro. **Gestão das universidades federais brasileiras: um modelo fundamentado no balanced scorecard**. 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/78659/172918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 abr. 2020.

PRESTES MOTTA, Fernando. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAMOS, Alberto Guerreiro. A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo de possibilidade. *In*: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco (org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora UnB, 2009. 41-91 p.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1981.

RIZZATTI, Gerson. **Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais brasileiras**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84206/186334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SAMPAIO, Rosely; LANIADO, Ruthy. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. **Revista de Administração Pública**, v. 43, n. 1, p.151-174, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v43n1/a08v43n1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia de universidade a universidade de ideias. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS JR., José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. Fator institucional para a evasão na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656028/21928>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SCHLICKMANN, Raphael. **Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103549/317404.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SERVA, Mauricio. O paradigma da complexidade e a análise organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 32, n. 2, p. 26-35, 1992. Disponível em: https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901992000200004.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SILVEIRA, Victor Natanel. Racionalidade e organização: as múltiplas faces do enigma. **Rev. Adm. Contemp.**, Curitiba, v. 12, n. 4, p. 1107-1130, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v12n4/10.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SOUZA, Irineu Manoel. **Gestão das universidades federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento**. 2009. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Irineu-Souza.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

STONER, James; FREEMAN, R. Edward. **Administração**. 5. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2000.

TÔRRES, José Júlio Martins. Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia. **Revista Integra Educativa**, v. 2, n. 2, p. 189-202, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org/bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a08.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: UnB, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. 2019. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/institucional/unidades-academicas>. Acesso em: 2 abr. 2020.

UNIFASF. **Consulta sobre a existência do Departamento na Estrutura Acadêmica**. 2019. (Mensagem recebida por e-mail).

UNILAB. **Consulta sobre a existência do Departamento na Estrutura Acadêmica**. 2019. (Mensagem recebida por e-mail).

História e memória da fundação do Colégio Juvenal de Carvalho: a interface com a Educação Salesiana de Dom Bosco (1933-1945)

LIA MACHADO FIUZA FIALHO¹

VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE²

Resumo

A Ordem Salesiana teve como fundador Dom Bosco, que empreendeu uma pedagogia própria, iniciada na Europa e disseminada por vários países do mundo, chegando a Fortaleza, Ceará, em 1933. Nessa cidade, foi criado o Colégio Juvenal de Carvalho, objeto deste estudo, com oferta de diferentes níveis de ensino para o público feminino. O objetivo deste trabalho foi compreender como ocorreram a fundação do Colégio Juvenal de Carvalho e a implementação do ensino secundário nos moldes salesianos. Desenvolveu-se uma pesquisa histórica, com apoio de documentos como trechos de jornais, decretos de autorização/abertura dos níveis de ensino e livreto elaborado pela própria instituição com seu histórico (1933-1995), que tornou factível a elaboração de uma narrativa acerca de sua fundação. O Colégio Juvenal de Carvalho foi criado para atender aos anseios da elite local por educação feminina, demonstrou ser um relevante espaço para a formação das moças, à luz dos princípios marianos, e asseverou a dualidade de classes, ao ofertar ensino primário e noturno para moças pobres aprenderem um ofício e o ensino secundário de caráter humanístico para a formação das moças da elite fortalezense.

Palavras-chave: Educação Salesiana. Educação feminina. Colégio Juvenal de Carvalho.

History and memory of the foundation of Colégio Juvenal de Carvalho: the interface with the salesian education of Don Bosco (1933-1945)

Abstract

The Salesian Order was founded by Don Bosco, who started his own pedagogy in Europe and disseminated in several countries of the world, arriving in Fortaleza-Ceará in 1933. In this city, the Colégio Juvenal de Carvalho was created, object of this study, with offering different levels of education for the female audience. The objective of this work was to understand how the establishment of Colégio Juvenal de Carvalho was carried out and the implementation of Secondary Education along the Salesian lines. Historical research was carried out, with the support of documents such as excerpts from newspapers, decrees of authorization / opening of teaching levels and a booklet prepared by the institution itself with its history (1933-1995), which made it possible to elaborate a narrative about its foundation. Colégio Juvenal de Carvalho was created to meet the aspirations of the local elite for female education, proved to be a relevant space for the training of girls in the light of Marian principles and asserted the duality of classes; by offering primary and evening education for poor girls to learn a trade and secondary education of a humanistic nature for the training of girls from the elite of Fortaleza.

Keywords: Salesian education. Female education. Colégio Juvenal de Carvalho.

Historia y memoria de la fundación de Colégio Juvenal de Carvalho: la interfaz con la educación salesiana de Don Bosco (1933-1945)

Resumen

La Orden Salesiana fue fundada por Don Bosco, quien comenzó su propia pedagogía en Europa y se difundió en varios países del mundo, llegando a Fortaleza-Ceará en 1933. En esta ciudad, se creó el Colégio Juvenal de Carvalho, objeto de este estudio, ofreciendo diferentes niveles de educación para el público femenino. El objetivo de este trabajo fue comprender cómo se funda el Colegio Juvenal de Carvalho y la implementación de la Educación Secundaria en los moldes salesianos. Se realizó una investigación histórica, con el apoyo de documentos como extractos de periódicos, decretos de autorización / apertura de niveles de enseñanza y un folleto preparado por la institución con su historia (1933-1995), que permitió elaborar una narrativa sobre el fundamento del Colégio Juvenal de Carvalho, que fue creado para satisfacer las aspiraciones de la élite local para la educación femenina, demostró ser

un espacio relevante para la formación de niñas a la luz de los principios marianos y afirmó la dualidad de las clases; ofreciendo educación primaria y nocturna a niñas pobres para aprender un oficio y educación secundaria de naturaleza humanista para la capacitación de niñas de la élite de Fortaleza.

Palabras clave: Educación salesiana. Educación femenina. Colegio Juvenil de Carvalho.

Introdução

O estudo trabalha com duas áreas do conhecimento que são distintas, porém coexistentes, a História e a Educação (VASCONCELOS; FIALHO; MACHADO, 2018), por se inserir no campo da História da Educação e, mais especificamente, na história de instituições educacionais (XAVIER; FIALHO; MATOS, 2016). De acordo com Pereira (2007), os estudos que evidenciam a história das instituições escolares são relevantes para analisar uma escola em sua historicidade, funcionamento, condições materiais e constructo teórico-social acerca de princípios, normas e práticas cotidianas. Pesquisar uma instituição permite compreender, dentro do contexto da História da Educação, a dimensão da identidade escolar que se constitui de acordo com as instâncias “política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica, etc.” (SANFELICE, 2007, p. 77).

O objeto de estudo desta pesquisa foi o Colégio Juvenil de Carvalho, mais delimitadamente a história de sua fundação. O Colégio está localizado na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, inaugurado em 1933, a partir da idealização de Dom Manuel da Silva Gomes, arcebispo do Ceará, em colaboração com a filantropia do coronel Juvenil de Carvalho, e entregue às Irmãs Salesianas. O arcebispo almejou uma instituição educativa de cunho religioso para o público feminino, na cidade de Fortaleza, que adotasse os princípios educativos salesianos, no entanto não havia capital financeiro suficiente para a empreitada, então o coronel Juvenil de Carvalho doou maior parte da rubrica para efetivar a construção do Colégio.

O arcebispo do Ceará, Manuel da Silva Gomes, buscava o fortalecimento da Igreja Católica em diversos setores da sociedade civil. Durante seu episcopado, a articulação de grupos leigos ligados à Igreja foi muito heterogênea, mas a educação das moças nos moldes marianos era uma convergência das instituições confessionais, tornando-se uma maneira de propagar e ampliar os ideais católicos, conservadores e nacionalistas (PARGA, 2012).

Juvenal de Carvalho, nascido no ano de 1858 no sítio Tijucussu, em Cascavel, Ceará, trabalhava com a agricultura e iniciou sua vida comercial em Aracati e Fortaleza, posteriormente, investindo seus recursos na compra de fazendas em Quixadá, Morada Nova e Quixeramobim, tornando-se um latifundiário que possuía grandes extensões de terras produtivas. Ficou conhecido no Brasil por ter sido o primeiro fazendeiro a libertar seus escravos, na propriedade de Acarape, em Redenção.

As Irmãs Salesianas eram religiosas da Congregação Salesiana, formadas na Europa à luz da pedagogia de Dom Bosco, um eclesiano que, inspirado na vida de São Francisco Sales, propôs uma formação educacional, espiritual e de preparação para a aprendizagem de um ofício para a juventude, especialmente pobre. Por meio do Sistema Preventivo, com a tríplice “razão, religião e amabilidade”, defendeu o engajamento pastoral, a educação do corpo e a formação integral do homem (SALESIANOS, 1985).

Orientado sob a pedagogia de Dom Bosco, o Colégio Juvenal de Carvalho obedeceu com rigor aos requisitos exigidos pelo Departamento Nacional de Educação e foi o primeiro colégio feminino a merecer a equiparação oficial no Ceará, oferecendo o ginásial para as mulheres (MARTINS FILHO; GIRÃO, 1966). O referido colégio, atualmente, ainda funciona no mesmo prédio de origem, com a oferta da educação básica, mas com educação mista, em moldes diferentes daqueles adotados no período de fundação, há 87 anos.

O recorte temporal da pesquisa delimita-se aos seus 12 primeiros anos de funcionamento, ou seja, de 1933, data de sua fundação, até 1945, ano em que foi oficialmente autorizado a oferecer o ensino secundário. Inicialmente com o nome de “Casa de Maria”, foi batizado com a denominação Colégio Maria Auxiliadora, porém ficou conhecido de fato como Colégio Juvenal de Carvalho, em homenagem ao seu maior patrocinador.

A pesquisa partiu da seguinte inquietação: como ocorreram a fundação do Colégio Juvenal de Carvalho e a abertura do ensino secundário feminino nos moldes salesianos? Diante dessa questão norteadora, elaborou-se uma pesquisa com o objetivo geral de compreender como ocorreram a fundação do Colégio Juvenal de Carvalho e a implementação do ensino secundário nos moldes salesianos. Para contemplar esse escopo, elaborou-se uma narrativa histórica, amparada teoricamente na história cultural (BURKE, 1991; FREITAS, 2019), que utilizou como aporte, para análise, fontes imagéticas e documentais, tais como: imagem da fachada

da escola, documentos oficiais (decretos) sobre autorização dos níveis de ensino e um livreto encontrado no acervo da instituição, elaborado a partir da solicitação da Inspetoria Maria Auxiliadora, com o título “Colégio Juvenal de Carvalho: Histórico 1933-1995”.

O livreto, documento publicado em 10 de agosto de 1996, foi a principal fonte para a constituição deste trabalho, pois apresentava um resumo do histórico de fundação, a atuação das primeiras Irmãs Salesianas na gestão, recortes de artigos publicados nos jornais de Fortaleza com notícias sobre o colégio, a estrutura organizacional e a finalidade educativa. De acordo com a apresentação desse documento, essa síntese foi “extraída da crônica [da obra religiosa e educacional] e do testamento de pessoas amigas” (CJC, 1996, s/p).

As transformações na historiografia, advindas de novas formas de conceber o conhecimento científico e da expansão das concepções do movimento e da revista de historiadores franceses, os *Annales*, contribuíram para a ampliação de novos interesses para o campo da História no transcorrer do século XIX para o século XX (BURKE, 1991). Os historiadores dos *Annales*, principalmente em sua terceira geração, enfatizaram a mudança no processo de escrita histórica predominantemente linear e descritiva de grandes períodos históricos ou de personagens heroicos. E, mesmo sem romper em definitivo com a tradicionalidade do fazer histórico, representaram um marco de abertura de problemáticas, temáticas, objetos, metodologias, fontes e formulação de novos conceitos com a transição para a Nova História (BARROS, 2008).

Os estudos atuais, dentro da abordagem da História Cultural, utilizam a interdisciplinaridade e fundamentam pesquisas sobre experiências, instituições, cultura material e simbólica mediante a utilização de diferentes fontes históricas (ROSA; FORNO, 2020). A ênfase está em como o historiador da educação interpreta suas fontes documentais, imagéticas, audiovisuais, orais, entre outras, e propõe novas formas de interpretação para a História (PINSKY, 2008). Arquivos e documentos têm ganhado cada vez mais importância, principalmente com o aumento de produções sobre a história das instituições, que contribuem para a preservação da memória e problematização da (re)produção da cultura escolar que influencia diretamente as construções sociais (PEREIRA, 2007).

Compreender a fundação do Colégio Juvenal de Carvalho faz-se relevante porque possibilita compreender não apenas as articulações efetivadas para o financiamento de um prédio educativo, mas por tornar factível

a preservação da história e memória de uma instituição escolar que constitui um patrimônio cultural da cidade de Fortaleza, que faz parte da história e memória da educação da cidade e ainda não teve sua história registrada em pesquisas científicas. Salienta-se que essa afirmativa se respalda em uma pesquisa preliminar, no dia 1º de junho de 2020, com o descritor “Colégio Juvenal de Carvalho” nas bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e SciELO, em que nenhum produto foi encontrado.

À luz de uma pedagogia própria, a pedagogia de Dom Bosco, o Colégio Juvenal de Carvalho forneceu instrução a inúmeras moças fortalezenses, constituindo um celeiro formativo que endossava padrões sociais e culturais que relegavam a mulher à vida privada, dedicando-se ao lar como esposas subservientes e mães dedicadas. Com base na educação mariana, disciplinavam-se corpos e mentes femininas (FOUCAULT, 2012) para que as moças se expressassem de acordo com o exemplo de Maria, ou seja, como mulheres pacientes, castas, puras, discretas, obedientes, prendadas, mães amorosas e esposas dedicadas, na contramão de uma educação libertária (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018).

Na história da formação da sociedade brasileira estão presentes as marcas da submissão, das desigualdades e das restrições sofridas pelas mulheres. Por meio da atuação da sociedade patriarcal – em que a mulher deve obediência ao pai e ao marido – e da Igreja Católica, que fomentou discursos de moralização e de boas condutas femininas, foi exigido para esse “sexo frágil” um ideal de comportamento dócil, obediente, subalterno e dependente (DEL PRIORE, 2000). As décadas de 1930 e 1940 declaravam um período de comprometimento com as novas regras de civilidade e higienização, decorrentes do processo de globalização; e foi a figura feminina, restrita ao lar, a responsável por manter bons arranjos matrimoniais, a família higienizada, os filhos saudáveis e com boa formação moral (SCOTT, 2012).

O artigo foi subdividido em quatro seções, com vistas a facilitar a compreensão leitora: 1) “Introdução”, que explanou o campo da pesquisa, o objeto de estudo, sua delimitação temporal e espacial, o problema de pesquisa, o objetivo e sua relevância social; 2) “Pedagogia de Dom Bosco e Educação Salesiana no Brasil”, seção apresenta a biografia de Dom Bosco, a criação da Ordem Salesiana e sua chegada ao Brasil na interface com princípios educacionais; 3) “O Colégio Juvenal de Carvalho”, que traz a

história de fundação do Colégio Juvenal de Carvalho e o mote educacional da instituição; e 4) “Considerações finais”, que retoma o problema e o objetivo da pesquisa para respondê-los sucintamente a partir da explanação dos principais resultados e discussão.

Pedagogia de Dom Bosco e Educação Salesiana no Brasil

Giovani Melquior Bosco, popularmente conhecido no mundo como Dom Bosco, nasceu em 16 de agosto de 1815 em Piemonte, região italiana. Seus pais constituíam uma família de pequenos agricultores, e, após ficar órfão do pai, deu continuidade aos trabalhos agrários em fazendas próximas de sua residência para ajudar a mãe e os irmãos (SOFFNER; SANDRINI, 2012).

A trajetória de Dom Bosco tomou um caminho para a vocação religiosa quando este ainda era criança, com 9 anos de idade, após um sonho no qual recebeu um chamado. Segundo ele afirmou em narrativas autobiográficas, sonhou estar próximo à sua casa e perceber a movimentação de alguns meninos que não apenas brincavam, mas blasfemavam contra Deus. Nessa situação, Dom Bosco reagiu:

ao ouvir as blasfêmias, lancei-me de pronto no meio deles, tentando, com socos e palavras, fazê-los calar. Neste momento apareceu um homem venerando, de aspecto varonil, nobremente vestido. Um manto branco cobria-lhe o corpo; seu rosto, porém, era luminoso (SALESIANOS DON BOSCO, s/d).

A atitude instintiva foi seguida de uma advertência, que lhe mostrou o caminho a seguir daquele momento em diante: “chamou-me pelo nome e mandou que me pusesse à frente daqueles meninos, acrescentando estas palavras: Não é com pancadas, mas com a mansidão e a caridade que deverás ganhar esses teus amigos” (SALESIANOS DON BOSCO, s/d).

Dom Bosco compreendeu que sua vocação deveria abranger humildade e afetividade para alcançar seu propósito religioso. Ele narrou o desfecho do sonho que se tornou um sinal de que seu trabalho deveria ser o de educar pela amabilidade:

[...] Nesse momento vi ao seu lado uma senhora de aspecto majestoso, vestida de um manto todo resplandecente, como se cada uma de suas partes fosse fulgidíssima estrela.

Percebendo-me cada vez mais confuso em minhas perguntas e respostas, acenou para que me aproximasse e, tomando-me com bondade pela mão, disse:

– Olha.

Vi então que todos os meninos haviam fugido, e em lugar deles estava uma multidão de cabritos, cães, gatos, ursos e outros animais.

Eis aí o campo, onde deves trabalhar:

Torna-te humilde, forte, robusto; e o que agora vês a esses animais, deves fazê-los aos meus filhos (SALESIANOS DON BOSCO, s/d).

Dom Bosco explicou que interpretou o sonho como uma missão, pois, considerando a realidade de muitos jovens italianos de pobreza e de marginalização, sua atuação seria propícia à mudanças de vida (HORNICH; BISCALCHIN, 2018). A juventude de Dom Bosco voltou-se para a leitura de textos religiosos, vinculação aos padres de sua região natal e de trabalhos para a ampliação da fé católica.

De acordo com Souza (2013, p. 19), “em 1835 entra para o seminário maior, em Chieri, tendo sido ordenado sacerdote no dia 05 de junho de 1841, em Turim. No mesmo ano, em 08 de dezembro, funda seu primeiro Oratório Festivo”. O oratório era uma instituição já conhecida na Itália desde o século XV, que se destinava ao desenvolvimento de experiências pedagógicas e de obras de caridade. A criação do oratório de São Francisco Sales por Dom Bosco iniciou sem local próprio para sua efetivação e sem atividades diárias, firmando sua obra apenas em 1846 no bairro de Valdocco (FREIRE; FIALHO; CARVALHO, 2016).

A atuação de Dom Bosco devotava atenção para a juventude periférica da cidade de Turim, já que esse público apresentava problemas de sofrimento e exploração evidentes relacionados à família, trabalho e amigos (FAVALE, 2014). Dessa forma, o religioso sentiu necessidade de cada vez mais ampliar o acesso dos jovens às instituições educativas.

Assim, além do oratório de Valdocco e de oficinas artesanais, Dom Bosco “fundou também as chamadas escolas noturnas e escolas dominicais que atendiam a jovens do internato que trabalhavam em empreiteiras, durante o dia, e, à noite, tinham oportunidade de estudar” (SOUZA, 2013, p. 27).

Em seguida, Dom Bosco elaborou o Sistema Preventivo, descrito nos Regulamentos e Constituições Salesianas, com mote na fiscalização, educação juvenil e ocupação profissional como meios de prevenir o des-

caminho dos jovens, ou seja, para evitar que eles conduzissem uma vida distante dos ensinamentos de Jesus e da conduta cidadã. Com seus ideais pedagógicos e sua atuação inovadora a partir do Sistema Preventivo destinado à juventude, Dom Bosco foi responsável por formar um considerável movimento de apostolado (SOFFNER; SANDRINI, 2012).

O Sistema Preventivo de Dom Bosco propõe cuidado e zelo com o jovem, para que se torne um bom cristão e cidadão; assim, seu princípio pedagógico de educar por intermédio do afeto previne a juventude de trilhar um caminho para o erro. Porém, ainda que o percurso da desobediência pudesse ser traçado, o educador precisava dispor-se, com sensibilidade e compromisso, a transformar a realidade errante (BRAIDO, 2004).

Os valores e princípios que constituem o Sistema Preventivo passam os aspectos humanos, religiosos e afetivos, ou seja, estruturam-se em três eixos: a razão, a religião e a *amorevolezza*. A razão é a utilização da racionalidade humana que não se confunde com sentimentalismo; a religião é o sistema sobrenatural e ao mesmo tempo humano, em que a figura de Deus ocupa centralidade; e a *amorevolezza* são o afeto e a caridade, necessários ao processo educativo. Esses pilares do Sistema Preventivo integram-se para abranger a “própria maturação humana e cristã com o método da persuasão e do coração” (BRAIDO, 2004, p. 266). Esses ideais salesianos eram cultivados para considerar a condição humana e as possibilidades de formação educativa, social, profissionalizante e religiosa, pois, ao atuar sobre essas diversas dimensões, era possível acolher, formar, intervir em maus comportamentos e prevenir a juventude do mal.

De acordo com Pitillo (2017), Dom Bosco definiu o surgimento da Congregação Salesiana em 1859, porém a aceitação da ordem pela Santa Sé se deu apenas em 1869. Juntamente com outros irmãos religiosos, Dom Bosco criou em Turim, na Itália, uma congregação sem fins lucrativos com atividades de apostolado, práticas educativas e assistencialismo à juventude pobre.

A Ordem Salesiana propõe-se a uma espiritualidade de acordo com a vida de São Francisco Sales, considerado santo e doutor da Igreja Católica, e com o carisma de Dom Bosco. Os salesianos podem atuar em diversos níveis dentro e fora da congregação, como religiosos, leigos ou coadjutores, o que requer votos de pobreza, castidade e obediência (AZZI, 1982).

Segundo Hornich e Biscalchin (2018), o objetivo da atuação dos salesianos refere-se à realização de uma educação formativa para que o homem consiga integrar os aspectos espirituais (fé/religiosidade), pessoais

e sociais (trabalho, cultura e esporte), por isso incide diretamente no corpo e na alma dos jovens. Com ênfase na prática disciplinar e de controle social da juventude, incorporando atividades desportivas e de caridade, as instituições salesianas espalharam-se pelo mundo, com modalidades abertas e fechadas, conforme classificação a seguir:

São consideradas instituições abertas: os jardins de recreação, os Oratórios Festivos cotidianos, os centros juvenis, as escolas dominicais e noturnas, as escolas de várias ordens e graus, a imprensa popular e juvenil, as residências missionárias. São instituições “totais”: os internatos, pensionatos para jovens trabalhadores ou estudantes, artesanato para formação profissional, colégio para estudantes e seminários eclesiais. Diferentes categorias quais existem num mesmo espaço físico geralmente próximo ou anexado a uma igreja e a uma paróquia (DALCIN, 2008, p. 3).

Dessa forma, os salesianos organizaram-se em diversos grupos de atuação que foram além de instituições formais de ensino; eles construíram institutos de comunicação, editoria, músicas e esportes, acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade e até mesmo de reabilitação, sempre atuando com a especificidade da espiritualidade (ALMEIDA, 2013).

Toda a estrutura organizacional salesiana perpetuou-se com a efetivação do método pedagógico do Sistema Preventivo, o qual enfatizava como principal pilar do relacionamento entre educadores e alunos a antropologia cristã. Diariamente, o contexto das instituições salesianas deveria experienciar práticas educativas e pastorais voltadas para a religiosidade e para a afetividade (SOUZA, 2013). O Sistema Preventivo contribuía para que o indivíduo exercesse a moralidade católica, a autogestão e a solidariedade com seus pares.

A ideia de formar o bom cristão e o honesto cidadão com a implementação do Sistema Preventivo em diversas entidades, protegendo os jovens das influências do pensamento de esquerda – que, na segunda metade do século XIX, ganhara força no meio operário –, das ideias liberais e do avanço do protestantismo significava, para Dom Bosco e seus discípulos, cuidar da juventude, assegurando o seu sustento e impedindo que tais ideais se imiscuissem no meio juvenil e, por consequência, na sociedade (PITILLO, 2017, p. 61-62).

De acordo com essa citação, compreende-se o ideário de Dom Bosco e dos demais salesianos acerca de “trabalho” e de “movimento operário” que exerceu influência no debate político da época, fortalecendo também a manutenção dos discursos da Igreja Católica. O Sistema Preventivo foi pensado para formar o jovem trabalhador nos moldes capitalistas, já que “Dom Bosco afirmava que Deus fez o pobre para que ganhe o céu com resignação e paciência e fez o rico para que se salve com a caridade e a esmola” (PITILLO, 2017, p. 62).

A educação na concepção salesiana assumia uma perspectiva multidimensional (ALMEIDA, 2013), com ênfase nas dimensões mais relevantes, de acordo com Dom Bosco, para o jovem em processo formativo. Ou seja, objetiva-se a formação do indivíduo sensível, atento aos preceitos da preventividade, a valorização da família e da religião católica, além da preparação para uma profissão. Tudo isso gerava a tríade da concepção pedagógica salesiana: razão, religião e afeto (SOFFNER; SANDRINI, 2012).

A Ordem Salesiana chegou ao Brasil no contexto político do final do Império, estabelecendo-se ao expandir suas instituições educativas durante a República. As relações estreitas entre a Igreja e o Estado, que se fortaleciam mutuamente, encontraram mudanças após a ascensão do governo republicano, o advento de ideias federalistas – como a laicização – e o início do Movimento de Reforma Católica. Esse movimento de reforma encontrou apoio de bispos que queriam romper com o sistema de padroado, que submetia a Igreja Católica à Coroa portuguesa e brasileira (CASIMIRO, 2010; LIMA, 2014).

