

REVISTA DE
CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO



REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo UNISAL, sob a coordenação
do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XV no 29 jul./dez. 2013

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

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

Sumários de revistas brasileiras - www.sumarios.org

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

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulib.georgetown.edu

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

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

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

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539
Bibliotecária do UNISAL - Unidade de Ensino de Americana

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação. - Americana, SP, n. 29 (v. 2 2013) -

Ano XV no 29 jul./dez. 2013

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

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

CDD - 370

Permuta/Exchange

Aceita-se Permuta

We ask for Exchange

Os interessados em fazer permutas com a Revista de Ciências da Educação devem procurar:

- Lissandra Pinhatelli de Britto – bibliotecária do campus Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana – E-mail: biblioteca@am.unisal.br / Tel: (19) 3471-9756 – Ramal 9961

Revista de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo UNISAL, sob a coordenação
do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XV no 29 jul./dez. 2013

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091

Chanceler: Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

Reitor: Prof. Dr. P. Ronaldo Zacarias

Pró-Reitora Acadêmica: Profa. Dra. Romane Fortes Santos Bernardo

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Ms. Nilson Leis

Pró-Reitora de Extensão e Ação Comunitária: Profa. Ms. Regina Vazquez
Del Rio Jantke

Secretário-Geral: Valquíria Vieira de Souza

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. José Adão Rodrigues da Silva

Conselho Editorial

Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

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

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – PUCPR/Curitiba-PR – Brasil

Prof. Dr. Bruno Pucci – UNIMEP/Piracicaba-SP – Brasil

Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

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

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

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. 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 de Salamanca – Espanha

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

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia – UNIFESP/São Paulo-SP – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo-SP – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Editor Responsável: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

Organizada por: Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

Revisor de inglês: Prof. Ms. Wellington da Silva Oliveira (profewell@gmail.com)

Tradutora responsável pelos resúmenes: Lilian de Souza (lilianfascion@gmail.com)

Tradutora responsável pelas directrices para autores: Lilian de Souza

Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Tadeu Giatti

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Diagramação: Solange Rigamont

Publicação: Editora Setembro (www.editorasetembro.com.br)

Linha Editorial: Revistas Científicas

Editorial

Prezado leitor, é com prazer que publicamos o número 29 da Revista de Ciências da Educação, que traz à tona, no âmbito da sua filosofia editorial, discussões relevantes, originadas de pesquisa, acerca da educação envolvendo grupos sócio-historicamente marginalizados, bem como proposições políticas e didático-metodológicas, que buscam refletir e encaminhar problemáticas do nosso contexto educacional, estendendo-se o olhar para além das fronteiras das instituições escolares, embora estas possam ser tomadas como seu lócus de partida. No enfoque da educação junto a grupos marginalizados, o artigo de abertura trata das possibilidades e ações educacionais para a emancipação de jovens das periferias pobres de grandes cidades, alvo de aliciamento por parte de organizações criminosas, abordando mais especificamente as cidades colombianas de Bogotá e Medellín. É um tema que se repete, sob outra perspectiva, na análise dos esforços educacionais propostos pelo modelo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), nas periferias da cidade de Campinas, e também na pesquisa exploratória sobre as percepções de opressão e exclusão daqueles que enfrentam condições de múltiplas estigmatizações, como os jovens surdos e negros soteropolitanos; ainda, a própria educação do campo, como tão bem abordado no estudo sobre o ruralismo pedagógico. Permeiam essas discussões a questão da resiliência e a própria natureza da formação dos educadores, que requer revisões profundas, passando pela indagação de quais rumos investigativos devem caracterizar uma instituição católica de educação superior, ao se fazer a opção por assumir a responsabilidade social da universidade. Parte-se da perspectiva de que enfrentamos novas e complexas questões sociais, para as quais a educação precisa voltar-se, exigindo o reposicionamento de pensares epistemológicos e didático-metodológicos. Os artigos que discutem a orientação sexual nas escolas, fazendo uso dos recursos tecnológicos, em uma procura por religar saberes escolares e cotidianos, e o papel da organização social

na educação ambiental são exemplos desse necessário reposicionamento. A obra resenhada, que tem como foco vieses internacionais sobre teorias educacionais contemporâneas, especialmente no campo da educação de adultos, pretende colaborar para tanto.

No espírito das preocupações da educação com as complexas problemáticas da nossa época, este número da Revista de Ciências da Educação é significativo também por contar com uma edição especial: o Dossiê Educação Salesiana: Desafios e Perspectivas na Contemporaneidade, publicado em separado.

Nosso anseio é que as discussões contidas nestes artigos promovam inquietações e o impulsionar de outros pensares, que se dirijam a voltar os olhares educacionais para o encaminhamento das importantes questões que ainda temos a enfrentar.

A Comissão Editorial

Sumário

SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Procesos emancipatorios de los adolescentes y jóvenes utilizados por las mafias, enfrentando la violencia urbana en Bogotá y Medellín (Colombia)

Processos emancipatórios dos adolescentes e jovens utilizados pelas máfias, enfrentando a violência urbana em Bogotá e em Medellín (Colômbia)

Emancipation of adolescents and young processes used by the mafias, facing urban violence in Bogota and Medellín (Colombia)

CRISTIANO MORSOLIN.....

15

Detección de ámbitos prioritarios en investigación educativa: juventud, familia, ecología humana y bien común? El caso de la Facultad de Educación da Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH)

Detecção de âmbitos prioritários em investigação educativa: juventude, família, ecologia humana e bem comum? O caso da Faculdade de Educação da Universidad Católica Raúl Silva Henríquez (UCSH), Chile

Detection of educational research in priority areas: Youth, family, human ecology and the common good? The case of the Faculty of Education Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH), Chile

RAQUEL FLORES, ÓSCAR MAUREIRA E MARCO ANTONIO ALARCON.....

41

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

Os desafios da educação de jovens e adultos: caminho de inclusão para além da escolarização

The challenges of youth and adult education: include path beyond schooling

Los retos de la juventud y la educación de adultos: hacia la inclusión más allá de la educación

VILMA DE CAMARGO GUIMARÃES, KEILA MOURANA MARQUES SILVA E SONIA MARIA SOUZA FERRARI

61

A resiliência como fator de desenvolvimento da prática pedagógica: pensando a formação docente e sua relação com a comunidade

Resilience as a factor of development of teaching practice: rethinking the teaching

Resistencia como factor de desarrollo de la práctica docente: el pensamiento de formación docente y su relación con la comunidad

ROSANA SALLES RAYMUNDO E MARLUCE AUXILIADORA BORGES GLAUS LEÃO.....

79

Mídias educativas e aulas de orientação sexual: uma proposta viável para interligar os saberes da vida e da escola?

Educational media and sexual orientation classes: a viable proposal to reconnect life and school knowledges?

Clases de medios de comunicación y de educación sobre la orientación sexual: un vínculo más viable para el conocimiento de la vida y la propuesta de la escuela?

MYRNA WOLFF BRACHMANN DOS SANTOS.....

95

O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula

Innovative Methodologies Laboratory and research in the use of active methodologies for undergraduate courses UNISAL, Lorena: extending knowledge beyond the classroom

El Laboratorio de metodologías innovadoras y la investigación en el uso de metodologías activas para los cursos de pregrado de UNISAL, Lorena: ampliar los conocimientos más allá del aula

ANTONIO SAVIO DA SILVA PINTO, MARCILENE RODRIGUES PEREIRA BUENO, MARIA APARECIDA FELIX DO AMARAL E SILVA, MILENA ZAMPIERI SELLMANN DE MENEZES E SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER.....

119

O pensamento de Alberto Torres e a educação rural no Brasil: contribuições ao surgimento do ruralismo pedagógico

The thought of Alberto Torres and rural education in Brazil: contributions to the emergence of educational ruralism

Pensamiento de Alberto Torres y educación rural en Brasil: contribuciones a la aparición de ruralismo educativo

MARCELO AUGUSTO TOTTI E VITOR MACHADO..... 135

O papel do Grupo de Trabalho de Educação do Conselho Municipal do Meio Ambiente para articular a criação da política pública de educação ambiental no município de Lorena

The role of the Working Group on Education of the City Council of the Environment to coordinate the creation of public policy on environmental education in the municipality of Lorena

El papel del Grupo de Trabajo sobre Educación del Ayuntamiento de Medio Ambiente para coordinar la creación de políticas públicas en materia de educación ambiental en el municipio de Lorena

EUNI VIEIRA E SILVA E PALADIA DE OLIVEIRA ROMEIRO DA SILVA..... 161

SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELATO DE EXPERIENCIA

Surdo-negro soteropolitano: uma pesquisa exploratória sobre sua percepção de opressão e exclusão

Soteropolitano deaf-black: an exploratory survey on their perception of oppression and exclusion

Soteropolitano sordo-negro: un estudio exploratorio sobre la percepción de la opresión y la exclusión

ALEX SANDRELANIO DOS SANTOS PEREIRA E ROSENILDE OLIVEIRA PEREIRA..... 183

RESENHA

REVIEW

RESEÑA

Teorias contemporâneas da aprendizagem

Contemporary theories of learning

Las teorías contemporáneas del aprendizaje

LILIAN DE SOUZA..... 199

SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Poemas portugueses	<i>Portuguese Poems</i> <i>Poemas Portugueses</i>	
SEVERINO ANTONIO.....		213
SOBRE A REVISTA		215
DIRETRIZES PARA AUTORES		217
<i>GUIDELINES FOR AUTHORS (SYNTHESIS)</i>		227
<i>DIRECTRICES PARA AUTORES (SÍNTESIS)</i>		231
RELAÇÃO DE PARECERISTAS DO ANO DE 2013.....		235
LISTAS DE PERMUTAS.....		237



Seção Internacional



Procesos emancipatorios de los adolescentes y jóvenes utilizados por las mafias, enfrentando la violencia urbana en Bogotá y Medellín (Colombia)¹

CRISTIANO MORSOLIN²

Resumen

El crecimiento de la violencia urbana es un fenómeno social de gran trascendencia que está afectando la vida de las personas a nivel mundial. Se ha considerado necesaria la construcción de redes sociales e institucionales que aporten conocimientos desde distintos lugares, perspectivas y enfoques para un mejor entendimiento de la naturaleza del fenómeno. Este artículo investiga los casos específicos de Bogotá y Medellín (Colombia) en la lucha en contra de la violencia urbana y por la participación ciudadana de adolescentes y jóvenes utilizados por las mafias. Este artículo intenta responder preguntas relacionadas con las experiencias de participación ciudadana, de educación a la legalidad, de resistencia no violenta en contra de las mafias exploradas. El análisis trata de superar los cliché y estigmatización (como el caso de los *baby killers*) hacia ciudades que se han transformado radicalmente gracias a las buenas prácticas de alcaldes progresistas en el diálogo con una sociedad civil comprometida en la construcción de una verdadera democracia que reconoce el protagonismo y la subjetividad también de los sectores históricamente marginados y excluidos por la pobreza y por el conflicto social. Gobiernos Municipales que creen en la transformación desde abajo, promoviendo políticas públicas de inclusión de las periferias, de desmovilización de los actores armados y mafiosos, del fortalecimiento de la democracia que incide en las causas de la exclusión y del conflicto, del reconocimiento de los adolescentes y jóvenes de los sectores populares como sujeto verdaderamente ciudadano. Palabras-clave: Jóvenes. Participación ciudadana. Mafia. Colombia.

Resumo

O crescimento da violência urbana é um fenômeno social de grande transcendência e que está afetando a vida das pessoas a nível mundial. Considera-se necessária a construção de redes sociais e institucionais, que aportem conhecimentos a partir de distintos lugares, perspectivas e enfoques, para um melhor entendimento da natureza do fenômeno. Este artigo investiga os casos específicos de Bogotá e Medellín (Colômbia) na luta contra a violência urbana e para a participação cidadã de adolescentes e jovens utilizados pelas máfias. Intenta-se responder perguntas relacionadas com as experiências de participação cidadã, de educação à legalidade, de resistência não violenta contra as máfias. A análise trata de superar os clichês e a estigmatização (como o caso dos *baby killers*), mostrando cidades que se transformaram radicalmente graças às boas práticas de prefeituras progressistas, em diálogo com uma sociedade civil comprometida na construção de uma verdadeira democracia, que reconhece o protagonismo e a subjetividade de setores historicamente marginalizados e excluídos pela pobreza e pelos conflitos sociais. Governos municipais que creem na transformação, promovendo políticas públicas de inclusão nas periferias, de desmobilização de atores armados e mafiosos, do fortalecimento da democracia naquilo que incide nas causas da exclusão e do conflito, do reconhecimento de adolescentes e jovens de setores populares como sujeitos verdadeiramente cidadãos.

Palavras-chave: Jovens. Participação cidadã. Máfia. Colômbia.

Abstract

The growth of urban violence is a social phenomenon of great importance that is affecting the lives of people in the world. It was considered necessary to build social and institutional networks that provide expertise from different places, perspectives and approaches to a better understanding of the nature of the phenomenon. This paper investigates the specific cases of Bogota and Medellín (Colombia) in the fight against urban violence and in favor of civic participation of young people and adolescents used by the mafia. This paper attempts to answer questions about the experiences of citizen participation, education to legality, non-violent resistance against the mafias. The analysis seeks to overcome the stereotype and stigma (as the case of baby-killers) to cities that have changed radically, thanks to the good practices of progressive mayors in the dialogue with civil society committed to building a true democracy, that recognize the role and subjectivity at the social sectors historically marginalized and excluded by poverty and conflict. Municipal governments who believe in the transformation, with public policies promoting inclusion of the peripheries, demobilization of armed actors, the strengthening of democracy that affects the causes of exclusion and conflict, the recognition of adolescents and youth of the popular sectors as a subject truly citizen.

Keywords: Young people. Citizen participation. Mafia. Colombia.

Introducción

El crecimiento de la violencia urbana y la inseguridad ciudadana es un fenómeno social de gran trascendencia que está afectando la vida de las personas a nivel mundial. No obstante, los niveles en que se expresa este fenómeno no son homogéneos. Ello ha generado un extenso debate alrededor de este complejo tema, que busca dictaminar las causas y posibles consecuencias de las múltiples violencias que aquejan nuestras sociedades. De igual manera se ha considerado necesaria la construcción de redes sociales e institucionales que aporten y refresquen conocimientos desde distintos lugares, perspectivas y enfoques para un mejor entendimiento de la naturaleza del fenómeno.

Este artículo investiga los casos específicos de las ciudades de Medellín y de Bogotá (Colombia) en la lucha en contra de la violencia urbana y para la participación ciudadana de adolescentes y jóvenes utilizados por las mafias. E intenta responder preguntas relacionadas con las experiencias de participación ciudadana, de educación a la legalidad, de resistencia no violenta en contra de las mafias exploradas tales como: ¿En qué contextos específicos de confrontación violenta y de dominio de los actores mafiosos surgen? ¿Cuáles son sus modalidades de acción y que repertorios de acciones concretas han desarrollado en la sociedad civil dependiendo de estos contextos? ¿Cómo las políticas públicas pueden enfrentar los efectos devastadores de esta violencia en los adolescentes y jóvenes utilizados por las mafias, en la convivencia, en el proyecto “civilizatorio” y el Estado de Derecho?

Referentes conceptuales

Este artículo analiza el *target* específico de adolescentes y jóvenes utilizados por las mafias y por la violencia armada organizada. Se les puede definir como aquellos jóvenes empleados (o que participan de algún modo) en organizaciones donde se emplea la violencia armada, hay elementos de un mando estructurado y se ejerce poder y control sobre un territorio, la población local y sus recursos. Este grupo de personas recibe la denominación de COAV (por sus siglas en inglés: *Children and Youth in Organized Armed Violence*). Tomando la definición más aceptada académicamente sobre lo que constituye un conflicto de alta intensidad o guerra-la definición formulada por el Departamento de Investigación de Paz y

Conflictos de la Universidad de Uppsala (Suecia)³ – se puede afirmar que Colombia es un país en guerra.

Fernando Carrión Mena, Coordinador del Programa de Estudios de la Ciudad, Flacso Ecuador, comenta que:

[...] el fenómeno moderno de las pandillas puede encontrarse a principio del siglo XIX, en esa mezcla de los guetos construidos por la segregación territorial y la marginación social, en el ámbito de la juventud urbana. La crisis de las instituciones de socialización como la familia, la escuela, el trabajo y el espacio público; la inadecuación de los modelos de consumo que los medios de comunicación construyen y que el mercado desarrolla; la reducción de oportunidades para los jóvenes; la necesidad de construir mecanismos de autodefensa y protección; las migraciones internacionales y las políticas de seguridad ciudadana, entre otras, son razones por su existência (Entrevista pessoal ao autor, 30/03/2012).

Umberto Santino (1995, p. 129), director del Centro “Impastato” de Palermo (Italia), entre los máximos expertos antimafia a nivel mundial, considera que:

[...] la mafia es un conjunto de organizaciones sociales que actúan adentro de un articulado contexto relacional, configurando un sistema de violencia y de ilegalidad que tiene el objetivo de la acumulación de capital y de la gestión de poderes, que se basa en un código cultural y goza de un consenso social.

Boaventura de Sousa Santos interpreta el dominio de los procesos estructurales de desigualdad y exclusión como la crisis del contrato social de la modernidad y el fracaso rotundo de las promesas modernas de igualdad, libertad, solidaridad. El resultado de este acontecimiento es la emergencia de un nuevo régimen social que él llama “fascismo social”: “Vivimos en sociedades que son políticamente democráticas pero socialmente fascistas” (SANTOS, 2005, p. 14). Con esta categoría de análisis se refiere a todo un conjunto de prácticas sociales excluyentes, violentas y autoritarias que configuran nuevas formas de sociabilidad y condicionan negativamente millones de personas en el mundo.

Experiencias de resistencia civil no armadas se han conocidos en muchos países del mundo. El concepto clave aquí es el de resistencia. A partir de él pueden interpretarse y dotar de sentido las múltiples y variadas experiencias y estrategias colectivas de las comunidades locales al rebelarse contra los poderes de facto y autoritarios de los actores armados y mafiosos, así como aquellas dirigidas a afrontar la dramática situación de exclusión social. La resistencia corresponde a cualquier expresión colectiva de oposición o confrontación frente a estrategias de dominación o a situaciones de injusticias percibidas como tales por grupos o actores colectivos. La resistencia es la contrapartida del poder (NIETO LÓPEZ, 2009, p. 41).

El surgimiento de nuevos sujetos populares y subjetividades urbanas, así como la diversificación del asociacionismo y de las luchas urbanas de Latinoamérica plantea a la investigación social nuevos retos interpretativos en cuanto al carácter histórico, al alcance político y la dimensión cultural de estas nuevas luchas y los movimientos sociales.

Una llave de lectura es el posicionamiento conceptual de la emancipación como el proceso de adquisición de grados de autonomía que dura toda la vida. De acuerdo a Colomer y Lleida (2009, p. 34), “[...] es la adquisición de la capacidad da autodeterminación o decisión sobre la evolución de la propia vida. Es decir, emanciparse como ciudadano/a, significaría decidir plenamente y con autonomía e independencia la propia trayectoria vital”.

Contextualización

La guerra urbana que se libra en Medellín y en la que se enfrentan miles de jóvenes, muchos de ellos menores de edad, hacen de esta ciudad un territorio en disputa permanente. En Medellín, como en otras ciudades latinoamericanas, el fenómeno de la violencia estuvo asociado a dinámicas de desplazamiento forzado y de cinturones de miseria donde no existió una consistente presencia estatal y se dieron zonas de ilegalidad y de profundo control mafioso. En estos escenarios llegaron bandas criminales a reclutar jóvenes, ante una demanda creciente del narcotráfico por hombres armados, pero también se establecieron redes mafiosas que impusieron sus leyes y su orden. El narcotráfico desde los carteles hasta los paramilitares y pasando por la guerrilla, han sumergido a los barrios populares por temporadas de la mal llamada “limpieza social”. Esta práctica mafiosa no es más que la lucha por el monopolio de la criminalidad, la violencia

y la agresividad, donde se cuentan en las víctimas jóvenes desde ladrones hasta consumidores de droga que son visibles en las barriadas populares.

Mientras la tasa mundial de homicidios por cada 100 mil habitantes (hpcmh) esta en 8, la de Latinoamérica está en 26, la de Colombia en 40 y la de Medellín en 94. Ocupa la cuarta posición mundial de ciudades más violentas, y es la primera del país. La tasa actual no es tan alta como en 1991 cuando fue de 381 hpcmh, pero tampoco tan baja como en el 2007, cuando se registraron 34 (CORRALES, 2010).

El portavoz de la Alcaldía de Medellín Jairo Herrán en 2010 subraya que se “[...] ha documentado más de 400 agrupaciones ilegales y de ellas unas 200 están activas, con un total de 5.000 miembros”, dijo Herrán. Se trata de bandas “[...] conformadas por paramilitares que no se desmovilizaron, por ex paramilitares que entraron a programas de reinserción del Gobierno, por nuevos delincuentes y muchachos reclutados”, un drama en el que el narcotráfico siempre está detrás. La droga “[...] arroja utilidades económicas muy importantes que sirven de imán a los jóvenes”, manifestó el portavoz, al destacar que “hay cierta continuidad con el pasado” y referirse a las grandes guerras que se libraban hace 20 años, durante el apogeo del Cártel de Medellín, liderado entonces por el capo Pablo Escobar y cuando esta ciudad era la más violenta de América. “La situación es compleja, es un proceso histórico que viene de años atrás, que ha sufrido mutaciones y que ha dado como resultado lo que tenemos hoy día”, se lamentó Herrán (HERRÁN, 2010).

La sociedad – señala el ex alcalde de Medellín (hasta diciembre 2011) Alonso Salazar, sociólogo autor de “Nacimos para semillas” – debe hacer conciencia de que la seguridad no es un problema ideológico, sino un derecho ciudadano. “Cuando una sociedad comienza a masificar el delito, inicia una ruptura profunda, se convierte en una bola de nieve: un policía corrupto justifica acciones ilegales, la policía viola derechos humanos, los jueces se corrompen, es un circuito muy preocupante”, alerta. En el caso de Medellín, considera, el factor determinante para que se generara un proceso de violencia ligada al narcotráfico fue la carencia de oportunidades laborales y de desarrollo en diversos sectores. “Eso conduce a que esas personas vean en el narcotráfico una posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas y los narcos construyeron ahí sus ejércitos de distribuidores de droga. Luego vino el empoderamiento de esos grupos en pequeños sectores territoriales”, recuerda. Sostiene, sin embargo, que hay que priorizar la agenda social en el combate a la delincuencia. Subraya, no obstante, que

jamás se puede “justificar socialmente la violencia” (Entrevista pessoal ao autor, 25/11/2009).

En términos similares se expresó Elkin Pérez, director de Con-Vivamos, una organización nacida en los años 90 a iniciativa de los vecinos. Pérez señaló que “los jóvenes son las principales víctimas” porque son reclutados por los grupos ilegales pero también por el Estado a través de un programa con la Policía Cívica para mayores de 18 años. Con-Vivamos expresó asimismo su preocupación porque “[...] niños, de diez años en adelante, sean vinculados al conflicto, como víctimas y como victimarios”. En palabras de Pérez, el narcotráfico es el “gran elemento de la violencia”, que se desató cuando extraditaron a los grandes capos, quienes “imponían el orden social, económico y político” en las comunas. Con la guerra entre “Valenciano”, “Sebastián” y “Los Gaitanistas”, los nuevos señores de la guerra, se ha activado el conflicto, confesaron los propios habitantes. Éstos se disputan “un poder territorial que pasa por la vacuna al transporte (impuesto ilegal), al comercio y hasta a los mismos habitantes para garantizarles la seguridad”, según el director de Con-Vivamos. En Medellín, “hay 52 lugares de confrontación” y la Policía se alía a uno de los bandos, lo que produce “[...] connivencia y corrupción, ya que la propia Policía entrega armas y ayuda en esa lucha”, matizó. “Ese panorama genera un caos a nivel de justicia y organización, una conflictividad permanente alimentada por la pobreza, hacinamiento, problemas de salud, educación y desempleo”, insistió Pérez al diario El Mundo (PÉREZ, 2010).

La Alcaldía Mayor de Bogotá ha difundido datos muy alarmantes en septiembre de 2011. La situación de los niños de la ciudad es alarmante, según un reciente informe del Comité Distrital de Derechos Humanos, presidido por Lilia Solano. El aumento del pandillismo, el avance de las redes de micro tráfico dentro de los planteles educativos, la prostitución infantil, la violencia intrafamiliar y la falta de cupos en las escuelas del Distrito conforman un dramático menú de amenazas, en momentos en que la ciudad entera registra horrorizada una oleada de casos de violencia en contra de los niños. El informe deja entrever que son las localidades de Bosa, Santa Fe, Kennedy y Ciudad Bolívar las más críticas. En Bosa, las pandillas están aumentando el reclutamiento de jóvenes, que no sólo participan en actos delictivos, sino que son presa de las redes de distribución de droga que controlan estos grupos. La captura de los colegios por parte de las redes de micro tráfico, parece ser el fenómeno más extendido y alarmante del reporte. En Ciudad Bolívar, en Bosa, en Kennedy, las pequeñas mafias

que controlan la distribución de la droga están afinando sus estrategias de captura de los colegios, con el consecuente incremento de la violencia y el consumo de droga en los planteles. El informe añade:

El negocio del micro tráfico no sólo involucra droga, sino armas, sexo y trata de personas. Los maestros son testigos de hechos aterradores como el uso de estudiantes como mulas, niñas y niños “prepagos” utilizadas por el mercado del sexo, o niños usuarios de armas que son rentadas para las peleas dentro y fuera de los colegios”. En el caso de Ciudad Bolívar, el negocio estaría controlado por antiguos miembros de células guerrilleras y paramilitares, que fueron desmanteladas (MALDONADO, 2011).