Compreende-se que:

a vinda dos salesianos para o Brasil não foi uma decisão espontânea da Congregação, e, sim, uma resposta às solicitações de bispos, tais como Dom Pedro Maria de Lacerda, do Rio de Janeiro, Dom Macedo Costa, do Pará, dentre tantos outros (PITILLO, 2017, p. 76).

Os salesianos foram personagens importantes no apoio ao movimento dos bispos reformadores brasileiros e contribuíram para a consolidação da nova convicção católica no país.

A fase de transformação de um clero ligado ao poder imperial para um episcopado independente necessitava de enorme reorganização das instituições religiosas e educativas, bem como o enfrentamento da Igreja

contra determinados interesses políticos. Dessa forma, “esse viés indica que a reforma visava à instituição de seminários eclesiásticos, sob orientação de congregações religiosas europeias” (ALMEIDA, 2013, p. 71).

A reforma da Igreja no Brasil dependia da difusão de novas ideias e costumes, que poderiam ser corrigidos por meio de novas congregações europeias; assim, os seminários, as atividades de missão e os colégios confessionais deveriam adequar-se ao novo modelo de formação e atuação. Foi nesse contexto que os salesianos adentraram o campo educativo no Brasil, onde a pedagogia de Dom Bosco foi relevante para alcançar transformações significativas não só na educação, mas também na política, na religião e na sociedade em geral (AZZI, 1982).

Entre 1883 e 1908, houve uma significativa expansão das instituições salesianas no Brasil. As fundações ocorreram em Colégios com Projetos de Artes e Ofícios, Escolas Agrícolas e Colônias Indígenas (DALCIN, 2008). A expansão das obras salesianas alcançaram também escolas, institutos e editoras em praticamente todos os estados brasileiros.

Inicialmente, os salesianos criaram o Colégio Santa Rosa, no Rio de Janeiro (1883), e o Liceu do Coração de Jesus, em São Paulo (1885) – com o diretor Lourenço Giordano, que empreendeu também a obra na região Nordeste, no município de Recife (1895) –, impulsionando a disseminação das instituições salesianas na consolidação da república brasileira. Segundo Becker (2017, p. 15): “Em 1926, as FMA marcaram sua presença em Pernambuco com o início da Obra em Petrolina. Na década de 30, surgiram três novas comunidades: Manaus, em 1930; Baturité em 1932 e Fortaleza em 1933”.

Embora a imprensa brasileira reverenciasse a figura de Dom Bosco, os liberais acreditavam que o apoio aos empreendimentos da Ordem Salesiana, com fundamentação na obra do religioso, contribuía para o movimento dos bispos reformadores. Esse conflito entre liberais e religiosos durante o contexto republicano no Brasil demonstrou que muitos assuntos da sociedade no período ainda eram regidos pela centralidade na figura de Deus (CASIMIRO, 2010; PARGA, 2012). Foi nesse cenário em que foi inaugurado o Colégio Juvenal de Carvalho, objeto deste estudo.

O Colégio Juvenal de Carvalho

O grupo de irmãs chamado à obra de Fortaleza chegou ao porto da cidade em 10 de março de 1933 e, em seguida, instalou-se em Baturité,

onde as Filhas de Maria Auxiliadora já haviam fundado sua casa e o Colégio N. S. Auxiliadora, em 1932. A obra educativa para a cidade de Fortaleza tinha data de inauguração marcada para o dia 26 de abril de 1933, e as Irmãs Salesianas eram aguardadas pelos fortalezenses. De acordo com os recortes de revistas apresentados no documento intitulado “Colégio Juvenil de Carvalho: Histórico 1933-1995”, as cidades de Baturité e de Fortaleza noticiaram a chegada das irmãs (Figura 1):

Imagem 1 – Jornais de Baturité e Fortaleza sobre a chegada das Irmãs Salesianas.



Fonte: CJC (1996).

No trecho 1, à esquerda, a notícia é sobre a chegada das irmãs, no jornal de Baturité (CJC, 1996). A reportagem anuncia que as irmãs per-

maneceriam na cidade interiorana até a inauguração do “Internato Nossa Senhora Auxiliadora em Fortaleza” e ressalta também a qualidade da escola em oferecer semi-internato, externato, com aulas noturnas e oratório festivo, conforme organização institucional da Ordem Salesiana.

No trecho 2, à direita, a notícia é de um jornal de Fortaleza, que anuncia a abertura de uma casa de educação para moças. A notícia demonstra a alegria da cidade em receber a fundação da instituição com a direção de uma ordem religiosa de fama universal, que se constituiria em um educandário de referência para as famílias que desejavam educar suas jovens mediante princípios católicos. É possível verificar que já se anunciava o público-alvo da instituição e seu objetivo: “Receberá alumnas externas e semi-externas, havendo nelle aulas nocturnas e oratório festivo. Haverá também, ali um curso de piano, violino, desenho e trabalhos de agulha” (CJC, 1996, s/p).

Assim, os princípios salesianos de educar e espiritualizar jovens encontravam campo propício no contexto fortalezense, no entanto não estavam relacionados à educação preventiva de Dom Bosco, que objetivava a inclusão da juventude marginalizada, e sim alinhados à educação confessional católica. Era essa educação que cumpria o papel de formar meninas e moças de acordo com o ideal da sociedade patriarcalista e, principalmente, sob o modelo moralizante alicerçado em torno da figura de Maria. Cabia às mulheres, restritas às classes mais favorecidas que podiam adentrar o ensino secundário particular, assimilar e reproduzir a “honra”, o recato, o pudor, as prendas domésticas, as boas maneiras e a função de criar com virtuosidade os futuros cidadãos brasileiros (LOURO, 2004).

Por meio de análise crítica do trecho 2, percebe-se o princípio salesiano de formação espiritual a ser efetivado pelos ensinamentos católicos no oratório, bem como a formação social, mediante aprendizagem de ofício, principalmente no ensino noturno, e por último a formação cultural, pelos cursos de música e desenho ofertados no currículo. Salienta-se que o Colégio Juvenal de Carvalho, ainda nos dias de hoje, oferece o ensino noturno na perspectiva da educação de jovens e adultos, e as adequações do currículo para o ensino regular na atualidade englobam feiras culturais (Encontro Salesiano de Integração e Cultura) e oferta de esportes variados.

Em 26 de abril de 1933, foi inaugurado o Colégio Maria Auxiliadora, nomenclatura em homenagem à Virgem Maria cultuada por Bom Bosco, mas, logo em seguida, a instituição ficou conhecida como Colégio Juvenal de Carvalho, com sede em Fortaleza, situado na Avenida João Pessoa, nº

4279. A fundação do Colégio foi uma exigência de Dom Manuel da Silva Gomes, então arcebispo do Ceará, que na época só poderia dispor de 12 mil réis para a compra do prédio, que estava avaliado em 40 mil réis. O coronel Ananias Arruda, cooperador salesiano, recorreu à ajuda do Coronel Juvenal de Carvalho, que doou a quantia necessária para a compra e a reforma da casa e do terreno que se transformaria na escola (CJC, 1996).

Às vésperas da inauguração da instituição, as irmãs distribuíram convites para as autoridades escolares, civis e religiosas e para as principais famílias de Fortaleza, ou seja, aquelas que gozavam de prestígio social pelo alto poder aquisitivo. O trecho do Jornal “O Nordeste” (1933) relatou a cerimônia de inauguração do prédio do Colégio Maria Auxiliadora, que contou com a presença de: bispo, arcebispos, coronéis, interventor federal, cônegos, vigários, altos funcionários, famílias abastadas e irmãs salesianas (Figura 2).

Imagem 2 – Trecho do jornal “O Nordeste”, em 27 de abril de 1933.



Fonte: CJC (1996).

FIALHO, L. M. F.; FREIRE, V. C. C.

História e memória da fundação do Colégio Juvenal de Carvalho: a interface com a Educação...
Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XXII, n. 47, p. 133-160, jul./dez. 2020

A cerimônia ressaltou a filantropia do Coronel Juvenal de Carvalho e apresentou a intenção da instituição de instruir e educar jovens nos preceitos humanísticos, “a fim de que, verdadeiramente, a escola preencha a sua finalidade humana, isto é, satisfazer não só a inteligência, mas também o coração” (O NORDESTE, 1933, *apud* CJC, 1996, s/p). Após as festas de inauguração do Colégio, concluída com uma missa, fixou-se a nomenclatura “Colégio Maria Auxiliadora. Fundação Cel. Juvenal de Carvalho”; logo depois, ficou conhecido apenas como Colégio Juvenal de Carvalho.

Inicialmente, a instituição funcionou como casa-colégio com algumas atividades, com o oratório para cerca de 50 crianças terem aula de catecismo – semelhante aos primeiros oratórios festivos empreendidos por Dom Bosco –, embaixo de uma mangueira, sendo esta um símbolo para a história da instituição. Mas, no dia 1º de junho de 1933, a diretora, Ir. Luizinha, foi ao palácio episcopal assistir ao ato de assinatura de compra da casa e do terreno do colégio (CJC, 1996) e, na noite desse mesmo dia, deu-se início à escola noturna, seguindo os mesmos moldes de ensino filantrópico para moças domésticas e operárias da obra de Baturité. Assim, iniciavam-se os ensinamentos de leitura, operações matemáticas básicas, corte e costura (CASTELO, 1970).

Percebe-se que o princípio introdutório da pedagogia de Dom Bosco sobre atuar no combate à exclusão da juventude pobre, por meio do processo educativo, efetivou-se na instituição Juvenal de Carvalho com a criação do ensino noturno gratuito para moças de agrupamentos sociais desfavorecidos, propondo um currículo destinado aos rudimentos da leitura e da escrita, além de corte e costura – ofícios associados ao trabalho feminino no lar.

O ano letivo de 1934 iniciou-se em 15 de fevereiro com a oferta do ensino noturno, contabilizando a matrícula de 30 alunas, com idade mínima de 14 anos, sendo quase todas analfabetas. Realidade marcante do analfabetismo cearense entre o agrupamento feminino economicamente desprivilegiado era consequência do processo histórico de negação da educação a esse público (FIALHO; SÁ, 2018). Em 1º de março, inaugurou-se o novo ano escolar para o ensino regular diurno e integral, com a matrícula de 8 alunas internas e 36 externas, fazendo-se necessária a ocupação dos cômodos da nova casa, bem como o dormitório e o refeitório. No dia 24 de maio de 1934, pouco mais de um ano após a abertura da casa-colégio, o novo prédio foi entregue às Irmãs Salesianas para a educação da juventude feminina cearense (CJC, 1996), como infere a Figura 3.

Imagem 3 – Trecho jornalístico do jornal “O Nordeste” sobre a inauguração do novo prédio do colégio.



1934

Fonte: CJC (1996).

A notícia ressalta a colaboração do coronel Juvenal de Carvalho para a abertura do estabelecimento de ensino, sendo elogiado, pois “contribuiu, com essa oferta, para encaminhar a uma educação de escolha a mocidade feminina de Fortaleza, collaborando, efficientemente, numa obra do mais alto alcance social” (O NORDESTE, 1934, *apud* CJC, 1996, s/p). Percebe-se que a menção faz referência à formação das moças advindas de famílias de alto poder aquisitivo, que constituíam o grupo social de maior prestígio.

A doação de Juvenal de Carvalho assegurou boa estrutura física para a instituição, pois, instalada em um terreno de 500 m², a estrutura construída ocupava 24 m de frente e 50 m de fundo e possuía:

[...] seis amplas salas de aula, todas mosaicadas; dois vastos dormitórios assoalhados, de 10x5 metros; 4 aparelhos sani-

tarios, com lavatórios para o externato; tres ditos para o internato e tres banheiros também para o internato; um quarto para a rouparia, duas salas para refeitório, de 12x5 metros cada uma; cozinha e copa de tamanho adequado, servidas de água encanada e aparelhamento necessário, e 1 caixa d'água, de alvenaria, com capacidade para 6.000 litros, recebendo água por força motriz, de uma caçimba de 65 palmos de profundidade (O NORDESTE, 1934, *apud* CJC, 1996, s/p).

Com estrutura física diferenciada mediante as contribuições da filantropia de Juvenal de Carvalho e da Igreja Católica, representada pelo arcebispo Dom Manual da Silva Gomes, e a gerência da Ordem Salesiana, o Colégio ganhava referência na educação feminina à luz do modelo mariano.

Entre 1935 e 1936, foi reduzido o número de alunas distribuídas entre as quatro séries do ensino elementar, com o objetivo de investir no ginásial. Sob a direção da Irmã Luizinha, o curso ginásial começou a funcionar paralelamente ao curso primário, com 10 alunas matriculadas. A diretora solicitou ao governo federal o reconhecimento do primeiro curso ginásial vinculado às religiosas a serviço da juventude feminina cearense. No dia 22 de julho de 1935, o senador Waldemar Falcão³ visitou o Colégio Juvenal de Carvalho, a quem foi solicitada autorização para o funcionamento dessa etapa da educação (CJC, 1996).

Em fevereiro de 1936, realizou-se o 1º exame de admissão ao curso ginásial (ou 5ª série primária), mesmo sem autorização oficial, totalizando 35 candidatas. Em março do mesmo ano, ocorreu a matrícula para a 1ª série do curso ginásial, com 38 alunas, incluindo as transferências recebidas. Em junho, o curso foi equiparado ao modelo de ensino oficial, sob regime preliminar, e foram validados os exames de admissão realizados em fevereiro (CJC, 1996). Importa inferir que boa parte das moças da época, quando tinham acesso à educação, interrompia os estudos ao final do ensino primário (FIALHO; CARVALHO, 2017), não havendo responsabilização política pelo alto índice de analfabetismo e fracasso da rede escolar (PEREIRA; RIBEIRO, 2017).

Em 1937, ocorreu a construção da capela no espaço da escola, sendo oficialmente abençoada pelo arcebispo Dom Manual da Silva Gomes, que, em seguida, celebrou a primeira missa (Figura 4).

Imagem 4 – Fachada do Colégio Juvenal de Carvalho após reformas e construção da Capela.



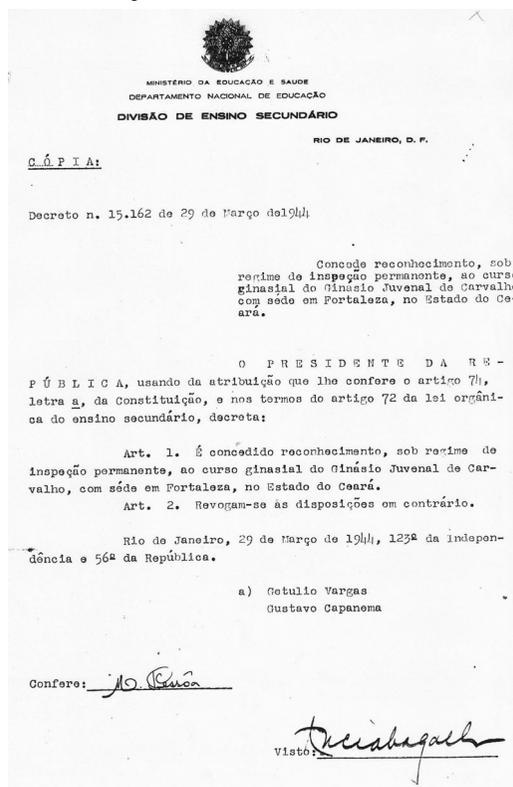
Fonte: Nobre (2019).

O Colégio passava por reformas e ganhava novas instalações para servir às alunas do internato, e, nesse momento, Irmã Pierina Uslenghi foi destinada ao cargo de diretora, em substituição à Irmã Luizinha, com trabalho realizado de 1939 a 1940. No seu último ano de atuação, concluíram o curso ginasial 34 alunas, matriculadas na primeira turma, em tempos que, segundo Lopes (2019), a maioria das moças nordestinas sequer concluíam o ensino primário. O Colégio crescia com a quantidade de alunas e novos professores contratados, por isso o internato ficou pequeno; então “a solução foi a seguinte: alugar duas casas, recém construídas, ao lado do Colégio para que servissem durante a noite para as alunas internas” (CJC, 1996, p. 10).

Os cursos mantidos no ano de 1942 eram: jardim da infância, preliminar, primário, admissão, curso ginasial e colégio normal, como demonstra a Figura 5.

A Figura 6 é um complemento da anterior e dá reconhecimento para o estabelecimento de ensino funcionar como colégio, de modo a oferecer o curso clássico e científico (ensino secundário), tendo em vista que o público que poderia pagar altas taxas de mensalidade demandava um ensino de cultura literária e científica que atendesse às suas necessidades econômicas e de formação educativa para o alcance de cursos superiores (SOUZA, 2008).

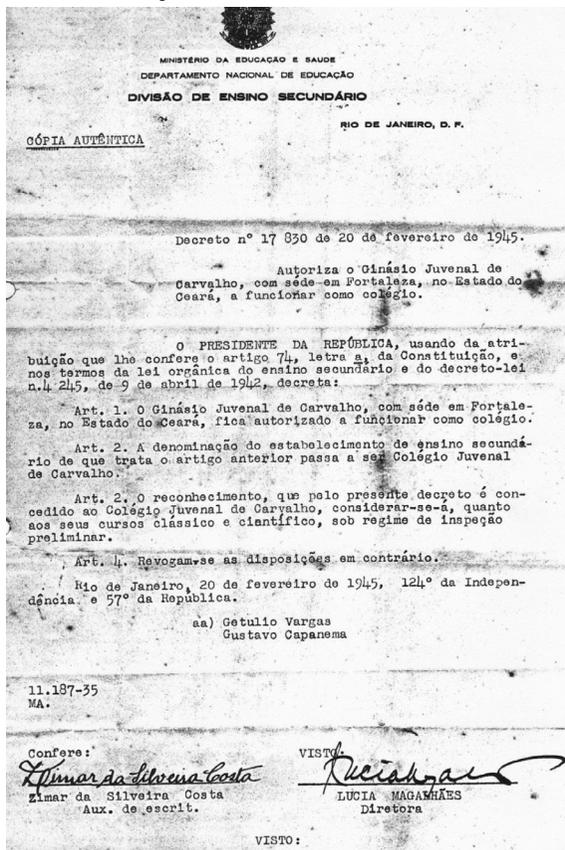
Imagem 5 – Decreto de autorização do ensino primário no Colégio Juvenal de Carvalho.



Fonte: CJC (1996).

A educação secundária restringia-se a uma pequena parcela da sociedade cearense, e, no que se refere à questão de gênero, apenas as meninas e moças de famílias abastadas tinham condições de arcar com os custos dessa etapa da educação formal. A abertura do ensino secundário no Colégio Juvenal de Carvalho recebeu equiparação oficial, assemelhando-se ao Colégio Pedro II, de modelo nacional, e, no âmbito local, apresentava ensino compatível ao Liceu do Ceará, outra instituição secundária de referência no período, com característica de formação para uma elite letrada para manter seu *status quo*, no caso, majoritariamente masculina (CASTELO, 1970; SOUZA, 2008).

Imagem 6 – Decreto de autorização do Ensino Secundário no Colégio Juvenal de Carvalho.



Fonte: CJC (1996).

O ensino ministrado no Colégio Juvenal de Carvalho tinha como principal característica a preservação dos princípios salesianos, especificamente do Sistema Preventivo de Dom Bosco, acerca da razão, da religião e da *amorevolezza*, que o diferenciava do ensino público (laico) e reafirmava a espiritualidade católica amplamente disseminada nas instituições confessionais do período republicano, que objetivavam preservar a formação de moças cordiais, afetuosas, benevolentes, doces e solícitas (VASCONCELOS; FIALHO; MACHADO, 2018).

O ensino do Colégio Juvenal de Carvalho recebia influência dos países da Europa, disseminando a cultura católica de adestração da mulher ao perfil mariano e subserviência patriarcal (LOURO, 2004), ideais disseminados não só pela Igreja Católica, mas pela sociedade civil brasileira para a formação feminina. Importa inferir que, no contexto atual da cidade de Fortaleza, o sistema patriarcal ainda permanece em voga como herança histórica, ainda que em moldes diferentes, e a instituição salesiana continua preservando mitos e ritos marianos, todavia sem as mesmas exigências de disciplina e de segregação sexista.

O estudo possibilitou compreender como se deu a fundação do Colégio Juvenal de Carvalho, já que foi um relevante espaço para a formação da juventude feminina entre os anos de 1933 a 1945, de acordo com os anseios sociais do período. Percebe-se que a Ordem Salesiana, representada pelas Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora, encontrou campo fértil no Ceará (tanto em Fortaleza quanto em Baturité) para empreender a pedagogia e os princípios de Dom Bosco de formação educativa e espiritual.

A instituição confessional ofertou ensino primário, secundário e normal, dentro das modalidades de internato, semi-internato e externato, para a formação intelectual e cristã, além de uma oferta de ensino noturno gratuito para atender às meninas pobres da cidade, que poderiam aprender elementos básicos de português, matemática e técnica ou ofício que lhe servisse para o trabalho remunerado. Contrapondo a oferta de caráter assistencialista e profissionalizante do ensino noturno, o ensino secundário humanístico alicerçado no modelo salesiano destinava-se à formação/manutenção da elite feminina, pois esta não precisava ingressar prematuramente no mercado de trabalho (ANANIAS; SANTOS, 2019).

Considerações finais

O Colégio Juvenal de Carvalho é uma instituição educacional que possui 87 anos de história, com funcionamento ininterrupto, de tal modo que muitas gerações de crianças e jovens tiveram sua formação educativa alicerçada nos princípios educativos salesianos, porém não há nenhuma narrativa acadêmica que possibilite preservar e trazer à tona a história dessa instituição de maneira científica.

Diante da ausência da publicização detalhada da história do Colégio Juvenal de Carvalho e da notoriedade arquitetônica de uma edificação imponente

te, emergiu uma inquietação propulsora para a realização deste trabalho, que diz respeito à fundação do primeiro colégio salesiano em Fortaleza e à abertura do ensino secundário feminino. Para desvelar essa questão, elaborou-se uma pesquisa sobre a história da instituição com o objetivo geral de compreender como ocorreram a fundação do Colégio Juvenal de Carvalho e a implementação do ensino secundário feminino de cunho salesiano (1933-1945).

A Ordem Salesiana adentrou o contexto político brasileiro no final do Império e conseguiu fundar/expandir suas instituições confessionais ao longo do período republicano. A presença dos salesianos em território brasileiro fortaleceu o Movimento de Reforma Católica a favor dos bispos interessados em cessar com o sistema de padroado, o que contribuiu para a disseminação e a sustentação dos ideais católicos na centralidade dos debates públicos e educacionais.

Constatou-se que a fundação do Colégio Juvenal de Carvalho aconteceu mediante esforços de representantes da Igreja Católica e da elite local, na figura do coronel patrocinador, que possuíam objetivos comuns de educar e disciplinar a juventude feminina de acordo com ideais moralizantes do período (1933-1945). Dessa forma, a instituição analisada atingiu o seu propósito de formar moças doces, obedientes e servas, conforme o perfil mariano ensinado e exigido pela instituição.

Averiguou-se que o Colégio Juvenal de Carvalho estabeleceu princípios salesianos educativos ligados às formações espiritual, pessoal e social, enfatizando o desenvolvimento de atividades culturais e profissionais, de acordo com a oferta de ensino para cada público que possuía. A proposta educativa da instituição estruturou-se em semi-internato, externato, internato e oratório festivo, conforme organização institucional da Ordem Salesiana, e asseverou a dualidade de classes sociais ao ofertar dois tipos de ensino: o curso noturno assistencial destinado à preparação de moças pobres, com currículo elementar e profissionalizante; e o ensino secundário de cunho humanístico, com o intuito de formar a elite feminina fortalezense para se manter como dirigente da sociedade.

Sabe-se que esta pesquisa, por seu recorte temporal diminuto, não esgota a história do Colégio Juvenal de Carvalho, mas, na contramão, suscita novas investigações que possam ensejar outras reflexões e ampliar a compreensão acerca da cultura escolar, das práticas pedagógicas e da difusão dos ideais de Dom Bosco e da Congregação Salesiana ao longo dos anos no Ceará e em outros estados do Brasil.

Recebido em: 29/06/2020
Revisado em: 19/08/2020
Aprovado em: 15/09/2020

Notas

1 Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da PPGE/UECE. E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br.

2 Mestre e doutoranda em Educação pelo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail: vitoriacherida91@gmail.com.

3 Cearense, natural de Baturité, foi político, advogado e jornalista de grande visibilidade na sociedade cearense e nacional, por ter sido deputado federal, senador e ministro do Trabalho, Indústria e Comércio no governo Getúlio Vargas entre 1937-1941.

Referências

ALMEIDA, Núbia Ferreira. **O Colégio Salesiano em Juazeiro do Norte e o Projeto Educacional de Padre Cícero**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ANANIAS, Mauriceia; SANTOS, Lays Regina Batista de Macena Martins dos. “Quando o homem sabe ler, escrever e contar, pode, por sua própria individualidade, desenvolver-se e esclarecer-se”: a escolarização de crianças pobres na província da Parahyba do Norte (1855-1866).

Educação & Formação, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/453>. Acesso em: 18 maio 2020.

AZZI, Riolando. **Os Salesianos no Brasil a luz da história**. São Paulo: Salesiano Dom Bosco, 1982.

BARROS, José D’Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BECKER, Maia de Lourdes. As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil e no estado de São Paulo. **Revista em Família**, ano 40, n. 49, p. 4-15, 2017. Disponível em: https://issuu.com/salesianas/docs/emfam_lia_n_49. Acesso em: 3 maio 2020.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir e não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco**. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Estado, igreja e educação no Brasil nas primeiras décadas da República: intelectuais, religiosos e missionários na reconquista da fé católica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 83-92, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9483/9483>. Acesso em: 17 maio 2020.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CJC - Colégio Juvenal de Carvalho. **Histórico 1933-1995**. Fortaleza: CJC, 1996.

DALCIN, Andreia. **Cotidiano e práticas salesianos no ensino de matemática entre 1885-1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251964>. Acesso em: 17 maio. 2020.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

FAVALE, Agostino. São João Bosco: Pai e mestre da juventude. **Missão Salesiana**, 18 nov. 2014. Disponível em: <http://www.missaosalesiana.org.br/sao-joao-bosco-pai-e-mestre-da-juventude/>. Acesso em: 17 maio. 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; CARVALHO, Scarlett. O'hara Costa. História e memória do percurso educativo de Célia Goiana. **Série-Estudos**, v. 22, p. 137-157, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56848/29680>. Acesso em: 17 maio. 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; COSTA, Maria Aparecida Alves da. História e memória da Escola Normal Helvídio Nunes de Barros, Bom Jesus-PI. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 3, p. 856-873, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>. Acesso em: 17 maio 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SÁ, Évila Cristina Vasconcelos de. **Educadora Henriqueta Galeno: Trajetória de uma literata feminista**

(1887-1964). História da Educação (Online), Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 169-188, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/75182/pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; CARVALHO, Scarlett O'hara Costa. Educação e missão: a pedagogia de Dom Bosco. *In: ENCONTRO DO NORTE E NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 6., 2016, Natal. **Anais...** Natal, 2016.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. A califasia e a formação de professores na escola normal de São Paulo. **Educação & Formação**, v. 4, n. 1, p. 81-94, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/520>. Acesso em: 18 maio 2020.

HORNICH, Daner; BISCALCHIN, Fabio Camilo. 200 anos de Dom Bosco: a Pedagogia Salesiana, a universidade para a maioria e a primazia da dignidade da pessoa humana. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 48, p. 279-304, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1118/pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

LIMA, Lana Lage da Gama. O padroado e a sustentação do clero no Brasil colonial. **SÆculum**, n. 30, p. 47-62, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/12146/1/22231-44226-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Legislação e processos educativos: A constituição da escola primária no Piauí (1845 a 1889). **Educação & Formação**, v. 4, n. 1, p. 50-65, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/866>. Acesso em: 17 maio 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 371-403.

MARTINS FILHO, Antonio; GIRÃO, Raimundo. **O Ceará**. 3. ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1966.

NOBRE, Leila. Colégio Juvenal de Carvalho (Fotografia). **Blog Fortaleza Nobre**, 2 maio 2019. Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2019/05/colégio-juvenal-de-carvalho.html>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PARGA, Francisca Rafaela. **“Contra a semente da desordem”**: imprensa católica e fascismo (1922-1930). 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7715/1/2012-DIS-FRPARGA.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

PEREIRA, Anderson de Carvalho; RIBEIRO, Carme Sandra de Jesus. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação & Formação**, v. 2, n. 2, p. 95-110, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138>. Acesso em: 20 maio. 2020.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, p. 85-90, mai./ago., 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5696>. Acesso em: 17 maio 2020.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PITILLO, Silvana Assis Freitas. **Os salesianos no Brasil**: uma visão histórico-reflexiva de um discurso universalizante inconsistente. 2017. 295f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21501/3/SalesianosBrasilVis%0c3%0a3o.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.

ROSA, Angelita da; FORNO, Rodrigo. Memorial do IFSul Câmpus Venâncio Aires: história, educação e pesquisa. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3607>. Acesso em: 3 maio 2020.

SALESIANOS. **Constituições e Regulamentos da Sociedade de São Francisco de Sales**. São Paulo: Escolas Profissionalizantes, 1985.

SALESIANOS DON BOSCO. **Sonho dos 9 anos**. S.d. Disponível em: https://www.sdb.org/pt/Dom_Bosco/Don_Bosco/Sonho_dos_9_Anos. Acesso em: 18 maio 2020.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel *et al.* (org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 75-93.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, Carla Bessanezi (org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.

SOFFNER, Renato Kraide; SANDRINI, Marcos. A pedagogia e a práxis educativa de João Bosco. **Revista de Ciências da Educação**, ano 14, n. 26, p. 166-184, 2012. Disponível em: <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/183/209>. Acesso em: 18 maio 2020.

SOUZA, Rodrigo Tarcha Amaral de. **A incidência dos princípios referenciais salesianos na prática do educador docente do Centro Profissional Dom Bosco (CPDB)**. 2013. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL, Campinas, 2013. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rodrigo-Tarcha-Amaral-de-Souza.pdf. Acesso em: 18 maio. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, Larissa Meira; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charlitom José dos Santos. Facetas da (im)potência viril na Revista Careta: educação e masculinidades no Estado Novo (1937-1945). **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 4, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/issue/view/1499/showToc>. Acesso em: 17 maio 2020.

VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, v. 3, n. 2, p. 210-223, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>. Acesso em: 17 maio 2020.

XAVIER, Antonio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MATOS, Maria do Socorro. Museu Jaguaribano: história, memória e descrição arquitetônica. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá, v. 20, n. 1, p. 119-128, 2016. Disponível em: <http://200.129.241.80/ndihr/revista/revistas-antiores/revista-dm-20.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

Dom Bosco: perspectiva histórica de sua prática social e pedagógica

ELCIO ARESTIDES DE MATTOS DA SILVA¹

FRANCISCO EVANGELISTA²

Resumo

No presente texto, procuramos apresentar o itinerário histórico da prática do fundador da congregação dos salesianos em torno da juventude operária de seu tempo. Longe de ser uma revolução marxista, a prática desenvolvida pelo padre italiano causava incômodo em parte dos católicos, mas também admiração em alguns setores da Igreja do século XIX, pois a práxis social criada e desenvolvida pelo jovem sacerdote era revolucionária no contexto social de sua época. “Estar no mundo para os outros” foi um dos principais lemas que permeou o sentido de vida e prática sacerdotal de João Bosco, fundador da Sociedade de São Francisco de Sales (Salesianos). No final da primeira metade do século XIX em Turim, na Itália, João Bosco transformou a realidade social dos jovens sem perspectiva, devolvendo-os o sentido de viver. João Bosco, como sacerdote, fundamentou-se em valores evangélicos, inspirando-se na imagem bíblica do “Bom Pastor” que dá a vida pelas suas ovelhas. O texto apresenta o contexto histórico em que a atividade sociocomunitária de João Bosco foi inserida, destacando o inegável legado que inspira profissionais da área da educação, em especial aos que se dedicam às escolas de periferia ou de regiões de classes sociais menos privilegiadas. A análise contribui para que educadores e os que atuam direta ou indiretamente em outras esferas da área social entendam a necessidade de reconhecer as necessidades dos sujeitos sociais com a finalidade de se reconfigurar e transformar sua realidade social.

Palavras-chave: Educação Salesiana. Dom Bosco. Prática social.

SILVA, E. A. M.; EVANGELISTA, F.

Dom Bosco: perspectiva histórica de sua prática social e pedagógica
Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XXII, n. 47, p. 161-183, jul./dez. 2020

Don Bosco: historical perspective of his social and pedagogical practice

Abstract

In the present text, we try to present the historical itinerary of the practice of the founder of the Salesian congregation around the working youth of his time. Far from being a Marxist revolutionary, the practice developed by the Italian priest was uncomfortable for some Catholics, but it also caused admiration in some sectors of the Church of the nineteenth century, for the social praxis created and developed by the young priest was revolutionary in the social context of his time. “To be in the world for others” was one of the main slogans that permeated the sense of life and priestly practice of John Bosco, founder of the Society of St. Francis de Sales (Salesians). At the end of the first half of the 19th century, in Turin, Italy, John Bosco transformed the social reality of young people without perspective, giving them a sense of living. John Bosco, as a priest, was based on evangelical values, inspired by the biblical image of the “Good Shepherd” who gives his life for his sheep. The text presents the historical context in which he inserted the social and community activity of John Bosco, highlighting the undeniable legacy that inspires professionals in the area of education, especially those who are dedicated to peripheral schools or regions of less privileged social classes. The analysis contributes to educators and those who act directly or indirectly in other spheres of the social area understand the need to recognize the needs of social subjects in order to reconfigure and transform their social reality.

Keywords: Salesian Education. Don Bosco. Social practice.

Don Bosco: perspectiva histórica de su práctica social y pedagógica

Resumen

En este texto, buscamos presentar el itinerario histórico de la práctica del fundador de la congregación salesiana en torno a la juventud obrera de su tiempo. Lejos de ser un marxista revolucionario, la práctica desarrollada por el sacerdote italiano fue incómoda para algunos católicos, pero también causó admiración en algunos sectores de la Iglesia del siglo XIX, ya que la praxis social creada y desarrollada por el joven sacerdote fue revolucionaria en el ámbito social. contexto de su vida. era. “Estar en el mundo para los demás” fue uno de los principales lemas que impregnaron el sentido de vida y la práctica sacerdotal de João Bosco, fundador de la Sociedad de San Francisco de Sales (Salesianos). A finales de la primera mitad del

siglo XIX, en Turín, Italia, João Bosco transformó la realidad social de los jóvenes sin perspectiva, devolviéndoles el sentido de la vida. João Bosco, como sacerdote, se basó en los valores evangélicos, inspirado en la imagen bíblica del “Buen Pastor” que da la vida por sus ovejas. El texto presenta el contexto histórico en el que se insertó la actividad sociocomunitaria de João Bosco, destacando el legado innegable que inspira a los profesionales del campo de la educación, especialmente a los dedicados a las escuelas de la periferia o regiones de clases sociales menos privilegiadas. El análisis ayuda a los educadores y a quienes trabajan directa o indirectamente en otros ámbitos del área social a comprender la necesidad de reconocer las necesidades de los sujetos sociales para reconfigurar y transformar su realidad social. Palabras clave: Educación Salesiana. Don Bosco. Práctica social.

Introdução

João Melquior Bosco (Giovanni Melquiorre Bosco) nasceu em 16 de agosto de 1815 no entorno da grande região de Piemonte, que tem como capital Turim, norte da península itálica, “no sítio Biglione, região de Castellero, ao sul da colina da aldeia dos Becchi, e ao norte, mais além do que a aldeia Meinito costumava abranger”(LENTI, 2012, s/p), ano em que se encerrou o Congresso de Viena³. Uma vez que Napoleão Bonaparte havia sido derrotado, as principais potências europeias se reuniram em Viena, na Áustria, para reconfigurar a Europa, antes dominada pelas tropas napoleônicas.

Após a declaração final do Congresso de Viena, a Casa de Saboia manteve sua independência no reino subalpino. A Áustria, contudo, dominou a Itália, seja diretamente, no reino Lombardo-Vêneto, seja através de parentes próximos, nos ducados centrais, seja por acordos diplomáticos, como em Nápoles, com Fernando I, rei vassalo. Apesar do triunfo de Metternich e a restauração das dinastias dos Absburgo e Bourbon, anteriormente derrubadas pelo sistema napoleônico, o espírito revolucionário e as reformas de Napoleão estenderam-se pela Itália inteira. Grupos patrióticos revolucionários promoveram o chamado movimento do Risorgimento, que levaria à Revolução Liberal de 1848 e, finalmente, à unificação da Itália em 1861, com a conquista de Roma como capital do novo reino em 1870 (LENTI, 2012, p. 157).

Estamos diante de uma realidade histórica que pode ser comparada a um mosaico. A península itálica, no momento histórico em questão, por

não estar ainda unificada, tinha regiões dominadas por estrangeiros (Áustria e França) e regiões com características feudais, se utilizarmos como parâmetro a Revolução Industrial e o surgimento paulatino das cidades. Não há, e nem poderíamos supor nesse momento, a existência de um idioma comum, oficial, instituído, e muito menos nada que os identificasse enquanto Estado-nação (VICHESSI, 2018). Mas podemos apenas pressupor a existência de dialetos na península itálica. Essa identidade comum foi almejada e trabalhada logo após a unificação, mesmo sabendo que foi uma preocupação que antecedeu a unificação.

O pensamento iluminista, liberal, anticlerical e o episódio clássico sem precedentes na história que é a Revolução Francesa permearam todo o processo de unificação italiana. É nessa conjuntura conturbada e cheia de desafios que João Bosco estava inserido.

Na Itália, o predomínio do iluminismo e da maçonaria tornou a Revolução imensamente popular entre os cidadãos instruídos, mas o jacobinismo local era provavelmente poderoso apenas no reino de Nápoles, onde praticamente arrebatou toda a classe média esclarecida (i.e. anticlerical) e uma parte da pequena nobreza, e estava bem organizado nas lojas maçônicas e sociedades secretas que vicejam tão bem no clima do sul da Itália. Mas mesmo aí, ressentia-se do completo fracasso em estabelecer contato com as massas socialmente revolucionárias. Uma república napolitana foi facilmente proclamada quando chegaram as notícias do avanço francês, mas foi igualmente derrubada com facilidade por uma revolução social de direita, sob os estandartes do Papa e do Rei; porque os camponeses e os *lazzaroni*⁴ napolitanos definiam o jacobino, com certa justiça, como “um homem que tem carruagem” (HOBSBAWM, 2010, 139-140).

Neste contexto, uma das principais preocupações de João Bosco eram os possíveis contragolpes negativos sobre a realidade eclesial (BRAIDO, 2008). Como padre, não havia a mínima possibilidade de, em algum momento, posicionar-se favoravelmente ao pensamento liberal, uma vez que “as pessoas imbuídas do espírito do capitalismo tendem, hoje, a ser indiferentes, se não, hostis à Igreja” (WEBER, 2007, p. 62-63).

Há pouca dúvida de que na metade ou talvez nos últimos anos do século XIX a prática religiosa declinou em toda

parte, embora houvesse recuperações localizadas ou ocasionais no empenho por vocações religiosas.

[...] Contudo, “fora de qualquer dúvida possível”, os operários nas metrópoles participavam menos da prática religiosa formal do que os outros e a relativa indiferença, ou ateísmo, da classe operária é registrada por praticamente todas as pesquisas, em todas as datas. [...] Em suma, podemos concordar com os sacerdotes do século XIX, que não tinham nenhuma dúvida de que “a introdução de uma fábrica traz descristianização”, embora isso não fosse sempre verdadeiro em relação à mina, até que a consciência de classe levasse os mineiros a movimentos associados ao ateísmo. A migração, normalmente do campo para a cidade, e o contato com a cidade conduziram ao declínio na prática religiosa, em certos casos mesmo entre os camponeses.

[...] Estas verdadeiras ameaças à oposição da Igreja feitas por uma sociedade identificada com o “progresso, liberalismo e civilização moderna”, e a cada vez maior perda do poder do Estado levaram à Igreja à aliança com a direita política, o que automaticamente impeliu qualquer pessoa de esquerda a uma aliança com o anticlericalismo e, nos países católicos, à irreligiosidade. Mesmo as pessoas sem qualquer compromisso anterior tornaram-se hostis à fé porque ela era hostil a sua causa, ou porque sua causa era hostil a ela (HOBSBAWM, 2005, p. 59-71).

Eis o grande desafio de João Bosco: articular a manutenção da fé diante de um contexto anticlerical⁵ e estar aberto ao diálogo com aqueles que rejeitavam o catolicismo romano da época.

Desde que teve consciência de sua vocação, João Bosco não ignorou o mundo à sua volta, mas, a partir dos sonhos dos 9 anos, sua missão no mundo foi se decodificando paulatinamente, à medida que a maturidade lhe permitia tal discernimento. Ao lidar diretamente com o público jovem, ele viveu a sua vida empenhado em “salvar almas”, porém levando em consideração todas as dimensões humanas. “João Bosco não se negaria a tirar o chapéu ao Diabo, contanto que o deixe passar para salvar uma alma” (CERIA, 1932, s/p).

João Bosco encontrou o sentido da sua existência primeiramente em Deus, respondendo à vocação sacerdotal, e, em um outro momento, nos jovens sem rumo que viviam em Turim.

É complexo delimitar o nível de intensidade das dificuldades com as quais João Bosco se deparou ao longo de sua vida. Como alguém que era apaixonado pela arte circense, João Bosco passou a vida tentando se equilibrar na “corda bamba da vida”. Ele soube se virar na arte (quando criança, exercitava-se todos os dias até aprender a tirar coelhos da cartola e caminhar sobre a corda) e na vida (LANDIM, s/d). Convivendo com os jovens, em uma fase da vida que supõe crise e busca de identidade, soube lidar, com muita dificuldade, com as inúmeras crises pelas quais a península itálica passou ao longo do processo de unificação.

Parte da Europa⁶ teria vivido um período tão marcado pelo anticlericalismo do que o período em que viveu João Bosco?

O período em questão nos dá indícios significativos de que, desde o século XVIII, a burguesia liberal⁷ não hesitou em manifestar-se favoravelmente a uma delimitação de poder em relação às questões políticas, sociais e econômicas em detrimento da esfera religiosa. Senão em toda Europa, mas em muitas partes da Europa, a dicotomia entre poder temporal e poder espiritual estava sendo categoricamente construída.

Historicamente, na Europa, os desdobramentos da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial⁸ interferiram significativamente em todos os aspectos estruturais, pois

[...] a partir da metade do século XVIII, o processo de acumulação de velocidade para partida é tão nítido que historiadores mais velhos tenderam a datar a revolução industrial de 1760. Mas uma investigação cuidadosa levou a maioria dos estudiosos a localizar como decisiva a década de 1780 e não a de 1760, pois foi então que, até onde se pode distinguir, todos os índices estatísticos relevantes deram uma guinada repentina, brusca e quase vertical para a “partida”. A economia, por assim dizer, voava (HOBSBAWM, 2010, p. 59).

Outros acontecimentos históricos também deixaram suas ressonâncias: a Era Napoleônica (1799 a 1815); o lançamento do Manifesto do Partido Comunista (fevereiro de 1848), em que Karl Marx, com 30 anos, e Friedrich Engels, com 28 anos, divulgaram os princípios da revolução proletária; a Primavera dos Povos (1848)⁹; e as inúmeras lutas internas na península itálica visando à unificação.

Era nesse mosaico de tensões que João Bosco estava inserido. O seu contexto histórico não era dos mais estáveis, até mesmo porque, em se tratando de relações humanas, políticas, econômicas e de outras tantas modalidades de relações, a estabilidade não é uma constante, porque tudo está em um processo contínuo do devir.

Mesmo antes da unidade¹⁰ a luta entre o reino do Piemonte e o Vaticano foi duríssima. Pelas leis Sicardi (1850) era abolido o foro especial para os eclesiásticos e as sociedades eclesiásticas colocadas fortemente sobre controle. Aboliam-se as penalidades contra o trabalho nos dias santificados – o que além de golpear a Igreja, beneficiava o patronato. Em 1855, toda e qualquer congregação que não se dedicasse à pregação, à assistência aos enfermos e à instrução foi abolida e teve seus bens confiscados. Em 1865, pelo novo Código Civil, aboliram-se as congregações religiosas e os capelães militares. E os padres foram obrigados ao serviço militar. A reação vaticana não demora: em 1862, pela alocação *Maxima quidem laetitiae*, o papa declara não poder ser livre sem o poder temporal. Dois anos após, pela encíclica *Quanta Cura*, o papa condena os “erros” do liberalismo, exige o poder temporal, o privilégio de foro, o direito de vigiar as escolas estatais, de regulamentar o casamento. O máximo da tensão se dá no Concílio Vaticano (1869-1870) em que se proclama a infalibilidade para e quando da conquista de Roma declara seu auto cativo (DIAS, 2000, p. 33).

Cosmovisão

“05 de junho de 1841. Na capela do Arcebispado, João Bosco, revestido da alva, prostrou-se por terra diante do altar” (BOSCO, 2007, p. 128).

Foi nesse dia que João Melquior Bosco recebeu o sacramento da Ordem, um dos sete sacramentos da Igreja Católica Apostólica Romana, que de praxe é ministrado somente aos homens que almejam servir a Deus e à comunidade de fiéis, por meio do ministério sacerdotal.

Sua mãe, Margarida Occhiena (1788-1856), dissera-lhe, dias depois de João Bosco ser ordenado, que refletisse a partir daquele seu estado de vida clerical apenas sobre a salvação das almas e não se preocupasse com ela (BOSCO, 2007).

As propostas iniciais para o serviço do seu ministério implicavam sempre em ofertas de cunho financeiro, mas esse não era o foco motivador de sua escolha vocacional.

Sob a orientação do padre Cafasso¹¹, João Bosco residiu em Turim. Lá, ele deu continuidade à sua formação eclesial, não debruçado o tempo todo sobre livros de teologia, mas estando em contato direto com a realidade da cidade. Foi nessa escola da vida real, em Turim, que João Bosco se deparou com uma realidade que o deixou atordoado em inúmeras ocasiões.

Oriundo de uma realidade rural e considerando o contexto eclesial da Europa no século XIX, João Bosco trouxe em sua formação cultural (cosmovisão), em um primeiro momento, uma matriz ideológica agostiniana, que, dentro de uma perspectiva neoplatônica, tinha como um dos seus pressupostos filosóficos a preocupação com a “cidade de Deus” e a salvação da alma. Segundo Santo Agostinho¹² (354-430 d.C.), na “cidade dos homens”, tudo é fugaz, transitório e limitado. Por outro lado, na “cidade de Deus” (lugar esse almejado por todos os cristãos), tudo é eterno, perene e imutável. Vale salientar que essa matriz neoplatônica perpassou toda a Idade Média e ainda se faz substancialmente presente no universo cristão. O senso comum não faz uma elaboração sistemática e filosófica do pensamento de Platão e muito menos de Santo Agostinho, mas, por meio da pregação (sermões - homilia) dos sacerdotes católicos, a preocupação com o espiritual em detrimento ao temporal foi sendo internalizada pelos fiéis ao longo dos séculos.

Outro momento significativo na cosmovisão de João Bosco se deu durante os seus estudos teológicos (entre 1837 e 1841). Em uma perspectiva tomista e, ao contrário da visão platônica que despreza a dimensão corporal, o homem é visto em sua totalidade, considerado em suas dimensões corpo e alma. Esse aparato filosófico aristotélico e teológico de Santo Tomás de Aquino (1224/5-1274 d.C.) conferiu a João Bosco um suporte qualitativo no que diz respeito à dimensão da fé, da razão, do corpo e da alma. Neste contexto, “cuidar das almas” (salvar almas) tornou-se um processo indissociável da dimensão física, corporal. Não se devia cuidar da alma e não cuidar do corpo, ou vice-versa. A partir desses parâmetros, fez-se necessária uma formação de cunho espiritual, moral, ético e uma formação de cunho físico, braçal; formar o homem na sua totalidade.

Partindo da realidade tal como ela se apresentava (realismo) – e no caso de João Bosco, em Turim, o contexto urbano e industrial ainda era

incipiente –, ele teve o grande desafio de elaborar, em um curto espaço de tempo, uma síntese entre o pensamento agostiniano, o tomista, a realidade cidadina e a incipiente industrialização em Turim, que se tornou a mola mestra da economia a partir de meados do século XIX.

Foi nesse contexto que sua visão de mundo foi plasmada. E, ainda no início da sua vida sacerdotal, João Bosco se deparou com a realidade totalmente degradante e desumana a que estavam submetidos centenas de jovens em Turim. Ele

encontrou grande número de jovens de todas as idades – assim continua o testemunho do padre Rua¹³ – que andava vagueando pelas ruas e pelas praças, especialmente nos arredores da cidade, jogando, brigando, blasfemando e coisas piores (BOSCO, 2007, p. 132).

A Revolução Industrial provocou em muitos lugares da Europa – e na Itália ainda não unificada não seria diferente – um processo migratório avassalador do campo para a cidade. As consequências sociais desse processo não tardariam a chegar, pois

as cidades e as áreas industriais cresciam rapidamente, sem planejamento ou supervisão, e os serviços mais elementares da vida da cidade fracassavam na tentativa de manter o mesmo passo: a limpeza das ruas, o fornecimento de água, os serviços sanitários, para não mencionarmos as condições habitacionais da classe trabalhadora. A consequência mais patente desta deterioração urbana foi o reaparecimento das grandes epidemias de doenças contagiosas (principalmente transmitidas pela água), notadamente a cólera, que reconquistou a Europa a partir de 1831 e varreu o continente de Marselha a São Petersburgo em 1832 e novamente mais tarde (HOBSBAWM, 2010, p. 323-324).

Mesmo sabendo que, em Turim, a Revolução Industrial estava chegando apenas indiretamente no ano de 1841, em curto prazo a cidade sofreu as consequências de qualquer espaço urbano que começava a passar por um processo de urbanização, industrialização e inchaço demográfico. Na década de 1838-1848, a população passou de 117 mil para 137 mil habitantes (BOSCO, 2007).

Nesse contexto,

João Bosco vê meninos de 8 a 12 anos, longe da própria terra, como serventes de pedreiro, passando o dia subindo e descendo andaimes inseguros, ao sol, ao vento, galgando íngremes escadas de madeira carregados de cal, tijolos, sem outro auxílio educativo que as grosseiras repreensões. Ou pancadas (BOSCO, 2007, p. 138).

Diante de tais circunstâncias, João Bosco não pensou em outra coisa senão na possibilidade de fazer algo concreto que pudesse reverter a situação desses jovens, e “já” (BOSCO, 2007, p.148)¹⁴. Segundo as narrativas clássicas de sua biografia, podemos deduzir que, em alguns momentos de seu intento, o sonho que ele teve aos 9 anos deve-lhe ter vindo à tona algumas vezes e incomodado sua consciência. Como sacerdote, convicto das necessidades dos jovens desorientados de Turim, tais momentos devem ter sido cruciais para as futuras decisões que viria a tomar. A perspectiva com a qual João Bosco passara a enxergar a realidade fez dele um sacerdote comprometido com os jovens.

Perspectiva social

Como era a cidade de Turim, onde João Bosco iniciou seu ministério sacerdotal em 1841?