El representante a la Cámara, Ángel Custodio Cabrera en 2008 ha denunciado que Bogotá tiene la asombrosa cifra de 1.319 pandillas, con 18.700 miembros. En el 2005 era de 803 y en 2003 era de 691; ahora las pandillas se han vuelto mas agresivas, en el sentido de ganar territorialidad: “las pandillas pueden adquirir armas en la ciudad con mayor facilidad y estas se convierten en instrumentos de poder” (CABRERA, 2008).

El comportamiento de los jóvenes está sometido a un control social por parte de ciertos “agentes”, personas que mediante hechos violentos quieren establecer un orden. “La limpieza”, como se les conoce a estas personas, viene asesinando a los jóvenes “por estar a la hora que no deben” (altas horas de la noche) y “con quien no deben” (drogadictos, delincuentes, guerrilla o auxiliares de la guerrilla). Estos homicidios van más allá del acto en sí, buscan con acciones ejemplarizantes eliminar ciertas conductas asociadas al género. Estar en la calle a horas no permitidas es causa de muerte: en el caso de los hombres, al asociar la noche con la delincuencia y con el consumo de drogas; en el caso de las mujeres con la prostitución principalmente, pero asimismo con el consumo de drogas. La mayoría de homicidios que se atribuye a este grupo son de hombres jóvenes.

Hay distribución masiva de panfletos amenazantes dirigidos a personas “indeseables o sin dolientes”: prostitutas, travestis, ladrones, drogadictos. Los reparten en motos y en carros sin placas y con vidrios polarizados, en zonas deprimidas y de alta conflictividad. La “limpieza social” se visibiliza en panfletos amenazantes dirigidos a las juntas de acción comunal: “Esto es un llamado de atención a las Juntas de Acción Comunal porque los niños buenos se acuestan temprano y los malos se acuestan para siempre”, destaca el informe de la corporación Nuevo Arco Iris (2009).

Otra zona muy crítica es el Sur de Bogotá, alrededor del mercado mayorista de Corabastos. La fundación alemana Friederich Ebert Stiftung (FESCOL) ha documentado la presencia paramilitar que:

[...] esta mordiendo importantes tajadas en negocios lícitos e ilícitos que van desde la trata de blancas, prostitución, moteles, juegos de azar y contrabando pasando por construcción, almacenes, ventas de carro, gasolineras hasta compañías de vigilancia, entre otros. Si bien la lógica y el sentido mafioso que caracteriza la presencia de los paramilitares en una ciudad como Bogotá van en contravía del logro de una sociedad democrática, también es cierto que alrededor de la organización de las redes de extorsión ha surgido a su vez un nuevo orden social. [...] A pesar de todos los efectos negativos de la organización sistemática de grupos armados que extorsionan a empresarios legales e ilegales, la hegemonía de autodefensas (los paramilitares) y guerrillas en amplios sectores de la sociedad no se explica solamente por su despliegue de terror. Ellos también han sido capaces de montar lucrativas economías de guerra que, mal que bien, son convenientes a las oportunidades de ingresos y de consumo de una multitud de individuos que pocas veces habían podido acceder a la riqueza que ahora está disponible, así sea en proporciones minúsculas (DUNCAN, FLOREZ, 2006).

Organismos del Estado estarían utilizando menores de edad como informantes mientras por lo menos 14 mil niños son reclutados por grupos armados al margen de la Ley. En Colombia uno de cada cuatro combatientes es menor de 18 años y su ingreso a las filas armadas se inicia desde los 7 años, dice el libro “El delito invisible: Criterios para la investigación del reclutamiento ilícito de niños y niñas en Colombia”. Ana María Díaz, experta de la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (COALICO) indicó que el estudio advierte que los menores de 18 años que conforman el 20 y el 30 por ciento de los grupos armados al margen de la ley, son utilizados no solo en tareas militares, sino como ayudantes de cocina y hasta informantes. “Eso lo hacen todos los grupos que participan en el conflicto armado, en cuanto a las fuerzas del estado si se conoce la utilización de los niños y niñas en tareas de inteligencia, para llevar y traer información y de informantes”, aseguró a la agencia Caracol (2009).

Actores de la acción colectiva

Respecto al actor social movilizador de la acción colectiva, son los jóvenes quienes se llevan el protagonismo dentro de las acciones de resistencia civil frente a la guerra, como evidencia Alzate Zuluaga (2010). Por ejemplo en el artículo citado por la autora:

Jóvenes de las organizaciones comunitarias luchan contra los fusiles'. [...] Una caravana por la vida saldrá de cada uno de los barrios en conflicto de la ciudad [...]. El objetivo: 'declararse en resistencia civil contra la guerra en los barrios'. [...] 'Estar desarmados es nuestra gran arma para decirle a todos los combatientes que vamos a hacer resistencia cultural, de solidaridad, económica, artística y cooperativa en todos los sectores en donde nos es difícil entrar y vivir comenta' Paola Galeano de la Red Juvenil.

El movimiento es liderado por más de 200 jóvenes de 16 organizaciones comunitarias de la ciudad quienes denunciaron que por culpa del conflicto armado la población no puede acceder a muchos programas y proyectos" (EL COLOMBIANO, 2002, p. 12A *apud* ALZATE ZULUAGA, 2010, p. 78).

Entrevisto a Sandra Grisales, representante de la Red Juvenil – Medellín:

La Red Juvenil es una organización juvenil comunitaria y política que trabaja desde inicios de la década de los 90 en la ciudad de Medellín. Nuestra búsqueda es la transformación de las prácticas culturales que legitiman la cultura militarista, el actual sistema político y el modelo económico. Asumimos la no-violencia activa como nuestra filosofía, articulándonos e integrándonos con iniciativas políticas, populares y sociales alternativas. Desarrollamos desde un enfoque antimilitarista estrategias de resistencia y acción pública para aportar a la desmilitarización de nuestro entorno. La realidad de los jóvenes de los barrios populares de Medellín, refleja que la existencia del conflicto social y armado vigente hoy en la ciudad y de un acentuado estado de militarización y de control policial y privado, continúan siendo obstáculos para la efectividad de los derechos humanos de las juventudes. Como resultado de un modelo que produce desencanto, aparecen propuestas como la de los movimientos antimilitaristas: objetores y objetoras de conciencia, grupos anti-taurinos, el arte como una forma de

resistencia que construyen alternativas de vida y resistencia a lo que se les impone como un modo de vivir. La propuesta antimilitarista pasa no solo por la lucha en contra de la estructura militar, la lucha contra la represión, la opresión, el control social, el gasto militar, el intervencionismo falsamente humanitario, el reclutamiento profesional, la lucha contra un modelo económico que agudiza cada vez más las diferencias sociales y somete a una gran población en la miseria. Se trata no solo de acabar con los ejércitos, sino con todo lo que representan históricamente: el patriarcado, las jerarquías, la obediencia y las injusticias. Rechazar las guerras, pero sobre todo, hay un compromiso en la lucha por la eliminación de todas causas que la generan (Entrevista pessoal ao autor, 14/03/2011).

Otra experiencia particularmente significativa es el proceso del Foro Social Medellín, que articula a nivel inter-generacional diferentes organizaciones sociales reconociendo un rol protagónico también a los niños, niñas y adolescentes, más allá del paradigma de víctimas de la violencia.

Entrevisto Elkin Pérez, director de Con-Vivamos:

El Foro Social Medellín 2008 se pensó como un espacio incluyente y participativo en el cual pudo confluír toda la población en sus diferentes generaciones con manifestaciones artísticas, culturales y académicas propias de cada grupo social, niños, niñas, jóvenes, mujeres y adultos mayores; a través de actividades territoriales, temáticas y zonales donde cada una de las diferentes poblaciones tuvieron la oportunidad de reflexionar y analizar sobre los ejes planteados en el marco del foro. De ahí que para la población infantil se plantearon actividades en las zonas que estaban inmersas dentro de la perspectiva del foro, las cuales se caracterizaban por contener un componente lúdico, dinámico y visual que le permitiera a los niños y niñas apropiarse de los temas que se trataron, a su vez les brindaba la posibilidad de expresarse frente a la exigencia y reivindicación de sus derechos. Además de la marcha carnaval programada como actividad central dentro de la concepción del Foro Social Medellín, en la cual dicha población tuvo marcada participación, los niños y las niñas se movilizaron por la defensa de sus derechos en la zona nor-occidental y nororiental, contando con la participación de delegaciones de diferentes partes del país como: Bogotá, Cartagena, Cali, Popayán y Medellín. De ésta manera se visibiliza como el movimiento

infantil se ha ido fortaleciendo a nivel de ciudad, con acciones descentralizadas y participación activa, donde los niños y las niñas a nivel no solo local, sino municipal y nacional han identificado puntos de encuentro con reivindicaciones y exigencias propias para la satisfacción de sus necesidades. El foro social se ha repetido en 2010 y 2011 (Entrevista pessoal ao autor, 16/03/2011).

Hilda Molano, directora de la Fundación Educación y Desarrollo (FEDES) analiza la propuesta pedagógica en un barrio particularmente difícil de Bogotá, Altos de Cazuca (en el municipio de Soacha), donde entre 2001 y 2004 se habían producido, 250 asesinatos de jóvenes, presuntamente por paramilitares (MOLANO, 2004, p. 31):

El proceso de FEDES está orientado en el enfoque pedagógico y su base fundamental es el trabajo desde la narrativa con la búsqueda de la exteriorización y la expresión de los sentires y los problemas y los condicionamientos de los niños y niñas. La narrativa expresada en distintas formas: oral, escrita, visual, el teatro, el cine han sido herramientas de apoyo. Esto es un instrumento pedagógico para adelantar los procesos de formación. El objetivo no es la obra de teatro, no es la publicación, no es el mural, sino el sentido que realmente lleva estos productos y sobre todo el proceso educativo que ellos levanten con nosotros. [...] En 2007 abrimos un nuevo proceso con un grupo en otra zona, Alto de Florida, en Soacha, muy similar a Alto de Cazuca hace 10 años atrás como condición socio-económica. La diferencia con Alto de Cazuca es la presencia sistemática, concreta, operantes de los grupos paramilitares. Los objetivos de los paramilitares sobre niños es que se conviertan en “raspacines”⁴ de hoja de coca. Hoy los están sacando de la zona ya no para incorporarlos a las filas militares de los grupos ilegales sino que hagan trabajo en los Llanos orientales, en Graviare, para la vinculación a ser “raspacines”. Las niñas la utilizan en la prostitución en términos comerciales o en el marco de la guerra y la utilizan también por el tránsito de armas; son las modalidades de la utilización de los niños por parte de los paramilitares en este contexto. También estamos visibilizando el problema del reclutamiento que tiene un pico más alto el año pasado pero se ha mantenido continuamente. A todo eso se suma el riesgo que tienen los niños de la vinculación a grupos delincuenciales y pandillas que caracteriza Alto de Cazuca y eso genera las jornadas de limpieza social. [...] En eso momento lo más

importante que salió como respuesta de protección a la población, fue la decisión que tomó el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR de promover la apertura de la oficina de sistema de terreno en Alto de Cazuca: en enero del 2005 llegó ACNUR con la oficina de derechos humanos, y meses después aparece la Casa de los derechos. ACNUR se ha ubicado en un lugar donde a solo media cuadra, al frente habita uno de los jefes paramilitares más reconocidos de la zona. Creemos que después de la llegada del sistema de Naciones Unidas la situación de Cazuca va por un momento de invisibilización.

Considera que entre 2001 y 2003 donde promedio cada semana mataban mínimo 5 jóvenes en la zona. Se construye la cancha de “Julio Rincón” como conmemoración de una masacre de 6 jóvenes ejecutados con un tiro en la cabeza. En 2004 sale la audiencia en el Senado y evidencia que si había una situación sistemática, que el objetivo eran los jóvenes, el mayor número de muertos eran hombres y después de la audiencia, al otro día es el último hecho más claro en este periodo y es la muerte de 4 jóvenes el 20 de agosto del 2004 en el barrio “El Arrojo”, cerca del centro de FEDDES donde quedaba nuestra oficina. Llega la oficina de Naciones Unidas. Pasan otros hechos de esta magnitud pero no se le da la misma trascendencia a pesar de que la forma de muerte de los muchachos fue mucho más cruel y a partir de la presencia de la oficina de ACNUR, la situación aparentemente se normaliza. La oficina de ACNUR se ha cerrado porque la situación ha mejorado cuando en el fundo se sabe que la situación no ha mejorado, de hecho en este último periodo la tendencia es que, se antes era desde 13 años por arriba, hoy la tendencia va disminuyendo y hemos tenidos casos que han matado niños de 8-10 años, sobretodo en el marco del conflicto y de la violencia. Otro microcosmos violento es el contexto de Soacha (fronterizo con la periferia sur de Bogotá) que concentra miles de familias “desplazadas” (expulsada forzosamente de su territorio) a nivel urbano de la capital. Cuenta Francisco, adolescente que participa en los proyectos educativos de la Fundación Escuela Viajera:

Cuando nos vinimos a Villanueva yo tenía 11 años. Nos vinimos para trabajar... Nos vinimos por acá porque la guerrilla llegó y por eso nos escapamos. Tenía miedo que nos reclutaran a la guerrilla. Se han llevado 10 niños entre 10 y 12 años y eran mis compañeros de salón. Aquí es muy diferente porque es frío y allá es caliente (MOLANO, 2008).

Experiencias de no-violencia activa

Si bien los niños y niñas que se han desarrollado en este tipo de contextos a través de la aceptación de dispositivos impuestos por la violencia y la pobreza, han creado así mismo, dispositivos que agencian los sujetos en compañía de organizaciones de la sociedad civil como asociaciones, redes comunitarias, movimientos sociales y ONGs, a modo de alternativas para contrarrestar los efectos negativos en la identidad, el acceso y el ejercicio de sus derechos impuestos por el conflicto. Es una propuesta pedagógica fundada en la *resiliencia* como capacidad para enfrentar las dificultades.

Ivonne Oviedo – Coordinadora de la Fundación Escuela Viajera de Bogotá enfatiza que:

[...] un ejemplo es la Red Colombiana de Actoria Social Juvenil y de la Infancia, esta surge como una propuesta de articulación y resistencia cultural porque en ella se tejen los sueños y las apuestas de ideales para construir un país donde las oportunidades para los jóvenes y los niños sean reales; es una Red Nacional de iniciativas sociales de jóvenes, adolescentes y niños/as organizados desde abajo que busca incidir en la política pública en cada una de sus localidades (Cauca, Montes de María, Huila, Boyacá y Cundinamarca). La Red está vinculada a la Escuela Latinoamericana de Actoria social Juvenil ELASJ presente con procesos nacionales en 6 países del continente (MORSOLIN, 2011).

La Red se encuentra presente en Soacha a través de la organización comunitaria Escuela Viajera: allí ha realizado el VI campamento de la Red Colombiana de Actoria social en julio de 2012, con la histórica participación de 23 organizaciones sociales de niños/as e jóvenes y 137 participantes. En este evento difundido por UNESCO⁵, se ha lanzado un manifiesto donde se expresa que:

[...] no queremos que los niños, niñas y jóvenes sean utilizados, explotados, ni esclavizados por la guerra. Nos parece muy injusto que niños/as tengan que matar niño/as y que sean reclutados y robados para hacer más guerra. Dispositivos como el uso para la comunicación comunitaria, los bancos de semillas, las huertas comunitarias, los encuentros regionales y nacionales de actoria social, el trueque de productos y de saberes con jóvenes, niños y niñas de los

sectores populares urbanos, campesinos e indígenas han permitido emergencias y agenciamientos del concepto de derecho. Así mismo es evidente que persisten elementos de representación que unifican el concepto de derechos de la infancia a partir de dispositivos como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil e incluso de los que lo limitan y vulneran (OVIEDO, entrevista pessoal ao autor, 20/03/2012)⁶.

Existen varios ejemplos de iniciativas de la sociedad civil en la búsqueda de una justicia que no siempre la institucionalidad ha podido proporcionar. Uno de los fundamentos de los tribunales ético-políticos, como el Tribunal de Opinión sobre Cazuca y Ciudad Bolívar, se encuentra en la declaración contenida en el Acta de Constitución del Tribunal Bertrand Russell, establecido en 1966 para juzgar y condenar los crímenes de guerra cometidos por los Estados Unidos en Vietnam. Igualmente en el Acta de Constitución del Segundo Tribunal Russell para juzgar los crímenes y violaciones a los derechos humanos cometidos por las dictaduras en América Latina entre 1974 y 1976, firmada en Bruselas en noviembre de 1973, se reafirmó que la legitimidad y poder de estos tribunales se funda en la voluntad soberana de los pueblos como contrapuesta al poder de los gobiernos⁷.

El fallo dictado el sábado, 25 de noviembre de 2006, por el Tribunal Internacional contra la Impunidad de Bogotá, tras analizar las graves violaciones a los derechos humanos y los crímenes de lesa humanidad cometidos en la localidad de Ciudad Bolívar y, en particular, en el barrio Altos de Cazuca del sur occidente de Bogotá, declaró responsables de estos ilícitos al actual Gobierno colombiano, a la Unión Europea, al Gobierno de los Estados Unidos, a tres multinacionales, a las alcaldías de Bogotá y Soacha y a los organismos de seguridad del Estado:

Los crímenes contra la población de Ciudad Bolívar y Cazuca constituyen una modalidad de violencia específica ligada a intereses económicos, políticos y militares, nacionales e internacionales. [...] El Estado es culpable de complicidad por sus acciones directas y no menos por permitir e incentivar las acciones de los paramilitares quienes actúan efectivamente como agentes activos y pasivos de la política del Estado y es culpable de la flagrante situación de impunidad” evidencia el Veredicto del Tribunal Internacional contra la Impunidad (JUSTICIA Y VIDA, 2006, p. 166).

El día 20 de marzo de 2007 en La Haya ante la Corte Penal Internacional una delegación de parlamentarios y destacados activistas de derechos humanos (entre los cuales Lilia Solano, Directora de la ONG “Justicia y Vida” y Alirio Uribe, Presidente del Colectivo de abogados Restrepo) con el apoyo del Polo Democrático Alternativo y de importantes personalidades europeas (como Francois Houtart, Presidente de Forum des Alternatives), presentaron una denuncia contra el Estado colombiano, subrayando que:

[...] ante la sistematicidad con que se cometen estos crímenes y la falta de investigación de las estructuras responsables por la comisión de estos graves delitos, hemos procedido a documentar estas violaciones y decidimos transmitir los elementos recogidos bajo esta forma a la Fiscalía de la Corte Penal Internacional⁸.

Aunque los y las jóvenes manifiestan que los asesinatos han disminuido en los últimos años, con respecto a años anteriores, dicen saber que los grupos armados continúan presentes en la comunidad, cobrando “vacunas” y extorsiones, amenazando e intimando, teniendo especialmente a los jóvenes en el punto de mira.

Frente a las solicitudes de la sociedad civil, el Estado colombiano pasó al tablero para rendir un examen de seis puntos ante la Corte Penal Internacional CPI. El marco para la paz con la guerrilla; los crímenes de los que llama “nuevos grupos armados” (bandas criminales); las investigaciones por desplazamiento forzado; la ley de desmovilización de los paramilitares “justicia y paz”; los casos de violencia sexual y los “falsos positivos” ocuparon los cinco días de visita oficial de la misión de la CPI en Colombia, realizada en abril de 2013.

Políticas públicas para los jóvenes

Para el caso de jóvenes se habla de una intervención a través de políticas públicas en tres ejes: un primer eje se concentra en el estado, donde se destaca la justicia y la resocialización, un segundo eje que involucra un cambio cultural en los jóvenes, vecindario y policía; en el que se habla de un nuevo pacto en torno a la seguridad donde los jóvenes son parte del esquema y, un último eje, que muestra al territorio como punto fundamental de la intervención.

Para poder lograr una resocialización efectiva y temprana sobre los jóvenes es importante identificar y acercarse al joven en su primera infracción en aras de aplicar una sanción temprana y preventiva que, según el tipo de infracción, puede ser desde una granja donde los jóvenes se aíslen de sus dinámicas cotidianas que potenciaron esta infracción o una cárcel especial para jóvenes que busque resocializar en el sentido en que no sean escuelas criminales y realmente contribuyan en la reorientación de talentos y virtudes.

Tenemos, por lo tanto, que asumir que la resocialización y el sistema penal padecen de muchos desencuentros por la falta de una sanción temprana pero estricta. En este aspecto es fundamental la revisión del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y sus centros donde se purga la sanción impuesta. Frente a esto debe existir un nuevo pacto, donde el joven sea elemento nuclear dentro del marco de una política pública y de ahí la comunidad y la policía sean los protectores de los jóvenes. Se necesita un cambio de paradigma donde el joven se convierte en “cliente” de la policía y la comunidad acepta las nuevas dinámicas de convivencia en las que se enmarcan los jóvenes, a la par que no puede existir ningún sesgo ideológico en impulsar el respeto en los jóvenes por la autoridad.

El gran reto consiste en poner a competir una burocracia que suele ser lenta, terca y miope con redes criminales que si bien no están conformadas por genios ni individuos más hábiles que los que hay en el Estado, si tienen un diseño y unas disposiciones que les permiten ser más adaptativos y eficientes (JARAMILLO ESCOBAR; JARAMILLO MORALES, 2010).

Una de las formas de resolver esto es utilizando de una mejor manera los *out-sourcing* sociales por la vía de contratación, concurso e incentivos a las organizaciones de base y, en especial a las organizaciones religiosas o las que trabajen con una gran carga simbólica sobre la ética y la espiritualidad, ya que son éstas las que ayudan a perdonarse en las transiciones difíciles de la reinserción, a volver a sentirse merecedor y desde ahí construir un nuevo código de vida.

Estamos ante un proceso natural en Latinoamérica de programas robustos para atender jóvenes infractores y la necesidad de pasar de una intervención por etapas que arranque desde la primera infancia y termine en la vinculación del joven a un proyecto productivo o al mundo laboral, pasando entonces por la atención y supervisión del niño desde su familia y el remplazo oportuno de la misma, la educación artística, la educación deportiva, la escolaridad y la participación política y comunitaria con una serie de instituciones y, en el caso de la Alcaldía, de institutos descentralizados.

Buenas prácticas de intervención social

Esta perspectiva innovadora con relación al fenómeno de los niños/as y adolescentes en situación de calle y trabajadores, ha sido analizada de reciente por un grupo de 74 expertos a nivel mundial⁹ que he personalmente liderado en el diálogo con Naciones Unidas y que el Senador Cristovam Buarque, Ministro de Educación del primer gobierno Lula - ha difundido en Brasil. Se plantea que la construcción de un cuadro adecuado de referencia sería posible a través de una red de expertos provenientes del mundo universitario, de las agencias ONU y de la sociedad civil, que trabajen juntos. Durante los años 90 este diálogo se llevó adelante a través de un Grupo de trabajo internacional sobre el trabajo de menores (IWGCL). Es necesario ir adelante en esta dirección.

Vernor Muñoz (*apud* MORSOLLIN, 2012a), Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación (2004-2010), ha respaldado en una carta abierta, considerando:

[...] que la situación de los niños y niñas en la calle muestra uno de los impactos más graves del abandono, la exclusión y discriminación en nuestras sociedades. Se hace necesario profundizar en el análisis de las causas y en la búsqueda de soluciones que conduzcan a mejores intervenciones gubernamentales, basadas en políticas públicas culturalmente pertinentes y socialmente efectivas. Para este fin, se requiere que las acciones desplegadas por las agencias y organismos de las Naciones Unidas, amplíen sus márgenes de acción, de modo que se puedan fortalecer la investigación y acción intercultural e intersectorial.

En ocasión del “IV seminario internacional de pedagogía social” (julio 2012) realizado por la Universidad USP de San Paulo, UNICAMP y UNISAL de Campinas (Brasil), Jacyara Silva de Paiva - docente universitaria y educadora del Movimiento Nacional dos Meninos e Meninas da Rua (MNM-MR), ha subrayado que la masacre sistemática de los niños/as y adolescentes en situación de calle en Brasil ha abierto un debate nacional gracias a la movilización e incidencia política de miles de niños/as en situación de calle que piden ser ciudadanos activos en el Brasil del Siglo XXI.