De fato, a grande cidade não apresentava somente um aspecto organizado e civil. Dentro dela os pobres, muitas vezes sem moradia, eram numerosos. “Das estatísticas que as congregações de caridade registraram, fica evidente que Turim, com 125 mil habitantes, tem 30 mil pobres”, escrevia-se em 1845. Os mendigos pululavam e importunavam os transeuntes. “Somos rodeados, somos diariamente assediados pelos mendigos; e tal é o número que, mesmo supondo que todos fossem realmente pobres e não viciados, não seria possível ter meios nem tempo de parar um pouco, e de socorrê-los todos. E, por isso, somos obrigados a prosseguir nosso caminho sem nos importar nem com suas lágrimas nem com as súplicas mais comoventes, que também, teoricamente, nunca deveriam ferir em vão o ouvido de um homem comum, e especialmente de um cristão.” Os mendigos atulhavam as ruas e as calçadas pela cidade. Nos interiores, eram encontrados sob os pórticos, às portas das

igrejas e nos cafés mais luxuosos, onde, como lamentava um cidadão, não paravam de importunar os transeuntes com descarada obstinação (DESRAMAUT, 2010, p. 15).

Foi diante dessa realidade social e permanecendo no Colégio Eclesiástico, logo após a sua ordenação sacerdotal em 1841, que João Bosco passou por outro processo de formação, que transcendia os livros e os muros do Colégio Eclesiástico: a descoberta dos jovens “pobres e abandonados” de Turim (LENTI, 2012, p. 379). É muito provável que, se João Bosco tivesse optado pelo ostracismo acadêmico, sem o contato direto com o cotidiano de Turim e, conseqüentemente, o contato com os jovens, sua vida teria trilhado outros caminhos.

Somos convidados, diante da experiência de João Bosco, a repensar e refletir, seriamente, uma das frases antológicas de João Bosco: o senhor nos colocou no mundo para os outros.

Em Turim, João Bosco não precisou ir muito longe para descobrir quem era esse “outro”, pois

[...] a condição dos trabalhadores e da gente sem trabalho na cidade não era melhor do que no campo e, às vezes, até pior. Umberto Levrá¹⁵ assim resume a situação, baseando-se em abundantes referências a textos e fontes oficiais contemporâneas: 1) nutrição inadequada e fome, com crescimento irregular e deformações; 2) enorme aumento no número de indigentes, gente sem-teto e mendigos; 3) crescimento do número dos cronicamente enfraquecidos, doentes e carentes de cuidados; 4) grande risco de doenças e mortalidade infantil elevada; 5) baixa expectativa de vida (35 anos em Turim, pouco mais elevada do que a média de todo Reino); 6) falta de higiene e más condições sanitárias, especialmente nos subúrbios dos distritos do norte; 7) epidemias frequentes, sobretudo de tifo, cólera e varíola; 8) elevada incidência de doenças como tuberculose, bronquites e pneumonia, disenteria, infecções e variadas febres sem nome; 9) aumento da prostituição e das doenças venéreas; 10) analfabetismo; 11) abandono das práticas religiosas; 12) embriaguez e outros vícios domésticos; 13) crescimento de atividades delituosas, sobretudo furtos; 14) aumento de suicídios; 15) aumento de nascimentos ilegítimos; 16) crianças expostas [abandonadas] e infanticídio (LENTI, 2012, p. 381).

Assim,

De modo geral o Oratório compunha-se de canteiros, pedreiros, estucadores, calceteiros, rebocadores e de outros que vinham de povoados distantes. Como não conheciam as igrejas e nem ninguém, expunham-se ao perigo de perverterem-se, especialmente nos domingos (BOSCO, 2005, p. 127).

Os registros dos historiadores ou mesmo os registros feitos pelo próprio João Bosco nos dão uma mínima noção da situação de milhares de jovens que, na esperança de dias melhores, de mais dignidade, aglomeraram-se na cidade de Turim, em diversas localidades, originando inúmeros problemas sociais resultantes da total ausência de políticas públicas que pudessem garantir o sustento dessa população de emigrantes e imigrantes.

A exploração da mão de obra era tão descabida que

num discurso feito no Parlamento, em 1850, o conde Camillo Cavour, mais tarde primeiro-ministro, deplorava a falta de preocupação com essa situação: “talvez, por conveniência, tivéssemos tentado ignorar o fato de que em nossas fábricas o horário de trabalho das mulheres e crianças é o dobro daquele na Inglaterra” (LENTI, 2012, p. 386).

Pobreza extrema, salários insuficientes para contemplar as necessidades básicas, tudo era caro... alimentos, vestimentas, aluguel. Não havia como conciliar a remuneração com as necessidades básicas. Muitos buscavam “refúgio” nas tabernas. Muita bebida, jogo, um ambiente em que a obscenidade e a violência eram coisas comuns. “A maioria dos jovens, sem trabalho ou com emprego apenas ocasional, vivia nessa situação de pobreza e de perigo material, moral e religioso” (LENTI, 2012, p. 388).

Como continuar a vida sacerdotal alheio a toda uma situação social caótica e extremamente desumana?

Algo de concreto precisaria ser feito, pois as inúmeras instituições governamentais e filantrópicas existentes não davam conta da demanda ou não estavam efetivamente preocupadas em reverter tal situação. Nesse cenário social desolador, João Bosco, que, inúmeras vezes, entrou em crise andando pelas ruas de Turim e, literalmente, pondo em prática seus intentos, tomou decisões que mudaram não só a sua vida, mas principalmente a vida de milhares de jovens em Turim e localidades adjacentes. Com o tempo, a atitude

de João Bosco teve o mesmo efeito de uma pedra jogada no centro de um lago, tomando proporções jamais pensadas por ele mesmo. Sendo um homem marcado pela mística do Piemonte, afirmou: não há por que não dar certo.

Mesmo não tendo fundado o primeiro Oratório da cidade de Turim – o primeiro foi o Oratório do Anjo da Guarda, fundado em 1840 pelo padre João Cocchi, no bairro do Moschino, e depois transferido para o bairro de Vanchiglia (LENTI, 2012, p. 381) –,

após as primeiras experiências catequéticas e oratorianas, João Bosco tornou-se, na vida e na história, não só padre em atividade pastoral, pregador e confessor, mas, ao mesmo tempo, educador e agente social em favor da juventude e do povo (BRAIDO, 2008, p. 197).

Seu oratório destinava-se especificamente para os marginalizados, e nisso estava sua novidade.

Em 1845, na estrada para a Stupinigi, fora aberta uma nova prisão em Turim: a Generala. Era um reformatório de rapazes, com capacidade para 300. Dom Bosco frequentava-a regularmente. Procurava fazer-se amigo daqueles pobres rapazes, condenados (quase sempre) por roubo ou vadiagem (BOSCO, 2007, p. 319).

Atuação em Turim

Dom Bosco e seus primeiros Salesianos ficarão magnetizados pelo “já”, pela pronta intervenção. Darão aos jovens pobres catecismo, pão, instrução profissional, emprego protegido por um bom contrato de trabalho (BOSCO, 2007, p. 149).

Um episódio chama a atenção na biografia de João Bosco. Antes da missa celebrada por ele no dia 8 de dezembro de 1841, Festa da Imaculada Conceição, um jovem foi banido da sacristia por um sacristão. Esse episódio deixou João Bosco incomodado. A expulsão gerou reflexões sobre o afastamento dos jovens em relação à religião. Associado a isso, ele começou a percorrer, com certa frequência, as ruas de Turim e fazer visitas às cadeias lotadas de jovens. Diante de tais circunstâncias, João Bosco transformou tudo isso em reposta imediata (o “já”). Aos poucos, mais jovens foram se aproximando dele.

O primeiro passo, alicerce de toda práxis – ação salesiana –, tinha sido dado. O gesto de acolhida aos jovens em Turim, por parte de João Bosco, teve grande importância, principalmente durante o período em que esteve atendendo a confissões na prisão entre os anos de 1841 a 1860¹⁶.

Durante o inverno preocupei-me em consolidar o pequeno Oratório. Embora minha finalidade fosse recolher somente os meninos em maior perigo, de preferência os que deixavam a cadeia¹⁷, todavia para ter uma base sobre a qual fundar a disciplina e a moralidade convidei alguns outros de boa conduta e já instruídos. Eles me ajudavam a manter a ordem e também a entoar cantos sacros; percebi assim desde o princípio, que sem distribuição de livros de canto e de leitura amena, as reuniões nos dias de guarda seriam como um corpo sem alma. Na festa da Purificação (2 de fevereiro de 1842), que então era festa de preceito, já tinha uns vinte meninos, com os quais pudemos pela primeira vez cantar “Louvemos Maria”. Na festa da Anunciação já éramos 30 (BOSCO, 2005, p. 126).

À medida que o tempo foi passando, ficou cada vez mais claro na mente e no coração de João Bosco que ele viveria cada minuto do seu tempo para a juventude: “minha propensão é para cuidar da juventude” (BOSCO, 2005, p. 126). Em função disso, João Bosco estava determinado a enfrentar quaisquer obstáculos... e não foram poucos.

Os primeiros anos de experiência de Oratório¹⁸ não foram fáceis. De tempo em tempo, por causa de inúmeras circunstâncias, João Bosco e os primeiros meninos que o acompanhavam tiveram que mudar várias vezes de lugar, por incomodar os vizinhos ou por verem neles uma ameaça à tranquilidade e segurança. Quando pensavam que a “tempestade” havia acalmado, eram surpreendidos com a notícia de que deveriam deixar o local onde estavam instalados, mais uma vez.

As primeiras sementes do Oratório surgiram no final de 1841, no Colégio Eclesiástico São Francisco de Assis. E, aos poucos, o Oratório foi se consolidando.

O Oratório funcionava assim: em todos os domingos e dias santos dava-se comodidade para se aproximarem dos santos sacramentos da Confissão e da Comunhão; marcava-se ainda um sábado e um domingo por mês para cumprir esse dever religioso. À tarde, em hora determinada, entoava-se

um cântico, dava-se catecismo, em seguida explicava-se um exemplo e por vezes distribuía-se alguma coisa a todos, outras por sorteio (BOSCO, 2005, p. 127).

Três anos depois, o Oratório mudou para Valdocco, no Refúgio (Obra Pia do Refúgio), graças à generosidade da marquesa Barolo¹⁹, que dedicou toda sua vida às inúmeras obras em favor dos pobres e desassistidos na região de Turim. Assim, foi possível João Bosco e seus jovens ocuparem um espaço no Refúgio.

O Oratório reuniu-se ali pela primeira vez no terceiro domingo, 20 de outubro de 1844, e continuou no mesmo lugar durante seis semanas, até o Primeiro Domingo do Advento, 1º de dezembro de 1844. Como empregado da marquesa Barolo, Dom Bosco deveria servir como capelão do Pequeno Hospital, ainda em construção [...] (LENTI, 2012, p. 435).

A cada dia, o número de jovens assistidos por João Bosco aumentava, e o espaço tornava-se insuficiente para acomodar a todos. Diante dessa situação,

a marquesa autorizou o uso de dois ambientes reservados para a recreação dos padres no quarto andar do Pequeno Hospital de Santa Filomena, do qual Dom Bosco era capelão. [...] Os dois ambientes converteram-se em capela (a “primeira igreja do Oratório”) em 8 de dezembro de 1844; e continuaram a ser usados até 18 de maio de 1845. Desde o início o Oratório teve São Francisco de Sales como patrono (LENTI, 2012, p. 436-437).

O próximo espaço a ser ocupado por João Bosco – pois todos tiveram que deixar o espaço do Hospital Santa Filomena em função da conclusão das obras – foi um cemitério desativado na cidade, o cemitério de Santa Cruz (cenotáfio do Santíssimo Crucifixo), que estava sob a jurisdição da prefeitura e que não poderia ser ocupado sem a autorização legal dela. Entre os dias 18 e 25 de maio, João Bosco obteve a autorização para usar o local. O Oratório reunia-se em São Pedro in Vincoli, capela do cemitério desativado, em 25 de maio de 1845 (LENTI, 2012), mas logo depois foi proibido de usar o local, e “de 1º junho a 6 de julho de 1845, durante seis domingos, o Oratório – que tinha como lugar de encontro o Refúgio, onde João Bosco vivia – reunia-se ao ar livre ou em várias igrejas” (LENTI, 2012, p. 439).

João Bosco reiterou o pedido à prefeitura e, mais uma vez, foi-lhe negado o uso do espaço em carta de 3 de julho de 1845.

Entre 3 e 9 de julho, o teólogo Borel²⁰, em nome de Dom Bosco e do padre Pacchiotti, solicitou permissão para usar a capela de São Martinho, anexa aos moinhos no bairro Borgo Dora, situada entre o rio Dora e a grande praça de Porta Palácio, pouco distante a leste das instituições da marquesa Barolo (LENTI, 2012, p. 439).

A prefeitura, desta vez, autorizou, porém com restrições de uso. O Oratório reuniu-se pela primeira vez em 13 de julho de 1845 em São Martinho e utilizou o local até o dia 21 de dezembro. Percebe-se que, com a determinação de João Bosco e com a ajuda do teólogo Borel, o projeto do Oratório não tinha por que não dar certo. Mas, se João Bosco dependesse somente dos trâmites burocráticos, teria desistido há tempos.

Um padre aposentado – João Batista Moretta (1777-1847) –, que possuía uma grande casa no bairro de Valdocco, alugou três cômodos da casa para o Oratório. Em razão de reclamações de outros inquilinos da casa, a permanência na casa Moretta durou de dezembro de 1845 a abril de 1846 (BRAIDO, 2008).

[...] Em 1º de abril de 1846, o teólogo Borel assinava o arrendamento do telheiro²¹. O contrato durava três anos. O Oratório reuniu-se ali pela primeira vez no domingo de Páscoa, 12 de abril de 1846. Um telheiro, a casa adjacente e um pequeno terreno foram o lugar definitivo do Oratório de São Francisco de Sales (LENTI, 2012, p. 440).

João Bosco não conseguiu chegar a um acordo amistoso com a marquesa de Barolo, mas, apesar da ruptura, ela nunca deixou de ajudá-lo de forma indireta.

O marquês de Cavour (Miguel Benso – pai de Camilo e Gustavo), vigário da cidade, inúmeras vezes chamou os jovens assistidos por João Bosco de canalhas e desordeiros e ainda dizia que eles podiam ser considerados como forte ameaça à segurança pública. João Bosco vivia momentos de total insegurança em relação à continuidade do Oratório. A situação chegou a tal ponto, que pensaram, inclusive, em internar João Bosco em um manicômio por ser considerado louco ou ao menos com as faculdades mentais rebeldes (BRAIDO, 2008).

Durante alguns meses, João Bosco esteve doente, talvez com uma broncopneumonia. No dia 3 de novembro de 1846, depois de restabelecido de sua convalescência nos Becchi, instalava-se nas novas acomodações do Oratório com sua mãe, Margarida Occhiena.

Durante o período de recuperação da saúde de João Bosco, o teólogo Borel dirigiu o Oratório com a ajuda dos padres Vola, Cárpano, Trivero e Pacchiotti.

As cartas enviadas ao teólogo Borel entre 11 de outubro de 1845 e 30 de setembro de 1850 indicam em Dom Bosco o protagonista, coadjuvado por vários sacerdotes: além de Borel e do padre Sebastiano Pacchiotti (1786-1884) colegas no Refúgio, padre Antonio Bosio (1820-1895), “indivíduo de ótima índole e humor”, e, ativamente presentes fora do núcleo originário, o padre Sebastiano Trivero, os teólogos Giovanni Battista Vola (1806-1872), Giacinto Gioachino Carpano (1821-1894), Roberto Murialdo (1818-1882), primo de São Leonardo, padre Pietro Ponte, capelão do Instituto Santana da marquesa Barolo. [...] No ano seguinte (1850), numa carta aos administradores da Mendicância Instruída, o grupo dos que trabalhavam nos vários oratórios era enriquecido pela explícita presença dos leigos – “até agora tudo progride com a ajuda de algumas pessoas caridosas, eclesiásticas e seculares” –, embora Dom Bosco indique apenas nomes de sacerdotes [...] (BRAIDO, 2008, p. 198-199).

Não faltaram, além dos colaboradores, alguns mantenedores apresentados a João Bosco pelo teólogo Borel, que financeiramente sempre ajudaram nas despesas dos Oratórios e nas demais iniciativas sociais de João Bosco.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi demonstrar, principalmente, a prática social e, indiretamente, a prática pedagógica de João Bosco quando assumiu para si a tarefa da educação (não formal) da juventude que teve contato, ao construir uma intervenção diante da situação social degradante na qual estavam inseridos muitos jovens em Turim. Assumiu-os integralmente, dando-lhes formação religiosa, moral e ética – e por que não falarmos em formação integral.

Para João Bosco, a educação, baseada no Sistema Preventivo, também de caráter humanista, visava à formação do ser humano como um todo, tirando-o das amarras da ignorância, dando-o uma profissão, resgatando sua dignidade, sua dimensão religiosa, e inserindo na sociedade um cidadão com princípios e valores. Abriu portas, oferecendo oportunidade para que esses jovens, sem norte, pudessem ter algo em que pudessem acreditar e fundamentar suas vidas. Do espaço ócio das ruas, João Bosco criou espaços de ofício.

A dimensão social voltada para um aspecto de caráter trabalhista (com vínculo empregatício), ainda muito pouco explorada na historiografia salesiana, dá-nos a ideia de um João Bosco efetivamente comprometido com a forma com que os jovens que ele assumiu como seus seriam tratados na relação patrão e aprendiz. João Bosco quis garantir – criando contratos de trabalho²² – sem perder nada de vista, tudo aquilo que pudesse resguardar a integridade daquele que se dispunha a oferecer sua força de trabalho para sobreviver e ter um mínimo de dignidade.

O jovem padre italiano vislumbrava para os jovens que frequentavam suas oficinas (no Oratório) algo inédito dentro do contexto da Igreja Católica de seu tempo, pois, ao ser lapidado em todas as dimensões possíveis, o jovem é convidado a ser um agente transformador na sociedade. Se o mundo em que vivemos é o mundo que criamos, o jovem precisa tomar consciência do seu papel na sociedade. A grande utopia que se descortina diante do jovem é a possibilidade efetiva do resgate da dignidade humana daqueles que estão excluídos, discriminados, despossuídos de direitos.

João Bosco partiu da premissa de que a construção de uma sociedade mais justa e equânime começava naquele mesmo momento. É no hoje e no agora que se constrói a sociedade do amanhã. O educando não deve ser um agente passivo dentro do processo educativo. O seu protagonismo é fundamental e essencial para o desenvolvimento de um espírito crítico, autônomo na construção do conhecimento (não uma mera reprodução do conhecimento) e participativo.

O alcance da proposta educativa/social de João Bosco criada no século XIX aparece no século XXI ainda atual, mostrando, assim, seu caráter propositivo, indo além daquilo que se espera que aconteça dentro dos muros da escola, sendo um manancial rico para experiências também fora dela.

Como cidadão, padre e educador, João Bosco deixou um legado não apenas para a juventude operária de seu tempo, mas sim para que todo jo-

vem possa construir um projeto de vida, em que a formação para o trabalho é vista como uma das dimensões da formação integral da pessoa humana.

Voltar às origens da essência do carisma salesiano em Turim é uma forma de ressignificar, no contexto em que estamos inseridos, as práticas de Dom Bosco, não como imitadores ou meros reprodutores das práticas de outrora, mas como colaboradores que buscam viver o carisma salesiano, dando respostas aos desafios do mundo contemporâneo.

Recebido em: 02/02/2020

Revisado em: 06/06/2020

Aprovado em: 10/08/2020

Notas

1 Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Graduado (Licenciatura Plena) em História pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos. Graduado (Bacharelado) em Teologia pelo Centro Universitário Assunção. Tem experiência na área de filosofia, teologia e história, com ênfase em história. E-mail: anneelcio@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2011). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) (2002). Especialista em Filosofia para crianças e jovens pela PUC-SP (1997). Graduado em Filosofia pela PUC-Campinas (1990). Atualmente, é professor do Programa de Mestrado em Educação Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* de Americana. Coordenador do HIPE – História da Práxis Educativa Social e Comunitária – do UNISAL e do Projeto de Pesquisa Narrativas de Formação em Educação: Possibilidades para a Pesquisa e Investigação em Educação Sociocomunitária. Membro do GPTeFE – Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – da UFSCar. Editor da Revista Ciências da Educação (2018/2020). Coordenador do Núcleo Étnico Racial e Cultural do UNISAL. Pesquisador da Cátedra UNESCO: Juventude, Educação e Sociedade/Universidade Católica de Brasília. E-mail: professorfranciscoevangelista@uol.com.br.

3 O Congresso de Viena teve início em 1º de outubro 1814 e fechou com a assinatura da sua ata final em 9 de junho de 1815 (CORREIA, 1994).

4 Alcinha dada na Itália ao lumpemproletariado, aos elementos desclassificados; os “lazzaronis” eram frequentemente utilizados pelos círculos monárquico-reacionários na luta contra o movimento democrático e liberal.

5 Cronologicamente, podemos delimitar o momento em que o anticlericalismo se acentuou na península itálica após a renúncia do Rei Carlos Alberto, em 1849.

6 “Parte da Europa”, para não cairmos no reducionismo, generalização, homogeneização etc.

7 “Liberalismo pode ser resumido como o postulado do livre uso, por cada indivíduo ou membro de uma sociedade, de sua propriedade. O fato de uns terem apenas uma propriedade: sua força de trabalho, enquanto outros detêm os meios de produção não é desmen-

tido, apenas omitido no ideário liberal. Nesse sentido, todos os homens são iguais, fato consagrado no princípio fundamental da constituição burguesa: todos são iguais perante a lei, base concreta da igualdade formal entre os membros de uma sociedade. Em uma extensão dessa, uma segunda idéia propõe o bem comum (o Commonwealth), segundo a qual a organização social baseada na propriedade e na liberdade serve o bem de todos. Um corolário dessa proposição é que não havendo antagonismo entre classes sociais, a ação pode ser orientada simplesmente pela razão – donde racionalismo. Essa é a cerne da proposição ideológica, que visa a dominação consentida dos trabalhadores, através da operação de identificar o interesse da classe dominante (a manutenção da ordem social vigente) com o interesse da sociedade como um todo – a nação” (FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO, s/d, s/p).

8 “Sob qualquer aspecto, este foi provavelmente o mais importante acontecimento na história do mundo, pelo menos desde a invenção da agricultura e das cidades. E foi iniciado pela Grã-Bretanha” (HOBSBAWM, 2010, p. 45).

9 “Tem havido um bom número de grandes revoluções na história do mundo moderno, e certamente a maioria bem-sucedidas. Mas nunca houve uma que tivesse se espalhado tão rápida e amplamente, se alastrando como fogo na palha por sobre fronteiras, países e mesmo oceanos. Na França, o centro natural e detonador das revoluções europeias, a república foi proclamada em 24 de fevereiro. Por volta de 2 de março, a revolução havia ganhado o sudoeste alemão; em 6 de março a Bavária, 11 de março Berlim, 13 de março Viena, e quase imediatamente a Hungria; em 18 de março Milão e, em seguida, a Itália (onde uma revolta independente havia tomado a Sicília). Nesta época, o mais rápido serviço de informação acessível a qualquer pessoa (os serviços do banco Rothschild) não podia trazer notícias de Paris a Viena em menos de cinco dias. Em poucas semanas nenhum governo ficou de pé numa área da Europa que hoje é ocupada completa ou parcialmente por dez estados, sem contar as repercussões em um bom número de outros. Além disso, 1848 foi a primeira revolução potencialmente global, cuja influência direta pode ser detectada na insurreição de 1848 em Pernambuco (Brasil) e poucos anos depois na remota Colômbia” (HOBSBAWM, 1977, p. 26).

10 Unificação italiana em 1861.

11 Padre Cafasso, que foi o seu diretor espiritual no período de 1841 a 1860, contribuiu de maneira singular para formar e encaminhar a personalidade e a espiritualidade de Dom Bosco (SALESIANOS DOM BOSCO, s/d).

12 Aurélio Agostinho (do latim, Aurelius Augustinus), Agostinho de Hipona ou Santo Agostinho, foi bispo da Igreja Católica, teólogo e filósofo, que nasceu em 354 em Tagaste, na Argélia, e morreu 430 em Hipona, na Argélia. É considerado santo e doutor da doutrina da Igreja.

13 Padre Rua foi o primeiro sucessor de João Bosco, após sua morte em 31 de janeiro de 1888.

14 Nesse momento (1841), em Turim, esse “já” era uma palavra de ordem para todo um grupo de padres turinenses.

15 Professor de História do Renascimento na Faculdade de Letras da Universidade de Turim e Presidente do Museo Nazionale Del Risorgimento Italiano.

16 Colaboração do padre Antônio da Silva Ferreira, em uma entrevista concedida no dia 17 de julho de 2013, em Santana, São Paulo, no Bairro de Santa Teresinha.

17 Assim que foi ordenado padre (1841), João Bosco acompanhou padre Cafasso em visitas às prisões. Foram nessas prisões que João Bosco ficou espantado com o número de jovens presos e começou a se questionar sobre o que seria desses jovens depois que deixassem a prisão. O que os esperaria do lado de fora? A partir dessa experiência com o padre Cafasso, João Bosco passou a ir às prisões todos os sábados para criar vínculos de amizade e fazer com que os que deixavam a prisão fossem acolhidos no Oratório, caso desejassem.

18 O Oratório não foi inventado pelo padre da Igreja Católica, chamado João Bosco (1815-1888), pois já havia indícios nos séculos XV e XVI na Itália dessa experiência pedagógica. A influência laical veio da figura de Vitorino da Feltré no período da Renascença, e a influência religiosa, de Felipe Neri, um padre da Igreja Católica, que fortaleceu a forma de educar de João Bosco e de como este pensou o seu Oratório aos arredores do bairro de Valdocco da cidade de Turim (Itália), de acordo com a citação de Borges (2006, p. 4190): “Embora a Tradição Salesiana dê um rótulo de originalidade à obra de Dom Bosco, é possível encontrarmos pistas para o entendimento dos alicerces da experiência de educador quando transcendemos tal tradição. Assim, minha intenção agora será mostrar que, se o ‘Oratório primitivo de Valdocco’ já não se constituía uma novidade contemporânea, pode-se relacioná-los às experiências bem-sucedidas nos séculos XV e XVI tanto a iniciativas laicas quanto religiosas, as quais, se não tem aparelho reconhecido da experiência de Dom Bosco [...] tem a legitimidade histórica em favor da Educação e da promoção da juventude”. Pode-se perceber que João Bosco sofreu forte influência do italiano Vitorino da Feltré, um leigo que viveu na cidade de Pádua (Itália) no período do século XV e que fundou a Casa Giososa (mansão da alegria), que era uma casa em que se ensinava a formação moral e intelectual para os jovens mais carentes dessa época, utilizando jogos para atrair os seus destinatários (BORGES, 2006).

19 “Em 1823, a marquesa Barolo (a francesa Juliette Colbert de Maulévrier – 1786 a 1864) fundava no bairro Dora a Obra Pia do Refúgio, ou Casa de Acolhida, para mulheres caídas, ‘perigosas’ na gíria, assim chamada porque posta sob o patrocínio da ‘Maria SS. Refugium peccatorum’” (BRAIDO, 2008, p. 173).

20 “O teólogo Giovanni Battista Borel, até 1841, ‘capelão régio’, também diretor espiritual nas Escolas de São Francisco de Paula, de 1828 a 1843, era homem de absoluta confiança da marquesa Barolo e sacerdote de grande prestígio e autoridade junto às autoridades eclesásticas e civis turinenses” (BRAIDO, 2008, p. 198).

21 Graças a substanciais colaborações do padre Cafasso (BRAIDO, 2008).

22 “O contrato, além de fixar a duração do curso e progressivo aumento do salário, estabelecia também que o jovem aprendiz só poderia ser empregado em trabalho de seu ofício, nunca superior às suas forças físicas; os domingos e festas seriam dias de repouso e cada ano o jovem teria 15 dias de férias” (AMARAL, 2013, s/p).

Referências

AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus contra os pagãos**. Parte II. 4. ed. Tradução de Oscar Paes Lemes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

AGOSTINHO, Santo. **A Cidade de Deus**. 7. ed. Parte I. Tradução de Oscar Paes Lemes. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

AMARAL, Edvaldo. Dom Bosco e os tempos. **Boletim Salesiano**, 24 nov. 2013. Disponível em: <https://www.boletimsalesiano.org.br/materias/acao-social/item/10860-dom-bosco-e-os-tempos.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BOSCO, Dom João. **Memórias do Oratório de São Francisco de Sales**. São Paulo: Editora Salesiana, 2005.

BOSCO, Terésio. **Dom Bosco**. Tradução de Hilário Passero. 6. ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2007.

BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. “Casa Giocosa”, “Oratório São Girolamo”, “Oratório São Francisco de Sales”: experiência que se refazem e se aprimoram. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia/MG: UFU, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7132418-Casa-giocosa-oratorio-sao-girolamo-oratorio-sao-francisco-de-sales-experiencias-que-se-refazem-e-se-aprimoram-resumo.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRAIDO, Pietro. **Dom Bosco - padre dos jovens no século da liberdade**. v. 1. São Paulo: Salesiana, 2008.

CERIA, Eugenio. **Memorie biografiche del Beato Giovanni Bosco** – v. 13. Turim: S. Benigno Canavese, 1932.

CORREIA, Maldonado. O Congresso de Viena - fórum da diplomacia conservadora no refazer da carta europeia. **IDN - Revista Nação e Defesa**, ano 19, n. 69, p. 39-65, 1994. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1709/1/NeD69_MaldonadoCorreia.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

DESRAMAUT, Francis. **Vida do Padre Miguel Rua**: primeiro sucessor de Dom Bosco (1837-1910). São Paulo: Editora Salesiana, 2010.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim**: a construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **A era do capital: 1848-1875**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**. Novos estudos sobre história operária. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LANDIM, Pe. Glauco Félix Teixeira. Um saltimbanco de Deus. **Salesianos**, s/d. Disponível em: <https://www.salesianos.com.br/um-saltimbanco-de-deus/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LENTI, Arthur. **Dom Bosco: história e carisma origem: dos Becchi a Valdocco (1815-1849)**. Brasília: EDB, 2012.

LIBERALISMO. *In*: FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO. s/d. Disponível em: https://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/index.html. Acesso em: 15 jan. 2020.

SALESIANOS DOM BOSCO. **José Cafasso**. s/d. Disponível em: https://www.sdb.org/pt/Santidade_Salesiana/Santos/Jos%C3%A9_Cafasso. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Elcio Arestides de Mattos. **Uma península, dois homens, duas épocas e algumas ideias em comum: um cotejo a partir da perspectiva social de João Bosco e Antonio Gramsci**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unisal, Americana, 2014.

VICHESSI, Beatriz. Qual a diferença entre língua, idioma e dialeto? **Nova Escola**, 7 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/230/qual-diferenca-lingua-idioma-dialeto>. Acesso em: 12 jan. 2020.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2007.

Políticas públicas e formação de professores: restabelecendo o diálogo com o marxismo

CLAUDIO LUIS DE ALVARENGA BARBOSA¹

Resumo

Este texto parte do princípio de que existem características comuns a qualquer formação social capitalista. Com esse pressuposto, discute-se a relação entre os interesses do capital e as políticas públicas para a formação de professores da educação básica – professores que, inevitavelmente, atuarão em um mundo cada vez mais globalizado, sob a tutela do neoliberalismo. Direcionada pelo ideário neoliberal, a educação assume um papel em conformidade com as exigências de inserção compulsória da sociedade à nova ordem mundial. Nesse contexto, a análise dessas políticas públicas educacionais só pode ser eficiente com a adoção do método proposto por Marx para a crítica da economia política. Assim, esta discussão busca entender a educação básica em sua real dimensão, livre de amarras ideológicas.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Marxismo.

Public policies and teacher's formation: restoring dialogue with marxism

Abstract

This text assumes that there are characteristics common to any capitalist social formation. With this assumption, the relationship between capital interests and public policies for the training of basic education teachers is discussed. Teachers who, inevitably, will act in an increasingly globalized world, under the tutelage of neoliberalism. Directed by the neoliberal ideology, education assumes a role in accordance with the demands of society's compulsory insertion into the new world order. In this context, the analysis of these educational public policies can only be

efficient with the adoption of the method proposed by Marx for the critique of political economy. Thus, this discussion seeks to understand basic education in its real dimension, free from ideological bonds.

Keywords: Public policies. Teacher's formation. Marxism.

Políticas públicas y formación de profesores: restaurar el diálogo con el marxismo

Resumen

Este texto asume que hay características comunes a cualquier formación social capitalista. Con este supuesto, se discute la relación entre los intereses de capital y las políticas públicas para la formación de docentes de educación básica. Docentes que, inevitablemente, actuarán en un mundo cada vez más globalizado, bajo la tutela del neoliberalismo. Dirigida por la ideología neoliberal, la educación asume un papel acorde con las exigencias de la inserción obligatoria de la sociedad en el nuevo orden mundial. En este contexto, el análisis de estas políticas públicas educativas solo puede ser eficiente con la adopción del método propuesto por Marx para la crítica de la economía política. Por lo tanto, este trabajo busca comprender la educación básica en su dimensión real, libre de vínculos ideológicos. Palabras clave: Políticas públicas. Formación docente. Marxismo.

Introdução

É provável que a menção ao “marxismo” no título deste texto possa gerar estranhamento e levar alguns leitores a questionamentos, tais como: atualmente, o marxismo poderia ainda nos dizer algo sobre políticas públicas para a formação de professores? Marx não está morto? Então, por que “ressuscitá-lo”? Como o marxismo poderia ajudar a melhorar a educação? Se levamos em conta os ataques teóricos sofridos pelo marxismo ao longo das últimas décadas, principalmente após o desmoronamento do mundo comunista na Europa oriental e na extinta União Soviética, chegaremos à conclusão de que essas perguntas não são totalmente descabidas.

O marxismo, de modo geral, sempre se caracterizou pela defesa da indissolubilidade entre teoria e prática. No entanto, quando olhamos as experiências políticas colocadas em práticas durante o século XX (e rotuladas como “socialismo real”), percebemos que esses empreendimentos colocaram a teoria marxista em uma situação constrangedora, em que a “prática”

parecia não condizer com a “teoria” (CARDOSO, 2002). Se, de acordo com o marxismo, teoria e prática deveriam estar em íntima relação, como explicar o sofrimento humano gerado por essas experiências socialistas (na China e na extinta União Soviética, por exemplo), que se contrapõem explicitamente ao humanismo defendido por Marx? Em princípio, essa aparente contradição se devia ao fato de que, naquela época, tínhamos, na verdade, dois tipos de socialismo, e não apenas um socialismo uniforme, conforme o discurso vulgar deixava transparecer. Por um lado, existia um socialismo totalitário e, por outro, um socialismo humanista marxista (FROMM, 1975). Sendo assim, a identificação imediata entre a filosofia de Marx e o socialismo real era (e ainda é), no mínimo, equivocada, pois,

embora na verdade a União Soviética seja [fosse] um sistema de capitalismo de Estado conservador, e não a concretização do socialismo marxista, e embora a China negue [negasse], pelos meios empregados, a emancipação do indivíduo que é a própria meta do socialismo, ambos utilizam [utilizavam] o engodo das ideias marxistas para recomendarem-se aos povos da Ásia e da África (FROMM, 1975, p. 9).

Neste ponto, é imperativo reconhecer que, transcorrido quase meio século desde que Fromm (1975) fez esse esclarecimento, este ainda é extremamente atual e útil para desfazer a confusão entre o que Marx efetivamente disse e o que “disseram” em nome dele. Por isso, “é vital compreender que o argumento da democracia socialista não tem nada a ver com a codificação que esta sofreu em mãos do stalinismo e seus acólitos” (BÓRON, 1996, p. 74). Não se pode condenar Marx injustamente, pois sua obra tem sido motivo de muitas controvérsias mal-intencionadas.

Diante desse quadro, acreditamos que, apesar de todos os ataques ao pensamento de Marx (e seus desdobramentos), essa filosofia continua sendo uma eficiente ferramenta teórica para compreender adequadamente a sociedade. E, tendo em vista, que essa compreensão demanda a contribuição de diferentes áreas do conhecimento, é necessário reconhecer que “nenhuma ciência humana seria o que é hoje se não fosse o pensamento marxista” (BARROS FILHO; DAINEZI, 2014, p. 11). No entanto, essa colocação não deve ser entendida como a defesa de um simplismo na adoção do legado de Marx. Visando ao adequado entendimento da realidade, não se pode confundir uma meticolosa investigação – balizada por sólido aporte teórico

– com uma banalização do método de Marx, como se a adoção automática desse método pudesse explicar todas as questões relativas ao funcionamento da sociedade. Em oposição a essa vulgarização metodológica, é mister estudar a história de forma totalizante e examinar “em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem” (MARX; ENGELS, 2010, p. 107).

A partir dessa passagem, podemos inferir que, na concepção materialista da história, proposta por Marx, conhecer a realidade é tarefa complexa, não se reduzindo à simples aplicação de teorias ou leis científicas. Tal complexidade é evidenciada por Lukács (2003, p. 86), ao sustentar que “o conhecimento da verdadeira objetividade de um fenômeno, o conhecimento de seu caráter histórico e o conhecimento de sua função real na totalidade social formam [...] um ato indiviso do conhecimento”.

Em outras palavras, conhecer implica enxergar a unidade existente entre as diferentes faces do fenômeno a ser conhecido. E, entre esses fenômenos que se beneficiam da análise marxista, destacamos a educação, como um todo, em sua relação com a sociedade. Assim, ao tomarmos esse complexo fenômeno social como objeto a ser conhecido, iremos refletir sobre as políticas públicas voltadas para a formação de professores que irão atuar na educação básica.

Partimos do princípio de que, se a educação é um fenômeno carregado de valores, conceitos e objetivos diretamente relacionados a uma dada sociedade, é essencial entender como se constitui esse direcionamento para a ação educativa. E é nesse sentido que as políticas públicas devem ser analisadas: a quem o Estado quer atender com essas ações? Quais são os critérios utilizados pelo Estado para definir essas diretrizes? Qual é o escopo das ações direcionadas para a formação de professores que atuarão na educação básica? Enfim, por que existem políticas públicas?

Em consonância com esse aporte teórico marxista, não se pode olvidar que o Estado capitalista só é adequadamente entendido enquanto um Estado de classe. Esse pressuposto foi estabelecido, inicialmente, por Marx e Engels (2007, p. 74), quando argumentam que,

sendo o Estado [...] a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela

mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta.

A partir dessa base argumentativa deixada por Marx e Engels, este artigo busca identificar, nas políticas públicas de formação de professores, ações essencialmente marcadas por interesses de classe. Tem-se por pressuposto para essa reflexão que, se a lei, o direito e as políticas públicas repousam em alguma vontade, esta, com certeza, tem seu lastro na vontade da classe economicamente dominante. Sendo assim, é plausível acreditarmos que Marx ainda tem muito a nos ensinar.

Políticas públicas para a formação de professores a partir de um referencial marxista: limites e potencialidades

Pelas próprias limitações de espaço, não é objetivo deste texto fazer uma exaustiva discussão sobre o pensamento de Marx e sobre o marxismo ou “marxismos” (NETTO, 1994). Na verdade, buscamos apenas apontar possíveis contribuições dessa concepção filosófica marxista, caso ela balizasse as políticas públicas voltadas para a formação de professores da educação básica. Professores que, certamente, irão atuar em um mundo cada vez mais globalizado.

Assumindo, então, a ideia de globalização como ponto de partida, devemos destacar que o principal aspecto desse fenômeno diz respeito à economia capitalista. Como esse modo de produção domina, praticamente, todas as partes da Terra, as sequelas engendradas por esse modelo econômico também aparecem em escala planetária: desemprego, fome, escassez de água potável, degradação ambiental, guerras etc. Ao comentar esse fenômeno, Mézáros (2002, p. 92) sustenta que

o capital invadiu e subjugou todos os cantos de nosso planeta [...]. No entanto, ele se mostrou absolutamente incapaz de resolver os graves problemas que as pessoas têm de enfrentar na vida cotidiana pelo mundo afora [...]. A penetração do capital em cada um dos cantos do mundo “subdesenvolvido” só agravou esses problemas [...]. Depois de muitas décadas de intervenção [...], só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural.

Com esse posicionamento, Mészáros (2002) se contrapõe explicitamente aos discursos apologéticos sobre o capitalismo. Ao desvelar a crise estrutural imanente ao sistema do capital, esse autor abala as fundações das ideologias que sustentam tal sistema: as contradições internas do capitalismo são expostas de maneira clara. Assim, os que acreditam e/ou defendem a ideia de que o capitalismo funciona bem para “todos” são confrontados com uma realidade totalmente diferente da que é apontada pelos ideólogos da sociedade burguesa.

Diante desse contexto, surge uma pergunta crucial: o que isso tem a ver com a formação de profissionais para o magistério da educação básica? Como veremos no decorrer deste texto, temos fortes razões para acreditar que da resposta (da compreensão, da atenção) dada a essa questão depende o perfil do professor que será formado pelas instituições de educação superior. Perfil esse que, em linhas gerais, limita-se a duas possibilidades: ou esse profissional da educação básica será um sujeito da história, ou ele será apenas um objeto da história.

Quando configurado como “objeto” da história, identifica-se no professor a carência de uma formação contemplada com subsídios da filosofia marxista, ou seja, percebe-se no professor a ausência de uma prática continuamente marcada por uma atitude crítica²: sua docência é marcada pela ausência de uma análise da realidade à luz da totalidade. Com isso, em sua prática docente cotidiana, esse profissional tende a “alimentar” mecanismos de perpetuação do modo de produção capitalista: o individualismo como valor supremo, o consumismo como sinônimo de felicidade, a apatia mental, a naturalização da competição exacerbada, entre outros mecanismos.

Em uma outra perspectiva, o contato com o pensamento marxista durante a formação do profissional que lecionará na educação básica favorece a configuração de um “sujeito” da história. A atuação do docente, assim forjado, irá se pautar por uma perspectiva crítica da relação existente entre economia, educação e sociedade. Ademais, a influência dessa perspectiva na formação docente explicita-se na capacidade que esse profissional apresenta de compreender que a “consciência política” emerge da materialidade de fenômenos como globalização e neoliberalismo, que marcam o capitalismo contemporâneo (CORRÊA, 2003).

Nesse ponto, temos diante de nós o contexto propício à reflexão sobre as políticas públicas para a educação. Mas, inicialmente, cabe esclarecer que a definição da expressão “política pública” pode acolher diferentes

significados. E, entre esses possíveis sentidos, parece haver certo consenso de que, “quando se fala em políticas públicas, não se deve desconsiderar que se trata das decisões tomadas a partir do âmbito dos procedimentos e instituições governamentais, não exclusivamente, mas com especial participação” (BARRETO; CULLETON, 2010, p. 408). Diante dessa colocação, somos levados a inferir que, em sintonia com o discurso oficial, a questão das políticas públicas “está diretamente relacionada com a figura do Estado social [...]. Esse modelo de Estado direciona-se para os cidadãos que necessitem de maior proteção em virtude dos efeitos do mercado econômico” (BARRETO; CULLETON, 2010, p. 409).

Opondo-se a essa postura otimista sobre as políticas públicas, a tradição marxista nega a autenticidade desse interesse que o Estado alega ter pelo bem-estar dos “cidadãos necessitados”. Ou seja, seria um grande engano acreditar que “as políticas públicas são um modo de unir eventos heterogêneos, [...] com múltiplos protagonistas, mas que podem ser reconduzidos a um tratamento comum” (BARRETO; CULLETON, 2010, p. 408-409). Na verdade, em conformidade com a perspectiva crítica fundada no marxismo, qualquer ação política que tenha sua origem no Estado tende a favorecer a manutenção e o fortalecimento dos pilares de uma sociedade dividida em duas classes sociais fundamentais. No caso do modo de produção capitalista, devemos lembrar que essas classes fundamentais são determinadas pela posse ou não dos meios de produção: os capitalistas (a burguesia) e o proletariado (os produtores diretos). E como bem sintetiza Lênin (2017, p. 47), “o Estado é a organização especial do poder, é a organização da violência para a repressão de uma classe qualquer”.

Nesse contexto, pensar em políticas públicas requer, como pré-requisito essencial, a reflexão sobre o próprio papel desempenhado historicamente pelo Estado. Na literatura jurídica especializada, é comum encontrarmos amplas discussões no campo da “Teoria geral do Estado”, que costumam propor categorizações, tais como elementos de Estado, forma de Estado, forma de governo, sistema de governo, regime político etc. (ARAÚJO, 2011; CUNHA, 2012, 2013).

Entretanto, em conformidade com os objetivos deste texto, adotamos uma classificação externa ao Direito, que se direciona por uma perspectiva mais totalizante e crítica. Para essa análise, o mais importante não é definir os tipos de Estado (escravagista, feudal, burguês) que se sucederam na história, pois o caráter de classe desse Estado não sofre variações: os

tipos de Estado se alternam de acordo com as classes dominantes que surgem na história. Por outro lado, enquanto os “tipos de Estado” não perdem seu caráter de classe, as “formas de governo” (monarquia, república, ditadura militar) identificam o modo pela qual determinada classe exerce seu domínio (HARNECKER, 1990). E é nesse sentido que a análise empreendida por Engels, no século XIX, continua válida para a época atual. Refletindo sobre a possibilidade de superação do modo capitalista de produção, Engels (2005, p. 88) esclarece que:

a sociedade, que se movera até então entre antagonismos de classe, precisou do Estado, ou seja, de uma organização da classe exploradora correspondente para manter as condições externas de produção e, portanto, particularmente, para manter pela força a classe explorada nas condições de opressão [...] determinadas pelo modo de produção existente

Ao analisarmos a argumentação desenvolvida nos parágrafos anteriores, poderíamos sintetizar essas ideias, apontando a mais bem elaborada ilusão política do nosso tempo. Estamos nos referindo ao engodo articulado pelo discurso jurídico ao sustentar que “o Estado Democrático de Direito tem fundamentos ideológicos na preservação da paz social” (CUNHA, 2013, p. 155). Para os adeptos dessa ideia, não há dúvida alguma sobre a necessária existência do Estado para o bem-estar de todos os integrantes de uma dada sociedade. Por isso, defendem que “o conceito de Estado de Direito, no Brasil, deve ser concebido também como um Estado Democrático que traduz o conceito de um Estado fundado na participação popular” (CUNHA, 2013, p. 156).

No entanto, em consonância com a matriz teórica que baliza nossa reflexão, o discurso que fundamenta o Estado democrático de direito não passa de uma elaboração ideológica repleta de racionalidade. E, enquanto ideologia, esse discurso tem como principal objetivo a promoção de uma visão harmônica da sociedade: as divisões da sociedade fundada em classes são escamoteadas. Nesse sentido, muito distante de ser um simples conjunto de ideias,

a ideologia é o exercício da dominação social e política por meio das ideias. Não é um ideário, mas o conjunto das ideias da classe dominante de uma sociedade e que não se apresenta como tal, e sim oculta essa particularidade, apresentando-se como se valesse para todas as classes sociais (CHAUI, 2013, p. 126).

Com essa citação, parece que chegamos a um ponto em que não é mais possível voltar a acreditar ingenuamente nas “boas intenções” do Estado e de suas políticas públicas. Mas, além de todas as variáveis levantadas ao longo deste texto e de tudo que já discutimos sobre a relação entre capitalismo, Estado e políticas públicas, devemos acrescentar também a questão da globalização e do neoliberalismo, de tal forma que, na atual conjuntura brasileira, o correto entendimento das chamadas políticas públicas e/ou sociais só ocorre adequadamente em consonância com a compreensão do fenômeno da globalização da economia e da sua fundamentação no pensamento neoliberal. Em tempos de globalização e neoliberalismo,

a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais [...] em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 156).

Diante desse cenário, torna-se inviável o desenvolvimento de um debate sério sobre políticas educacionais públicas, sem referência ao método proposto por Marx para a crítica da economia política. A partir dessa perspectiva de investigação, educação e economia são entendidas em sua interdependência, ou seja, identifica-se a natureza mediata e necessária entre processo produtivo, processo educativo e estrutura socioeconômica. À educação atribui-se um papel de mediação como resposta às condições gerais da produção capitalista, em conformidade com as exigências do mercado. Essas exigências, por sua vez, são engendradas pela inserção compulsória da sociedade à nova ordem mundial de globalização do mercado, direcionada pelo ideário neoliberal. Entretanto,

a função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar” [...], de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo (FRIGOTTO, 1993, p. 151).

Assim, a proposta de discutir políticas públicas para a educação e, especificamente, para a formação de professores não pode estar atrelada à

concepção simplista da “teoria do capital humano”, que identifica uma relação causal entre investimento em educação e crescimento social ou individual. Na perspectiva dessa teoria, existe um vínculo direto entre educação e produção, em que a educação aparece como uma instância capaz de proporcionar a superação das desigualdades sociais e econômicas entre os homens.

Em contrapartida – em conformidade com Frigotto (1993), citado anteriormente –, a escola vem, cada vez mais, assumindo o papel central no fornecimento de um saber especializado, tanto para aqueles que ocuparão cargos de comando no processo produtivo capitalista quanto para os que ocuparão cargos essenciais para a continuidade desse processo. E para a população que irá compor a massa de trabalhadores, em linhas gerais, a escola acaba contribuindo apenas para o abastecimento de alguns “saberes” objetivos e elementares.

Políticas públicas para a educação básica: formando o professor objeto da história

Depois de tudo que foi exposto na seção anterior, poderíamos colocar a seguinte questão: afinal, quem é esse professor da educação básica, caracterizado como objeto da história? Entre os vários sentidos possíveis de serem atribuídos ao termo “objeto”, o que nos interessa se define como um conceito do campo epistemológico. Na relação de conhecimento, o objeto é aquilo que sempre se constitui em relação ao sujeito: o que é conhecido (o objeto) se caracteriza por oposição ao que conhece (o sujeito).

Nesse sentido, identificamos como “objeto da história” o indivíduo que assume uma postura passiva em relação ao seu papel social. A constituição dessa postura ocorre de forma mecânica e acrítica no decurso de sua vida. Ao longo de sua jornada existencial, como membro de uma dada sociedade, esse indivíduo “objeto” apenas recebe ou sofre os efeitos, não tendo ingerência sobre as causas dos acontecimentos que colocam uma sociedade em movimento. Em contrapartida, o “sujeito da história” caracteriza-se como o indivíduo que assume um papel ativo, agindo conscientemente na construção da sociedade na qual está inserido. Sintetizando esse raciocínio, remetemo-nos ao pensamento de Freire (1989, p. 61), quando sustenta que, “se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica”.

Diante dessas definições preliminares, podemos entender um professor objeto da história como aquele profissional que, em linhas gerais, atua exclusivamente como um agente da ideologia. Ou seja, é o professor que, acreditando ter plena autonomia intelectual, ao ensinar, acaba se limitando a atender às determinações de quem o “formou professor”. Limita-se a seguir as diretrizes daquele que foi responsável por sua formação docente ou, em outras palavras, o Estado. E é nesse sentido que, para Gramsci (1995, p. 11), “os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”.

Assim, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o professor objeto da história acaba incitando, em seus alunos, alguns comportamentos incompatíveis com a visão desejada por Marx para a vida em sociedade. Ou seja, esse tipo de docente pode instigar o surgimento de “desejos consumistas”, a naturalização das desigualdades sociais e econômicas, a falta de iniciativa intelectual, a emulação (como valor supremo), o egoísmo etc. Enfim, esse professor objeto da história tende a ensinar princípios e comportamentos que, em última instância, expressam apenas a visão de mundo imposta por uma minoria situada – econômica e socialmente – em posição privilegiada de poder. Enquanto agente da ideologia, atua no sentido de “homogeneizar” a sociedade, escamoteando as desigualdades e a exploração; em outros termos, ignora a “luta de classes”.