El Movimiento Nacional dos Meninos e Meninas da Rua (MNM-MR) en Brasil, resultó ser uno de los movimientos sociales más importan-

tes y representativos en torno a la defensa de los derechos de la infancia en las décadas de 1980-1990, cuando, durante la dictadura militar, grupos parapoliciales asesinaban a niños y niñas de la calle, principalmente en las calles de São Paulo y Río de Janeiro. Estos hechos motivaron un intenso movimiento social de denuncia y acción política a favor de la protección y defensa de dichos niños y niñas que reunió a diversos actores sociales como las ONG, organizaciones populares de base y militantes (hombres, mujeres y niños/as) de diferentes instituciones y facciones políticas. Las protestas contra los abusos policiales, las denuncias ante organismos internacionales y la sistemática difusión en los medios de comunicación de todo el mundo de los acontecimientos de violencia que estaban ocurriendo contra los “niños y niñas de la calle”, presionaron al gobierno militar para tomar medidas en el asunto y poner límites a dicha situación.

Esta buena práctica de movilización e incidencia política ha motivado el informe de Naciones Unidas realizado por Paulo Sergio Pinheiro (2006, p. 69):

La comunidad es una fuente de protección y solidaridad para los niños, pero también puede ser un lugar de violencia, incluida la violencia entre compañeros, la relacionada con las pistolas y otras armas, la violencia de las bandas, la violencia de la policía, la violencia física y sexual, los raptos y la trata. En sus conclusiones destaca la importancia de prohibir toda violencia contra los niños/as, dar prioridad a la prevención, promover valores no violentos y la concientización, proporcionar servicios de recuperación y reinserción social, garantizar la participación de los niños/as, crear sistemas de denuncia y servicios accesibles y adecuados para los niños/as.

Estas recomendaciones han sido implementadas también por la Red Internacional de educadores de calle, integrada por 40 plataformas nacionales a nivel mundial. En ocasión del Encuentro Internacional de Trabajo de calle realizado en Ciudad de México en 2007 se evidencia que:

[...] el trabajo de calle es una muy buena inversión para los Estados, pues permite aproximarse a un mayor número de población que no se vincula a las instituciones, y especialmente porque el acompañamiento educativo en espacio público articula fácilmente la colaboración de otros actores sociales como la comunidad, la escuela, la familia, las redes sociales en la prevención del fenómeno callejero. [...] Es

necesario reconocer a los y las trabajadoras de calle como actores estratégicos para la renovación de programas e instituciones, así como en el diseño de políticas públicas, considerando su proximidad a las poblaciones callejeras y especialmente por los conocimientos adquiridos en su práctica desde el terreno (PÉREZ GARCÍA, 2013, p. 49)¹⁰.

Hay que destacar también las buenas prácticas construida a través del Mapeo Subregional “Implementación de las Recomendaciones del Estudio Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas en Latinoamérica”¹¹, realizado en 2012 por Marta Santos País, representante especial del secretario general de las Naciones Unidas para la Violencia contra los Niños, por el Movimiento Mundial por la Infancia de América Latina y el Caribe (MMI-LAC), con el liderazgo de la Ministra de Infancia de Paraguay Liz Torres (2008-2012). He participado personalmente sobre la situación de Colombia: este mapeo es enfático en resumir algunos desafíos pendientes y vacíos, objeto de este mismo artículo:

[...] para lograr una estrategia completa de combate a la violencia contra niños/as y adolescentes falta todavía considerar nuevas políticas de inclusión y de plena ciudadanía para niños/as y adolescentes de los sectores en situación de desplazamiento por la pobreza y por el conflicto, que son utilizados por las mafias y por los grupos al margen de la ley (MOVIMIENTO MUNDIAL POR INFANCIA, 2012, p. 177).

Otra intervención significativa es representada por el trabajo en condiciones dignas, una herramienta para la inclusión de estos jóvenes, utilizando el secuestro de los bienes a los mafiosos como capital social, de acuerdo a la experiencia que ha desarrollado en el intercambio a través de las ciudades de Medellín y Gela (Italia) con el compromiso de la red italiana antimafia Libera y la ONG “Viva la Ciudadanía” de Bogotá. Esta investigación documenta que la historia de Medellín (Colombia) hay que dividirla entre antes y después de la administración del proyecto Compromiso Ciudadano, que encabezó Sergio Fajardo y que continuó con Alonso Salazar y lo mismo con relación a Gela y el alcalde Rosario Crocetta (hoy Gobernador de Sicilia y Vicepresidente de la primera comisión en contra del crimen organizado y de la corrupción del Parlamento Europeo).

Con estos dos gobiernos ha habido una ruptura importante, a través de un proyecto que ha buscado darle más transparencia a los recursos y dirigir estos recursos un poco más hacia la acción social en una óptica de educación a la legalidad y a la ciudadanía activa (MORSOLIN, 2012b, p. 99).

En esta óptica, el trabajo social tiene que incidir en las causas estructurales de los conflictos, con una mirada conjunta de acción local y de pensamiento global, para transformar la óptica de víctima en paradigma emancipatorio donde se empodera el adolescente y joven como actor ciudadano. Por ejemplo no se puede seguir utilizando la categorización del fenómeno de los niños soldados como “peores formas de trabajo infantil” como considera la Organización Internacional del Trabajo OIT en el convenio n.182; se trata de crímenes de lesa humanidad como planteo en un artículo publicado por el *Observatoire Géopolitique des Criminalités*¹² de París.

En esta perspectiva, un reciente dictamen demuestra la centralidad de la justicia transnacional como avance histórico en la lucha en contra de la impunidad. La Corte Penal Internacional CPI de La Haya ha declarado culpable de crímenes de guerra por reclutar niños soldados a Thomas Lubanga, exlíder de la Unión de Patriotas Congoleña, condenado a 14 años de prisión; los jueces de la CPI consideran probado que forzó a menores de 15 años a luchar entre 2002 y 2003¹³.

Conclusiones

Concluyendo, considero que la vivencia de los derechos humanos, requiere de unas condiciones previas como son por ejemplo, la superación de las causas del conflicto, no por la vía armada y de la polarización, sino por el contrario, a través de alternativas que destaquen la vida, las libertades individuales y las condiciones materiales equitativas y justas de toda la población. Ello implica menor inversión y esfuerzos en la guerra y en la represión policial y un compromiso más decidido y firme con un proyecto económico y cultural que rescate lo digno del ser humano.

Hay que incidir en los contextos donde la violencia está cada vez más privatizada mientras que por otro lado la legitimidad política se diluye.

El escenario y la dinámica social, política, económica y cultural de los territorios urbanos, no solo han estado protagonizados por los actores mafiosos, sino también, por las comunidades barriales, los grupos de

base de la sociedad civil, los cuales con sus liderazgos y acciones colectivas, realizadas muchas veces de manera invisibilizada, oponen resistencia no-violenta a este dominio y construyen experiencias alternativas y contra-hegemónicas de la mano con Gobiernos Municipales que creen en la transformación desde abajo, promoviendo políticas públicas de inclusión de las periferias, de desmovilización de los actores armados y mafiosos, del fortalecimiento de la democracia que incide en las causas de la exclusión y del conflicto, del reconocimiento de los adolescentes y jóvenes de los sectores populares como sujetos verdaderamente ciudadanos, para enfrentar los Señores de la Guerra.

Recebido em: 23/06/2013

Aprovado em: 8/08/2013

Notas

1. Uma versão deste artigo foi apresentada no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, em Campinas/São Paulo.
2. Investigador italiano radicado na América Latina desde 2001. Especializado em projetos de educação de rua para adolescentes e jovens utilizados pelas máfias em Palermo e na Calábria (Itália). Tem trabalhado em projetos de cooperação internacional para a defesa dos direitos dos meninos, meninas e adolescentes na Colômbia, Peru, Equador e Brasil. Autor de vários livros e palestrante internacional, analisa os processos emancipatórios dos movimentos sociais. Seu trabalho na Colômbia foi mencionado pela Relatora Especial das Nações Unidas para a proteção dos defensores dos direitos humanos, Hina Jilani. Atualmente, é representante legal da fundación Escuela Viajera de Bogotá. E-mail: morsolin2006@yahoo.com
3. “Una guerra es un conflicto armado mayor como reacción a una incompatibilidad que afecta a un gobierno y/o un territorio, donde se da un uso de la fuerza armada entre las dos partes, siendo al menos una de ellas gubernamental y que genera como mínimo 1.000 bajas como consecuencia del enfrentamiento en un periodo de un año”.
4. Recolectores de hoja de coca.
5. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=16004&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 28 out. 2012.
6. Disponível em: <<http://escuelaviajeraencolombia.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 out. 2012.
7. Cf documento disponível em: <<http://www.internazionaleleliobasso.it/>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
8. Cf documento disponível em: <<http://www.arlac.be/2007/JairoEspinisa.htm>>. Acesso em: 21 maio 2012.
9. El Prof. Jaap E. Doek - presidente del Comité de Naciones Unidas sobre derechos de los niños/as (2001-2007); Nigel Cantwell - fundador de Defensa Internacional del

Niño DNI; Manfred Liebel - coordinador de la Red Europea de Maestrías ENMCR; Ma Dolores Muñozcano Skidmore - coordinadora del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM - Ciudad de México; Rita Panicker - Directora de la ONG Butterflies-India; entre otros.

10. Disponível em: <<http://www.travailderue.org/wp-content/uploads/2013/05/Fran%C3%A7ais-Espa%C3%B1ol.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

11. Disponível em: <http://srsg.violenceagainstchildren.org/es/document/_760>. Acesso em: 20 jun. 2012.

12. Disponível em: <<http://geopolcrim.info/?p=588>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

13. Cf documento disponível em: <http://internacional.elpais.com/internacional/2012/03/14/actualidad/1331712969_153085.html>. Acesso em: 20 jun. 2012.

Referências

ALZATE ZULUAGA, Mary Luz. El discurso hegemónico sobre las acciones colectivas de resistencia civil. Casos comunas 8, 9 y 13 de Medellín. **Estudios Políticos**, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, n. 36, p. 67-93, 2010.

CABRERA, Angel. En Bogotá hay 1.319 pandillas con 19.700 miembros. **El Tiempo**, Bogotá, 29 feb. 2008. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3980596>>. Acesso em: 22 jan. 2011.

CARACOL ACTUALIDADES. **Grupos armados reclutan niños y las fuerzas del Estado los utilizan como informantes**. Bogotá, Colômbia, 30 set. 2009. Disponível em: <<http://www.caracol.com.co/noticias/actualidad/grupos-armados-reclutan-ninos-y-las-fuerzas-del-estado-los-utilizan-como-informantes/20090930/nota/887898.aspx>>. Acesso em: 22 jan. 2011.

COLOMER, Marta; LLEIDA, Daniel. **Proposta del model marc pisos d'autonomia**. Barcelona: Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA), 2009.

CORRALES, Diego. Seis causas y tres soluciones para la violencia en Medellín. **La Silla Vacía**, Colômbia, 8 set 2010. Disponível em: <<http://www.lasillavacia.com/historia-invitado/17832/diego-corrales-jimenez/seis-causas-y-tres-soluciones-para-la-violencia-en-me>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

DUNCAN, Gustavo; FLOREZ, Enrique. **La presencia de los paramilitares en Bogotá**. Bogotá: Fundação Friederich Ebert Stiftung (FESCOL)/Alcaldía Bogotá, 2006.

HERRAN, Jairo. La guerra de pandillas desborda a Medellín, con más de 1.250 muertos desde enero. **El Mundo**, Colômbia, Caderno America, 29 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.elmundo.es/america/2010/08/29/colombia/1283104381.html>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

JARAMILLO ESCOBAR, Lukas; JARAMILLO MORALES, Juan. Los jóvenes en la violencia y sus aspiraciones en la ciudad de Medellín. In: FORO MÁS ALLÁ DE LAS PANDILLAS, 2010, Quito, Ecuador. **Ponencia...** Quito, 2010.

JUSTICIA Y VIDA. **Tribunal contra la impunidad Ciudad Bolívar y Cazucá**. Bogotá: Ed. Buena Semilla, 2006.

MALDONADO, Juan Camilo. Violencia avanza contra la niñez. **El Espectador**, Bogotá, Colômbia, 18 set. 2011. Disponível em: <<http://www.elespectador.com/impreso/bogota/articulo-300167-violencia-avanza-contra-ninez>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

MOLANO, Hila. Informe de Derechos Humanos de niños y niñas durante el 2004. **Coalición Colombia**, Bogotá, Colombia, 2004. Disponível em: <www.coalico.org>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. Entrevista. In: MORSOLIN, Cristiano. **El trabajo de crecer**. Bogotá, Colômbia: Ediciones Antropos, 2008.

MORSOLIN, Cristiano. **El trabajo de crecer**. Bogotá, Colômbia: Ediciones Antropos, 2008.

_____. **La actoria social juvenil avanza en Latinoamérica**. Quito: Agencia ALAI, 2011.

_____. Carta abierta a la Alta Comisionada para los Derechos Humanos, apoyada también por el premio nobel de la paz Adolfo Esquivel. **Rebelión**, 24 mar. 2012a.

_____. Políticas públicas para la inclusión de los adolescentes y jóvenes utilizados por las mafias: Paralelismos entre la ciudad de Medellín y la ciudad de Gela (Italia). **Revista Foro**, n.76, p. 84-100, 2012b.

MOVIMIENTO MUNDIAL POR INFANCIA. **Mapeo Región América del Sur.** Implementación de las Recomendaciones del Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas. Uruguay: Comité Organizador / Plan Internacional / Redlamyc / Unicef / Save the Children / Visión Mundial, 2012.

NIETO LOPEZ, Jaime. Resistencia no armada en Medellín: la voz y la fuga de las comunidades urbanas. **Análisis Político**, v. 22, n. 67, 2009.

NUEVO ARCO ÍRIS. Alerta capital. **Semanario Cambio**, Bogotá, 2 jul. 2009.

PÉREZ, E. La guerra de pandillas desborda a Medellín, con más de 1.250 muertos desde enero. **El Mundo**, Colombia, Caderno America, 29 ago. 2010. Disponible em: <<http://www.elmundo.es/america/2010/08/29/colombia/1283104381.html>>. Acceso em: 20 mar. 2012.

PÉREZ GARCÍA, Juan Martín. **Los derechos humanos en el trabajo educativo con las poblaciones excluidas.** Bruselas: Dynamo International, 2013.

PINHEIRO, Paulo. **Estudio del secretario general de la ONU sobre violencia contra los niños.** New York: ONU, 2006.

SANTINO, Umberto. **La mafia interpretata: dilemmi, stereotipi, paradigmi.** Catanzaro: Ed. Rubettino, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política.** Madrid: Ed. Trotta, 2005.



DetECCIÓN DE ÁMBITOS PRIORITARIOS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: JUVENTUD, FAMILIA, ECOLOGÍA HUMANA Y BIEN COMÚN? EL CASO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DA UNIVERSIDADE CATÓLICA CARDENAL RAÚL SILVA HENRÍQUEZ (UCSH), CHILE

RAQUEL FLORES¹

ÓSCAR MAUREIRA²

MARCO ANTONIO ALARCÓN³

Resumen

Se presenta el proceso investigativo empleado para delimitar las líneas de investigación a desarrollar en la Facultad de Educación de la UCSH (Universidade Católica Silva Henríquez). La pregunta base fue: ¿Cuál o cuáles deben ser los ejes o líneas temáticas de investigación de la Facultad de Educación de una Universidad Católica Salesiana considerando las áreas prioritarias institucionales: Juventud, Familia, Ecología Humana y Bien Común?. El objetivo involucró orientar los criterios temáticos, a partir de la interpretación documental y la opinión de actores clave. Se usó metodología cualitativa basada en el estudio de caso a partir de la teoría fundamentada (GLASER, 1998; REQUENA, 2006) y el análisis del discurso (BOLÍVAR, 2007; FAIRCLOUGH, 2009; MARTIN; ROSE, 2005; PARDO ABRIL, 2007; PARKER, 2006; VAN DIJK, 2008). Los resultados interpretativos dan cuenta de una trayectoria de creación y producción de conocimiento en temas de Juventud y Familia; en cuanto a Ecología Humana y Bien Común no existe trayectoria previa, visualizándose como oportunidades o focos emergentes de desarrollo para la Facultad y la Universidad en su conjunto. A nivel analítico, se evidenciaron nuevos focos de problemáticas investigativas, tales como: la detección y desarrollo formativo de jóvenes talentosos, las prácticas pedagógicas en y para la diversidad en comunidades de aprendizaje, la formación y educación para la vida en el contexto de los valores de identidad Salesiana. Finalmente, a nivel de síntesis se consideró que la inves-

tigación debiera basarse en estudios sobre pedagogía y didáctica en y para los contextos de diversidad que promuevan la justicia social.

Palabras-clave: Detección de ámbitos de investigación. Pedagogía y didáctica en y para los contextos de diversidad. Estudio de caso. Teoría fundamentada. Análisis de discurso.

Resumo

Apresenta-se o processo investigativo empregado para delimitar as linhas de investigação a desenvolver-se na Faculdade de Educação da Universidade Católica Silva Henríquez, Chile. A pergunta base foi: Qual ou quais devem ser os eixos ou linhas temáticas de investigação da Faculdade de Educação de uma Universidade Católica Salesiana, considerando as áreas prioritárias institucionais: juventude, família, ecologia humana e bem comum? O objetivo envolveu orientar os critérios temáticos, a partir da interpretação documental e a opinião de atores-chave. Empregou-se metodologia qualitativa, baseada em estudo de caso, a partir da teoria fundamentada (GLASER, 1998; REQUENA, 2006), e a análise do discurso (BOLÍVAR, 2007; FAIRCLOUGH, 2009; MARTIN; ROSE, 2005; PARDO ABRIL, 2007; PARKER, 2006; VAN DIJK, 2008). Os resultados interpretativos dão conta de uma trajetória de criação e produção de conhecimento em temas como juventude e família, enquanto que naqueles de ecologia humana e bem comum não existe trajetória prévia, visualizando-se como oportunidades ou focos emergentes de desenvolvimento para a Faculdade e a Universidade, em seu conjunto. Em nível analítico, evidenciaram-se novos focos de problemáticas investigativas, tais como: a detecção e o desenvolvimento formativo de jovens talentosos, as práticas pedagógicas em e para a diversidade em comunidades de aprendizagem e a formação e a educação para a vida no contexto dos valores de identidade salesiana. Finalmente, como síntese, considerou-se que a investigação deveria basear-se em estudos sobre pedagogia e didática, em e para os contextos de diversidade, que promovam a justiça social.

Palavras-chaves: Detecção de âmbitos de investigação. Pedagogia e didática em e para contextos de diversidade. Estudo de caso. Teoria fundamentada. Análise do discurso.

Abstract

It presents the investigative process used to delimit lines of research to develop the Faculty of Education at the Catholic University Silva Henríquez, Chile. The basic question was: Who or what should be the axles or thematic lines of research of the Faculty of Education of a Salesian Catholic University, considering the institutional priority areas: Youth, Family, Human Ecology and the Common Good? The objective criteria involved guiding theme, from the docu-

mentary interpretation and opinion of key stakeholders. We employ qualitative methodology based on a case study from the grounded theory (GLASER, 1998; REQUENA, 2006), and discourse analysis (BOLÍVAR, 2007; FAIRCLOUGH, 2009; MARTIN; ROSE, 2005; PARDO ABRIL, 2007; PARKER, 2006; VAN DIJK, 2008). Interpretive results realize a trajectory of creation and production of knowledge in topics such as Youth and Family, while those of Human Ecology and the Common Good no prior history, visualizing yourself as opportunities or emerging foci of development for the College and University as a whole. In analytic level - up showed new foci of investigative issues, such as the detection and the formative development of talented young people, teaching practices and diversity in communities of learning and training and education for life in the context of the values of Salesian identity. Finally, as a synthesis, it was felt that research should be based on studies of pedagogy and didactics, and in the contexts of diversity, promoting social justice.

Keywords: Detection of areas of research. Pedagogy and didactics and in contexts of diversity. Case study. Grounded theory. Discourse analysis.

Introducción

El presente artículo da cuenta de la investigación desarrollada por el equipo del Centro de Investigación e Innovación Educativa (en adelante CIIEDU) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Dicha investigación fue desarrollada para responder a los requerimientos iniciales sobre un marco referencial que permitiera establecer las líneas de investigación a desarrollar por este centro de investigación. Ello exigía además considerar las áreas prioritarias institucionales de investigación a saber: Juventud, Familia, Ecología Humana y Bien Común.

El problema apunta a definir las líneas de investigación considerando de forma inclusiva las opiniones de diferentes actores clave vinculados a los diversos niveles estamentales de la institución. A su vez, debían relevarse las áreas prioritarias institucionales de investigación definidas recientemente en el año 2011. Del mismo modo, se requería analizar documentalmente las acciones investigativas desarrolladas en la institución a lo largo de su historia, poniendo énfasis en la investigación asociada a educación, independiente de la unidad que la hubiese desarrollado. Esto último favorecería la identificación histórica de la investigación institucional realizada y permitiría ubicar la nueva etapa institucional en su contexto de desarrollo histórico e identitario salesiano. Por otra parte, este análisis debería considerar también la relación con el postgrado en el área educativa

y la nueva institucionalidad otorgada a partir de la estructura de Facultades instalada desde 2010 a la fecha.

Teniendo en consideración todos los aspectos anteriormente planteados, se plantea la siguiente interrogante general: ¿Cuáles debieran ser las líneas de investigación que debiese desarrollar el CIIEDU en consideración de la identidad salesiana de la institución, la historia y desarrollo de la misma, las áreas prioritarias institucionales definidas (Juventud, Familia, Ecología Humana y Bien Común), las líneas de desarrollo institucionales y la nueva estructura de Facultades?

En función de la pregunta propuesta se plantea el siguiente desarrollo: en primer término se presentará la metodología, luego el diseño operativo de esta, para pasar a la discusión y los resultados del análisis, y finalmente presentar las conclusiones del mismo.

Metodología

Para lograr el propósito señalado esta investigación se plantea como -un estudio de caso único intrínseco (STAKE, 2005), entendido como el análisis de experiencias cuyos atributos propios dan cuenta de una riqueza y especial singularidad considerada como fundamental para generar conocimiento sistemático en torno al desarrollo, la operación y la evaluación de prácticas investigativas posibles de desarrollar en el contexto histórico institucional de la Facultad de Educación de la UCSH. Por ende, se identificarán categorías en relación con los posibles estadios históricos investigativos desarrollados en la Universidad, como a sí mismo en relación a las acciones anteriores desarrolladas y que pudieran ligarse a las áreas prioritarias, poniendo especial énfasis en los criterios o indicadores surgidos del discurso de los propios actores clave en torno a la necesidad de desarrollo y viabilidad de las posibles líneas de investigación.

Los criterios de selección de los sujetos participantes implicaron la consideración de directivos institucionales del consejo superior universitario, miembros de la congregación salesiana, académicos y directivos de los programas de pedagogía y educación, académicos del programa de Magíster en educación y un panel externo de expertos en investigación educativa con amplia y reconocida experiencia en el área. Con los sujetos seleccionados se desarrollaron 10 entrevistas, 7 grupos focales y un panel de expertos.

A nivel documental se recogieron diversas publicaciones y documentos de trabajo desarrollados en los más de treinta años de la UCSH.

El análisis de las entrevistas, grupos focales y el panel de expertos se desarrolló desde el análisis del discurso en armonía con la teoría fundamentada (GLASER, 1998; REQUENA, 2006) identificando la información que se satura y que refiere a los planteamientos de los actores involucrados en relación a la pregunta base sobre las áreas de investigación institucional y las posibles líneas para el CIIEDU. Dicho enfoque discursivo valora y valida la construcción discursiva de los participantes como configuración de su mundo social propio de las interacciones sociales asociadas a la construcción de conocimiento dentro de una institución de educación superior en el contexto nacional chileno y que reconoce las características y singularidades de la UCSH en general y de la Facultad de Educación en particular (BOLÍVAR, 2007; FAIRCLOUGH, 2009; MARTIN; ROSE, 2005; PARDO ABRIL, 2007; PARKER, 2006; VAN DIJK, 2008).

El trabajo desarrollado implicó el reconocimiento e identificación de categorías y criterios de análisis emergentes que permitieran comprender el desarrollo histórico de la investigación institucional y a su vez, favorecieran la identificación de criterios aplicables a la elaboración de líneas de investigación para el CIIEDU. Por otra parte, el análisis documental aportó el contexto y la evidencia de los componentes detectados en las entrevistas y los grupos focales, respectivamente.

Diseño metodológico

El proyecto de investigación se sustenta epistemológicamente en el Paradigma Interpretativo-Comprensivo, por cuanto permite aproximarse al problema de investigación desde la perspectiva de los sujetos, en este caso tanto de las autoridades institucionales y académicas y académicos de la Facultad de Educación, informantes clave de este estudio.

Desde esta perspectiva epistemológica, interpretativa y comprensiva se rescatan los datos desde los significados de los informantes clave (Junta Directiva, Consejo Universitario, Académicos de las tres Escuelas que conforman la Facultad de Educación, Académicos del programa de postgrado de la Facultad) y de un panel de expertos en investigación educativa, pertenecientes a centros nacionales (CIAE-PUCV, CIDE-CEPPE, PIIE-UAHC)⁴.