Segundo Mészáros (2004, p. 459), “a ideologia é em geral considerada o principal obstáculo da consciência para a autonomia e a emancipação”. Por essa razão, ao ser formado como objeto da história e, inevitavelmente, enquanto agente da ideologia, o professor da educação básica não faz uma leitura crítica, por exemplo, dos conteúdos de ensino que lhe são impostos pelas “instâncias superiores”. Acaba ensinando esses conteúdos, sem qualquer questionamento ou elaboração pessoal.

Em termos práticos, os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas da educação básica acabam priorizando a configuração de um ambiente dominado pelas ideologias que naturalizam o capitalismo, suas desigualdades, contradições e os sintomas de suas crises que se multiplicam. Mas os efeitos deletérios gerados por essa ausência de leitura crítica da realidade social não se limitam à questão dos conteúdos de ensino. Na verdade, esses efeitos estendem-se à compreensão sobre o papel da escola, condiciona o relacionamento professor-aluno, influencia a “escolha” dos pressupostos de ensino e aprendizagem. Em suma, condiciona a própria compreensão que o professor tem sobre seu cotidiano escolar.

Forjado em um contexto extremamente ideologizado, o professor da educação básica, inevitavelmente, contribui para a formação de uma massa acrítica de consumidores dos diferentes produtos ligados ao ordenamento capitalista, sob a hegemonia neoliberal: pessoas individualistas, consumistas e excessivamente hedonistas, ou seja, no cenário da expansão capitalista mundial, a educação em nosso país foi totalmente redefinida pelo neoliberalismo, enquanto projeto político e ideológico. Em consonância com essa reconfiguração econômica e social, as políticas públicas e sociais das últimas décadas se caracterizam por “tendências de contração dos encargos sociais e previdenciários, pela supercapitalização, com a privatização explícita ou induzida de setores de utilidade pública, em que se incluem saúde, educação e previdência” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 155).

Isso não significa que o problema esteja na “educação em si”. A questão diz respeito à própria essência do modo de produção capitalista. Ao transformar tudo em mercadoria, o capitalismo tem na educação um produto altamente lucrativo. Nessa perspectiva, tomando como exemplo o caso emblemático da educação superior, Rodrigues (2007, p. 22) sustenta que “a lógica acadêmica de gestão universitária está sendo subsumida à teleologia do capital, através da gestão empresarial”. Fazendo uma detalhada exposição de motivos, analisando as formas como o capital se relaciona com a educação escolar, o mesmo autor reconhece em sua argumentação a finalidade de demonstrar que, “produzidos sob a perspectiva da produção mercantil. [...], a educação e o conhecimento converter-se-iam em mercadorias a serem incorporadas ao processo produtivo sob controle do capital industrial” (RODRIGUES, 2007, p. 83).

Além de ser uma mercadoria extremamente rentável, a educação, na sua forma “simplista” de espaço de transmissão de saberes, pode também funcionar como um dos mais eficientes veículos da ideologia, mas não só espaço para difusão de ideologias já consolidadas, como também local privilegiado para a criação de novas ideologias que, geralmente, assumem a forma de “discurso competente” (discurso científico, jurídico, filosófico etc.).

Por esse prisma, a nova retórica oficial sobre educação, ao se apresentar como “revolucionária”, na verdade continua marcada pelo estreito vínculo com os interesses do capital. Essa situação fica evidente no extenso programa de reformas educativas implantado nas últimas décadas, definindo-se, basicamente, como uma política de mercantilização do ensino, em que

o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação [...]. Disposto a “terceirizar” o ensino, acenou com vantagens para que a iniciativa privada fosse seduzida a investir no ramo educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 116-117).

Como um agravante dessa situação, o fenômeno educativo pode não apenas alienar os indivíduos, mas também contribuir para a “despolitização”. Por um lado, o discurso oficial sobre a necessidade de uma ampla reforma educacional omite as reais causas dos problemas crônicos da educação brasileira, como o analfabetismo funcional e o alto grau de repetência e evasão escolar; por outro lado, direciona a atenção da população às soluções fictícias para esses problemas educacionais, objetivando reforçar o discurso que apresenta essas “soluções fictícias”, enquanto construção ideológica.

A mídia convoca a sociedade a trabalhar voluntariamente na escola de seu bairro, a “adotar um aluno”, a ser parceira naquilo que constitucionalmente é obrigação do Estado, a educação dos cidadãos. Esse deslocamento de responsabilidade, do governo para a sociedade civil, estava previsto na Lei 9394/96 [...]. Soma-se a essa redefinição legal outra de igual peso, a educação é obrigação, primeiramente, da família que, gradativamente, deverá assumir tarefas na escola (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 116-117).

Com artifícios dessa natureza, os governos brasileiros de orientação neoliberal (Fernando Henrique e Lula³) conseguiram se impor e ainda conquistar a adesão até mesmo de setores da intelectualidade. E o mais interessante dessa adesão por parte dos intelectuais é que ela não está livre de ser objeto de manipulação ideológica. Se considerarmos o papel que a mídia exerce na política contemporânea, o próprio apoio de uma parcela da intelectualidade acaba funcionando como ferramenta para legitimar a construção de uma “opinião pública”, favorável às ações do Estado. Sobre essa questão, Chomsky (2013, p. 13) é categórico ao afirmar que “a propaganda política patrocinada pelo Estado, quando apoiada pelas classes instruídas e quando não existe espaço para contestá-la, pode ter consequências importantes”.

Entretanto, apesar do neoliberalismo ser exaltado pelos representantes do Estado, esse discurso engendra propostas e ações que acabam entrando

em contradição com a realidade educacional do Brasil. Se, por um lado, o Estado deve ser “mínimo” ao regulamentar e satisfazer direitos sociais (trabalho, saúde e educação, por exemplo), por outro lado deve ser “máximo” para os interesses do grande capital: fomentar incentivos fiscais, proteger investimentos de risco, garantir a estabilidade do mercado financeiro etc. Em outras palavras, o objetivo do capital monopolista é bombardear as intervenções do Estado que tenham caráter democrático. E, por conta dessas características peculiares, o ideário neoliberal traz em seu bojo diversas antinomias, que são facilmente identificadas nas políticas públicas para a educação (organização escolar, formação de professores, questão salarial, entre outras questões), quando, por exemplo: “alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 116-117).

Diante desse processo de “desregulamentação universal” (não apenas das relações de trabalho) impingido pelo capitalismo contemporâneo, constatamos que formar professores da educação básica para serem objetos da história tem consequências funestas para os setores mais pobres da sociedade civil, pois, de certa forma, essa perspectiva de formação docente restringe o papel da educação escolar aos princípios determinados pela economia e suas “leis”. Atrrelada aos interesses do neoliberalismo, as políticas para formação de professores acabam sendo marcadas pelos mesmos princípios dessa ideologia, entre os quais destacamos: flexibilização (das leis trabalhistas), privatização (como sinônimo de eficiência) e qualidade (como fruto da livre concorrência).

No cenário atual de uma formação social capitalista, deve-se levar em consideração que a edificação de uma autonomia intelectual do professor da educação básica se torna ainda mais difícil se tomarmos como certo que “as ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominantes” (MARX; ENGELS, 1993, p. 85). Assumindo esse pressuposto, a consciência espontânea que o professor desse nível escolar tem sobre o que caracteriza sua profissão acaba sendo determinada pelos interesses mercantis de grupos que se beneficiam das políticas públicas neoliberais.

Em contrapartida, o que aconteceria se o professor da educação básica, em vez de ser formado para assumir o papel de mero objeto da história, fosse preparado para fazer uma leitura crítica da relação entre educação e sociedade? Ou ainda, para questionar os objetivos tradicionalmente

atribuídos ao ensino nesse nível escolar? Como seria se esse docente fosse concebido não apenas para ensinar os conteúdos estabelecidos nas matrizes curriculares oficiais, mas também para definir conteúdos, metodologias e pressupostos de ensino e aprendizagem, a partir de uma leitura crítica da realidade social na qual seus alunos estão inseridos? Enfim, qual é o caminho para impedir que o professor da educação básica seja constituído para ser um simples objeto da história?

O professor da educação básica como sujeito da história: a escola como palco de lutas de classes

Ao refletirmos sobre as possíveis respostas às questões anteriores, percebemos que o pensamento marxista é imprescindível para uma fundamentação crítica durante a formação dos docentes que atuarão na educação básica. Indo à raiz do problema, “a investigação marxista caracteriza-se, assim, por não se deixar enganar por aspectos e semelhanças superficiais presentes nos ‘fatos’, procurando chegar à essência do fenômeno” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 39). Ser radical, no sentido de esforçar-se para ir à raiz do problema, é o que faz dessa perspectiva de investigação uma bússola para o entendimento adequado das condições de existência do capitalismo. E é nessa matriz, fundada em uma visão histórico-crítica da nossa sociedade, que a análise das políticas públicas para a formação docente deveriam se situar. Somente na perspectiva dessa formação crítica, balizada pela tradição marxista, torna-se possível vislumbrar a constituição de um professor da educação básica como sujeito da história.

Mas ser sujeito da história implica uma postura diferenciada ao olhar o mundo. Perante os desafios engendrados pela leitura crítica da relação entre educação e sociedade, o aspecto mais relevante dessa necessária mudança de postura do professor diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico – referencial esse que não deve fazer concessão ao simplismo e ao esquematismo na busca por explicações. Com efeito, é necessário superar a visão simplista que, muitas vezes, leva o sujeito cognoscente a confundir uma representação da realidade (como uma teoria econômica) com o processo de edificação da própria realidade. Melhor dizendo, a adequada compreensão da realidade só acontece pela ótica da concepção dialética da totalidade, pois, segundo Lukács (2003, p. 76), “somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elemen-

tos do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade”.

Partindo desse pressuposto, é imprescindível que a relação entre educação e sociedade seja analisada de modo a levar em consideração seus diferentes fatores condicionantes: econômicos, políticos, históricos etc. Isso nos leva a constatar que, assim como não existe neutralidade nessa relação, ao direcionarmos esse debate para o “interior” da escola, por exemplo, constatamos que também não existem posições neutras na configuração do currículo para a educação básica. Para essa questão curricular, tomada como exemplo, um referencial teórico-metodológico balizado pela tradição marxista nos levaria a concluir, juntamente com Moreira e Silva (1994, p. 29), que “o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder”.

Diante desse posicionamento, podemos inferir que muitos professores não conseguem enxergar o conteúdo curricular como simples fruto de uma tradição seletiva. Além disso, não percebem que a obrigatoriedade ou não de se ensinar determinadas disciplinas em detrimento de outras, em si, já parte de uma ideia preconcebida: a necessidade de organizar o conhecimento escolar por meio de disciplinas. Em outras palavras, a discussão sobre uma disciplina ser ou não ser obrigatória já acontece a partir da existência da “disciplina” como uma verdade preestabelecida. Em um pronunciamento sobre a natureza dos problemas filosóficos, Popper (1980, p. 96) também contribui para elucidar essa questão curricular ao afirmar que:

a ideia de que a física, a biologia e a arqueologia existem por si mesmas, como campos de estudo ou “disciplinas” distinguíveis entre si pela matéria que investigam, parece-me resíduo da época em que se acreditava que qualquer teoria precisava partir de uma definição do seu próprio conteúdo. Na verdade, não é possível distinguir disciplinas em função da matéria de que tratam; elas se distinguem umas das outras em parte por razões históricas e de conveniência administrativa.

Em outras palavras, no entendimento de Karl Popper – um dos mais influentes filósofos da ciência contemporânea –, não há “disciplina curricular” isenta de interesses e disputas de poder. Seguindo esse raciocínio, cada uma das disciplinas do currículo da educação básica se configura apenas como

uma personagem no “palco de lutas de classes”, representado pela instituição escolar. Por essa razão, referindo-se à educação formal como uma forma de domesticação dos indivíduos, Orso (2008, p. 51) sustenta que os conteúdos curriculares, além de serem abstratos, “voltam-se mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno ao meio do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista”.

Também inseridos nesse contexto educacional, as instituições responsáveis pela formação de professores para a educação básica têm mais do que o dever de trilharem o caminho para a configuração de sujeitos da história. Somente docentes formados nesse viés têm condições de entender que

uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

E, ao fazer parte dessa estrutura educacional, as disciplinas da educação básica acabam servindo aos interesses do capital, mesmo quando o professor (objeto da história) acredita agir autonomamente.

No entanto, ao ser formado para assumir o papel de sujeito da história, o professor desse nível escolar condiciona sua prática docente à análise continuada da realidade social como um todo, de tal maneira que dessa análise possa emergir uma autêntica compreensão do papel que a educação básica exerce ou pode exercer em uma sociedade de classes. Nesse ponto, surge a possibilidade de se repensar a própria caracterização desse nível escolar, ou seja, para o professor sujeito da história torna-se necessário refletir sobre a própria essência da educação básica, desde suas disciplinas curriculares, passando pelos conteúdos, pelas metodologias de ensino e chegando até mesmo ao questionamento dos objetivos de ensino de cada disciplina. A partir dos pressupostos marxistas, não há mais espaço para visões ingênuas e/ou românticas sobre o lugar da educação básica nos processos políticos e sociais que estão sob o controle do capital. Como bem sintetiza Orso (2008, p. 62),

cabe ao professor [crítico], por meio do trabalho que realiza, [...] ajudar ao aluno a transitar do estado de consciência alienada para a superação de seu estado de classe; servir de ponte entre a realidade atual e a que se quer construir.

Portanto, para se chegar a esse estágio de consciência, algumas questões são essenciais no balizamento do exercício filosófico (que deve ser constante) para o redimensionamento da educação básica: em uma formação social capitalista, qual é o verdadeiro significado da escolha de determinadas áreas do conhecimento para comporem os currículos da educação escolar, em detrimento de outras que não se configuram como disciplinas? Por que muitos professores da educação básica continuam acreditando que a educação escolar é o principal caminho para a “redenção” da sociedade? Qual é a razão do evidente descaso com uma autêntica formação crítica dos docentes da educação básica? Por que o pensamento marxista é tão negligenciado e até mesmo distorcido nas instâncias responsáveis pela formação do professor que atuará nesse nível escolar? Como o docente da educação básica pode atuar criticamente na condução das aulas de diferentes disciplinas curriculares? É possível ensinar aos alunos uma “química crítica”, uma “física reflexiva” ou uma “matemática filosófica”? Como colocar em dúvida a legitimidade dos conteúdos curriculares das diversas disciplinas? Ao se fazer a crítica marxista da educação básica, enquanto instituição que impõe determinada visão ideológica de mundo, o que restaria dos componentes curriculares obrigatórios? Submetida a essa análise crítica, a educação básica continuaria a existir na sociedade, tal como se encontra na atualidade? Por fim, como romper com a lógica do capital e, ainda assim, repensar o papel de determinadas disciplinas presentes na matriz curricular?

Certamente, não há possibilidade de responder satisfatoriamente a todas essas perguntas, levando-se em consideração a natureza limitada deste texto. No entanto, na tentativa de apontar um caminho para pensar tais questões, podemos assumir como verdadeiro o pressuposto apresentado por Frigotto (1993, p. 224), quando sustenta que

a escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. [...]. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital.

A partir desse pressuposto, ficamos diante de uma possível solução para o “mistério” que envolve a formação de professores, ora objetos, ora sujeitos da história. Na perspectiva apontada pela passagem citada, a escola parece continuar atuando como um eficiente aparelho ideológico de Estado, e o professor, como seu principal agente. Nas palavras de Chomsky (2013, p. 19),

temos um tipo de sistema educacional direcionado para os homens responsáveis, a classe especializada. Eles têm de ser fortemente doutrinados nos valores e interesses do poder privado e da conexão Estado-corporação que o representa.

Enquanto integrante dessa “classe especializada”, o professor é preparado para ser suficientemente crédulo sobre a “neutralidade” da instituição escolar, acreditando que ela se organiza pela “vontade geral” da sociedade. Por isso, os valores e interesses do professor, na verdade, estão sintonizados com os objetivos da classe capitalista. Em outras palavras, sob o controle do Estado, o processo oficial de formação docente deve doutrinar esse profissional do magistério para que assuma seu papel social como objeto da história.

Tendo o professor como figura central, a escola, por um lado, atua no sentido de garantir aos estudantes um conjunto de saberes técnicos, necessários a uma possível inserção no mercado (e compondo um “exército de reserva”?); por outro lado, a instituição escolar é responsável por uma preparação moral, garantindo a aquisição de valores indispensáveis ao bom funcionamento da sociedade. Entre esses valores destacam-se o individualismo e, conseqüentemente, a crença incutida nos discentes de que “fracassar socialmente” ou ter “sucesso na vida” é apenas uma questão de esforço pessoal, de escolha própria, ou seja, deposita-se no indivíduo a responsabilidade pelo seu lugar na hierarquia social.

Em contrapartida, o professor que se afirma como sujeito da história está apto a desvelar todas as condições existenciais – indicadas no parágrafo anterior – da educação no capitalismo. E, o mais importante, é que o docente com esse perfil atua para a superação dessas condições aviltantes na formação do ser humano. Esse professor, entre outras coisas, busca contribuir para uma organização social em que a anarquia econômica da sociedade capitalista – com todas as suas conseqüências nefastas – seja definitivamente banida. Esse movimento de emancipação dos processos

alienantes e brutalizantes que caracterizam o modo de produção capitalista, na verdade, indica-nos o caminho para o socialismo. Mas, como já apontamos no início deste texto, concordamos plenamente com o alerta dado por Netto e Braz (2010, p. 246):

há que se estudar as experiências de transição socialista realizadas ao longo do século XX, para delas extrair o que houve de válido (e não foi pouco) e criticar, para não repetir, os (muitos) erros que nelas foram cometidos.

Ademais, o professor sujeito da história está ciente do seu papel nesse processo. Reconhece que a superação do capitalismo e a configuração de uma nova organização da sociedade não é uma utopia. Enquanto uma alternativa concreta, essa transição para o socialismo e, posteriormente, para o comunismo significa

a verdadeira dissolução do antagonismo do homem com a natureza e com o homem, a verdadeira resolução do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-confirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero (MARX, 2004, p. 105).

Dessa forma, as respostas a todas as questões que foram sendo propostas ao longo deste texto se encontram no adequado entendimento do papel que a escola exerce ou pode exercer na sociedade capitalista. E, por adequado entendimento, referimo-nos àquele que se fundamenta na filosofia de Marx, pois, afinal, o legado desse pensador alemão continua sendo imprescindível para nos mostrar as origens das desigualdades e da exploração imanentes às sociedades de classe.

Considerações finais

Para os mais apressados em criticar aqueles que desferem críticas contra a “magnificência” da educação básica, certamente este texto é merecedor de ser ignorado. No entanto, lembramos que o objetivo deste artigo não foi desqualificar a educação básica em sua totalidade, mas realçar a íntima relação entre as políticas públicas de formação de professores para a educação básica e as determinações do capital.

Também foi nosso intuito chamar a atenção dos professores desse nível escolar para a necessidade de refletir sobre qualquer assunto escolhido para ser trabalhado em aula: todo conteúdo curricular deve passar pelo crivo do docente. Independentemente do conteúdo selecionado, cada disciplina da matriz curricular já leva a marca de uma prática social e histórica. Assim, o professor a ser forjado como sujeito da história não pode ignorar que, “em cada época e em cada sociedade, a educação ‘reflete’ as condições do desenvolvimento social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e a relação de forças entre as classes envolvidas” (ORSO, 2008, p. 55).

Por essa razão, ratificamos que é na perspectiva do pensamento de Marx que se pode entender a educação básica em sua real dimensão, sem um ceticismo imobilizador nem ilusões e falsas esperanças. Não existe uma educação escolar “apolítica”, isenta de determinações com origem no campo mais amplo das lutas sociais. O professor não pode se isentar desse entendimento, pois, inevitavelmente, ele é parte integrante da luta social, seja como objeto, seja como sujeito. E, se o próprio professor não se der conta dessa realidade, “alguém” faz essa tarefa por ele e define os objetivos, os conteúdos e as metodologias de ensino para a educação básica. Sem reflexão, sem análise crítica, os professores da educação básica acabam sendo apenas autômatos no cenário político-social.

Por um lado, as políticas públicas educacionais têm um papel crucial, na medida em que se articulam a um projeto de sociedade que se pretende implantar ou que já está em vigor em determinado momento histórico. Por outro lado, não há como negar a íntima relação entre os interesses capitalistas e a política educacional brasileira voltada para a formação de professores.

Em contrapartida, a crítica a essa relação não pode se limitar às acusações feitas ao neoliberalismo e à conseqüente adoção de diretrizes para a implementação do “Estado mínimo”. Não se trata de lutar por uma maior participação do Estado, com aumento quantitativo de políticas públicas, se essa intervenção for apenas sinônimo de controle social e econômico. A questão que se impõe, inspirando-se nos princípios do marxismo, é exigir do Estado um comprometimento real com a causa não apenas dos menos favorecidos economicamente, mas também com a construção de uma sociedade dirigida por princípios de equidade⁴ para a promoção da justiça social, em que as políticas públicas estejam, de fato, a serviço da “vontade geral”, que se distingue da simples soma das “vontades particulares”.

Na verdade, essa definição do “lugar do Estado” na transição para uma nova sociedade nos é explicitada por Marx, em sua “Crítica do programa de Gotha”, escrito em 1875. Em uma perspectiva marxista de análise das políticas públicas educacionais, não se trata de fazer uma escolha entre o modelo de Estado intervencionista e de bem-estar e o protótipo de Estado mínimo neoliberal, mas trata-se da necessidade de criticar de forma veemente a “credulidade servil no Estado” (MARX, 2012, p. 46). Nesse livro, Marx (2012, p. 46) mostra-se contrário a qualquer tipo de socialismo aliado ao Estado, sustentando que

absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, [...] controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo!

Olhando o Estado capitalista com a mesma “desconfiança” de Marx e em consonância com o constructo teórico estabelecido neste texto, somos levados a entender o papel transitório que deveria caracterizar as políticas públicas implantadas, justamente, pelo próprio Estado, em uma formação social capitalista. Em outras palavras, em sociedades marcadas pela desigualdade econômica, pela injustiça social e pela exploração do homem pelo homem, uma política pública não poderia ser definida como um fim em si mesmo, mas, ao contrário, o principal escopo das políticas públicas, em particular as do setor educacional, é pavimentar o caminho que levará à superação da alienação – em todos os sentidos – que marca a sociedade capitalista contemporânea.

Por fim, cabe ressaltar que, ao longo deste texto, esteve subjacente um embate entre a “escola que temos” e a “escola que queremos”. Ademais, alimentamos o desejo de implementar a formação de professores sujeitos da história aptos a atuar na escola real, com vistas à construção da escola ideal. E, para essa empreitada, não se trata apenas de “politizar” todos os espaços possíveis e imagináveis do cotidiano escolar, mas deve-se ter a clareza de que “a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 72).

Em outras palavras, não é papel exclusivo do professor tomar todo o tempo de suas aulas repetindo “frases de efeito”, do tipo: “a escola prepara para o servilismo” ou “o papel da escola é reproduzir a força de trabalho essencial à acumulação de capital”. Apesar de verdadeiras, essas frases, se usadas como únicas diretrizes para a educação, não ajudam muito na superação, de fato, das condições de perpetuação da “escola que temos”. Por isso, a melhor contribuição que o professor sujeito da história pode dar firma-se na criação de condições concretas para a superação de uma realidade já instaurada e não desejável. E, nesse ponto, recorreremos a uma citação que sintetiza perfeitamente a posição defendida por este texto e que deveria caracterizar o professor sujeito da história:

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. tem cada um uma contribuição específica a dar [...]. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização [...] de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. [...] Tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais (SAVIANI, 2008, p. 64).

Diante dessa síntese magistral, o que mais poderíamos dizer que não fosse apenas “chover no molhado”? Como sujeito da história, o profissional do magistério não pode se conformar a ser um simples serviçal do capital, um agente da ideologia, sem qualquer expressão intelectual própria. No entanto, o que o professor muitas vezes não percebe (mesmo que ele acredite ser “crítico”) é que ficar preso apenas à crítica, no sentido de limitar seu discurso à identificação das “falhas” da educação capitalista, também é tão prejudicial ao aluno quanto as falhas apontadas. O docente sujeito da história deve estar ciente de que, na luta contra o capitalismo e sua barbárie, a melhor “arma” – conforme apontado por Saviani, na citação anterior – está na capacidade que o professor tem de garantir a instrumentalização de seus alunos com os conteúdos específicos dos diferentes componentes curriculares.

Além do mais, essa luta não é responsabilidade de apenas um protagonista, mas é uma incumbência de todo indivíduo que se conscientiza da necessidade de sua própria ação política no quadro real de lutas de classes. Na luta anticapitalista, está mais do que na hora de o professor da educação básica assumir a direção e o controle desse processo e decidir-se autonomamente pela libertação ou pela domesticação dos corpos e mentes dos seus alunos. E, como já sabemos, a decisão pela “libertação” não vai acontecer como resultado de políticas públicas implementadas pelo próprio Estado.

Recebido em: 12/12/2019

Revisado em: 15/07/2020

Aprovado em: 23/09/2020

Notas

1 Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* Nova Iguaçu. E-mail: claudiolabarbosa@gmail.com.

2 Do ponto de vista da filosofia, ser crítico não é sinônimo de ser “contra tudo”; mas, entre outros sentidos, ser crítico é reconhecer quando o argumento do adversário é superior ao seu próprio argumento.

3 Os princípios liberais que modelaram a economia dos governos anteriores não foram abandonados por Lula desde que ganhou as eleições de 2002.

4 No sentido adotado neste texto, “a equidade não se afasta daquilo que é justo em si [...]; ela é uma espécie de regra superior que dirige os atos humanos na observância da justiça legal” (ALLAND; RIALS, 2012, p. 667).

Referências

ALLAND, Denis; RIALS, Stéphane (org.). **Dicionário da cultura jurídica**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ARAÚJO, Norberto Gonzalez. **Teoria geral do Estado e ciência política**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BARRETO, Vicente; CULLETON, Alfredo (coord.). **Dicionário de filosofia política**. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 2010.