Con el propósito de determinar cuáles son las opiniones de los informantes clave de la universidad, de las áreas prioritarias de investigación declaradas institucionalmente, se realizaron siete grupos focales con académicos y académicas de la Facultad de Educación y diez entrevistas. Además, se realizó una revisión bibliográfica sobre cada una de las líneas declaradas, a fin de aunar criterios y entender el sentido de la declaración de las cuatro líneas de investigación que conforman los ejes de desarrollo prioritario para la instalación de procesos investigativos desde la Universidad Católica Silva Henríquez, y se recopilieron documentos institucionales, estudios y publicaciones. Las áreas prioritarias de investigación definidas institucionalmente corresponden a Juventud, Familia, Ecología Humana y Bien Común.

Para el análisis de los datos se utilizó metodología cualitativa basada en el análisis de caso, utilizando la teoría fundamentada (GLASER, 1998; REQUENA, 2006) y el análisis del discurso (BOLÍVAR, 2007; FAIRCLOUGH, 2009; MARTIN; ROSE, 2005; PARDO ABRIL, 2007; PARKER, 2006; VAN DIJK, 2008).

Discusión y resultados

Breve reseña histórica de la investigación en la UCSH

En relación al contexto investigativo institucional, fue posible identificar entre el análisis documental y las entrevistas y grupos focales parte importante de la historia institucional en dicho ámbito, pudiendo establecer la presencia de al menos cuatro estadios de desarrollo a saber:

- Estadio 1: En la década de 1990, existió en la UCSH una estructura de Facultades, en cuyas áreas se desarrollaron programas de investigación asociados a las mismas. En este periodo se crean varias de las revistas y/o publicaciones existentes hasta el día de hoy;
- Estadio 2: A fines de la década de 1990, se desarrolló una modificación a la estructura de Facultades, la que incorporó una estructura Departamental, ello permitió la reestructuración de la Facultad de Educación, y la creación del Departamento de Educación. Ello en parte desligó la posibilidad de desarrollar Departamento de educación para integrarse a procesos de investigación en vinculación con las propias carreras de pedagogía;

- Estadio 3: A mediados de la década del 2000, y producto de la incorporación voluntaria a los procesos de acreditación. En dicho contexto y en función de establecer nuevas etapas de desarrollo se crea la política de investigación institucional en 2008. Este hito es clave dentro del proceso de avance y posibilidad de apoyo, tanto de proyectos de investigación de iniciación y/o semilla, como del fomento, valoración e incentivo de las publicaciones académicas en revistas indexadas. Del mismo modo, esta última etapa viene acompañada de la participación de la UCSH en proyectos MECESUP, asociados al desarrollo de innovación y/o desarrollo académico. En cuanto a los proyectos de apoyo a la investigación estos han apuntado principalmente a iniciativas de orden disciplinar y no se han desarrollado iniciativas eminentemente de educación y/o pedagogía, salvo contadas excepciones. Con respecto a los incentivos referidos a publicaciones, ellos han ido cimentando una cultura institucional que valora la publicación académica, no obstante, la mayor parte de ellas son de orden disciplinar y no pedagógico;
- Estadio 4: Etapa actual en que se hace necesario proyectar la Universidad, a través de sus respectivas Facultades, en la creación de centros de investigación alineados con las condiciones reales institucionales y en consonancia con las políticas nacionales e internacionales para el desarrollo investigativo. Desde el PDE institucional se plantea avanzar desde una universidad docente, hacia una universidad con proyección en investigación.

Junto a los estadios de desarrollo investigativos institucionales fue posible además, identificar algunos aspectos referidos tanto al origen de las áreas prioritarias de investigación, como a la interpretación de que se hace de cada una de ellas, lo cual se evidencia a partir de la siguiente síntesis basada en los principales hallazgos:

a. En relación al origen de las áreas investigativas de la universidad, los informantes clave declaran:

Yo entiendo que salió como una idea fuerza o como quieras llamarla desde el consejo académico o hasta desde más abajo....Que cuando a nosotros no llegó como una idea en proceso de planificación, yo creo que dos años atrás [...] yo creo que hace mucho sentido una tradición con la uni-

versidad dos con la impronta salesiana o el sello salesiano y tres la doctrina de la iglesia entonces nos pareció como algo que aportaba mucha dirección. Lo que eso significa es una especie de creo yo una especie de limite porque eso te dice que cosas hacer y qué cosas no hacer y por lo tanto por lo mismo yo creo que puede ser muy iluminador para los profesores, ahora como siempre ocurre esta palabras son un poco holísticas, o sea, bien común (S5.22). No es el momento para discutir la posición de esos conceptos en ese lugar, sino más bien, a propósito de esa misión y visión se discutió y aprobó un plan de desarrollo estratégico acotándose así como se acoto y así como se ha desplegado ese mismo plan tenemos que entrar en la fase de poder como bien dijo el rector en ese momento alinear la universidad con esos conceptos que están grabando el desarrollo futuro de la universidad (S8.2).

Desde una perspectiva discursiva basada en los grupos focales y en las entrevistas, se constata que no existe consenso en relación a génesis o el origen de éstas áreas prioritarias de investigación considerando el discurso de los informantes clave. No obstante, se erige como contenido explícito en la misión y visión del Plan de Desarrollo Estratégico 2012 - 2020 de la Universidad (PDE-UCSH).

En relación a la interpretación de las áreas prioritarias de investigación: Juventud, Familia, Ecología Humana y Bien Común, se presenta a continuación una síntesis de las principales declaraciones de los informantes clave:

Juventud

Desde el origen y fundación de la Congregación Salesiana el área de juventud ha sido un referente identitario y prioritario de desarrollo, ello se evidencia al optar por:

[...] los jóvenes de las clases populares, superando todo planteamiento elitista no sólo respecto a los destinatarios sino también a la orientación de la investigación y al desarrollo de los distintos servicios universitarios (IUS, 2003, p. 9).

Los estudios de juventud en la UCSH se han institucionalizado a partir de la creación del CEJU, Centro de Estudios en Juventud, en

el año 2000. La creación de este Centro evidencia la preocupación de la UCSH por los jóvenes como actores sociales motivados para ser un aporte positivo a la sociedad. Se declara además que los valores explicitados corresponden a: “Una sensibilidad y atención académica al mundo de los jóvenes para colaborar con ellos y desde ellos en el desarrollo de sus talentos y en la superación de cualquier situación de vulnerabilidad” (UCSH, 2011a, p. 3).

El área prioritaria de investigación asociada a juventud es descrita por los informantes clave con las siguientes declaraciones:

Pero sí me he convencido yo con el paso del tiempo, de que fue una buena elección... porque, juventud obviamente es un tema que tiene que ver con muchos aspectos, primero tiene que ver con nuestra condición de universidad salesiana pero también tiene que ver con la opción que hemos tomado en términos de trabajar con jóvenes talentosos, yo ahí veo una tarea que no hemos desarrollado en un 100 %, para nada porque nosotros nos volcamos en estudiantes secundarios, muy la realidad hacia fuera que es como trabajamos con realidad con científico en nuestra propia universidad (S7.163).

A partir de los relatos se constata alta coherencia del área juventud con el ideario del proyecto universitario, se reconoce su trayectoria como área investigativa y la centralidad que la institución le ha dado. Sin embargo, se detecta, en el área de investigación, una tarea pendiente asociada a la condición de universidad salesiana y el trabajo con jóvenes talentosos de sectores vulnerables.

Familia

La Congregación Salesiana ha estado preocupada por la familia desde sus orígenes, ello se evidencia en que Don Bosco creó la Congregación para atender las necesidades de los jóvenes, que vivían la fragilización de sus familias (BAEZA CORREA; DONOSO DÍAZ; ROJAS MARIN, 2012), esto se evidencia al considerar la familia como el “[...] lugar primario de humanización destinado a preparar a los jóvenes al amor y a la acogida de la vida, primera escuela de la solidaridad entre las personas y los pueblos” (Art.16 Congregación Salesiana).

El concepto de problemáticas familiares emergentes, entendiendo por emergentes los “problemas nuevos” y/o “problemas antiguos que se hacen visibles y/o que presentan una nueva forma” se desarrolla en la Universidad a partir de la investigación: Problemáticas familiares emergentes: nuevas estrategias de intervención” (QUIROGA; ARIAS, 2006) desarrollada por el Centro de Estudios y Acción Familiar (CEAF).

Asimismo, el Capítulo General XXIII de la Congregación Salesiana señala que “al definir lo que significa ser un “honrado ciudadano” – declarado como parte de la misión legada por Don Bosco- incluía “Vivir con generosidad en la familia y prepararse para formarla”, es decir, debíamos preocuparnos por nuestros jóvenes, futuros padres de familia (Padre Inspector, Carta Inauguración Congreso Familia 2009).

Por otra parte, en su mensaje de 2006: “La Familia, cuna de la vida y del amor y lugar primario de humanización”, el Rector Mayor Padre Pascual Chávez señaló cuatro compromisos pastorales, saber: Asegurar un especial compromiso de educar al amor en el ámbito de la acción educativa y pastoral salesiana; Acompañar y sostener a los papás en sus responsabilidades educativas; Promover y calificar el estilo salesiano de familia; Crecer en el espíritu y experiencia de Familia Salesiana (Padre Inspector, Carta Inauguración Congreso Familia 2009).

En relación al área prioritaria familia, los informantes clave señalan:

Una segunda cosa, es trabajar sobre familia es trabajar sobre todo... familia es la forma de entrar a un paragua inmenso que tu puedes trabajar, y además cuando tu logras lo que es trabajar en esta investigación última, salir de la lógica de la familia y entrar en la lógica de las familias, por lo tanto entrar en la lógica de las familias unipersonales, la familia de jefatura femenina, la familia reconstituida, y todo ese tipo de temas digamos, trabajar para la familia, en una institución de tipo católica es además trabajar por lo que la iglesia siempre ha planteado, trabajar lo que es el núcleo básico de lo social, o sea es ahí donde uno se forma es ahí donde se forma la ciudadanía, es ahí tantas cosas, es ahí donde más se puede hablar (S7.163).

En general, los informantes clave reconocen el área familia como un ámbito de trabajo histórico en la Universidad (UCSH), pero su desarrollo no se ha asociado al área pedagógica y tampoco se ha vinculado el área familia a la educación.

Ecología humana

La ecología humana tiene dos vertientes, una de matriz sociológica que se enfoca sobre la base de la relación entre organismos humanos con su medio; y otra matriz, que vincula como eje prioritario la relación de los seres humanos consigo mismos, su desarrollo e interacciones entre sí y como eje secundario su relación con el ambiente (BOUGHEY, 1975 *apud* GAMBOA-BERNAL, 2011).

El desarrollo crítico de la ecología humana tensiona ambas posturas de ecología, no obstante, pueda considerarse imposible realizar una protección del mundo, sin antes iniciar dicho cuidado desde la protección del hombre mismo (BAUZON, 2009). Ello implica una renovación cultural profunda, asociada a un cambio de mentalidad, desde una “[...] auténtica solidaridad de alcance mundial, inspirada en los valores de la caridad, la justicia y el bien común” (BENEDICTO XVI, 2010).

Teniendo claro que se entiende por ecología humana, se genera la necesidad de desarrollar investigaciones que permitan asociar las variables que esta implica. Las posibilidades de producción científica pueden asociarse a estudios sobre convivencia humana, relaciones interpersonales y sociales, crisis humanas, desastres culturales, conservación cultural y patrimonio, conservación de patrimonio identitario, nacional y mundial, estudios de culturas y lenguas indígenas, estudios de interculturalidad, estudios de diversidad humana y étnica, estudios de interculturalidad educativa, social y de género, entre otras. A partir de los relatos de los informantes clave, estos declaran:

Bueno ahí siempre recuerdo más las cosas en que uno ha existido y ha estado y tendría que ver pensando en la universidad como espacio de ecología humana, como ambiente de desarrollo de la persona, tal vez lo que ha salido varias veces y sobre todo bueno fue recogido en el proyecto institucional, donde se parte definiendo a la universidad como clave de comunidad (S9.6).

Ecología humana ese es un concepto que al igual que los derechos humanos que tuvieron una primera y segunda generación, este viene siendo un concepto de ecología humana, más bien de una generación posterior a la inicial, la inicial era más bien biologicista, pero en cambio esta ecología humana entiende el mundo en una relación mucha más dinámica, no tan estática, no vista desde afuera si no

donde todos los agentes que componen el mundo, incluido el hombre, son parte de él. Daba la impresión que el concepto tradicional de ecología dejaba al hombre afuera como observador de cómo funciona el mundo, entonces lo describía y veía...ecos significa casa, por tanto la ecología humana es de alguna manera el estudio, el acercamiento al concepto de la casa que se entiende del mundo, pero es más bien un sentido de hogar no de casa, es distinto, hay gente que tiene casa como tiene hogar, y al revés hay gente que tiene hogar y que no tiene casa. Entonces se entiende de una perspectiva más dinámica donde el hombre lejos de estar frente al mundo, es parte del mundo, es mundo en el fondo. Desde esa perspectiva todas las decisiones que el ser humano tome al interior del mundo, afectan al mundo y los afectan a él, eso en el fondo...en el plano económico, en el plano social, en el plano de las relaciones humanas (S9.2).

En relación a esta área, las conceptualizaciones vertidas, en relación a ecología humana permiten develar diferentes aproximaciones a éstas, destacando asociaciones con “mundanidad del hombre”, “auténtica humanidad”, “desarrollo de la persona” y “derechos humanos”. Sin embargo el ambiente y el desarrollo de éste para la promoción de la persona humana son claves en la interpretación de dicha área.

Bien común

Santo Tomás distingue entre el bien común político y el bien común social integral. Entre los bienes considerados dentro del bien común estarían el compromiso por la defensa de los ciudadanos, la preocupación por la paz y la seguridad, la correcta organización de los poderes del Estado, la creación y mantención de un ordenamiento jurídico transparente y eficiente, la protección de la familia, los ancianos, los menores de edad, los enfermos y los discapacitados, la colaboración por los servicios esenciales como la salud, la alimentación, la habitabilidad y la vestimenta, la educación y la cultura, la promoción de las condiciones de trabajo y de ocio adecuadas, las libertades religiosas y la libertad de expresión, el respeto por el medioambiente. En otras palabras es ineludible la vinculación entre el respeto y cumplimiento del bien común el desarrollo, promoción y estudio de los derechos humanos y del bien común.

A nivel institucional, la obra del Cardenal Raúl Silva Henríquez, dedicada a la promoción de los derechos de los más humildes, primero en

la década de los años 1960 con la Reforma Agraria, y luego durante la Dictadura Militar, con su férrea defensa de los Derechos Humanos, la creación de la Vicaría de la Solidaridad son evidencia clara y presente en el Chile contemporáneo de la obra de la Congregación Salesiana asociada a la promoción y defensa de los Derechos Humanos.

Los informantes clave definen el área prioritaria Bien común de la siguiente manera.

Yo creo que es un acierto explicitar el tema del bien común en términos de una universidad preocupada de lo social, nuestra misión de trabajo en juventud nos ha llevado a replantear nuestro eje central del cambio valórico en Chile, que es un cambio que tiene que ver con la búsqueda principalmente de una autorrealización, de un discernimiento de una auto individualización donde termina incluso la moral, siendo la moral en función de mi propia autorrealización, que es lo correcto, lo que es bueno para mí, algunos van un poquito más allá, [...] en términos de decir lo que es lo correcto, lo que es bueno para mí siempre y cuando no estorbe a los demás claro, es decir, esas frases cuando dicen, la libertad termina donde empieza la libertad del otro, pero si tu miras la moral por muchos años, y la moral católica además fue formada de otra forma en el fondo, muchos años, lo justo, lo correcto, lo que era bueno para el bien común, es decir, lo digo con el ejemplo más estúpido a lo mejor, pero es el más cotidiano, donde yo estaciono mi auto, donde para mí sea más fácil, en la puerta del supermercado, o me pongo a pensar donde no voy a molestar a los demás cuando estaciono, y eso creo que hace que el tema del bien común se convierta en fundamental para esta institución, como volver a trabajar los temas que tienen que ver ya no con individualismo sino también, tienen que ver con la sociedad en general, en la moral no sólo privada sino pública, por tanto es un gran tema es un tema para más (S7.163).

El Bien común es entendido, como aquel proceso humano que supera la etapa de individualización ego centrista, y que encuentra en la individuación de la identidad humana, referida a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, vinculada tanto a los planos sociales, económicos y culturales en que se ampara en el cambio social como manifestación contraria a los beneficios puramente individuales.

Conclusiones

En relación a cuál o cuáles deben ser los ejes o líneas temáticas de investigación de la Facultad de Educación de una Universidad Católica Salesiana considerando las áreas prioritarias institucionales: Juventud, Familia, Ecología Humana y Bien Común.

Se puede concluir desde el ámbito de la formación salesiana la presencia de cuatro principios articuladores: la escuela que acoge, la educación para la vida, la construcción de un ambiente comunitario adecuado para su desarrollo y parroquia que evangeliza. Esto releva la necesidad de cubrir estudios, primero sobre la caracterización de los estudiantes que ingresan a la UCSH, la calidad de sus procesos de formación y su impacto en las comunidades educativas en que ejercen luego de su egreso, todo ello bajo la óptica del Modelo Preventivo Salesiano. Así, un foco prioritario corresponde a la resignificación del Sistema Preventivo Salesiano a partir de las necesidades de un sistema educativo que ha evolucionado integrando a un nuevo sujeto popular a los diferentes niveles del sistema educativo nacional. Otro punto relevante, lo constituye la formación técnico-profesional desarrollada por las propias instituciones salesianas. Así el foco de investigación debiera centrarse en el nuevo sujeto de la educación superior, proveniente de sectores desfavorecidos y con evidentes demandas y necesidades, incluyendo a los adultos que se forman en diversas condiciones en que realizan sus procesos de formación. Además, se requiere incorporar sistemas inclusivos y enfoques didácticos que respondan a los requerimientos de estos estudiantes.

El foco en comunidades se remite al *ethos* institucional salesiano referido al desarrollo de comunidades que aprenden, y que a su vez se vincula con la unidad de análisis a investigar, ello en consideración que la etiqueta comunidad implica considerar la unidad comunidad que incluye, tanto a la escuela, a la familia, a los jóvenes en todas su amplitud grupal, es decir, primera infancia, pre adolescencia, adolescencia y juventud, como así mismo a la sociedad en su conjunto.

En relación a las líneas prioritarias de investigación y educación, se puede concluir lo siguiente: La relación entre juventud y educación se vincula a la pregunta sobre: ¿Cómo encontrar una pedagogía actualizada que permita abordar a los jóvenes actuales y formarlos? Y los estudios de juventud deben incluir la primera infancia, la niñez, la pre-adolescencia y la juventud, a fin de no restringirse a un grupo etario cronológico preestablecido.

Respecto a la relación entre Bien común y educación, se asocia a la promoción y desarrollo de la inclusión social y educativa, la equidad e integración social y cultural, entendidas como principios formativos para una pedagogía de la igualdad. El bien común se presenta asociado con condiciones favorables al cambio social. Se interpreta como mejoramiento significativo de las condiciones de calidad formativa de los futuros profesores. Ello implica producir conocimiento que oriente la toma de decisiones de los procesos formativos que desarrolla tanto la Facultad, como la propia Universidad en su conjunto. En el caso del referente Familia y Educación, y Ecología Humana y Educación no se registraron relatos que precisaran dichas vinculaciones posibles.

Recebido em: 14/09/2013

Aprovado em: 4/09/2013

Notas

1. Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Educação (Estudos de pós-graduação em Currículo e Avaliação). Áreas de investigação: Educação e Gênero e Formação Inicial Docente. É docente na Universidade Católica Cardeal Silva Henriques, trabalhando junto à Faculdade de Educação e ao Centro de Investigação e Inovação em Educação (CIIE-DU). E-mail: ciiedu@ucsh.cl
2. Doutor em Ciências da Educação. Mestre em Educação (Gestão Educacional). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Chile. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Católica Silva Henriques, integrando também a equipe de investigadores do Centro de Investigação e Inovação em Educação (CIIEDU). Áreas de investigação: Gestão e Liderança de Organizações Educativas e Gestão da Inovação Curricular e Pedagógica da Educação Superior. E-mail: oscar.maureira@ucsh.cl
3. Mestre em Linguística (Sociolinguística Hispanoamericana). Doutorando em Linguística. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Católica Silva Henriques, integrando a equipe do Centro de Investigação e Inovação em Educação (CIIEDU) e a de Assessoramento Pedagógico, da mesma universidade. Áreas de investigação: Discurso Profissional Docente, Análise do Discurso Docente, Formação Inicial Docente e Interação em Sala de Aula. E-mail: malarcon@ucsh.cl
4. CIAE - Centro de investigación avanzada en Educación; PUCV - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación; CEPPE - Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación; PIIE - Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación; UAHC - Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Referências

- BAEZA CORREA, Jorge; DONOSO DÍAZ, Maria de la Paz; ROJAS MARIN, Paola. **Familias fragilizadas en Chile**. Santiago de Chile: Edición UCSH, 2012.
- BAUZON, Stéphane. El derecho a una ecología humana. **Persona y derecho**, v. 60, p. 313-322, 2009.
- BENEDICTO XVI. **Mensaje para la XLIII Jornada Mundial de La Paz**, 1 de enero de 2010. Disponível em: <http://madrid.juspax-es.org/mensajes_para_la_jornada_mundial_de_la_paz.html>. Acesso em: 7 jan. 2012.
- BOLÍVAR, Adriana. **Análisis del discurso: ¿Por qué y para qué?** Caracas: Los Libros de El Nacional, 2007.
- CONGREGACIÓN SALESIANA EN CHILE. **Congreso de Familia**, 2009.
- FAICLOUGH, Norman. Políticamente correcto: la política de la lengua y la cultura. **Discurso & Sociedad**, v. 3, n. 3, p. 495- 512, 2009.
- GAMBOA-BERNAL, Gilberto. Ecología humana y ecología ambiental: binomio clave. **Persona y Bioética**, v. 15, n. 1, p. 5-9, ene./jun. 2011.
- GLASER, Barney. **Basic of grounded theory analysis**. Mill Valley, Ca: Sociology Press, 1998.
- IUS. **Identidad de las instituciones salesianas de educación superior**. Roma: Editrice SDB, 2003.
- MARTIN, J.R.; ROSE, David. Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In: HASAN, Ruqaiya; MATTHIESSEN, Christian; WEBSTER, Jonathan. (Eds.). **Continuing discourse on language**. London: Continuum, 2005. p. 251-280.
- PARDO ABRIL, Neyla. **Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana**. Santiago, Chile: Frasis Editores, 2007.
- PARKER, Ian. Investigación cualitativa. In: BANISTER, Peter et al. (Eds.). **Métodos cualitativos en psicología**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006. p. 13-31.

QUIROGA, Silvia; ARIAS, Sergio. **Problemáticas familiares emergentes: nuevas estrategias de intervención**. Santiago: UCSH, 2006. (Serie de Estudios e Investigaciones).

REQUENA, Antonio Trinidad. La evaluación de organizaciones prestadoras de servicios de bienestar social: una aproximación conceptual. **Revista Internacional de Organizaciones**, Norteamérica, 0, mar. 2006. Disponível em: <http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/7/7>. Acesso em: 7 jan. 2012.

SALESIANOS. **Artículos congregación salesiana, 2012**. Disponível em: <<http://www.salesianos.cl>>. Acesso em: 7 jan. 2012.

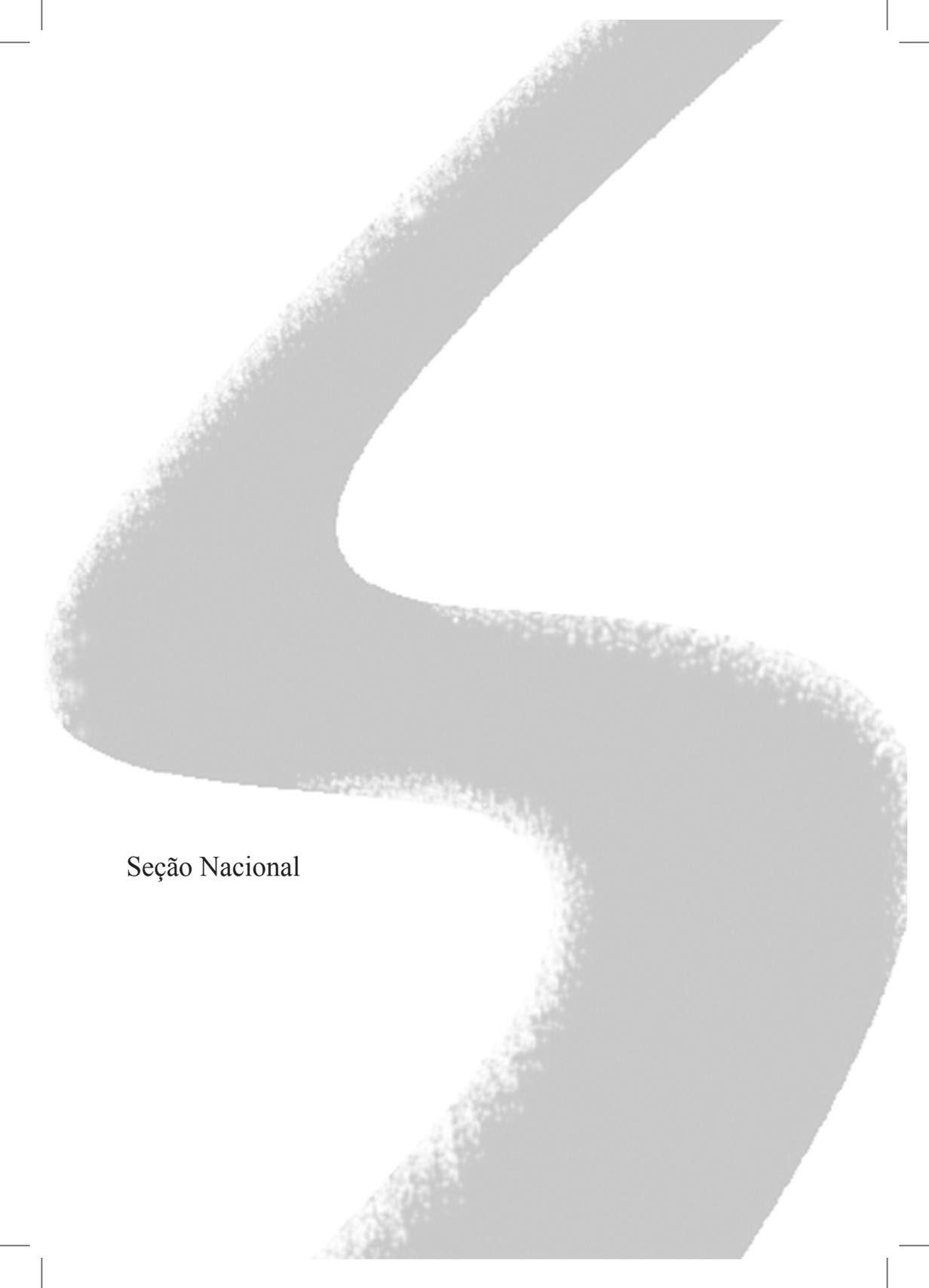
STAKE, Robert. **Investigación con estudios de casos**. Morata: Madrid, 2005.