BARROS FILHO, Clóvis; DAINÉZI, Gustavo. **Devaneios sobre a atualidade do capital**. Porto Alegre: CDG, 2014.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BÓRON, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 63-118.

CARDOSO, Ciro Flamarion. No limiar do século XXI. *In*: REIS FILHO, Daniel; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (org.). **O século XX – volume III**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 249-275.

CHAUI, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Mídia, propaganda política e manipulação**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?** 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

CUNHA, Alexandre Sanches. **Introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, Alexandre Sanches. **Teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução de Rubens Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Velho. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARNECKER, Marta. **Para compreender a sociedade**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- LÊNIN, Vladímir. **O Estado e a revolução**. Tradução de Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Marco Nogueira e Leandro Konder. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Netto e Miguel Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo: 2002.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo: 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo: 2005.
- MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.
- NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

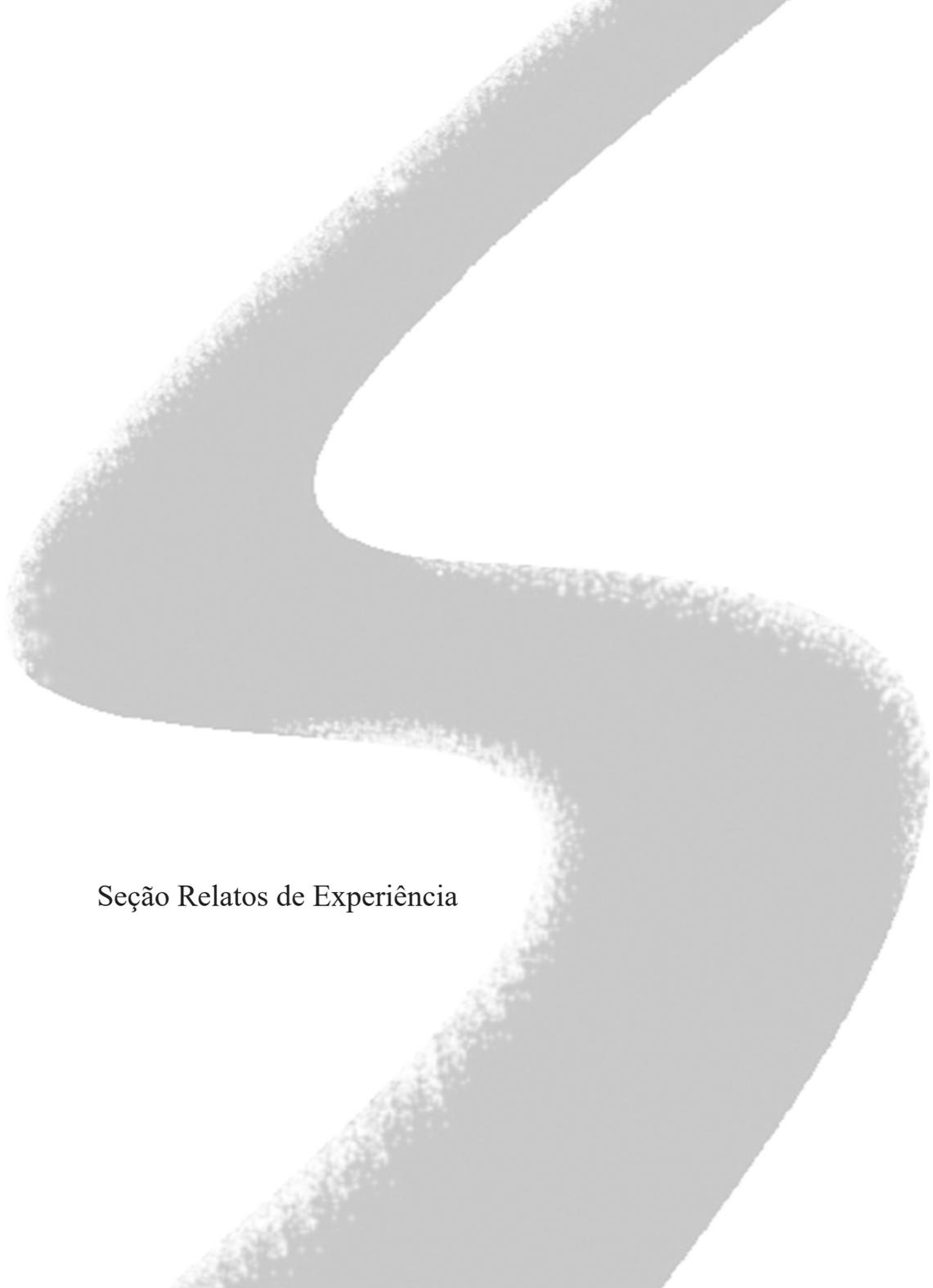
ORSO, Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. *In*: ORSO, Paulino; GONÇALVES, Sebastião; MATTOS, Valci (org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-63.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora UNB, 1980.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



Seção Relatos de Experiência

Trabalho interdisciplinar e equipe multiprofissional em um serviço de apoio aos estudantes do ensino superior

CARLOS EDUARDO SAMPAIO BURGOS DIAS¹

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência, que busca descrever e problematizar, à luz do conceito da interdisciplinaridade, a rotina de trabalho de uma equipe multiprofissional em um serviço de apoio aos estudantes na assistência estudantil da Universidade Federal de São Paulo. A descrição dessa rotina é discutida no campo de estudos sobre ensino superior, buscando situá-la dentro das recentes políticas públicas de expansão do ensino superior brasileiro. O relato aponta para as possibilidades e limites de se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar. Ele não busca definir ou estabelecer padrões de como as equipes multiprofissionais devem atuar, mas sim contribuir com as reflexões sobre os serviços de apoio aos estudantes e a necessidade de formação dos profissionais, sugerindo o trabalho interdisciplinar como possibilidade, a partir da discussão de casos provenientes desses serviços.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Assistência estudantil. Trabalho em equipe.

Interdisciplinary work and multiprofessional team in a students support service for higher education

Abstract

This work is an experience report, which seeks to describe and problematize, in the light of the concept of interdisciplinarity, the work routine of a multidisciplinary team in a students support service in student assistance at the Federal University of São Paulo. The description of this routine is discussed in the field

of studies on higher education, seeking to place it within the recent public policies for the expansion of Brazilian higher education. The report points to the possibilities and limits of working in an interdisciplinary perspective, it does not seek to define or establish standards for how multiprofessional teams should act, but rather to contribute to reflections on student support services and the need for training professionals, suggesting interdisciplinary work as a possibility, based on the discussion of cases from these services.

Keywords: Interdisciplinarity. Student assistance. Team work.

Trabajo interdisciplinario y equipo multiprofesional en un servicio de apoyo a estudiantes de educación superior

Resumen

Este trabajo es un relato de experiencia, que busca describir y problematizar, a la luz del concepto de interdisciplinariedad, la rutina de trabajo de un equipo multidisciplinario en un servicio de apoyo a estudiantes en asistencia estudiantil de la Universidad Federal de São Paulo. La descripción de esta rutina se discute en el campo de los estudios de la educación superior, buscando ubicarla dentro de las políticas públicas recientes para la expansión de la educación superior brasileña. El informe apunta a las posibilidades y límites de trabajar en una perspectiva interdisciplinar, no busca definir ni establecer estándares de cómo deben actuar los equipos multiprofesionales, sino contribuir a las reflexiones sobre los servicios de apoyo al estudiante y la necesidad de formar profesionales, sugiriendo el trabajo interdisciplinario como una posibilidad, a partir de la discusión de casos de estos servicios. Palabras clave: Interdisciplinariedad. Asistencia estudiantil. Trabajo en equipo.

Introdução

Este trabalho insere-se no campo de estudos sobre ensino superior² e busca descrever e problematizar a rotina de trabalho de uma equipe multiprofissional na assistência estudiantil. As reflexões aqui contidas são frutos de conversas e trocas de experiências com outros profissionais ligados a serviços de apoio aos estudantes do ensino superior, iniciado com minhas colegas da equipe de trabalho e, posteriormente, com outros profissionais durante os encontros do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE). O trabalho está dividido em: introdução, contextualizando a expansão do ensino superior no Brasil e a emergência dos serviços de apoio aos estudantes; uma seção sobre assistência e

permanência estudantil; uma seção sobre a institucionalização dos assuntos estudantis na UNIFESP; uma seção relatando a rotina de trabalho de uma equipe multiprofissional na perspectiva da interdisciplinaridade; uma seção discutindo a interdisciplinaridade em equipes multiprofissionais; e, por fim, as considerações finais.

De acordo com Dias e Sampaio (2020, p. 28), em relação à expansão do ensino superior, independentemente das suas razões, tempos e lugares, “[...] se trata de um fenômeno geral: os sistemas nacionais tornam-se maiores, abrangendo um número cada vez maior de jovens em idade de cursar esse nível de ensino”.

Segundo Schwartzman (2014), em 2011 havia 190 milhões de estudantes de ensino superior, e a estimativa é que esse número chegue a 250 milhões em 2025. Ainda segundo o autor, haveria no mínimo três explicações: a expansão dos mercados de trabalho, a valorização dos diplomas de nível superior e a ampliação da juventude.

Neves, Sampaio e Heringer (2018, p. 20) apontam que “dados empíricos demonstram que uma maior qualificação de recursos humanos aumenta as taxas de retorno em termos de rendimento e empregabilidade”; dessa forma, ainda segundo as autoras, “governos de toda parte passam a conceber a educação superior como um fator essencial de competitividade econômica entre os países”. Para elas, outro argumento de caráter mais sociológico “passa a considerar o acesso à educação superior como um importante mecanismo para a redução da desigualdade de oportunidades e para a promoção da mobilidade social” (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018, p. 20).

Ao discutirem os “Benefícios do ensino superior”, Figueiredo *et al.* (2017) argumentam que investir nesse nível de ensino é interessante aos indivíduos e ao Estado. Praticamente em todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “[...] a proporção de pessoas que se dizem satisfeitas com a sua vida é significativamente mais elevada entre os que têm o ensino superior do que entre os que concluíram o ensino secundário” (FIGUEIREDO *et al.*, 2017, p. 11). Essa satisfação, segundo os autores, estaria relacionada com a posição no mercado de trabalho, melhores salários e melhor empregabilidade.

O ensino superior brasileiro expandiu principalmente em dois períodos, nas décadas de 1960-1970 e nos anos 2000. Nesse último período, o número de matrículas saltou de 3.479.913 em 2002 para 8.450.755 em 2018 (INEP, 2019). Desse total, mais de 75% se referem ao ensino priva-

do. Em 2018, estavam matriculados no ensino superior público 2.077.481 estudantes, dos quais 1.123.649 em universidades federais, em comparação aos 500.459 em 2002. Na Tabela, constam apenas os números referentes às universidades federais nesse período, dado que o relato de experiência se dá em uma universidade federal. Assim, neste período de 2002 a 2018, o número de universidades federais subiu de 43 para 63; já o número de docentes praticamente dobrou, saindo de 48.056 para 97.580, e o número de técnicos administrativos seguiu a mesma proporção, indo de 57.573 para 108.878.

Tabela – Expansão das universidades federais em quantidade, matrículas, número de professores e técnicos administrativos no período de 2002-2018.

	2002	2006	2010	2014	2018
Universidades federais	43	53	58	63	63
Matrículas	500.459	556.231	763.891	1.046.467	1.123.649
Docentes	48.056	52.881	74.059	88.748	97.580
Técnicos administrativos	57.573	59.637	86.577	102.626	108.878

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados do censo do ensino superior (2002, 2006, 2010, 2014 e 2018).

Assim, verificamos que o crescimento do número de matrículas, contratação de docentes e técnicos administrativos se deu, principalmente, entre os anos de 2006 e 2014, período de vigência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007a).

Entre as várias metas estipuladas no REUNI, a principal delas era dobrar em dez anos, a partir de 2008, o número de estudantes de graduação nas universidades federais. Para Heringer (2011, p. 6), “o REUNI buscava criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior através de um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. A autora ainda aponta que o REUNI visava atingir uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais, bem como alcançar uma relação alunos/professor da ordem de 18/1 (HERINGER, 2011).

Somam-se ao REUNI outras políticas que buscaram ampliar o acesso e diversificar o público nas universidades federais, como a introdução do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2010 (BRASIL, 2010a) e, em

especial, a implementação da “Lei de cotas” em 2012 (BRASIL, 2012). Para Honorato, Vargas e Heringer (2014, p. 3), essas políticas “implicam uma revisão nas políticas de permanência (e de assistência) e, portanto, podem ser consideradas como inovadoras políticas de acesso”.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que, em 2010, tornou-se um decreto presidencial (BRASIL, 2007b, 2010b). Silva e Carvalho (2020) observam que o PNAES caracteriza o início da terceira fase da assistência estudantil no Brasil.

O objetivo do PNAES é atender estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial nas instituições federais de ensino superior (IFES), preferencialmente com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo. O PNAES prevê a articulação de ações com atividades de ensino, pesquisa e extensão, podendo ser organizada nos seguintes eixos: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotados (BRASIL, 2010b).

No Brasil, quando se analisa a recente expansão do ensino superior, discute-se se a expansão quantitativa significaria democratização (COULON, 2017). De forma geral, estudos como o de Coulon (2017) questionam se o crescimento numérico de matrículas e instituições significou acesso ao ensino superior e permanência nele.

Felicetti e Morosini (2009, p. 21) discutem se a equidade oferecida para o ingresso no ensino superior resolveria a “iniquidade do ensino público fundamental e médio”. Para Altbach e Haddad (2009), os serviços de apoio aos estudantes ganharam relevância nas instituições por auxiliarem na permanência dos estudantes. Para eles, esses serviços deveriam ser vistos como parte dos sistemas de ensino superior, e o sucesso acadêmico depende de estudantes saudáveis, motivados e qualificados para os estudos.

Dias e Sampaio (2020) apontam que o desenvolvimento dos serviços de apoio aos estudantes se deu em paralelo à expansão dos sistemas nacionais de ensino superior em resposta à diversificação de seus públicos. Segundo eles, mesmo sendo uma área emergente de pesquisas, “o reconhecimento de sua importância é crescente, uma vez que neles se deposita parte considerável do sucesso do ensino superior na contemporaneidade” (DIAS; SAMPAIO, 2020, p. 36).

De acordo com Fried e Lewis (2009), a maioria dos países não tem formação em nível de graduação para profissionais de assuntos estudantis, e estes acabam treinando e aprendendo no próprio trabalho. Eles apontam que, em alguns países, como Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Alemanha, Filipinas, África do Sul e Reino Unido, algumas organizações de profissionais de serviços estudantis foram criadas, as quais proporcionam o desenvolvimento profissional de seus membros e facilitam as trocas de experiências e de ideias promovendo oportunidades para networking com outros profissionais. Altbach e Haddad (2009) reforçam que os profissionais dos serviços de assuntos estudantis têm formações variadas, como medicina, psiquiatria, psicologia clínica e aconselhamento, educação, educação física, educação em saúde, entre outros.

A permanência e a assistência estudantil

Para Imperatori (2017), as ações de assistência aos estudantes não são recentes, com os primeiros programas de alimentação e moradia universitária datando os anos 1930. No diálogo com outros autores, ela aponta para a relação clientelista das ações de assistência, destacando que a trajetória da assistência estudantil “[...] está conectada com a trajetória da assistência social, sendo as duas resultantes de lutas de movimentos sociais no contexto do fim da ditadura militar, e promulgação da Constituição Federal de 1988” (IMPERATORI, 2017, p. 292-293).

Ainda segundo Imperatori (2017), o PNAES definiu os eixos de ação da assistência estudantil, mas não a sua forma de implementação, preservando a autonomia das instituições e a possibilidade de atenderem a diversidade de demandas. Ela adverte que a falta de critérios de verificação dos fatores socioeconômicos dá margem ao uso clientelista do PNAES, assim como a falta de indicadores daquilo que seria a finalidade do programa, por exemplo, o rendimento acadêmico dos estudantes, também pode contribuir para um uso equivocado do PNAES (IMPERATORI, 2017). Mesmo assim, ela compreende as virtudes do programa, situado na “interseção da assistência social com a educação, e representa um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social” (IMPERATORI, 2017, p. 297-298).

Mas, afinal, o que é assistência estudantil? Essa é uma das perguntas iniciais dos profissionais quando começam suas atividades na área. Normalmente, a primeira dificuldade desses profissionais é compreender o que a sua profissão contribui com esse espaço, interseccionado entre serviço social, educação, psicologia, saúde, nutrição, cultura, educação física etc. Compreender o que é assistência estudantil pode ser um grande passo para que o profissional possa se entender em um serviço de apoio aos estudantes.

Para o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), órgão da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a política de assistência estudantil

[...] é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 63).

Heringer (2014, p. 27) defende que as políticas de permanência sejam planejadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinariam “[...] àqueles em situação de maior vulnerabilidade, vivenciando situações que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira”. Honorato, Vargas e Heringer (2014) afirmam que as políticas de permanência são mais abrangentes e pensadas para a inserção plena dos estudantes, citando a iniciação científica e o apoio a eventos como possibilidades. Ainda assim, para as autoras, as políticas de assistência estudantil “estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas” (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p. 2). Porém, “na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implantação destas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil são integradas, às vezes, sobrepostas ou mesmo confundidas” (HERINGER, 2014, p. 28).

A institucionalização dos assuntos estudantis na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE)

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) foi criada em 2010 como reflexo à expansão da universidade via REUNI e com a responsabilidade de gerir o PNAES. Em seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional, a PRAE definiu como sua missão: “promover ações institucionais direcionadas ao acesso e à permanência – até a conclusão dos estudos superiores – de todos os estudantes de graduação e pós-graduação da Unifesp” (UNIFESP, 2010, p. 49). Nesse processo, a PRAE entendia que a expansão evidenciou a necessidade de se implementar uma política de assistência estudantil.

É importante destacar que as demandas não surgem com essa estrutura; elas já eram conhecidas da universidade e atendidas de alguma forma. Nos *campi* já existentes antes da PRAE, políticas de alimentação, com ou sem restaurante universitário, já existiam, assim como auxílios financeiros e os Núcleos de Apoio aos Estudantes (NAE). Esse processo de se criar algo novo em cima de uma estrutura já em funcionamento possibilitou com que muitas leituras diferentes fossem feitas do papel dessas equipes nos núcleos.

A UNIFESP tem atualmente sete *campi* (São Paulo, Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos, Osasco e Zona Leste), e em todos há um NAE. Por definição regimental, o NAE “é um órgão multiprofissional de apoio aos estudantes” de graduação, mestrado, doutorado e residentes, sendo as equipes formadas por: coordenação, assistente administrativo e por profissionais “das áreas de serviço social, da educação e da área da saúde, e por outras categorias profissionais de modo a atender as demandas específicas dos campi” (UNIFESP, 2012, p. 2).

Os NAE têm, entre as suas atribuições:

- I. Promover ações que visem contribuir para as políticas de permanência estudantil;
- II. Contribuir para o desenvolvimento acadêmico, visando à formação integral e de qualidade; [...]
- V. Atuar junto a diferentes órgãos internos e externos; (UNIFESP, 2012, p. 2-3).

Competindo mais especificamente à equipe multiprofissional, ela deve executar as políticas de assistência da PRAE e

[...] II. Contribuir para o desenvolvimento acadêmico, visando a formação de qualidade; III. Trabalhar de forma coletiva na perspectiva da interdisciplinaridade; [...] IX. Trabalhar de forma intersetorial com os equipamentos universitários (UNIFESP, 2012, p. 3-4).

O Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) do *campus* Osasco foi criado em 2011³ e atualmente conta com uma assistente social, uma psicóloga, uma enfermeira, um pedagogo e uma coordenadora.

A rotina de trabalho do NAE na perspectiva da interdisciplinaridade

O *campus* em que atuamos é fisicamente⁴ pequeno, e isso traz inúmeras dificuldades de falta de espaços para atividades, mas traz possibilidades interessantes. Por ser pequeno e ter apenas uma entrada, é possível que conheçamos todos os estudantes, ao menos visualmente, assim como os professores e os demais profissionais técnicos-administrativos. Isso permite, quando necessário, que a busca por informações ou suporte de outras pessoas seja relativamente rápida. Dessa forma, toda a equipe fica localizada em um mesmo espaço, uma sala que, em outros tempos, já teve divisões por área profissional, mas que hoje reúne todos os profissionais lado a lado em suas mesas. A sala de trabalho é dividida em três áreas: a primeira é onde a equipe fica, com mesas para cada profissional, uma mesa redonda e um sofá, e nesse espaço podemos fazer pequenas reuniões; a segunda área fica dentro da primeira, e são duas pequenas salas de 4 m² com revestimento acústico para acolhimentos individuais que necessitam de sigilo; a terceira área é sala dos projetos, um espaço com computadores e mesas que são utilizadas também como espaço de estudo e descanso.

Quando um estudante chega ao NAE, ele não sabe quem é a psicóloga ou a enfermeira. Mesmo que ele busque um profissional específico, nós perguntamos qual é a demanda dele. É feita uma avaliação se o estudante veio buscar informações ou falar de si e de sua vida. Em ambos os casos, avaliamos nossa competência profissional, se é um caso que um profissional poder resolver ou se demandará a equipe. Quando se trata de informações, mesmo que não condizentes ao setor, ensinamos o caminho

das informações institucionais, apresentando a universidade ou os caminhos virtuais e a lógica das páginas eletrônicas da UNIFESP.

Quando se trata de um acolhimento, visamos ouvir o estudante, sem fazer julgamentos, e pensar nas melhores formas de atendê-lo, buscando caminhos institucionais, soluções internas na própria equipe ou possibilidades externas. Atualmente, trabalhamos com a ideia de “porta aberta”, ou seja, durante o horário de atendimento, das 8h30 às 20h30, qualquer estudante que chegar será atendido. Como o horário de atendimento é maior que a jornada de trabalho dos profissionais⁵, na prática o que acontece é uma espécie de revezamento, no entanto o estudante tem ao menos um profissional para fazer o acolhimento, e esse profissional buscará ao máximo já dar a tratativa necessária à demanda, podendo, se necessário, agendar um novo acolhimento com outros profissionais da equipe

A equipe faz agendamentos, em geral, por e-mail e redes sociais, e pessoalmente o mais habitual é agendar retornos. Apesar da redação deste trabalho se dar em meio a uma pandemia por coronavírus que nos trouxe o distanciamento social e impulsionou o uso de meios virtuais de forma mais frequente, de maneira geral muitas atividades já eram realizadas virtualmente, incentivada há algum tempo pelos próprios estudantes, que diziam que isso otimizaria o tempo deles e abrangeria mais estudantes, especialmente em relação às oficinas e cursos e/ou com informações específicas, como estágio, rematrícula, auxílios etc. Os acolhimentos individuais sempre foram muito valorizados pelos estudantes e, em 2020, também passaram a ser realizados remotamente, aumentando a possibilidade de horários e a participação de toda a equipe.

O NAE Osasco entende por acolhimentos multidisciplinares

[...] aqueles que demandam mais de uma área profissional. De modo geral, cada integrante da equipe tem condições de acolher as demandas de estudantes, sejam pedagógicas, socioeconômicas ou relativas à saúde e a situações de conflito, por exemplo. No entanto, a complexidade de algumas situações exige o acolhimento multidisciplinar, que possibilita a mobilização de mais de uma área profissional e o trabalho integrado. Nesses acolhimentos, os temas abordados foram: organização de estudos; orientações sobre matrícula, rematrícula, cancelamento de disciplinas, trancamento de curso, solicitação de maior prazo para cumprir curso e jubileamento; vulnerabilidade socioeconômica e permanência

de estudantes negros(as) e de estudantes advindos(as) de escola pública; acessibilidade e atendimento a pessoas com deficiência; relacionamentos familiares; relacionamentos afetivo-sexuais; hormonioterapia; abuso de álcool e outras substâncias; ansiedade; luto; transtornos mentais; ideação suicida e tentativa de suicídio; relação entre estresse, trabalho, estágio, família, distância da faculdade, e aprendizagem ritmo circadiano; situações de violência doméstica entre pais(mães) e filhas(os) e entre parceiros(as); outras situações de violência (UNIFESP, 2020, p. 4).

Esses acolhimentos, às vezes, são feitos com mais de um profissional, dependendo das demandas e possibilidades de escuta, e, às vezes, por apenas um profissional. Normalmente após o acolhimento, o profissional consulta o estudante para saber o que pode compartilhar com os demais profissionais da equipe, e, geralmente, esse aluno autoriza compartilhar suas questões. Nesse diálogo, é combinado um retorno desse estudante, e a equipe discute o caso e pensa nas formas de apoio.

Nesse processo de acolher, escutar e buscar encaminhamentos, alguns estudantes criam vínculos com um profissional específico, mas nem sempre esse vínculo tem relação específica com a área profissional; é mais uma questão de identificação, pois os estudantes “escolhem” seu profissional de referência.

Nessa rápida descrição da rotina da equipe, destacam-se cinco conceitos importantes para a dinâmica do nosso trabalho: atendimento, acolhimento, escuta, vínculo e profissional de referência. A compreensão desses conceitos pela equipe demanda muito diálogo entre os profissionais, que buscam alinhar suas compreensões a partir dos seus conhecimentos, das atribuições do NAE e das possibilidades institucionais de respostas.

A equipe tem reuniões semanais em que são discutidos os casos e acolhimentos dos dias anteriores ou aqueles que demandam mais atenção, os “casos complexos”. Muitas situações são discutidas no cotidiano, sem reuniões. Como a equipe fica na mesma sala, o diálogo é constante, sendo comum tratar de situações de maneira mais “informal” e, quando necessário, fechar a sala e interromper os acolhimentos para conversar sobre a situação.