UCSH. **Proyecto Institucional 2011-2020**. Ediciones UCSH, 2011a.

UCSH. **Plan de Desarrollo Estratégico 2011-2020**. Ediciones UCSH, 2011b.

Van DIJK, Teun. Semántica del discurso e ideología. **Discurso y Sociedad**, v. 2, n. 1, p. 201-261, 2008. Disponível em: <[http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Van%20Dijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Van%20Dijk.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2012.





Seção Nacional



Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: caminho de inclusão para além da escolarização

VILMA DE CAMARGO GUIMARÃES¹

KEILA MOURANA MARQUES SILVA²

SÔNIA MARIA SOUZA FERRARI³

Resumo

Pretende-se discutir aqui um caminho para Educação de Jovens e Adultos (EJA) para além da escolarização, pautando-se na experiência da Região Metropolitana de Campinas e fundamentando-se nos documentos da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). À luz desse documento, reflete-se o modelo de EJA posto hoje, trazendo as reflexões de alguns autores com o objetivo de rediscutir o papel da EJA para além da escolarização: para quem, para que e como educamos. Apresenta-se uma proposta de inclusão escolar dentro de um projeto, o qual contempla uma massa marginalizada de sujeitos que não teve acesso à escola e tampouco vislumbrava isso como possibilidade, apontando os benefícios de uma educação ampla que garanta a humanização, reinserção escolar e social, mais qualidade de vida, acesso aos bens públicos, conscientização social, política e ambiental. Discutem-se as dificuldades administrativas e pedagógicas de uma Educação Sociocomunitária para além da escolarização, que esbarra desde as políticas públicas até a formação dos professores, trazendo um pouco a trajetória da Educação Sociocomunitária no Brasil com a filosofia de Paulo Freire e propondo a construção de novas formas de atuação. Aponta-se para os desafios da EJA, o modelo de alfabetização e de ensino hoje e a compreensão da educação ao longo da vida que pressupõe a construção de projetos pedagógicos diferenciados. Questionam-se ainda as propostas assistencialistas que apenas têm como finalidade ocupar o tempo dos sujeitos. A construção de uma sociedade melhor passa, necessariamente, pela educação que continua formando e educando os sujeitos em todas as idades, para serem construtores ativos dessa sociedade que deve ser de todos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Inclusão. Educação Sociocomunitária.

Abstract

We intend to discuss here a path for Youth and Adults - EJA beyond schooling basing on the experience of the Metropolitan Region of Campinas, basing itself in the documents of CONFINTEA VI International - Conference on Adult Education. In light of this document reflects the model of Youth and Adult Education office today, bringing the reflections of some authors in order to revisit the role of adult education beyond schooling - to whom, for what and how we educate. We present a proposal for inclusion in a school project, which includes a mass of marginalized subjects who did not have access to school and envisioned it as little as possible, pointing out the benefits of a broad education ensuring humanization, school and social reintegration better quality of life, access to public goods, social awareness, and environmental policy. We discuss the administrative and pedagogical problems of a socio-communitarian education beyond schooling bumping from public policy to teacher training, bringing a bit of the trajectory socio-communitarian education in Brazil with the philosophy of Paulo Freire and proposing the construction of new forms of action. Pointing to the challenges of adult education, the model of literacy and education today and understanding of lifelong education which presupposes the construction of differentiated pedagogical projects. Still questioned the welfare proposals that only aims to occupy the time of the subject. Building a better society necessarily requires education that continues forming and educating the subjects at all ages to be active builders of that company that should be everyone.

Keywords: Youth and Adult Education. Inclusion. Socio-communitarian Education.

Resumen

La intención es discutir aquí un camino para Jóvenes y Adultos-EJA allá de la enseñanza basándose en la experiencia de la FUMEC en la Región Metropolitana de Campinas, e en el Documento de la CONFINTEA VI- Encuentro Internacional sobre Educación de Adultos. A la luz de este documento refleja el modelo de jóvenes y adultos hoy en día, con lo que las reflexiones de algunos autores con el fin de revisar el papel de la educación de adultos más allá de la educación - A quién, para qué y cómo educamos. Se presenta una propuesta para su inclusión en un proyecto de la escuela, que incluye una gran cantidad de temas marginados que no tienen acceso a la escuela y lo imaginó lo menos posible, señalando los beneficios de una amplia educación garantizando la humanización, la escuela y la reintegración social, mejor calidad de vida, el acceso a los bienes públicos, la conciencia social y la política ambiental. Se discuten las dificultades pedagógicas y administrativas de una educación socio-comunitaria más allá de la escolarización, golpes de la política pública para la formación del profesorado, con lo que un poco de historia de la educación en Brasil con la filosofía socio-comunitaria de

Paulo Freire y proponer la construcción de nuevas formas de la acción. Señala los desafíos de la EJA, el modelo de la alfabetización y la educación de hoy y la comprensión de la educación permanente que requiere de la construcción de proyectos pedagógicos diferenciados. Se preguntó propuestas de bienestar que sólo tiene como objetivo ocupar el tiempo del sujeto. La construcción de una sociedad mejor pasa necesariamente por la educación que sigue formando y educando a las personas en todas las edades para ser constructores activos de esa empresa que debe ser todo.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Inclusión. Educación Socio Comunitaria.

Educar é a mais avançada tarefa social emancipatória. [...] a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade.

HUGO ASMANN

Introdução

Pretende-se discutir os problemas e os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Região Metropolitana de Campinas, trazendo a experiência dessa cidade em um trabalho que acontece há 25 anos, ligados diretamente a ações da prefeitura, por meio da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC).

Enquanto educadores, temos muitas inquietações quanto aos novos rumos da EJA no Brasil e temos buscado fundamentar nossas práticas no legado freiriano e em novas propostas de educação, estendendo o foco desta para além da escolarização formal.

No que diz respeito às políticas educacionais, a EJA esteve historicamente subjugada à boa vontade política da administração pública e, devido à atenção a outras prioridades, esteve frequentemente relegada a um segundo plano. Os educadores que trabalham nesse campo têm vivenciado uma história sofrida de grandes lutas para pequenas conquistas, as quais já seriam, constitucionalmente, “de direito” dos alunos da EJA. Conforme documento sobre a EJA da UNESCO (1997, p. 3 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 6. grifo do autor):

A educação, então, é considerada como um direito do ser humano de existir no mundo com dignidade e de exercer a sua cidadania. Neste sentido, a educação de jovens e

adultos está no cerne do debate sobre a *exclusão social* e sobre a questão da *democratização do ensino*, ou seja, do acesso de todos os indivíduos à educação, bem como de sua permanência. Do reconhecimento dos excluídos, por fatores de idade e de classe, do direito de acesso à escola pública, do direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas’.

Essa reflexão remete aos textos da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), que apresenta uma proposta de educação para o longo da vida, em uma abordagem para além da escolarização formal, como será adiante abordado.

A FUMEC, desde sua fundação, passou por muitas fases e mudanças estruturais, acompanhando as transformações do perfil da clientela da EJA. O número de jovens e adultos entre 15 a 59 anos, que podemos chamar de “demanda produtiva da sociedade”, tornou-se crescentemente urbanizado, demandando a atenção a necessidades outras, como a tecnologia da sociedade, em geral, e dos modos de produção, em particular; ainda, a atenção que deve ser dada a uma parcela cada vez mais significativa de jovens, que, apesar de terem passado por anos de escolarização formal, procuram a EJA na condição de analfabetos ou de semialfabetizados. Também tem caracterizado essa transformação de perfil uma crescente demanda por parte de grupos socialmente marginalizados, como deficientes, doentes mentais, adolescentes infratores e drogadidos em programas de reabilitação. Embora sejam demandas que também envolvem questões vinculadas à saúde e à assistência, a educação desempenha junto a esses sujeitos um papel de (re)inserção escolar e social.

Timothy Ireland (2012) relaciona as modificações do perfil da clientela da EJA não somente às transformações socioeconômicas, mas também a um esgotamento do atual modelo de EJA, focado em um modelo estritamente escolar, inflexível e compensatório, apontando objetivos maiores para a educação de adultos que não a centralização na alfabetização. Para o autor, a alfabetização, embora fundamental, não deve ser o único eixo orientador desse nível de educação.

Em nosso entender, temos, atualmente, duas diferentes demandas de atendimento na EJA, com diferentes objetivos, que exigem a construção de currículos diferenciados. Acompanhando o pensamento de Oliveira

(2009), um problema que perpassa a EJA é a dicotomia entre alfabetização e escolarização, que precisa ser considerada nas discussões sobre a educação de adultos, com diretrizes curriculares que estabeleçam necessidades de formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos para a EJA, inserindo nestas a compreensão da educação ao longo da vida.

No entanto, há o desafio de captar – e atender – uma demanda grande de analfabetos da cidade de Campinas, pois, segundo dados do IBGE (2011), estes chegam a 28.442, e são 158.000 aqueles que não terminaram o ensino médio. Porém esses sujeitos, muitas vezes, não procuram a escola. Esse fato não tem sido somente uma realidade da cidade de Campinas; e esses dados, pensados em relação ao país como um todo, tornam-se ainda mais alarmantes. Conforme o Ministério do Trabalho e Emprego (2011, s/p):

O censo de 2010 aponta que há 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. E que deveriam estar sendo atendidas pela Educação de Jovens e Adultos. Contudo, o número de matrículas na EJA, em 2010, não alcança os 2.900.000. É preocupante como ainda se mantém a exclusão social e escolar em nosso país em pleno desenvolvimento econômico: milhares de pessoas estão fora do mercado de trabalho por falta de conhecimentos e habilidades adequadas, que lhes capacitem a entrar ou a se manterem nesse, e excluídos de outras possibilidades de inclusão, constituindo-se em grupos de alta vulnerabilidade social.

Tornam-se grandes desafios para o ensino público trazer essa parcela da população para a educação formal, evitar a evasão escolar, garantir, minimamente, as condições para um aprendizado de qualidade e conseguir uma formação continuada para os professores que chegam a EJA, pois, via de regra, estão imbuídos por todo um repertório educacional voltado ao ensino de crianças.

Discutir as respostas que a FUMEC vem dando a tais desafios, especialmente por meio de propostas que debatem a concepção de que os processos de ensino aprendizagem precisam estar centrados na educação escolar, é o objetivo central deste artigo, desenvolvido a seguir.

Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: caminho de inclusão para além da escolarização

A FUMEC desenvolve um trabalho de alfabetização de jovens e adultos e de qualificação profissional que atende a populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica e cultural, da periferia da cidade de Campinas, abrindo salas de aula nos locais onde isso é solicitado por professores e alunos da EJA. Contando com cinco núcleos descentralizados, coordenando os 130 locais de atuação existentes em 2013, com 230 turmas funcionando em três períodos, atendem-se por volta de 3 mil alunos. Praticamente 70% das salas estão fora dos muros da escola, ocupando espaços comunitários, igrejas, associações etc.

Os profissionais da FUMEC sempre foram mais acolhidos nos espaços comunitários do que propriamente nas escolas públicas. E nesses espaços pode-se atender devidamente a essa clientela, no bairro onde residem.

Essa inserção na comunidade, trabalhando a educação formal além da escola, caracteriza uma perspectiva de Educação Sociocomunitária, que já tem uma história sólida e reconhecida em outros países e que aqui no Brasil ainda luta por reconhecimento.

É uma perspectiva educacional que entra no cenário brasileiro mais fortemente na década de 1960, com Paulo Freire, e nos moldes da educação popular, em uma proposta educacional essencialmente humanista. Valoriza, em primeiro lugar, a formação integral do homem, sua cultura, defendendo a emancipação dos sujeitos para a transformação da sociedade. Sua ênfase político-ideológica funda-se, principalmente, sobre os direitos dos oprimidos ao conhecimento, respeitando os seus valores, interesses, necessidades sociais, culturais e políticas.

A preocupação da Educação Sociocomunitária está com os modos pelos quais procedem as intervenções educacionais, essenciais para se discutir o tipo de sociedade e de cidadão que se deseja “estabelecer”.

A exclusão social é entendida, nesse âmbito, como um fenômeno de dimensões complexas, não podendo ser reduzido a uma ou outra variável explicativa, como a pobreza. Vivemos em uma sociedade que se caracteriza por manter relações históricas de desigualdade, solo propício para que os conflitos sociais se avolumem, inclusive no cenário escolar. O campo educacional traz em si a contradição entre a possibilidade de transformação dessa realidade e a reprodução dela.

As proposições de uma escola que se situe como “neutra”, que trate o acesso ao saber como isento de conflitos ideológicos, por vertentes compensatórias assistencialistas, não atende às necessidades dos sujeitos que seriam o público-alvo da EJA (PIERRO; JOIA; MASARGÃO, 2001).

É preciso que se tracem novos rumos para EJA, em que se aponte para um trabalho efetivo de Educação Sociocomunitária, concebendo o acesso aos saberes escolares para além dos muros da escola. Cabe abordar aqui um trecho do documento preparatório a VI CONFITEA, que revela a preocupação com a reorganização conceitual da EJA, com a qual o trabalho educacional desenvolvido pela FUMEC compactua.

Há um a concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. [...] Tratar a EJA como direito reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O direito a educação para todos segundo a Constituição Federal põe por terra a lógica de oferta de atendimento como ‘oportunidade ou chance’ mas como direito inquestionável para Educação de Jovens e Adultos. Esse direito pressupõe um trabalho que garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano (BRASIL, 2009, p. 36).

Para alcançarmos esses ideais, um dos pontos essenciais é que se faz preciso pensar a questão da formação do professor, que não é contemplado com disciplinas específicas de EJA. Não se discute assim e não se favorece a compreensão de que o processo de aprendizagem do adulto é diferenciado, não podendo ser uma “adaptação” de metodologias infantis. Segundo Pietro (2012, s/p):

Igualmente, é essencial que a modalidade de EJA, seja fundamental ou médio, reconheça os diferentes tempos e espaços dos seus educandos. Na EJA, precisamos ter clareza sobre quem são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e quais os seus interesses, necessidades e demandas em termos de tempos e formatos de estudo. Em outras palavras, a EJA precisa de um projeto pedagógico específico pensado a partir da realidade do educando que procura a garantia do seu direito à educação.

O tempo de aprendizagem desse aluno adulto segue outra lógica do que aquela do aprendizado infantil. Uma das razões é a de que o adulto tem um ritmo de vida que transcorre no “aqui e agora”: as responsabilidades com o próprio sustento, ou com o sustento familiar, as obrigações com o trabalho, as preocupações próprias dessa fase da vida são diferentes daquelas infantis. No entanto, o jovem ou o adulto que não teve acesso à escola ou que “saiu” das instituições escolares como “fracassados” pode desenvolver – ou ter desenvolvido – relações de negatividade com a instituição escolar e com o próprio processo de aprender.

O jovem e adulto pode ter mais dificuldade inicialmente em aprender novos conhecimentos e processos porque está afastado a tempo de processos mais formais, sistemáticos e organizados de aprendizagem, mas não existe nenhum impedimento neurológico para que continue o seu processo de aprendizagem. Aprender também é uma disciplina que precisa ser aprendida ou re-aprendida e que custa trabalho. Muitos adultos reclamam no começo que o estudo faz a cabeça doer. É igual como quando re-tomamos a atividade física depois de um período sem nos exercitar, o corpo dói! (PIERRO, 2012, s/p).

A EJA tem então especificidades na organização do tempo pedagógico, necessita flexibilizar tempos, modos e espaços para o aprender, para que todos possam ser efetivamente incluídos no processo educacional e na reconstrução dos saberes, o que, novamente, vincula-se à construção de um currículo que não fique restrito ao ensino dentro das salas de aula. Como exposto no texto da VI CONFITEA:

Para uma inserção autônoma e criativa nesse universo, são necessários processos mais alongados de escolarização. A diversidade abrange jeitos de ser, viver, pensar, agir, que se enfrentam. [...] A EJA a partir de suas diferenças se volta para uma proposta que inclua todas as suas expectativas e se volta para a formação humana num projeto para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias. [...] A EJA, na medida em que se afirma a igualdade de todos como sujeito de direito, nega a forma de pensar de uns valem mais do que os outros, enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira. Potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação e execução

de propostas educativas em que esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade estejam no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação, cultura, saberes e práticas – um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como toda sociedade brasileira. A diversidade transformada em desigualdade tem assumido um duro papel para a cidadania em toda a história brasileira (BRASIL, 2009, p. 45).

A diversidade na organização no tempo e espaço pedagógicos implica em poder melhor atender às especificidades a grupos particulares de sujeitos, como aos adolescentes no período de reabilitação ao uso das drogas, que estão impossibilitados de frequentar a escola, ou adolescentes em liberdade assistida, doentes mentais impossibilitados de frequentar as salas de aula devido ao tipo de transtorno mental, presidiários, que estão em regime semiaberto, locais de abrigo a adolescentes, idosos, moradores de rua, portadores do vírus HIV, dentre outros.

Para além dos instituídos, cabe instituir tempos e espaços outros de forma a atender a diversidade de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola, sem acelerar ou aligeirar processos de aprendizagem dos educandos, mas ampliando e socializando saberes. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos e, por isso, a importância de organizar e assegurar tempos e espaços flexíveis, em todos os segmentos, garantindo o direito à educação e aprendizagens ao longo da vida (BRASIL, 2009, p.60).

Esses grupos representam um desafio ao sistema público de ensino, pois, ao mesmo tempo em que têm o direito e a necessidade de acesso aos saberes escolares, não “cabem”, muitas vezes, nas restrições e normatizações do ambiente institucional escolar. Para que a EJA junto a esses grupos seja bem-sucedida, deve-se abrir possibilidades para garantir uma educação ao longo da vida, junto às comunidades da periferia. Por exemplo, mantendo espaços e meios para a difusão da cultura, como centros e bibliotecas comunitários, inclusive com acesso a recursos tecnológicos. O problema educacional do adulto que integra grupos de vulnerabilidade social, população por excelência da EJA, atualmente, não se resolve com ações exclusivamente escolares, mas precisa se encaminhar para a criação de espaços culturais e sociais específicos, com educadores preparados para tanto.

Atualmente, a única instituição que vem cumprindo esse importante papel social, no município de Campinas, é a FUMEC, que se faz presente nos espaços sociais mais periféricos (tanto geograficamente como em termos de marginalização social), buscando garantir por meio da educação a melhoria na qualidade de vida dos sujeitos da EJA.

A sociedade, incluindo a administração pública, não tem cumprido o seu papel em relação à educação dos grupos e populações em situação de marginalidade, mantendo-se um sistema educacional excludente e pouco sensível à diversidade e aumentando as responsabilidades da EJA, que fica com a responsabilidade pelo atendimento às demandas dos marginalizados sociais.

Há um desafio de se criar programas e políticas públicas mais consistentes e duradouras, que possam ser capazes de romper com o círculo vicioso que se estabelece entre a insuficiente escolarização, a dificuldade de inserção no mundo de trabalho e os processos de exclusão social.

O modelo de alfabetização – e de ensino – que prevalece em nosso sistema escolar se caracteriza por priorizar um determinado padrão de conhecimento – aquele da cultura escolar formal –, assumindo-o como absoluto, e em si mesmo capaz de reverter situações de “desvantagens” culturais, econômicas e sociais. Sem negar a importância que o conhecimento formal tem para o desenvolvimento dos indivíduos e suas comunidades, faz-se necessário discutir o caráter de hegemonia que esse conhecimento assume ao ser colocado, em especial pelo processo de escolarização, como o único que deve ser socialmente validado. É a partir dessa perspectiva, que ignora a subjetividade epistêmica e epistemológica dos aprendentes, desconsiderando o peso que tradições culturais populares, crenças, modos de conceber a vida e de organizá-la têm nos processos de aprendizagem, que a exclusão se instaura.

O termo ‘novos estudos sobre o letramento’ identifica uma corrente teórica que encampa concepções inter e multidisciplinares sobre o processo de aprendizagem da leitura, escrita e matemática, tomando por fundamentos a sociolinguística, as ciências cognitivas, a história, a antropologia, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia para a autonomia (ver STREET, 1984). Contraopondo-se ao ‘modelo autônomo’ da alfabetização/conhecimento os novos estudos sobre o letramento defendem uma compreensão desses ‘em termos de práticas sociais concretas e teoriza-as em termos das ideologias nas quais diferentes alfabetiza-

ções estão imersas’ (GEE, 2008, p. 80). A preocupação está posta em indagar, continuamente, o que significa ser/estar letrado em relação às práticas sociais, que permeiam e interpenetram o cotidiano dos diversos grupos, que compõem a sociedade; questionando quais dessas são dominantes, quais vem sendo marginalizadas e quais vêm se mostrando resilientes (STREET, 2003). Isso significa reconhecer que a alfabetização não tem um caráter unimodal, mas, contrariamente, que há múltiplas alfabetizações, as quais se conjugam e se modificam de acordo com o tempo, o espaço, os anseios dos sujeitos, os recursos tecnológicos, as possibilidades econômicas e as relações de poder vigentes num grupo social (BISSOTO; GUIMARÃES, 2011, p. 182).

Para além da escolarização temos desafios a travar, na EJA, que dizem respeito à educação, considerando que há várias formas de analfabetismo a combater:

São três os analfabetismos por derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sócio cultural (saber em que tipo de sociedade se vive, p.ex., saber o que são mecanismos de mercado), e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Toda escola incompetente em algum desses aspectos é socialmente retrógrada (ASMANN, 1998, p. 32).

Poderíamos acrescentar saber valorizar-se, naquilo que se refere à autoestima, saber comunicar, fazendo uso dos diferentes tipos de linguagem e de todas as formas possíveis para devolver aos silenciados a expressão e a voz, possibilitando uma maior participação e engajamento social; saber conviver, com as regras sociais vigentes e com as diferenças étnicas, culturais, religiosas, resgatando valores de respeito, tolerância e cooperação, ao invés do individualismo e da competitividade; saber decidir no que se refere ao poder decisório e a autonomia dos sujeitos; saber preservar no que se refere à educação ambiental e à sustentabilidade; saber se cuidar no que se refere à saúde; saber consumir no que diz respeito à educação para o consumo consciente; saber prevenir no que se refere prevenção de acidentes. Saber reivindicar em relação aos direitos, dentre outros.

A função de EJA, atualmente, segundo Maria Clara de Pierro (2012, s/p), em entrevista para a Revista Nova Escola:

A VI Confinteia, realizada em Belém do Pará, em dezembro de 2009, deixa claro o sentido amplo da aprendizagem ao longo da vida como ‘um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento’. No sentido amplo, o conhecido Relatório Delors, reafirmou quatro funções ou pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

Há no documento aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), no artigo segundo, uma compreensão sobre o que significa expandir o enfoque da educação:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social.

Artigo 2 - EXPANDIR O ENFOQUE

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes (UNESCO, 1990, s/p).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no capítulo que trata da EJA, há uma compreensão quanto à possibilidade de garantir uma organização específica para o atendimento a grande diversidade educacional encontrada na EJA:

Seção V Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Título III Do direito à Educação e do dever de Educar.

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1996).

Ainda, no capítulo que trata da educação básica:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A proposta de encontrar-se uma forma mais flexibilizada de organizar a EJA estende-se tanto à questão do tempo e dos espaços pedagógicos quanto à própria questão das avaliações:

Assim, os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. A EJA é um espaço importante para a reconstrução das experiências da vida ativa e para ressignificar os conhecimentos adquiridos na 'escola da vida' e articulá-los com os saberes aprendidos na escola. Representa uma forma de validar e reconhecer as aprendizagens não-escolares e, ao mesmo tempo, articular escola e vida (PIETRO, 2012, p. 25).

Temos também que ter uma preocupação de atendimento diferenciado e especializado aos alunos idosos, institucionalizados ou não. Segundo o documento da IV CONFINTEA:

Idosos começam a representar um número bastante significativo na população brasileira e tenderão a representar cada dia mais, face ao aumento da expectativa de vida

(vive-se mais, portanto) e ao envelhecimento considerável de um significativo contingente de população. Em decorrência dessas constatações, o Brasil hoje começa a compreender a importância de se preocupar com a qualidade de vida e com os direitos dos brasileiros com 60 anos e mais, como expressa, por exemplo, a aprovação do Estatuto do Idoso em 2003. Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizaram, ou nem se alfabetizaram no país; por outro, a concepção do aprender por toda a vida, exigem repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural (BRASIL, 2009, p. 84).

Jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou não concluíram sua escolarização na época estabelecida pelos sistemas educacionais, apresentam dificuldades em iniciar ou prosseguir os seus estudos, sendo discriminados e excluídos socialmente.

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A Educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social [...] (ASMANN, 1998, p. 29).

Gonçalves (2009) aponta para as práticas não escolares como um processo de inclusão social e educacional de pessoas jovens, adultas e idosas, tendo por objetivo desenvolver com essa população estratégias de apropriação do mundo e construir caminhos coletivos de transformação. O autor vê a educação permanente de base comunitária, incluindo modalidades formais e não formais, como um meio de se formar para a vida.

Considerações finais

Para se fazer um atendimento efetivo na EJA se requer não somente um bom trabalho pedagógico, mas políticas públicas e movimentos da

sociedade civil que atrelem ações para enfrentar os desafios postos para a educação de grupos em situação de vulnerabilidade social. Essas ações se iniciam no planejamento de uma EJA sensível à diferença e que se mostre flexível para tornar realidade a todos, de fato, o acesso aos saberes sócio-historicamente constituídos e se efetivam já na “captação” dos sujeitos que estão afastados do acesso ao saber, com estratégias que mostrem a preocupação para com o outro; também a compreensão para as especificidades da formação continuada desse educador, no sentido de reformulação e reorganização dos saberes necessários a cada clientela específica, em uma perspectiva de multiculturalismo e democracia cognitiva.

A EJA precisa ter em vista a emancipação, a autonomia e a melhoria na qualidade de vida dos sujeitos, e não somente voltar-se para uma vertente funcionalista do ensino, voltada para a (re)inserção no mercado de trabalho:

Na proposta de Paulo Freire a educação tem um caráter emancipatório, visando à construção da autonomia, de participação e criticidade, numa valorização tanto da cultura popular como daquela culta, para que o educando, em posse do conhecimento, tome posse de si mesmo e do mundo (Freire, 1978) e isso significa também tomar posse do mundo do trabalho, compreendido esse não como qualquer ocupação que garanta condições de sobrevivência, mas como profissão: projeto de vida, de que-fazer produtor de sentidos (BISSOTO; GUIMARÃES, 2011, p. 172).

A elaboração de uma didática centrada em projetos para o atendimento de demandas específicas da EJA, com um trabalho qualitativo, que vá para além da escolarização institucionalizada, mostra-se uma alternativa viável para a flexibilização do tempo e espaços pedagógicos, tão essencial à EJA; projetos que sejam pensados em formar os sujeitos para a vida, a independência, a valorização cultural dos grupos marginalizados, a reconstrução de metas e projetos de vida, a defesa de valores humanos e a valorização das relações interpessoais, e a construção de uma representação de si mesmo e do mundo do qual é parte como agente de sua própria vida.

E que nesse processo educadores e alunos da EJA possam desvelar criticamente o sentido e o significado de sua presença diante do mundo, dos outros homens e de si mesmo, ampliando as possibilidades de convivência, socialização e organização social, abrindo horizontes de vida,

considerando as múltiplas determinações de suas circunstâncias de vida, refletindo sobre suas condições de sujeitos de sua própria história.

Recebido em: 9/07/2013

Aprovado em: 2/10/2013

Notas

1. Mestre em Educação. Diretora educacional da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC). Área de pesquisa: Educação Básica para Populações em Situação de Vulnerabilidade Social. E-mail: fumec.regionalsul@hotmail.com

2. Mestranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. Pós-graduada em Direito Educacional e em Educação Especial. Atua como professora colaboradora no Programa EJA Profissões, desenvolvido pela Fundação Municipal para a Educação Comunitária (FUMEC) e também na Educação Básica na rede municipal da cidade de Campinas. E-mail: keilamourana@gmail.com

3. Mestranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. Atua na Fundação Municipal para a Educação Comunitária (FUMEC). Área de interesse de pesquisa: Educação Social e a Atenção Educacional a Grupos em Situação de Vulnerabilidade Social. E-mail: soniaferrari@gmail.com

Referências

ASMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BISSOTO, Maria Luisa; GUIMARAES, V.C. Analfabetismo funcional, empregabilidade e exclusão social. In: GARRIDO, Noêmia; SILVA, Odair; EVANGELISTA, Francisco. **Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. p. 169-186. (Coleção Pedagogia Social, v. 4).

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, 24 dez. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI**

Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFIN-TEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Práticas não escolares e Inclusão. **Salto para o futuro: educação ao longo da vida**, Ministério da Educação, ano XIX, n. 11, p. 20-28, set. 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000006460511142011051416506447.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

IRELAND, Timothy. **Entrevista concedida ao Observatório da Educação.** 26 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.observatorio-daeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/645-especialista-em-educacao-da-unesco-timothy-ireland-fala-sobre-questoes-politicas-e-de-organizacao-da-confinteavi>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Qualificação social e profissional.** 2011. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem.htm>. Acesso em: 8 maio 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de jovens e adultos e idosos. **Salto para o futuro: educação ao longo da vida**, Ministério da Educação, ano XIX, n. 11, p. 5-13, set. 2009.

PIERRO, Maria Clara di. EJA em segundo plano. **Entrevista concedida à Verônica Fraidenraich da Revista Nova Escola.** 19 jun. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

PIERRO, Maria Clara di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2013.



A resiliência como fator de desenvolvimento da prática pedagógica: pensando a formação docente e sua relação com a comunidade¹

ROSANA SALLES RAYMUNDO²

MARLUCE AUXILIADORA BORGES GLAUS LEÃO³

Resumo

As pesquisas acerca da resiliência no âmbito educacional são escassas e revelam-se inovadoras ao atribuírem uma atenção especial ao professor e à sua capacidade de desenvolver aspectos positivos diante de ambientes adversos, como a escola pública atual. É reconhecida a tradição de estudos da resiliência na área da física e da engenharia, porém, nos últimos anos, percebeu-se a possibilidade da utilização do conceito também nas áreas da psicologia, sociologia e educação. Em particular, na educação, os sujeitos que apresentam características resilientes ou as instituições que favorecem os processos resilientes são aqueles que enfrentam situações adversas e conseguem administrá-las de forma criativa, superando os desafios cotidianos no campo pedagógico. O presente artigo tem como objetivo apresentar os conceitos da resiliência e a sua importância como requisito básico para a formação de docentes. A metodologia utilizada para este artigo foi a revisão bibliográfica de caráter exploratório, dividida em três capítulos: conceitos de resiliência, a resiliência na educação como pedagogia inovadora e a resiliência na formação de docentes.

Palavras-chave: Resiliência. Educação. Docentes. Comunidade.

Abstract

The researches on resilience in the educational field are scarce and reveal themselves innovative in assigning special attention to the teacher and their ability to develop positive face of harsh environments such as public schools today. It recognized the tradition of resilience studies in physics and engineering, however, in recent years, realized the possibility of using the concept to areas

of psychology, sociology and education. In particular, education, subjects that have characteristics or resilient institutions that favor resilient processes are those facing adverse situations and can manage them creatively, overcoming the daily challenges in the educational field. This article aims to introduce the concepts of resilience and its importance as a basic requirement for the training of teachers. The methodology used for this article was a literature review and exploratory, divided into three sections: definition of resilience, the resilience in education and innovative pedagogy and resilience in teacher training. Keywords: Resilience. Education. Teachers. Community.

Resumen

Las investigaciones sobre la resiliencia en el ámbito educativo son escasas e innovadoras se revelan conceder especial atención al maestro y su capacidad para desarrollar los aspectos positivos antes de ambientes hostiles como la escuela pública actual. Reconoció la tradición de los estudios de resiliencia en la física y la ingeniería, sin embargo, en los últimos años, se dio cuenta de la posibilidad de utilizar el concepto de áreas de la psicología, la sociología y la educación. En particular, en la educación, los sujetos que tienen características elásticas o instituciones que favorecen los procesos resilientes son aquellos que enfrentan situaciones adversas y pueden gestionar de manera creativa, la superación de los retos diarios en el campo educativo. En este artículo se pretende introducir los conceptos de resiliencia y su importancia como un requisito básico la formación del profesorado. La metodología utilizada para este artículo fue revisión bibliográfica exploratoria, dividido en tres capítulos: conceptos de resiliencia, la capacidad de recuperación en la educación y la pedagogía innovadora y capacidad de recuperación en la formación del profesorado.

Palabras-clave: Resiliencia. Educación. Profesores. Comunidad.

Introdução

A realidade socioeconômica dos países serve como parâmetro para situar os principais problemas e a forma como determinados autores discutem o conceito de resiliência na sua relação com a educação. No Brasil e em países em desenvolvimento, ou seja, com situações de desigualdade social, dificuldade de acesso a bens de consumo e serviços, questões relacionadas aos agravos produzidos pela violência, dentre outras, o conceito de resiliência aparece na literatura vinculado à prática docente, destacando-se as interferências da desigualdade e da violência no âmbito da educação (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013).

O presente artigo possui o objetivo de apresentar e de analisar os conceitos de resiliência e direcioná-los à sua compreensão como pedagogia inovadora na formação de docentes. Um segundo objetivo que se coloca é refletir sobre os benefícios desse conceito para o processo de desenvolvimento profissional de docentes, pois a resiliência, de acordo com pesquisas das autoras sobre o assunto, pode ser considerada como uma capacidade universal, que permite ao indivíduo, grupo ou comunidade, prevenir, minimizar e/ou ultrapassar as marcas ou efeitos das adversidades vividas ao longo de suas trajetórias de vida.

A metodologia utilizada para este artigo foi de revisão bibliográfica de caráter exploratório, dividida em três partes: discutir os conceitos de resiliência, da resiliência na educação como pedagogia inovadora e a resiliência na formação de docentes.

Conceitos de resiliência

Os esforços dos seres humanos no sentido de superar as adversidades e situações traumáticas acompanham a evolução do ser humano. Nas últimas décadas, porém, alguns pesquisadores, como Masten e Garmezy, Rutter e Werner e Smith (*apud* YUNES, 2003, p. 77-80), iniciaram uma observação junto a indivíduos e grupos, que, expostos a situações de traumas pessoais, familiares e sociais, conseguiam desenvolver-se adequadamente, apesar dos acontecimentos adversos. O questionamento cabível para situações como essas seria entender, ou encontrar explicações, para o modo como essas pessoas contradiziam o paradigma da “lógica do trauma”. A indagação principal desses estudos relacionava-se à descoberta de quais fatores, intrínsecos e extrínsecos, contribuíam para que esses seres humanos conseguissem superar fortes adversidades e continuassem projetando-se de forma sadia ao futuro.

A noção de resiliência vem sendo utilizada há muito tempo pela física e engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young, que, em 1807, considerando os fenômenos de tensão e compressão, introduziu pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade. Em seus experimentos, ele buscava a relação entre força aplicada em um corpo e a deformação que essa força produzia nesse corpo. Foi Young o pioneiro em elaborar um método para o cálculo dessas forças a partir dos estresses causados pelos seus impactos (YUNES, 2001, p. 15). Voltando-se para o campo da educação, temos que:

A resiliência é uma capacidade que todo ser humano tem, em maior ou menor medida. É um recurso que é, em parte, inato, mas também se adquire ao longo do tempo, pois a resiliência, como diz Cyrulik (1999), ‘se tece’ durante todo o ciclo vital. Pode ir crescendo, ajudada pelas situações e condições externas, isto é, por um entorno que a favoreça. As atitudes resilientes podem ser promovidas, com o apoio de pessoas ou instituições (família, igreja, escola, centro de saúde, organizações ou associações sociais ou políticas etc.), que se preocupam em motivar a ativação das capacidades de superação das dificuldades (LARROSA, 2005, p.11).

De acordo com Larrosa (2005), há três décadas iniciaram-se os primeiros estudos originários ao que hoje se conhece como resiliência, em relação ao desenvolvimento humano. O conceito surgiu e evoluiu com Michael Rutter, na Inglaterra, e Emmy Werner, nos Estados Unidos, expandindo-se e globalizando-se pela França, Países Baixos, Alemanha e Espanha.

De acordo com Theis (2003), a resiliência é a capacidade de desenvolver-se bem para continuar projetando-se no futuro de forma positiva, apesar dos acontecimentos que tornam o cotidiano desestabilizado ou com condições de vida difíceis e de traumas por vezes graves. Em outras palavras, a resiliência é a capacidade universal que o ser humano pode ter de lidar, superar, aprender ou até mesmo ser transformado com as diferenças e imprevistos inevitáveis da vida. O autor (2003, p. 50) complementa que essa capacidade de proteção permite a “[...] uma pessoa, um grupo ou uma comunidade impedir, diminuir ou superar os efeitos nocivos da adversidade”.

Mesmo que o conceito de resiliência seja relativamente novo, as buscas dos seres humanos para superar as dificuldades e para a obtenção significativa de resultados positivos são constantes, mostrando-se presente nas inquietações existenciais das diversas crenças, em todos os tempos.

O primeiro autor que usou o termo resiliência, no sentido figurado, ou seja, que não naquele atribuído pela física, foi o psicólogo John Bowlby, em 1992, que definiu-a da seguinte forma: “[...] recurso moral, qualidade de uma pessoa que não desanima, que não se deixa abater” (MANCIAUX, 2003, p. 20).

Para Assis, Pesce e Avanci (2006, p.57), a resiliência “[...] implica tentar transformar intempéries, momentos traumáticos e situações difíceis e inevitáveis, em novas perspectivas”.

Lisboa (2013) conceitua resiliência como uma característica comum que alguns indivíduos, eventualmente, desenvolvem diante de uma situação difícil. O autor complementa que pesquisas recentes comprovam que a resiliência é a habilidade de resistir e contornar crises e pode ser uma habilidade treinada e estimulada. Essa descoberta tem valor significativo para o mundo corporativo e educacional, atualmente imersos em problemas como acúmulo e condições precárias de trabalho, remunerações não condizentes com o perfil, metas impraticáveis e os próprios reveses da economia, além de outros fatores de estresse.

A resiliência é normalmente citada por processos ou acontecimentos que explicam a “superação” de crises e/ou adversidades em indivíduos, grupos e organizações (TAVARES, 2001; YUNES, 2001; YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Pelo fato de a resiliência ser um conceito, relativamente novo, no âmbito da psicologia, tem sido tema de grandes discussões sob o ponto de vista teórico e metodológico, no campo científico (YUNES, 2003). De acordo com Yunes (2001, p. 16), os termos invencibilidade ou invulnerabilidade são os precursores do termo na psicologia e ainda vêm orientando a produção científica de muitos pesquisadores da área.

Para Morais e Koller (2004, p. 100), “a resiliência é entendida como uma reafirmação da capacidade humana de superar adversidades, o que não quer dizer que o indivíduo saia da crise ileso, como implica o termo invulnerabilidade”.

No Brasil, as primeiras pesquisas relacionadas à resiliência surgiram nos anos de 1996, com estudos sobre as crianças e adolescentes expostos às situações de vulnerabilidade psicológica e social, pesquisas relacionadas aos moradores de rua, às famílias de baixa renda, ao uso de drogas e às questões da saúde (MELILLO; OJEDA, 2005).

A palavra resiliência tem sido pouco utilizada na língua portuguesa, aplicada às ciências sociais e humanas. Seu uso no Brasil ainda se restringe a pessoas participantes de poucos círculos acadêmicos. Por outro lado, certos profissionais das áreas da engenharia, ecologia e física, e até mesmo da odontologia, possuem certa familiaridade com a palavra, no que se refere à resistência de materiais. No contexto geral do Brasil, a palavra resiliência e, naturalmente, seus significados ainda permanecem desconhecidos para a maioria das pessoas.

Segundo Fajardo, Minayo e Moreira (2013, p. 37), atualmente há uma tendência de vários pesquisadores para uma conceituação mais

complexa do termo, considerando o construto resiliência como multifacetado e dinâmico, envolvendo a influência mútua dos processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção, contribuindo para que a pessoa possa ter uma vida saudável em meio às adversidades.

Segundo Taboada, Legal e Machado (2006, p. 105), “resiliência é a capacidade de um material para receber uma energia de deformação sem sofrê-la de modo permanente”. Nas ciências humanas, a resiliência é de forma geral compreendida como “[...] a capacidade que alguns indivíduos apresentam de superar as adversidades da vida” (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006, p. 105).

Diante do exposto, a resiliência não é uma capacidade alcançada continuamente, não é absoluta, e sim dinâmica. Por esse motivo, não se pode considerar que uma pessoa é resiliente, ou não é resiliente, uma vez que cada pessoa possui momentos e circunstâncias, ao longo da vida, no qual consegue lidar melhor com as dificuldades.

Entende-se que o estado de resiliência depende de vários fatores, dentre outros o ciclo vital, assim como o apoio externo e a cultura. Ao observar a resiliência presente em determinados sujeitos, é possível perceber que certos processos de superação podem ser mais rápidos que outros, ficando à dependência das situações e de cada pessoa.

A resiliência, portanto, pode ser considerada como um processo de construção interior que se desenvolve, ao longo do tempo, e deve resultar da motivação do ambiente, influência da família, dos suportes sociais e da educação quanto à forma de enfrentar as dificuldades de todas as ordens (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013, p. 37).

A resiliência na educação como pedagogia inovadora

Como já explicitado, os contratempos e as adversidades estão inseridos na vida humana e as pesquisas sobre resiliência indicam caminhos para um desenvolvimento mais positivo dos sujeitos, diante dos enfrentamentos dessas dificuldades. Por se tratar de uma proposta de autofortalecimento e de melhora após o embate, a resiliência pode ser colocada como uma inovação em relação ao desenvolvimento humano.

No contexto escolar, a resiliência também é percebida e pode ser apresentada como proposta de uma pedagogia de grande valia e que merece ser incentivada, tornando-se um processo de adaptação passível de aplicação ao desenvolvimento em ambientes favoráveis ou adversos.

Autores como Antunes (2007), Assis, Pesce e Avanci (2006), Barbosa (2006), Tavares (2001), Varela (2005) e outros ressaltam a importância da resiliência na educação escolar, pois, para eles, a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar, por apresentar duas condições importantes: a primeira, porque agrupa distintos sistemas humanos; a segunda, porque articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco.

De acordo com Zaremba (2009), nos últimos 30 anos do século XX, uma profunda crise assolou o capitalismo, com muitas consequências profundas para as relações entre capital e trabalho, por exemplo, um desemprego estrutural notável, a precarização das condições de trabalho, as mudanças nos processos de trabalho etc. É nesse quadro histórico que se insere o processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado no governo de Collor de Melo e continuado nos governos posteriores. O discurso era o de que as condições para a inserção do Brasil de forma competitiva na economia internacional seria viável somente se houvesse realização de uma série de reformas estruturais, o que implicava privatizações, desregulamentação, mudanças no financiamento público e, principalmente, reformas na educação.

De acordo com Zaremba e Costa (2011):

A escola é o locus da reforma, é o espaço de expressão dos anseios e das necessidades dos docentes, dos alunos e da sociedade, pois é uma instituição estabelecida para fins de socialização e transmissão da cultura. Mas ela é, também, espaço de disputa e de poder. Ameaças a essa situação desencadeiam reações as mais diferentes. É preciso enfatizar que a Educação é, a um só tempo, produtora e produto de cultura. A cultura social é produzida e reproduzida na dinâmica de um processo histórico-dialético de práticas sociais que se dão em diversas esferas, inclusive no cotidiano das práticas escolares. Entende-se aqui por cultura social o conjunto das culturas específicas criadas pelo homem e que possibilitam e regulam a vida em sociedade.

Com base nesse enfoque histórico sobre a reforma na educação, entende-se que a resiliência é uma excelente defesa psicológica contra as agressões impostas pela sociedade capitalista.

De acordo com Freire (1980), é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar em um regime autoritário, com vistas a uma lógica empresarial. Segundo o autor, pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma suas possibilidades sob o prisma da atividade intelectual; é resiliência.

A educação, para Paulo Freire, já se tratava de algo relacionado à resiliência, pois em suas publicações havia menções sobre a superação e a visualização de oportunidades diante das dificuldades. Mas esses conceitos, acima de tudo, focavam-se na educação como ação problematizadora, ou seja, para ele a educação estava diretamente ligada ao contexto social em que vivem o professor e o aluno e no qual o ato do saber não estaria separado daquilo que já se conhece. Torna-se imprescindível apontar que é preciso que a escola desdobre todo o potencial e recursos disponíveis para conseguir uma comunidade educativa inclusiva e resiliente, nos moldes de uma educação humanizadora, como propunha Freire.

É sabido que os professores são afetados por muitas adversidades no seu cotidiano: exige-se mais dos professores, há a pressão da sociedade, da família, novas tecnologias que precisam ser integradas à sala de aula, menor valorização do trabalho docente, mudança dos conteúdos curriculares, escassez de recursos, baixo investimento dos governos em educação, mudanças na relação professor-aluno, fragmentação do trabalho docente, entre outras. Se resistem aos novos contextos, esses professores se modificam, estão experimentados ou experimentando essas provocações e adversidades e podem mudar rumos da sua prática.

Entende-se também que a função do professor transcende a simples transmissão de conhecimento. Na condição de educador, deve buscar auxiliar o aprendente para a vida, contribuindo para tratar de questões mais amplas, auxiliando-o na construção da própria identidade. O educador contribui para a constituição dos estudantes como seres humanos, preparando-os para superarem os desafios apresentados pela vida. Isso consiste em colaborar com os processos do desenvolvimento psicológico do aluno. O professor deve utilizar-se do contexto escolar para o desenvolvimento de valores e competências.

O cotidiano da vida, a realidade do dia a dia, não pode ser local de apatia ou de fugas, pois o amadurecimento e o crescimento dos envolvidos acontecem com o enfrentamento dessa realidade. Nem sempre esse enfrentamento gera grandes mudanças; às vezes elas são pequenas ou pelo menos o resultado é percebido como insignificante frente

ao desafio dos fatos acontecidos. Todavia, esses enfrentamentos e essas pequenas conquistas são necessários para a evolução das pessoas e das sociedades em geral.

Em suma, a promoção da resiliência no âmbito escolar pode contribuir para o estabelecimento de vínculos com atitudes sociais e comportamentos positivos entre professores e alunos, ou seja, atitudes que evitem o isolamento social, que poderia gerar a violência e a discriminação; o fortalecimento de uma estratégia essencial diante da rapidez do surgimento das informações, dos avanços tecnológicos, das mudanças sociais e do estresse, que ratificam as necessidades e dificuldades da vida contemporânea, exigindo do docente um alto nível de desenvolvimento profissional, capaz de responder aos variados e crescentes desafios impostos pela profissão. Pode contribuir também para uma posição favorável do professor no sentido de identificar e auxiliar os alunos a enfrentar seus próprios problemas e dificuldades, criando um ambiente de prevenção às consequências prejudiciais ao processo de desenvolvimento; na criação de meios para fortalecer a saúde física e mental dos estudantes e professores, tornando possível desenvolver o lado positivo de seu desempenho e a sua proteção. Por fim, contribuir para a criação de estratégias que valorizem uma atuação dialógica e de negociação de conflitos, o que é altamente significativo quando relacionado à prevenção da violência e à promoção do desenvolvimento humano (HANDERSON; MILSTEIN, 2005).

A resiliência na formação de docentes

Para se construir uma escola resiliente, é preciso que os professores sejam instados a compreender a importância de desenvolver estratégias de fortalecimento das pessoas e sejam preparados para isso, sabendo lidar com situações estressantes e adversas (MARQUES, 2008).

Haja vista que pesquisas brasileiras e latino-americanas mostram a existência de algumas escolas em que professores conseguem elevado desempenho acadêmico dos alunos, apesar das situações adversas existentes (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Boa parte dos problemas da escola poderia ser eliminada se o ambiente institucional se modificar (CYRULNIK, 2001), o que se vincula com a questão da resiliência, conceito que envolve presenças significativas, solidariedade, interações entre seres humanos verdadeiramente humanos, que formam comunidades saudáveis e acolhedoras (YUNES, 2001).

Por isso, a transformação da escola em uma comunidade resiliente exige, sobretudo, um olhar atento do docente, pois ele próprio precisa ir-se construindo como uma pessoa que detém esse fator diferencial, tendo, segundo Riecken (2006), autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar.