Nas reuniões também se discutem questões administrativas e funcionais da equipe e se faz um café. Pode parecer supérfluo falar de café na rotina da equipe, mas não me refiro à pausa em si, mas ao simbolismo

do ato de comunhão e, mais especificamente, a uma estratégia corriqueira de aproximação com os estudantes. Muitos procuram a sala por saberem que há café, que é gratuito, e que eles podem tomar sentados no sofá em um ambiente aparentemente sem as pressões do universo acadêmico. Aos poucos, eles ficam frequentes e passam a fazer o café e a divulgá-lo.

Outro ponto que faz com que tenhamos que ser interdisciplinares é a participação em espaços deliberativos da instituição, em que a vida acadêmica dos estudantes é discutida. Em muitos casos, somos convidados a opinar, então estudamos o caso. Assim, esses espaços deliberativos nos impulsionam para um trabalho interdisciplinar. Ocupar esses espaços foi uma opção da equipe, não uma obrigação.

O apoio dado às entidades estudantis na organização de eventos com temáticas variadas também contribui para as reflexões interdisciplinares. O apoio vai desde discussões conceituais, em que discutimos com eles os objetivos e a natureza da atividade, até apoios mais formais, como cadastrar uma atividade na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura para que a atividade seja validada institucionalmente. Apoiar e discutir esses eventos com as entidades acabam por transformar esses veteranos em colaboradores do NAE, estudantes com grande potencial de penetração e compreensão dos variados grupos estudantis.

A boa relação da equipe com a maioria dos docentes do *campus* também é uma importante parceria. Eles nos auxiliam a identificar estudantes que necessitam de apoio, pensar em diferentes estratégias e encaminhamentos, assim como se dispõem a pensar em atividades que sejam de alguma maneira preventiva e promovam o bem-estar acadêmico, como cursos e oficinas de apoio à aprendizagem. Nessa parceria com os docentes, que se estende às coordenações de curso e à diretoria acadêmica, o diálogo fácil e prático permite também pensar de forma multiprofissional, ao superarmos as divisões clássicas de categorias universitárias, docentes e técnicos.

Os principais parceiros do NAE são os estudantes bolsistas e voluntários que participam dos nossos projetos. O NAE tem dois projetos de iniciação à gestão⁶: o Sustentabilidático e o LAPES (Liga de Apoio ao Estudante). O Sustentabilidático⁷ trabalha recebendo doações de fotocópias dos textos utilizados nas disciplinas; então, esse material é reorganizado e doado novamente, possibilitando que estudantes sem condições financeiras de usar o serviço de fotocópia possam ter acesso aos materiais e ainda diminuir o impacto ambiental das atividades acadêmicas. Já o LAPES⁸ é um projeto

que visa desenvolver atividades de suporte acadêmico aos estudantes, como oficinas e cursos de apoio à aprendizagem. Esses bolsistas e voluntários participam de uma série de atividades com o NAE, e isso faz deles colaboradores essenciais – nós os chamamos de “tentáculos”. Isso acontece porque na dinâmica do trabalho, no desenvolvimento dos projetos, aos poucos eles vão compreendendo o que é assistência estudantil e o que é a permanência estudantil e, por estarem próximos de seus colegas na sala de aula ou outros ambientes e terem aprendido a compreender demandas subjetivas, acabam tendo grande capacidade de identificação de colegas que precisam de algum auxílio. No aspecto formativo, só a participação deles nos projetos, compreendendo um pouco dos conceitos de assistência e permanência estudantil, já seria possível considerar o êxito dos projetos. Mas eles transcendem esse resultado ao contribuírem na forma prática com a permanência estudantil de seus colegas, principalmente nos auxiliando com aqueles estudantes que não chegariam sozinhos até o NAE.

A relação da equipe com os estudantes tem melhorado nos últimos anos, pois, aos poucos, o serviço tem sido mais conhecido e valorizado por eles. Essa aproximação se deu por meio de algumas estratégias, como as já citadas, mas também com um trabalho árduo de conversar com todos os estudantes ingressantes após a efetivação da sua matrícula. A conversa é feita de forma breve, apresentando o serviço e a UNIFESP, mas com falas específicas de acordo com o perfil dos estudantes, a partir das informações do seu tipo de vaga, ampla concorrência, escola pública ou não, recorte de renda, étnico, racial, pessoa com deficiência ou a combinação deles. São orientações individuais e pontuais, que precisam ser rápidas para que a euforia do ato da matrícula não leve embora as informações. Mesmo sendo simples em termos de orientações, essa ação consome bastante energia da equipe.

Uma segunda estratégia são as atividades feitas com todas as turmas de ingressantes em sala de aula, com colaboração dos docentes. Essas atividades fazem parte do Programa de Atenção aos Ingressantes. Findado o período de matrículas, mais ou menos um mês após o início das aulas, a equipe visita todas as turmas de ingressantes e desenvolve duas atividades, com duração aproximada de 2 horas, uma de organização do tempo e planejamento dos estudos e outra sobre técnicas de fichamento de textos acadêmicas. Aproveitamos a oportunidade para apresentar novamente toda a equipe e os serviços do *campus* e da universidade.

A interdisciplinaridade e o trabalho em equipes multiprofissionais

De acordo com Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Já para Fazenda (1998), a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma questão de atitude. Segundo a autora, é necessário se ter uma atitude interdisciplinar para que se tenha interdisciplinaridade, um engajamento pessoal. Essa atitude, segundo ela, iria se consolidar no trabalho em equipe, superando a relação teoria e prática, sendo uma espécie de um treino constante do trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não seria ensinada nem aprendida, mas seria necessário vivê-la (FAZENDA, 1998).

Para Santomé (1998, p. 67), a “interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado, e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática”.

Dessa forma, discutiremos algumas ideias de equipes multiprofissionais e atuação interdisciplinar. As referências aqui tratadas têm alguns serviços de saúde como base, em razão da falta de pesquisas bibliográficas na nessa área.

Para Peduzzi (2001, p. 105), o trabalho do profissional consiste na

ação racional teleológica, abarcando a ação instrumental e a ação estratégica: a primeira, orientada por regras técnicas, e a segunda, por máximas e valores que buscam exercer influência sobre a definição da situação ou sobre a decisão do outro.

A autora destaca a importância da comunicação entre os profissionais, a despeito das especificidades, linguagem comum, objetivos comuns, propostas comuns e até uma cultura comum. Segundo ela, é necessário que a equipe tenha um plano de ação comum para uma situação concreta de trabalho coletivo em equipe (PEDUZZI, 2001). Para ela,

O trabalho em equipe não pressupõe abolir as especificidades dos trabalhos, pois as diferenças técnicas expressam a possibilidade de contribuição da divisão do trabalho para a melhoria dos serviços prestados, à medida que a especialidade permite aprimoramento do conhecimento e do desempenho técnico em determinada área de atuação, bem como maior produção (PEDUZZI, 2001, p. 108).

Em um trabalho mais recente, Peduzzi *et al.* (2013) afirmaram um aspecto importante da literatura sobre trabalho em equipe e prática colaborativa. Segundo os autores, essas produções mostram “que a articulação das ações e a colaboração dos profissionais de diferentes áreas requerem a manutenção das especificidades de cada área, assim como a interdisciplinaridade requer a disciplinaridade” (PEDUZZI *et al.*, 2013, p. 979).

Iribarry (2003) entende que, independentemente da modalidade pluri, multi, inter ou transdisciplinar⁹, um trabalho que supere a disciplinarização depende da reunião de diferentes profissionais com um trabalho integrado na equipe. Para ele, além de uma equipe coordenada, colaborativa e com uma finalidade, é preciso “que haja um compromisso com a geração de dispositivos renovados para o trabalho realizado”; é necessário que os membros da equipe estejam familiarizados “com a diversidade de disciplinas e que frequente continuamente as disciplinas de seus colegas” (IRIBARRY, 2003, p. 488). Ele destaca a importância de a comunicação entre os membros da equipe ser inteligível para os demais, abandonando jargões disciplinares.

Jargões são diferentes de conceitos, e estes são necessários na resolução dos problemas e deverão ser explicados aos demais membros da equipe, até ela dominar o conceito. Usar um conceito é subsidiar a prática; usar um jargão é distanciar o diferente, é reservar o “poder” do conhecimento. Esses jargões, se compreendidos por toda a equipe, podem ser atalhos de comunicação, significando praticidade, mas podem tornar-se lacunas na construção de respostas.

Para Aiub (2006, p. 110), “o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a transferência de métodos de uma disciplina para outra”, e um dos obstáculos que atrapalha a prática da interdisciplinaridade é o que Proust (1993 *apud* AIUB, 2006, p. 111) denominou como “espírito de paróquia”, que, em suas palavras, significa “a tendência a privilegiar sua metodologia, desqualificando as demais”. A autora aponta que, para se estabelecer um trabalho interdisciplinar, é importante “[...] que as ações de cada profissional sejam transparentes, que se saiba o que se faz, e que se disponibilize a pensar junto com os demais profissionais envolvidos no projeto, considerando as necessidades que a questão impõe” (AIUB, 2006, p. 111).

Já Galván (2007, p. 55) defende que as equipes “não são universos estanques, são estruturas dinâmicas que podem funcionar ora de forma mais integrada ora de forma mais estratificada”, ou seja, na visão dele não é a equipe que é multi ou transdisciplinar, mas sim o seu trabalho. Ele também discute que a simples junção de

Vários indivíduos não caracterizam por si só a constituição de um grupo. Assim ocorre com as equipes de saúde: a nomeação de vários profissionais para compor uma equipe não a torna uma equipe multi, inter ou transdisciplinar. Diria que não a torna sequer equipe. Há que se considerar a necessidade destes profissionais terem objetivos comuns, partilhados e alinhados, o que não é uma tarefa óbvia, nem simples (GALVÁN, 2007, p. 58).

O risco para a permanência e assistência estudantil é de, a partir do trabalho interdisciplinar das equipes, criar uma nova disciplina (THIESEN, 2008), ou campo científico, com o engessamento disciplinar criticado pelos autores citados. Mas essa temática, hoje, carece de mais pesquisas, além de orientações específicas aos profissionais das áreas de atuação.

Considerações finais

Abordaremos rapidamente dois pontos não citados no relato e que são de extrema importância para qualquer serviço público: como são feitos os registros do trabalho e como o trabalho é avaliado. Os registros são feitos pelos profissionais de forma manuscrita e com armários específicos¹⁰. Isso tem muito mais a ver com exigências de conselhos de classe, como já identificado por Furtado (2007)¹¹, do que com nossas concepções profissionais. Em todo caso, esse debate é comum em várias equipes multiprofissionais que lidam com os assuntos estudantis: como registrar? O que deve ser registrado? Os fatos, encaminhamentos, tudo o que foi falado? O que podemos compartilhar entre profissionais? Como construir um banco de dados? Podemos pensar em diferentes níveis de acesso às informações sobre os estudantes? São muitas questões que podem nortear novas reflexões, das quais ainda não temos acúmulo suficiente para compartilhar.

Outro ponto é a avaliação do próprio serviço, pois não temos avaliações nem do tipo nível de satisfação dos usuários, nem do tipo impacto do serviço na vida acadêmica dos estudantes. Construir esses indicadores parece ser de extrema relevância para o aprimoramento das políticas de permanência, mas como fazer se a maioria dos profissionais e das equipes está saturada de demandas?

Seguindo as reflexões para além dessas duas limitações, tomamos aqui as conclusões de Costa (2007) sobre o trabalho interdisciplinar em

equipes multiprofissionais. Para ele, “ser interdisciplinar é se arriscar na busca do novo” (COSTA, 2007, p. 112). Arriscar-se significa ter insegurança, pois as novidades sempre trazem desconforto, e a falta de referências teóricas ou metodológicas traz a insegurança, em paralelo ao desafio de explorar a inovação, sabendo que é necessário errar, visto que essa é a parte intrínseca do acerto na ciência.

Para além da qualidade no atendimento dos indivíduos, uma vantagem em se trabalhar com equipes interdisciplinares e colaborativas, mesmo podendo ser mais trabalhoso e inseguro, é o fortalecimento da própria autonomia da equipe, da responsabilização compartilhada. Muitos acolhimentos sufocam emocionalmente os profissionais, por mais bem formados e treinados que sejam. Por exemplo, em determinados períodos do ano, a busca pela assistente social é maior por conta dos auxílios, e o excesso de trabalho cria um ambiente mais propício a erros. A análise socioeconômica é privativa desses profissionais, porém a conferência de documentação e orientação das regras dos editais pode ser compartilhada com os demais membros da equipe, “desafogando” um pouco a demanda do profissional em serviço social. Além disso, nesse apoio e contato com esses estudantes, em tese com mais riscos a outras vulnerabilidades, outras demandas podem ser percebidas, como saúde, apoio pedagógico, psicoeducacional etc. Outros exemplos são em casos de violência doméstica. A carga emocional é muito grande para qualquer profissional que acolha essa demanda, e poder compartilhar e pensar em conjunto nas estratégias de apoio aos estudantes, apoiando esse profissional, parece uma excelente oportunidade de ver na prática como a interdisciplinaridade de conhecimentos pode agregar.

A interdisciplinaridade do nosso trabalho está na forma como atendemos e acolhemos os estudantes de maneira conjunta, a partir de diferentes conhecimentos para buscar resolver os problemas e as demandas que esses estudantes nos trazem; está nos momentos em que paramos os atendimentos e acolhimentos para discutir alguns casos que exigem, além dos conhecimentos profissionais, outros conteúdos, desde as regras institucionais até temáticas raciais, de gênero, direitos sociais etc. No processo de estudar a demanda, fazemos trocas e leituras que se dão por diferentes visões e abordagens, com diferentes interpretações, que necessitarão de um consenso para sua resolução.

Trabalhar e pesquisar de forma interdisciplinar pressupõe uma predisposição da equipe em fazer dessa forma. Não basta estar juntos no mesmo espaço, é necessário querer trabalhar junto, compartilhar as dificuldades e possibilidades, trazer experiências e refletir sobre elas.

Araújo e Andrade (2017), ao relatarem o trabalho de uma equipe multidisciplinar no Instituto Federal do Ceará, *campus* Fortaleza, destacam que a falta de uma controladoria de assuntos estudantis e de um espaço físico comum à equipe dificulta a integração desses profissionais. Segunda elas, embora a equipe multidisciplinar seja completa, conforme o regulamento da instituição, composta de psicólogos, assistente social, pedagogo, odontólogo, médico e enfermeiro, o fato de não trabalharem juntos nem participarem do planejamento das ações dificulta a integração da equipe e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho prestado aos estudantes, o qual poderia ser mais abrangente (ARAÚJO; ANDRADE, 2017).

No nosso caso, observamos que ter um espaço comum de trabalho é de extrema relevância, entretanto é necessário também que os profissionais tenham a predisposição de trabalhar de forma multiprofissional e interdisciplinar, saindo da sua zona de conforto disciplinar. Em muitos momentos gera desgastes, porque soluções disciplinares seriam mais rápidas e menos exaustivas e potencialmente menos conflituosas, mas com resultados potencialmente limitados, a depender da questão.

Chegar a um serviço de apoio ao estudante sem saber o que a instituição espera do profissional, sem ter referências em sua formação sobre assistência estudantil, para alguns pode ser insuportável e gerar sofrimento, enquanto para outros é um desafio. Normalmente, no início queremos trazer aquilo que temos de experiência, geralmente conhecimentos disciplinares, que são ricos e importantíssimos, mas nem sempre suficientes para atender e acolher os estudantes. As respostas mais comuns são os encaminhamentos: o estudante ingressa por meio do que seria o serviço social, por exemplo, em que o profissional percebe a necessidade de conversar com outra área, como a psicologia ou a pedagogia, e o encaminha. Isso se dá em diversos serviços muito mais pela estrutura como foram concebidos do que necessariamente por uma vontade de as equipes trabalharem de forma disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar.

Essa reflexão é importante no sentido que as estruturas físicas e arquitetônicas dos espaços em que funcionam os serviços de apoio aos estudantes demonstram a concepção da universidade ou do *campus*, de como entendem

que deve ser o serviço. Não estou negando aqui as dificuldades financeiras e econômicas pelas quais passam as universidades federais desde 2015, mas sim destacando que aspectos estruturais impactam na concepção e qualidade do serviço oferecido. Profissionais que trabalham sozinhos, em salas restritas, têm menos oportunidades de refletir sobre as próprias demandas, e a troca de experiências, seja em conversas ou reuniões para discussão de casos, tem se demonstrado um importante mecanismo de formação das equipes dos serviços de apoio aos estudantes. Esses profissionais necessitam dialogar, inclusive afinando concepções do que entendem ser um serviço de apoio, que atua na garantia de direitos via permanência estudantil, priorizando as ações de assistência estudantil. Compreender o que é permanência e assistência estudantil se faz mais do que necessário para a rotina de trabalho. São temas relativamente novos no vocabulário das universidades, mas urgentes e necessários.

Araújo e Andrade (2017) também falam sobre essa diferença de concepções sobre assistência estudantil e permanência estudantil durante as entrevistas que fizeram com profissionais de uma equipe multidisciplinar. Parte das diferentes compreensões tem relação com o fato de a equipe ter dificuldades em trabalhar de forma integrada e realizar o planejamento das ações de modo conjunto. Segundo as autoras,

Em relação ao trabalho da equipe multidisciplinar – enfatizaram o restrito quadro de funcionários que limita o tempo dos profissionais para um acompanhamento mais eficaz do aluno que recebe auxílio; falta de tempo para a interação e planejamento com outros componentes da equipe, como também, para desenvolverem outras ações relevantes (visitas domiciliares, estudo de casos e pesquisas). Essas situações apresentadas reforçam a importância de algumas medidas emergenciais que contribuirão no desenvolvimento do trabalho mais qualitativo da equipe multidisciplinar nessa instituição, dentre elas, a criação de uma Controladoria de Assistência Estudantil que promova a integração de todos os profissionais da equipe em um só espaço e aproxime também as atividades, planejamento e oportunidades para um trabalho mais satisfatório (ARAÚJO; ANDRADE, 2017, p. 375-376).

Assim, incentivar a troca de experiências entre equipes de serviços de apoio aos estudantes pode ser considerado uma importante política de capacitação profissional e de melhora na qualidade do atendimento aos

estudantes. De modo geral, nossa expectativa é atender os estudantes de maneira holística (termo mais próximo da educação) ou em sua integralidade (termo mais comum na área da saúde), que em síntese significa não recortar o estudante em múltiplos serviços e encaminhamentos.

Contudo, este relato de experiência não busca finalizar, concluir ou encerrar qualquer discussão acerca da importância dos serviços de apoio aos estudantes, tampouco definir como equipes multiprofissionais devem atuar; pelo contrário, busca fomentar novas reflexões e novas práticas dos profissionais de apoio aos estudantes no ensino superior.

Recebido em: 01/09/2020

Revisado em: 09/10/2020

Aprovado em: 20/12/2020

Notas

1 Pedagogo na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), da Escola Paulista de Economia, Política e Negócios (EPPEN). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: carlos.dias@unifesp.br.

2 Neves, Sampaio e Heringer (2018, p. 25) classificam como um dos dois grandes quadros interpretativos: “os que procuram enfatizar o potencial de contribuição das instituições de ensino superior para a democratização das sociedades contemporâneas, para a inovação cultural e para a formação de indivíduos intelectualmente autônomos”.

3 O *campus* Osasco da UNIFESP surgiu, em 2011, com os cursos de Administração, Relações Internacionais, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis e, em 2013, com o curso de Ciências Atuariais, todos nos turnos integral e noturno; e, em 2021, começará o curso de Direito, em período matutino.

4 É importante destacar que esse relato é referente às atividades realizadas presencialmente até a suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de coronavírus.

5 O horário de maior demanda é na parte da tarde e início da noite, horário em que sempre há no mínimo três profissionais.

6 O Programa de Bolsa de Iniciação à Gestão (BIG PRAE) tem como objetivo envolver os estudantes bolsistas em atividades que promovam a criação, o acompanhamento e o aprimoramento de políticas institucionais propostas pela PRAE, em parceria com o Serviço de Saúde do Corpo Discente (SSCD) e os Núcleos de Apoio ao Estudante (NAEs) nos *campi*, para potencializar as ações de permanência estudantil (UNIFESP, 2014).

7 O projeto iniciou em 2014 e é aberto a todos os estudantes do *campus*, independentemente da condição socioeconômica. Desde 2017, mais de 2 mil textos foram reutilizados, o que significa uma economia média nesse período de aproximadamente R\$ 15.000,00 e equivalente a 15 árvores poupadas.

8 O projeto teve início em 2016 e foi pensando para atender os estudantes do *campus* Osasco, entretanto, nos últimos dois anos, tem tido a participação de estudantes de outros *campi* e universidades da região. Em 2019, teve a participação de 207 estudantes em variadas oficinas e workshops, como organização do tempo, projeto de vida, escrita acadêmica, anotações em sala de aula, fichamentos, normas ABNT, entre outras. No total, foram mais de 20 diferentes temas.

9 Para Nicolescu (2000 *apud* AIUB, 2006, p. 112), “a multidisciplinaridade supõe a mesma questão sendo tratada por disciplinas diferentes. As disciplinas mantêm seus limites e métodos, estabelecem um diálogo abordando a questão a partir de sua perspectiva. Na interdisciplinaridade, há transferência de métodos de uma disciplina para a outra, conforme exemplificado anteriormente e a transdisciplinaridade supõe outro grau de relação. Trans significa o que está ao mesmo tempo entre e além. Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas? E ao mesmo tempo, além delas?”.

10 Em alguns casos específicos, fazemos os registros por escrito, e todos os profissionais que acolheram o estudante o assinam. Não temos um documento orientador da instituição apontando como devem ser feitos os registros nem o que deve ser registrado. Os registros são resultados das nossas práticas profissionais em outros lugares, e um dos debates é o próprio nome dado: prontuário? Registro? Portfólio? Faz diferença o nome do registro? Atualmente, cada profissional mantém seus registros individuais, porém de forma on-line.

11 Furtado (2007), ao se referir ao trabalho de equipes multiprofissionais em saúde, destaca como uma das dificuldades a constituição dessas profissões e suas categorias profissionais. Segundo ele, “trata-se, ainda, de um setor no qual prevalecem profissionais liberais de várias formações, que obedecem (e, frequentemente, privilegiam) orientações exteriores à organização, como aquelas provenientes dos conselhos de classe” (FURTADO, 2007, p. 250).

Referências

AIUB, Monica. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 107-116, jan./mar. 2006. Disponível em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/34/interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

ALTBACH, Philip G.; HADDAD, Georges. Introduction. *In*: LUDEMAN, Roger *et al.* (ed.). **Student affairs and services in higher education: global foundations, issues and best practices**. Paris: UNESCO, 2009.

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. O trabalho da equipe multidisciplinar da assistência estudantil no IFCE – campus Fortaleza/CE. **Revista Exitus**, Santa-rém, v. 7, n. 2, p. 350-377, maio/Ago. 2017. Disponível em: <http://>

www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/317/265. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

COSTA, Rosemary Pereira. Interdisciplinaridade e equipes de saúde: concepções. **Mental**, ano V, n. 8, p. 107-124, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v5n8/v5n8a08.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 4, p.1239-1250, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2020 [no prelo].

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FIGUEIREDO, Hugo *et al.* **Benefícios do ensino superior**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

FRIED, Jane; LEWIS, Jacqueline. The central role of professional preparation and professional development of student affairs and services staff. *In*: LUDEMAN, Roger *et al.* (ed.). **Student affairs and services in higher education**: global foundations, issues and best practices. Paris: UNESCO, 2009.

FURTADO, Juarez Pereira. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 11, n. 22, p. 239-255, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/05.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

GALVÁN, Gabriela Bruno. Equipes de Saúde: O desafio da integração disciplina. **Rev. SBPH**, v. 10 n. 2, p. 53-61, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v10n2/v10n2a07.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

HERINGER, Rosana. Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2011.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo**, v. 1, n. 24, p. 17-35, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 4 jul. 2020.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2014. p.1-24. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt25-1/9066-assistencia-estudantil-e-permanencia-na-universidade-publica-refletindo-sobre-os-casos-da-ufsj-e-da-uff/file>. Acesso em: 4 jul. 2020.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, 2017, n.129, p. 285-303, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n129/0101-6628-ssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 483-490, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a07.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 27 jul. 2020.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 19-41, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/340>. Acesso em: 4 jul. 2020.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Rev Saúde Pública**, v. 35, n. 1, p. 103-109, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v35n1/4144.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

PEDUZZI, Marina *et al.* Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Rev Esc Enferm USP**, v. 47, n. 4, p. 977-983, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reusp/v47n4/0080-6234-reeusp-47-4-0977.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior e os desafios do século XXI: Uma introdução. XXI. *In*: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014. p. 15-46.

SILVA, Adão Rogério Xavier; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-26, e020042, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1244/792>. Acesso em: 4 jul. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. São Paulo: UNIFESP, 2011. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/proplan/83-documentos-pdi/83-pdi-2011-2015>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. **Regimento do Núcleo de Apoio ao Estudante – NAE**. São Paulo: UNIFESP, 2012. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/san7/images/regimento_nae.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. **Bolsas de Iniciação à Gestão – BIG**. 2 set. 2014. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/prae/programas/programas/big>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. Núcleo de Apoio ao Estudante do campus Osasco. **Relatório de atividades ano-base 2019**. São Paulo: UNIFESP, 2020.

Pareceristas do ano de 2020

Alvaro Jose Pereira Braga

Ana Maria dos Campos

Andreza Barbosa

Fabiano Correa da Silva

Francisco Evangelista

Jorge Luís Mialhe

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Luis Antonio Groppo

Márcia de Freitas Zago

Marcio Ferreira

Marcos Luis Gomes

Odair Marques Silva

Renata Cristina Oliveira Barbosa Cunha

Renata Sieiro Fernandes

Renato Kraide Soffner

Rodrigo Amaral Sousa Tarcha

Sarah Maria Freitas Machado Silva

Thiago Antunes-Souza

Thiago Borges de Aguiar

Thiago Henrique Barnabé