O profissional em educação é aquele que mais vivencia o ato e o fato no contexto de resiliência, é aquele que faz da sua prática pedagógica um grande escudo resiliente no contexto educacional. Nessa perspectiva, torna-se fator de ordem para o desenvolvimento da resiliência uma organização pertinente às práticas individuais e profissionais como: flexibilidade perante a situação, um olhar diferenciado às dificuldades, autoestima, perseverança, sempre manter-se aberto às possibilidades de que a vida pode ter adversidades, as quais, por sua vez, podem ser lidadas por meio de competência, habilidade e integridade. Para tanto, faz-se necessário o saber cuidar de si mesmo para poder cuidar do outro. Autonomia, capacidade de relacionamentos, iniciativa, criatividade, ética e vivência de valores são fatores determinantes ao processo de resiliência.

A formação inicial do professor precisa fornecer as bases necessárias para o desenvolvimento desses profissionais, destinadas à construção dos saberes e fazeres essenciais às práticas pedagógicas, possibilitar a construção do conhecimento científico acadêmico e pedagógico, social e político, além de discutir a função e a profissionalização do docente (YUNES, 2001).

Imbernón (2011, p. 60) menciona em sua obra que “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir este conhecimento pedagógico especializado”, ou seja, que o futuro educador precisa adquirir as competências e as habilidades que o capacitem para o desenvolvimento de planejamentos, reflexões, avaliações de situações administrativas e pedagógicas, bem como se utilizar das disciplinas e temáticas sociais do currículo formativo e também as especificidades didáticas envolvidas.

Cabe ao professor, segundo Antunes (2007), assumir o papel de investigador de curiosidades, de ajudante no processo de autoconhecimento e de automotivação do estudante, de estimulador de relações interpessoais saudáveis e de especialista na administração do tempo.

Segundo Pacheco (2008) e Damasceno (2007), o professor tem que desenvolver, em si, a capacidade de se libertar dos trilhos que construíram suas representações de escola e de educação. Pensar escola na sociedade

contemporânea é pensar em reorientar o ser humano no mundo, é reconfigurar o espaço e o tempo de aprender e ensinar, é reelaborar a cultura pessoal e profissional.

De acordo com Yunes (2001), é preciso, durante o curso de formação de docentes, inserir esses profissionais em ambientes educacionais reais e complexos, onde alunos e demais profissionais revelam situações de conflitos e indisciplina, apresentem dificuldades de aprendizagem, demonstrem apatia e falta de motivação, com atividades improdutivas e que resistem às intervenções externas. Fatos que levam o professor iniciante e inexperiente a um momento de desespero, pânico, cansaço, desgosto ou até depressão, em um desejo de não querer estar em uma sala de aula ou escola, perdendo o gosto pelo ato de ensinar, não encontrando saídas. É nesse momento que a prática da resiliência do docente precisa se fazer presente para a melhoria no relacionamento entre professor e alunos e no próprio clima institucional. Colocar o professor em formação em uma situação complexa, desde que lhe seja dado o respaldo necessário, pode possibilitar o desenvolvimento do processo de superação do mal-estar inicial, incentivando a troca de conhecimento, a transmissão da cultura e o estabelecimento da relação pedagógica.

Contudo, compreender o que é necessário para que as competências se transfiram de um meio para outro, bem como sua adaptação ao novo contexto, parece ser uma capacidade crítica individual, ou seja, outra habilidade do indivíduo e que precisa ser ensinada. Se o objetivo do educador é ensinar valores por meio de adversidades escolares, faz-se necessário discutir como esses valores se “transferem” para outros ambientes ou outras situações. Percebemos, assim, que o professor tem papel destacado, no sentido de estabelecer diálogos acerca de tal transferência. Considera-se, portanto, que esse profissional pode favorecer a promoção de fatores de resiliência em seus alunos na escola.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar a importância da resiliência para a formação dos docentes, como uma estratégia a ser desenvolvida no ambiente escolar. Por meio das pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos do assunto, observa-se que a resiliência é um instrumento que favorece a intermediação das relações interpessoais entre aluno e professor, possibilitando a troca de conhecimentos, a confiança, o respeito e a

autoestima. Assim, buscou-se apresentar o conceito como uma ferramenta importante para a capacitação de professores, o que se faz necessário para a competência em superar situações difíceis, desenvolvendo habilidades para o enfrentamento das adversidades ao longo da carreira profissional.

O artigo considerou estudos sobre como ensinar e formar seres humanos mais resilientes, no âmbito educacional, discutindo sua importância. Diante da complexidade da educação na atualidade, a formação de professores mais confiantes, conscientes e preparados para a carreira profissional contribui para amenizar o desespero inicial diante das adversidades de uma sala de aula e auxilia no desenvolvimento de uma carreira profissional mais satisfatória e adequada ao contexto em que vive o professor. A educação, como qualquer outro ambiente de trabalho, possui adversidades, porém estas podem ser minimizadas com o uso das práticas resilientes, que podem ser desenvolvidas durante o período de formação de docentes, em um processo contínuo e permanente.

Recebido em: 29/09/2013

Aprovado em: 4/12/2013

Notas

1. Uma versão deste artigo foi apresentada no Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE).
2. Pedagoga. Mestranda em desenvolvimento humano na Universidade de Taubaté (UNITAU). Atua profissionalmente na Secretaria de Educação de Lorena. E-mail: rosalles2011@hotmail.com
3. Doutora e mestre em Ciências Biomédicas (Saúde Mental). Docente nos cursos de graduação e no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU). Áreas de investigação: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Resiliência, Envelhecimento e Trabalho e Pesquisas Baseadas em Narrativas. E-mail: mgleao08@gmail.com

Referências

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ASSIS, Simone Gonçalves; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, G. S. Índices de resiliência: análise em professores do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. **Anais...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 jun. 2012.

CYRULNIK, Boris. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. São Paulo: Instituto Piaget, 2001.

DAMASCENO, Pedro. Educação e resiliência. **Face Oculta**, Ilha do Pico, Açores, 18 ago. 2007. Disponível em: <http://cronicasilhadopico.blogspot.com.br/2007_08_01_archive.html>. Acesso em: 30 maio 2008.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, jan./mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike. **Cómo fortalecer la resiliencia en las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

LARROSA, Susana M. Rocca. **Resiliência**: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral. 2005. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/simposioteologia/pdf/Susana%20M.%20Rocca%20L.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

LISBOA, Sílvia. O poder de suportar a pressão e de transformar problemas em desafios se torna uma exigência nas empresas – e requisito de sucesso para os novos executivos. **RH Portal**. 15 ago. 2013. Disponível em: <http://www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idc_cad=53d45uben> Acesso em: 30 mar. 2013.

MANCIAUX, Michel. **La resiliencia**: resistir e rehacerse. Barcelona: Gedisa, 2003.

MARQUES, Ramiro. **Resiliência**: cada vez mais necessária aos professores. 2008. Disponível em: <<http://ramiromarques.blogspot.com/2008/04/resilinciacada-vez-mais-necessaria-aos.html>>. Acesso em: 29 maio 2008.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Nestor Suarez. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. São Paulo: Artmed, 2005.

MORAIS, Norma de Araújo; KOLLER, Silvia Helena. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: KOLLER, Silvia Helena. **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 91-107.

PACHECO, José. Aprendizagem do caos. **Educare**, Porto, 11 mar. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>>. Acesso em: 29 maio 2008.

RIECKEN, Claudia. **Sobreviver**: instinto de vencedor: os 12 pontos da resiliência e a personalidade dos sobreviventes. São Paulo: Saraiva, 2006.

TABOADA, Nina Garcia; LEGAL, Eduardo José; MACHADO, Nivaldo. Resiliência: em busca de um conceito. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 3, p. 104-113, set./dez. 2006.

TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

THEIS, Amandine. La resiliencia en la literatura científica. In: MANCIAUX, Michel **La resiliencia**: resistir e rehacerse. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 75-86.

VARELA, Felipe. **La resiliencia en y la escuela**. [S. l.], 2005. Disponível em: <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d_resiliencia/resiEsc_1.htm>. Acesso em: 29 maio 2008.

YUNES, Maria Angela Mattar. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2001.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZAREMBA, Fellipe de Assis. **A reforma da educação profissional**: um estudo sobre o modelo de competência e suas implicações no plano de trabalho docente. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

ZAREMBA, Fellipe de Assis; COSTA, Rosa. Educação como prática da liberdade: proposta otimista de resiliência na construção de uma sociedade humanística. **Revista Construir Notícias**, ano 10, n. 59, jul./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1802>>. Acesso em: 14 mar. 2012.



Mídias educativas e aulas de orientação sexual: uma proposta viável para interligar os saberes da vida e da escola?

MYRNA WOLFF BRACHMANN DOS SANTOS¹

Resumo

Este texto foi organizado com o objetivo de discutir a relação entre o uso das Salas de Tecnologias Educacionais (STEs) e a proposição de aulas de orientação sexual para os escolares. Embora haja estudos relatando a realização de orientação sexual nas escolas públicas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a utilização das mídias educativas é desconhecida nesses casos. Partindo de uma investigação feita em 10 instituições com 17 professores de STEs da rede pública de ensino da cidade de Campo Grande, foram levantados dados e estabelecidas algumas relações entre as duas temáticas. Dentre os resultados obtidos destacam-se: a) a pequena frequência com que acontecem aulas de orientação sexual nas escolas pesquisadas; b) a ênfase nos aspectos de saúde e prevenção, com menor preocupação com aspectos como prazer, desprazer e o conhecimento de si próprio; c) o consenso entre os professores de STEs quanto à importância da utilização das mídias educativas no processo educativo; d) o aparecimento de apenas um professor questionando a qualidade do uso das mídias educativas no processo pedagógico ou nas aulas de orientação sexual. A pesquisa sinaliza a viabilidade das aulas de orientação sexual e de sua facilitação por meio das mídias educativas, indicando haver experiências pedagógicas que possibilitam a construção do conhecimento, a reflexão e a mudança de paradigmas.

Palavras-chave: Mídias educativas. Salas de tecnologias educacionais. Orientação sexual.

Abstract

The text in hand was organized with the aim of discussing the relationship between the use of Educational Technology Classrooms and a proposal for classes in Sexual Orientation for schools. Although there are studies of the comple-

tion of sexual orientation in the public schools of Campo Grande, the use of educational media is unknown in these cases. Beginning with an investigation carried out in ten institutions with seventeen teachers in Educational Technology Classrooms in the Public School Network in the city of Campo Grande, MS, data had been raised and established, it is possible to present data, establish some relationships between the two themes. Within the results obtained and the following stand out: a) the low frequency with which classes in sexual orientation take place in the schools researched; b) the emphasis on the aspect of health and prevention in the aforementioned classes of sexual orientation, presenting less concern with aspects such as pleasure, displeasure and self-knowledge; c) the consensus among the teachers in the Educational Technology Classrooms as to the importance of the use of educational media in the educational process; d) the appearance of only one teacher questioning the quality of the use of the technological resources in the educational process or in the classes on sexual orientation. The survey signals the viability of sexual orientation classes and its facilitation through educational media indicating there is pedagogical experiences that enable the construction of knowledge, reflection and change of paradigms. Keywords: Educational media. Educational technology classrooms. Sexual orientation.

Resumen

Este texto se organizó con el fin de discutir la relación entre el uso de las reuniones y Tecnologías Educativas y la proposición de clases de Orientación Sexual para la escuela. Aunque hay estudios que informaron el logro de la orientación sexual en las escuelas públicas de campo grande, se desconoce el uso de los medios educativos en estos casos. A partir de una investigación realizada en diez instituciones con diecisiete profesores de clases de Tecnologías Educativas de las Escuelas Públicas de la ciudad de Campo Grande, MS, se recogieron y se establecieron algunas relaciones entre los dos temas de datos. Entre los resultados se destaca: a) la frecuencia con que se producen pequeñas clases de orientación sexual en las escuelas encuestadas; b) el énfasis en los aspectos de salud y prevención, con menos preocupación por aspectos tales como el placer, desagrado y autoconocimiento; c) el consenso entre los profesores de las clases de Tecnologías Educativas sobre la importancia del uso de los medios educativos en el proceso de la educación; d) la aparición de un solo profesor en duda la calidad de la utilización de medios educativos en el proceso educativo en el aula o la orientación sexual. La investigación indica que la viabilidad de las clases de orientación sexual y su facilitación a través de los medios de comunicación educativa que indica que hay experiencias de enseñanza que permitan la construcción del conocimiento, la reflexión y el cambio de paradigma.

Palabras-clave: Educación media. Clases tecnologías educativas. Orientación sexual.

As mídias educativas significam, em nossos dias, uma grande oportunidade de enriquecimento do processo educativo. A aplicação das tecnologias em uma infinidade de atividades escolarizadas é fato em nossos dias em uma grande quantidade de escolas – públicas e particulares – no Estado de Mato Grosso do Sul, em especial na cidade de Campo Grande.

Utilizaremos, indiscriminadamente aqui, os termos mídias educativas e tecnologias educativas com referência sempre a todo o tipo de tecnologias e mídias que possam ser aplicadas à educação: a internet e todos os seus recursos, o computador e todos os seus recursos, a câmera digital, a TV, outros aparelhos de exibição de imagens, videocassete, DVD, Datashow, aparelhos de música (aparelhos de som com rádio AM e FM, tape, CD, mp3, e USB, dispositivos de mp3, mp4, mp5, mp6), fones de ouvido, caixas amplificadoras, microfones etc. No entanto, também compreendemos como sendo recursos tecnológicos os livros, os cadernos, os gibis, os lápis e as canetas, que, embora nos sejam familiares e usuais, são um grande avanço tecnológico há algum tempo.

Acompanhando a tendência da utilização das tecnologias educativas no processo de ensino e aprendizagem, as redes públicas de educação, municipal e estadual, implantaram Salas de Tecnologias Educacionais (STEs) em todas as escolas em Campo Grande.

Em relação à orientação sexual, segundo os estudos de Brachmann e Xavier Filha (2003), é possível encontrar projetos de orientação sexual nas escolas públicas de Campo Grande. No entanto, é ignorada a utilização das mídias educativas na realização desses projetos de intervenção. Da incógnita das razões pelas quais isso não acontecia surgiu o interesse em investigar a relação entre propostas de orientação sexual e o uso das STEs de algumas escolas públicas de Campo Grande. O objetivo foi conhecer melhor a realidade das STEs das escolas públicas dessa capital, tomando-se em consideração o uso/não uso das tecnologias para aulas com fim específico da orientação sexual, considerando-se o potencial que as tecnologias apresentam de vincular os saberes da vida cotidiana com aqueles escolares.

Do desenvolvimento da pesquisa

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a incorporação das tecnologias educativas nas escolas públicas de Campo Grande em relação à orientação sexual – visto que esse tema na escolarização

está previsto normativamente como conteúdo curricular transversal, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a) –, consultamos, por meio de questionário aberto, 17 professores de STEs de escolas municipais e estaduais, no último bimestre letivo de 2011. O questionário continha três perguntas levantando dados sobre a realização de aulas, atividades, ou projetos de orientação sexual nas STEs, a utilização das mídias educativas nessas aulas e a opinião dos professores a respeito dessa possibilidade. Um espaço também foi deixado para qualquer acréscimo (comentário, crítica, sugestão) que os professores quisessem fazer sobre o assunto.

Participaram do levantamento desses dados cinco escolas municipais e cinco escolas estaduais de Campo Grande, que foram devidamente contatadas para esse fim e que, sob a apresentação dos objetivos da pesquisa, autorizaram tal levantamento de informações. Foram distribuídos 20 questionários, 2 por escola, dos quais 3 não retornaram. Os professores das STEs foram informados da proposta de pesquisa e autorizaram a utilização dos dados para a elaboração desta reflexão.

Após a coleta, os dados foram analisados quanto à utilização (e não utilização) das mídias educativas nas aulas de orientação sexual, quanto aos argumentos para a realização (e não realização) dessas aulas, bem como o emprego dos conteúdos e o modo como foram realizadas, dentre outros aspectos.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre o tema, já que, quando pensamos nossas práticas, podemos modificá-las, aperfeiçoá-las.

O uso das tecnologias/mídias na prática educativa: o que precisa estar no foco

Tecnologias aplicadas à educação. Eis uma injunção de nossos tempos, correspondente à qual cada educador da atualidade retirará mais vantagens se delas puder/souber se utilizar, do que colocar-se junto à maré de uma resistência já impossível nos dias de hoje.

As tecnologias estão em toda parte: dos estudos de genética e medicina aos aparelhos de TV que estão em quase todas as casas brasileiras; do processo eleitoral quadrienal aos sistemas de informação bancários; dos cartões eletrônicos dos transportes coletivos aos satélites de pesquisas

espaciais; dos tecidos das roupas que os atletas usam para melhorar seu desempenho à nanotecnologia.

Campo Grande noticia abertamente a informatização de suas escolas e de suas secretarias. Segundo Kreling (2010, s/p), os projetos de inclusão digital de Campo Grande têm como objetivos:

[...] preparar os cidadãos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente – mas, também, busca dinamizar a vida do campo-grandense, seja pela otimização dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas ou pela utilização de telecentros, onde qualquer cidadão pode, por exemplo, imprimir a segunda via de um boleto bancário ou receber lições de informática básica.

Há também projetos de informatização com acesso a internet para toda a rede escolar no Brasil. É o que lemos no site do Ministério da Educação:

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País. O Programa Banda Larga nas Escolas foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.424 [...] as operadoras autorizadas trocam a obrigação de instalarem postos de serviços telefônicos (PST) nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025 (BRASIL, 2013, s/p).

Estamos assim considerando que as tecnologias são um caminho sem volta. A não ser que o planeta sofra um colapso desses catastróficos ou cinematográficos, que venha tornar todas as descobertas e criações humanas inutilizáveis – o que é difícil sequer de ser imaginado –, não parece haver uma possibilidade real de retorno a uma era não informatizada. Mesmo que um caos dessa ordem – sem quaisquer precedentes, e que mal se pode supor: coisa de ficção científica, como abordado no filme de Simon Wells, “Máquina do Tempo”, no qual em uma viagem de 800

mil anos ao futuro revela um tempo sem a tecnologia que conhecemos –, assolasse o planeta, os seres humanos recomençariam a criar utensílios para maximizar-lhes as capacidades, tal como o fez outrora, criando a lança, a pedra afiada, a roda, a alavanca etc.

Assim, como nos fala Rezende (2002), a questão que está em pauta não é mais se devemos ou não incluir as mídias tecnológicas na prática educativa, mas diríamos que o modo pelo qual fazemos isso é que urge ser colocado em pauta em nossos dias.

Almeida (2003) nos fala de vantagens do uso das mídias na educação: desperta o interesse por aprender; favorece e enriquece os diferentes modos de aprender; dinamiza os modos e a linguagem na comunicação entre as pessoas (alunos-alunos, professor-alunos); promove adequação de tempo e ritmo às necessidades dos alunos, além da própria interação e aprendizagem das tecnologias.

A utilização adequada desses recursos na dinâmica do fazer educativo traz inúmeros benefícios ao ato pedagógico, seja do ponto de vista do ensino (para o professor), seja do ponto de vista da aprendizagem (para o aluno). O processo por inteiro é alimentado, transformado, enriquecido e dinamizado pela possibilidade de flexibilização dos recursos pedagógicos. Não fosse assim, não teríamos tal gama de estudiosos e pesquisadores preocupados com essas questões, como Almeida (2003), Kirst (2006), Rezende (2002) e Santos e Okada (2003).

De modo que, juntando-nos aos interessados no uso das mídias educativas, podemos ser aqueles que pensam nos modos pelos quais devemos implementar tais recursos na prática escolar e profissional cotidiana, em um modelo em que de fato a formação integral e a aprendizagem do aluno estejam realmente em foco. Práticas de professores com as tecnologias pautadas pelo desinteresse no processo de ensino e aprendizagem representam um mau aproveitamento dessa oportunidade de crescimento para os alunos. Acreditamos que são essas práticas que levam alunos a pensar, como destacou Moran (1995), fazendo uma reflexão em relação ao uso do vídeo na sala de aula. Segundo ele (1995, p. 29), muitas vezes o “[...] Vídeo, na concepção dos alunos, significa descanso e não ‘aula’”, o que também pode acontecer com relação ao uso de outras mídias.

Mas são algumas práticas estouvadas que produzem o descrédito por parte de muitos em relação às mídias educativas, ou que levam os alunos a se portarem como a um momento de descanso quando ele tinha que ser altamente crítico, reflexivo ou produtor de novas ideias ou novos

conhecimentos. O compromisso do educador é a realização de uma boa aula; é a perseguição da aprendizagem do aluno como meta.

Mas há também bons usos já estabelecidos para as tecnologias na educação. Almeida (2009, s/p) afirma que há iniciativas que se destacam e convida-nos a percebê-las:

[...] se observam práticas de uso de tecnologias em escolas que revelam novos papéis dos agentes educativos como organizadores de informações e criadores de significados, que apóiam suas atividades no estudo de fontes externas e na realização de atividades colaborativas para a produção de conhecimentos relacionados com a resolução de problemas concretos do contexto. [...] as tecnologias são selecionadas e agregadas ao trabalho conforme as necessidades da atividade em realização e suas características intrínsecas.

Segundo Osório (2010), podemos considerar cada fato social como construção e resultado da própria história. Assim, entendendo também a educação e a prática pedagógica como internas a uma história produzida por nós educadores, acreditamos que podemos produzir novas práticas de comprometimento com o aluno e com sua formação.

Podemos sim colocar a aprendizagem em foco e construir uma prática educativa entranhada pelas possibilidades que as tecnologias midiáticas oferecem, comprometida com a educação e, quiçá, permeada por experiências diversificadas e, sobretudo, reflexivas, de orientação sexual. Passemos a esse aspecto.

Sobre sexualidade e orientação sexual: o que estamos entendendo

A temática da sexualidade tem estado cada vez mais presente nas discussões e preocupações de educadores brasileiros desde a década de 1970. Tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a) fazem referência, a demanda por trabalhos sobre a sexualidade aumentou a partir da década de 1980, por causa dos riscos de contaminação pelo vírus HIV (vírus que transmite a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida/SIDA; em português, AIDS) entre os jovens.

Primeiramente, é importante diferenciar os termos educação sexual e orientação sexual, para explicitar os conceitos aos quais nos referimos ao utilizar uma ou outra expressão.

A educação sexual é um processo que entendemos acontecer durante toda a vida do sujeito (SAYÃO, 1997; XAVIER FILHA, 2000). A sexualidade vai se constituindo pela ativação de processos internos biológicos e psicológicos e também pelas influências externas que recebe. Para nos referirmos a esse processo macro de formação, de constituição dos sujeitos e da sua sexualidade, utilizamos a expressão educação sexual. Esta se dá ininterruptamente, ao longo da vida, com a interveniência das instituições sociais, dos valores sociais e religiosos, produzidos ao longo da história das relações entre os seres humanos e seu meio (SAYÃO, 1997; XAVIER FILHA, 2000; WHITAKER, 1997).

O sujeito vai sendo constituído nessas relações. Ao mesmo tempo, é o sujeito que produz novos comportamentos, novos saberes, novas práticas. Sexualidade e sujeito são produtos dessas práticas sociais e dessas verdades construídas historicamente (FOUCAULT, 2001).

Já a expressão orientação sexual é aqui utilizada para definir apenas uma proposição intencional e sistematizada de intervenção, especialmente de caráter educativo (SAYÃO, 1997). Portanto, um projeto realizado com alunos/as no interior de uma instituição designamos com o termo orientação sexual, por se tratar de uma proposta sistematizada e intencional de finalidade pedagógica. A utilização do termo orientação sexual para designar uma proposta sistematizada também é sugerida por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a).

Embora se refira a uma situação limitada e delimitada pelo espaço e pelo tempo em que se processa, uma proposta de orientação sexual colabora com o processo maior de educação sexual, na medida em que é mais uma experiência vivenciada pelo sujeito que participa da composição do processo ininterrupto de constituição de sua sexualidade (SAYÃO, 1997). Os dois termos então são utilizados no decorrer deste, ora para designar situações sistematizadas de intervenção pedagógica – orientação sexual –, ora em referência ao processo maior de formação do sujeito e de sua sexualidade – educação sexual.

Acreditamos que a realização de orientação sexual, junto aos alunos, ainda que não possa mudar por completo toda uma organização social de preceitos já entranhados histórica e culturalmente, devido à suas limitações, pode promover significativas reflexões que possibilitarão oport-

tunidades aos alunos/as de refletir sobre si mesmos, produzindo novas práticas sobre si e sobre o outro.

A realização de tal intento é respaldada legalmente pela existência de um volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a), que preveem a realização de discussões a respeito da sexualidade, no interior das unidades escolares desde muito cedo, pensadas, inclusive, como de fundamental importância ainda na educação infantil (BRASIL, 2001b).

Quando se fala em sexualidade, há uma tendência em relacioná-la com o ato sexual. No entanto, sexo é apenas um dos elementos da sexualidade humana. A sexualidade tem uma abrangência muito maior na vida do ser humano. A partir dela temos uma ou outra maneira de nos relacionar com as pessoas, atribuímos a homens e mulheres, a meninos e meninas, esse ou aquele papel, priorizamos ou não o prazer em nossas vidas. É por meio dela que valorizamos e nos relacionamos dessa ou daquela maneira com nossos órgãos genitais, reagimos de uma ou de outra forma a uma gravidez precoce, ou a um homossexual, ou a um portador do vírus HIV, e assim por diante. Toda nossa maneira de ser reflete nossa sexualidade.

Conceituaremos sexualidade a partir de Xavier Filha (2000, p.19), para quem:

O conceito de sexualidade, [...] refere-se a um termo mais ampliado de sexo, deixando de ser tratado como um sinônimo de ato sexual ou como função natural de reprodução. Trata-se de um fenômeno mais global, relacionando-se a sentimentos, manifestações, trocas e comunicações afetivas entre seres sexuados.

Compreendemos a sexualidade como parte naturalmente integrante da vida humana. Desde que a criança nasce, ela possui consigo sexualidade e a manifesta de diversas formas. A sexualidade como uma dimensão das relações humanas implica valores, crenças, afetividade, relacionamento, autoestima, sexo, prazer, refletindo em todas as áreas de nossa vida. Não se desvincula a sexualidade do ser humano. Desde o nascimento, o bebê é submetido a experiências de prazer, dor, aflição, seja pelo saciar da sua fome, seja pela angustiada espera em satisfazê-la, seja no aconchego, ou na angústia de aguardá-lo. A sexualidade é, portanto, inerente ao sujeito ainda quando muito pequeno. O prazer e o desprazer também já lhe são comuns desde então (MALDONADO, 1993).

Quando pensamos em sexualidade na escola, podemos nos remeter aos processos de educação sexual ali instituídos. Para Xavier Filha (2000), mesmo que a intenção seja a de não interferir na educação sexual das crianças, ainda que a tentativa seja a de não educar, pela omissão também se faz educação sexual. Segundo pesquisa realizada em escolas públicas, Xavier Filha (2000) afirma que as ações educativas não são neutras; educam, ao silenciar, ao esquivar; educam pelos gestos, pelas palavras não ditas, pelo rubor das faces, pelo embaraço; educam a todo o momento, mesmo que a intenção seja a de furtar-se de qualquer posicionamento.

Na convivência diária, os adultos (professores, pais, familiares) repassam às crianças os valores e os conceitos que possuem acerca da sexualidade e as representações de gênero. Repassam também os mitos, os tabus, e, não raro, as ideias de discriminação e preconceito. A sexualidade é construída nas relações que as pessoas estabelecem entre si.

Não podemos negar a relevância desse tema e a importância que adquire, atualmente, em nossa sociedade. Marcados por acontecimentos, ora positivos, ora negativos, inseridos em uma cultura cheia de mitos, tabus e preconceitos, convivendo diariamente com concepções diferenciadas de sexualidade, sendo bombardeados de todos os lados por informações de toda ordem, vivendo o conflito entre os sexos, os indivíduos seguem buscando compreender a sua sexualidade e a sexualidade do outro, em uma ânsia por encontrar uma sociedade igualitária, uma sexualidade plena de prazer e responsabilidade.

Entendemos como desejável um equilíbrio entre a total ausência de valores e a liberação irrestrita deles, por meio de uma mudança refletida; e não a inexistência deles. A mídia, muitas vezes, utiliza-se de uma falsa ideia, apenas mascarada de liberal, para incitar um consumismo sexual capitalista, o consumismo objetual quantitativo e pornográfico, para reforçar o individualismo e, de certa forma, o uso do outro como objeto particular do prazer sexual, colocando o prazer pessoal à frente das necessidades afetivas e eróticas dos sujeitos, e para normalizar pela padronização dos modos de ser, seja pela beleza, estética corporal masculina e feminina, uso de produtos na moda, consumo de certos espaços de convivência. Sem uma visão crítica da realidade, dos artifícios dessa forma de cerceamento, a sociedade poderá estar trocando uma forma de coerção por outra, pois, como afirma Figueiró (1995), há coação também na permissividade e na vigorosa incitação ao sexo.

Por também considerarmos “[...] a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano [...]” (BRASIL, 2001a, p.107), acreditamos que a discussão dos temas relacionados a ela é pertinente à formação integral do ser humano e cabe ser desenvolvida junto às crianças e adolescentes em idade escolar.

Entendemos que a constituição da sexualidade de cada indivíduo se institui com todas as suas marcas por conta da participação da família, da igreja, da escola e de todas as relações que experiencia. Cabem então as investigações sobre como a educação sexual mais ampla e também a orientação sexual, intencional, têm sido realizadas nas escolas. Nesse intento é que quisemos refletir sobre as aulas orientação sexual nas STEs nas escolas de Campo Grande.

Os apontamentos na relação aulas de orientação sexual e STEs

Primeiramente, gostaríamos de esclarecer o funcionamento das STEs. Em Campo Grande, os professores em STEs devem, preferencialmente, ser professores do quadro permanente (seja na rede municipal ou estadual de ensino em Campo Grande). O professor funciona como organizador do funcionamento da STE e suporte tecnológico à elaboração dos planejamentos das aulas e atividades ali desenvolvidas. Deve também oferecer suporte e organizar o uso de quaisquer outras mídias que a escola possua. Na fala de uma das professoras:

Nosso papel na STE é fazer uso, na verdade, orientar o professor regente no uso de todos os recursos que a escola tiver: computador, datashow, televisão, DVD, câmera digital, e assim por diante (EM3, Profa. Ivana).

Os nomes dos professores são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente. As letras “EM” correspondem à escola municipal, e as cinco escolas participantes estão numeradas de 1 a 5. Já as letras “EE” referem-se à escola estadual, também numeradas de 1 a 5. Reitera-se aqui a importância de tal sistemática para a não identificação dos professores participantes da coleta de dados.

Dos 17 professores que responderam ao questionário, pudemos observar, primeiramente, que, embora todas as escolas que visitamos estivessem equipadas minimamente com diferentes mídias educativas, 12 (entre

os 17 professores) afirmam não ter presenciado ou participado da organização de uma aula de orientação sexual na STE; 3 mencionam algumas aulas já realizadas ou afirmaram existir uma pequena frequência de aulas do tipo; 2 professores afirmam que aulas de orientação sexual acontecem com boa frequência na STE. Como se pode ler nos relatos transcritos:

Não. De modo geral, não há preocupação com a educação sexual no ensino regular (EE4, Prof. Ricardo);
No tempo em que estou à frente da sala de tecnologias não presenciei a utilização das mídias para desenvolver tal tema com as turmas (EM1, Profa. Tânia);
Infelizmente, no período em que atuo na STE não presenciei e/ou elaborei atividades relacionadas (EE2, Profa. Mariana).

O quantitativo de professores que afirmam não ter presenciado aulas de orientação sexual é significativo e reflete a profunda marca dos mitos, preconceitos e tabus em relação à sexualidade.

Há um relato de um professor que também nos apresenta um dado relevante no sentido de não encontrar frequentemente projetos/atividades de orientação sexual. Ele conta, no questionário, ter participado recentemente em São Paulo da semifinal do concurso do Prêmio Professores Inovadores 2010-Microsoft (Prêmio Victor Civita), que selecionou professores e projetos premiados do Brasil inteiro e, nas palavras dele:

No concurso de premiação realizado no mês de agosto [de 2010] não havia qualquer projeto que estivesse relacionado a este tema [orientação/educação sexual], fiquei pensando aqui: projetos do Brasil todo e nenhum sobre esse tema! (EM2, Prof. Álvaro).

Diferentes motivos histórico-sociais e culturais estão implicados nessa ausência do tema nas salas de aulas. Os próprios professores apontam as possíveis causas para a não abordagem do tema orientação sexual com os alunos, vinculadas com essas resistências em se tratar abertamente o assunto. Segundo alguns professores, um dos motivos é a idade dos alunos. Alguns professores consideram que o tema sexualidade não precisa ser tratado com os pequenos e que os alunos precisam estudar o assunto apenas a partir do 9º ano, em cuja série os alunos são adolescentes e, muito frequentemente, estão iniciando a vida sexual. Alguns relatos deixam transparecer tal concepção:

Eu atendo do pré ao 5º ano. O tema educação sexual não é desenvolvido pelos alunos. Aqui ainda não foi trabalhado. Não sei se é pelo fato de ser as turmas do pré ao 5º ano que faz com que os professores não preparem aulas desse tema, por eles serem menores. Mas acho que não. Isso não tem nada a ver o assunto pode ser trabalhado com os pequenos também. Não pode? (EM2, Profa. Juliana);
Não, aqui nunca houve, pois esta sala é direcionada às salas de alfabetização e o tema não é tratado (EM3, Profa. Izabel);
Em nossa escola participam as salas a partir do 9º ano (EE2, Prof. Augusto);
Sim, aconteceu [aulas de orientação sexual] no ano anterior com os 9º anos, nas aulas de ciências (EE1, Prof. Fernando).

Assim, encontramos relatos que apontam a pouca idade como motivo para a não realização de aulas de orientação sexual. De modo semelhante, vemos em outros momentos, em que são citadas a realização de aulas de orientação sexual, os professores informando que elas aconteceram a partir dos 9º anos. Dentre os relatos, apenas dois mencionam aulas de orientação sexual, também realizadas com alunos do 5º ao 8º, além de um relato de aulas de orientação sexual com alunos do 4º ano.

Outro comentário sintetiza essa dificuldade dos professores em lidar com o assunto sexualidade:

Para os professores, de um modo geral, orientação/educação sexual é um tema bastante complexo, cheio de preconceitos e melindres. Desde a educação infantil os professores apresentam total despreparo para lidar com situações em sala de aula, como duas crianças se beijarem, ou meninos e meninas procurarem conhecer o corpo do outro. Esse despreparo permanece e veda a possibilidade de discutir o assunto abertamente com os alunos (EM4, Profa. Tatiana).

É pequeno o número de professores que percebe a presença da sexualidade nas crianças, mesmo da educação infantil, como vemos no relato anterior, e que entende como necessária a preparação do professor para educar também nessa idade. Como já mencionamos, as formas como um professor lida com as situações cotidianas que envolvem a sexualidade das crianças também as educam pelo modo como age com elas. Toda ação ou palavra educa e ensina (MÉNDES; BRACHMANN, 2004; XAVIER FILHA, 2000).

Entre os participantes da pesquisa também se acredita que apenas os professores de biologia e ciências são “habilitados” para tratar de sexualidade com os alunos. A sociedade Ocidental reservou à ciência biológica e médica o lugar da “verdade” sobre a sexualidade humana (FOUCAULT, 2001; SANTOS, 2010), de tal forma que se desconfia de qualquer informação que não venha dessas áreas de saber. Confere-se à área da ciência biológica e médica o conhecimento “verdadeiro” e o real preparo para tratar desse tema com os adolescentes. Alguns relatos podem ser destacados:

Houve um projeto ano passado, que tratou sobre vários assuntos [...]. Era uma professora de ciências, trabalhou com 6º ao 9º ano devido ao tema (EM3, Profa. Ivana);

Geralmente, os professores regentes levam os alunos à STE para trabalhar o conteúdo de sala. Mas se ele estiver com um 9º ano, e for trabalhar sobre o corpo humano, e geralmente é o professor de ciências que trata do assunto, aí vai depender da ocasião, ele pode até preparar aulas de orientação sexual para ministrar aqui na STE (EM4, Prof. Cleber);

Ví somente a professora de biologia em algumas aulas que o conteúdo exige (EE1, Prof. Cícero);

Acontece o uso desde que sejam professores da área, como, por exemplo, ciências no ensino fundamental e biologia no ensino médio. [...] A participação infelizmente limita-se aos professores da área (EE2, Prof. Augusto).

Desmistificando a ideia de que apenas os professores de ciências e biologia devem tratar do tema, Sayão (1997) destaca que pode realizar a orientação sexual todo aquele professor que se sentir disponível para tal, que reconheça como legítimas as questões dos alunos e os acolha em seus questionamentos e que tenha alguma formação em temas afins à sexualidade, independentemente de em que área é formado.

Outro aspecto que queremos mencionar é o fato de que os relatos deixam transparecer que, quando acontecem iniciativas de orientação sexual, elas estão vinculadas a uma iniciativa pessoal de algum professor, e não a um direcionamento institucional, demonstrando que, embora a temática esteja prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais como Tema Transversal, aulas de orientação sexual acontecem, na maioria das vezes, vinculadas ao conteúdo de ciências/biologia ou em ações isoladas. O relato transcrito a seguir é emblemático:

Há uns quatro anos atrás, ou mais, quando eu ainda não trabalhava na STE, e a STE ainda estava sendo implantada aqui na escola [as STEs não tinham a configuração que tem hoje], lembro-me de uma professora que desenvolveu um projeto de orientação sexual primeiro com o primeiro aninho do ciclo e depois com os antigos 3º e 4º anos, hoje 4º e 5º. Ela ainda estava estudando a faculdade. Ela colheu perguntas escritas dos alunos, acho que anônimas, e depois preparou aulas para responder e debater as questões com eles. Era o assunto da escola entre os alunos e os professores, e nem todos os professores concordavam. Em uma das aulas lembro que assistiram a um vídeo sobre os nove meses de vida intrauterina do bebê, que serviu para iniciar as discussões daquela aula [participei dessa aula com minha turma]. Acho que aquele era o recurso familiar àquela professora, e era o único disponível na escola na época, e foi muito bem aproveitado. Já vi os alunos, agora bem maiores perguntando para ela quando vão estudar aquele tema de novo... Depois disso não vi mais projetos assim (EE3, Profa. Maria).

Dentre as aulas que os professores citam ter presenciado, os conteúdos abarcam alguns temas principais: anticoncepção, gravidez, DSTs, AIDS. Outros aspectos, como prazer, desprazer, o conhecimento de si próprio (físico-emocional-social-cultural), não foram citados. Esses dados são muito semelhantes ao estudo desenvolvido por Brachmann e Xavier Filha (2003), que analisaram projetos de orientação sexual em Campo Grande e indicaram haver uma predominância na preocupação com questões biológicas e de prevenção de doenças, havendo menos oportunidades para os alunos discutirem outros aspectos e dúvidas em relação a si mesmos, à sexualidade e à sociedade como forma histórica e social de organização humana.

Segundo Sayão (1997, p. 116), os aspectos biológicos precisam ser contemplados, mas devem ser “[...] circunstanciados num corpo que pulsa e sente”. Conforme essa estudiosa, as aulas de orientação sexual precisam contemplar três eixos: o corpo humano (considerando os aspectos biológico e erótico, as transformações físicas e psicoemocionais ao longo da vida), as relações de gênero (abarcando as representações sociais e culturais oriundas da diferença biológica do masculino e do feminino, a equidade dos gêneros e a singularidade de cada sujeito) e a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e à AIDS (promovendo as condutas preventivas e desvinculando a sexualidade e as doenças dos comuns tabus e preconceitos).

De volta aos questionários, dentre os motivos levantados por duas professoras para a importância da realização de aulas de orientação sexual, figura a preocupação com o acontecimento de situações de desrespeito entre os alunos:

Sim acontecem [aulas de orientação sexual na STE]. Há muito aqui a questão do bullying, e geralmente é em relação à sexualidade. Aí traz até a STE para os alunos verem vídeos e discutirem sobre isso (EM3, Profa. Ivana);
Com certeza, é muito importante o uso de todas as tecnologias possíveis [nas aulas de orientação sexual]. O número de meninas grávidas, por exemplo, é grande, ou para os casos de homossexualidade, há as perseguições os 'sarros', os alunos precisam de orientação (EM5, Profa. Dandara).

Acreditamos que há muito para ser discutido quanto às possibilidades da orientação sexual na sala de aula ou nas STEs, assim como há muito a ser discutido em relação à educação sexual de maneira geral. A começar por nós mesmos.

A orientação sexual, ao fomentar maior consciência de si e do outro e reconhecer como lícito o direito ao prazer, propicia às crianças e jovens melhores condições de buscar sua própria felicidade e exercer a cidadania de forma mais qualificada (SAYÃO, 1997, p. 117).

Outra questão que destacamos dos questionários diz respeito aos recursos midiáticos mencionados pelos professores. Os principais recursos tecnológicos citados nos relatos foram: buscas em sites na internet, e-mails, blogs, videoteca da TV Escola, atividades no PowerPoint, vídeos convencionais/locados ou montados pelos alunos. Quanto à opinião dos professores sobre o uso das tecnologias educativas, todos eles afirmaram a importância da utilização das mídias no processo educativo como uma forma de promover a aprendizagem e a interação dos alunos.

Com certeza! É muito importante o uso de todas as tecnologias possíveis [...] (EM5, Profa. Dandara);
Sim, o uso das mídias é sem dúvida um valioso recurso para se trabalhar na educação (EM2, Profa. Juliana).

Por meio dos questionários, todos os professores também afirmaram que as mídias educativas podem sim corroborar com a realização de aulas de orientação sexual. Para eles:

O uso de mídias educativas é fundamental para o desenvolvimento de quaisquer temas, incluindo o da orientação/educação sexual (EE4, Prof. Ricardo);

[...] precisaria trabalhar com os alunos; eles querem falar sobre sexo, aliás, eles falam sobre sexo, só que é um aluno com o outro, sem orientação (EE5, Profa. Gabriela).

Alguns professores listaram as vantagens do uso das tecnologias educativas para a realização da orientação sexual:

Com certeza é importante o uso das mídias. Facilita a visualização de fotos e imagens em geral. Além de ser uma possibilidade a mais de conhecer o tema. Proporciona a autonomia do aluno para buscar respostas para seus questionamentos. Além do mais, as mídias contribuem para minimizar o constrangimento pelo qual muitos alunos passam quando são convidados a falar ou questionar sobre tal tema. Em nossa escola o projeto serviu para quebrar tabus e mitos que são difundidos pelas crendices populares como, por exemplo, a ideia de que beijo engravida (EE2, Prof. Augusto);

É uma ferramenta que auxilia na abordagem desse assunto e facilita a assimilação do mesmo favorecendo a participação dos alunos e da comunidade escolar (EE5, Prof. Alfredo).

Assim, a facilidade de acesso à informação, que o próprio aluno pode buscar, o quantitativo de imagens e de textos que podem ser visualizados, a redução de situações de constrangimento, a facilitação da abordagem do tema, são exemplos de benefícios que os professores percebem na utilização das mídias educativas.

Uma professora, que relatou nunca ter presenciado aulas de orientação sexual na STE, sinaliza o quanto as mídias poderiam ser usados como ponto de partida para reflexões e análises entre os alunos:

As aulas de orientação/educação sexual seriam bastante atraentes para os alunos de diversas faixas etárias [...] utilizando as mídias [...] Analisar clipes, músicas, vídeos na internet e discutir assuntos como erotização precoce,

utilização abusiva da imagem corporal, entre outros ajudam os alunos a pensar sobre o assunto e a procurar respostas para dúvidas existentes (EM4, Profa. Tatiana).

Um professor destaca o fato de que a questão da orientação sexual, embora possa ser tratado na sala de aula, é de uma dimensão muito maior do que espaço escolar e precisa receber atenção do poder público. Com isso o professor faz referência à necessidade de nos atentarmos para a dimensão política que anda amarrada à questão da orientação sexual:

Para que a escola faça um trabalho efetivo de orientação/educação sexual o Estado deve também ter políticas sérias de educação sexual para a população. Isso de distribuir camisinhas ou outras alternativas de anticoncepção – até a pílula do dia seguinte que é mais polêmica – está mais ligado a interesses econômicos acionados em consequência dessa ‘distribuição’ do que a uma política efetiva. Na verdade essa opção é paliativa, ela não ‘educa’, não forma ninguém, não prepara o jovem, apenas fomenta neles as chances da prática sexual (EE4, Prof. Ricardo).

O tema sexualidade é complexo, polimórfico e diverso em significados e implicações pessoais e sociais. Suas implicações estendem-se à área educacional, psicológica, política ou filosófica. Ela não é apenas um elemento natural que participa e integra a constituição do nosso ser, mas é um elemento perpassado constantemente pelas relações de saber e poder, de forma que é necessário pensá-la inserida em uma rede de jogos, mecanismos e estratégias, segundo uma dada sociedade existente. É essa reflexão que nos sugere o comentário desse professor (FOUCAULT, 2001).

Para nós, essa abordagem é também uma forma de explicitar um posicionamento tal que enxerga as relações sociais imbuídas de relações de poder, compreendendo-as como formas de exercício de poder que, em outra face, também implicam em poder que se cede e em poder ao qual se resiste (FOUCAULT, 2002).

Assim, entendemos que os sujeitos e sua sexualidade são produções historicamente e humanamente elaboradas. Estão inseridos em um contexto social real, cuja forma de existência constitui os sujeitos conforme suas necessidades (FOUCAULT, 2001). A sujeição dos indivíduos em nossa sociedade passa necessariamente pela sujeição de seus corpos e da sua sexualidade. Com isso, estamos querendo dizer que a importância em

discutir-se o uso das mídias e a orientação sexual na escola está justamente no fato de que podemos sempre questionar nossas práticas e buscar construí-las de forma mais condizente com a educação que buscamos.

Queremos ainda destacar um aspecto pouco abordado pelos professores envolvidos na pesquisa: a qualidade e o modo como citam a importância da utilização das mídias educativas na realização das aulas. De um lado, todos os professores afirmaram que as diferentes tecnologias são sim facilitadoras da aprendizagem. Quase não são citados questionamentos em relação a esse consenso entre os professores. De outro lado, a importância do planejamento, da elaboração, do estudo e da pesquisa, que, em geral, acompanham o processo de construção da aula, não foram citados em nenhum momento. Apenas duas menções são feitas em uma perspectiva crítica em relação ao uso das tecnologias:

As aulas que eu vi eram só para ‘mostrar’ um conteúdo desenvolvido na sala de aula, por exemplo, as DSTs. Alunos do 9º ano e do ensino médio, com professores de ciência e biologia adequando o conteúdo de sala, livro didático. Aí as mídias serviam como ‘campos de busca-imagens’ para visualizar questões relativas ao tema (EM2, Prof. Álvaro).

Apenas esse professor chamou a atenção para a utilização das mídias educativas, destacando o modo de utilização delas, denotando preocupação com a forma de utilização das mídias em aulas de orientação sexual. Se esse problema que o professor Álvaro observa em seu depoimento é uma constante, então precisamos nos preocupar com a qualidade da utilização dos recursos midiático-tecnológicos nas escolas, bem como da realização das aulas de orientação sexual. Embora as possibilidades do uso das mídias sejam ricas, diversas, motivadoras e também viáveis, a aprendizagem dos alunos precisa estar no foco das ações dos professores nas STEs e na sala de aula. Como afirma Sayão (1997, p. 113) “[...] querendo ou não, a escola interfere na construção da sexualidade de cada aluno, a proposta aqui é a de que a escola reflita sobre seu papel, e ao abordar esse tema o faça de forma consciente e profissional”.

Destacamos uma inquietação de nossa parte com alguns relatos que parecem sinalizar certo esvaziamento dos conteúdos, no sentido de minimizar a necessidade dos alunos em acumular uma grande bagagem de conhecimento durante a vida escolar, justamente pela utilização das mídias:

As mídias elaboradas devem ter uma linguagem jovem, de fácil compreensão e acesso. Os materiais que encontramos, em alguns casos, são maçantes, pouco chamativos e numa linguagem, muitas vezes, de difícil compreensão (EE2, Profa. Mariana).

Queremos fazer a ressalva de que compartilhamos da ideia de que não podemos abrir mão de um ensino que zele pela bagagem de conhecimento que o aluno deve adquirir na vida escolar, que zele pelo acesso à informação científica e o conhecimento acumulado pela humanidade, com profundidade e não apenas superficialmente, o que certamente será fundamental nas posteriores situações de seleção, de atuação profissional, de acesso a direitos, a conhecimentos necessários à vivência em sociedade desses sujeitos. Preferimos a perspectiva de que as tecnologias facilitem esse aprendizado, e não minimizem sua profundidade. O relato a seguir sintetiza essa ideia:

As TICs [Tecnologias da Informação e Comunicação] possibilitam uma interação muito grande entre o abstrato e o concreto. A teoria abstrata, muitas vezes cansativa, desestimula a atenção e percepção dos alunos. Neste contexto as TICs podem proporcionar uma ação concreta frente aos temas abordados, possibilitando ainda inúmeros recursos fotos, vídeos músicas, jogos, para despertar o interesse do aluno (EM2, Prof. Álvaro).

Dentre os relatos, em algumas situações, foi esboçado certo receio na utilização das STEs para aulas de orientação sexual. Comentários dos professores sinalizaram uma preocupação de os alunos utilizarem a internet e, aproveitando a aula de orientação sexual, utilizarem a rede para buscar sites pornográficos ou outras informações e imagens que julgam desaconselháveis aos educandos. Parte da preocupação diz respeito a uma prática de as secretarias de educação de controlar o uso da internet no que diz respeito ao acesso à pornografia, com possibilidade de punição com a suspensão do oferecimento do serviço de internet na escola em que essa prática seja reincidente. Mas, de outro lado, o receio sinalizado pelos professores também se refere à preocupação mesma do contato dos alunos com essas informações atribuindo-lhes um caráter de malignidade. Vejamos um relato:

Considero significativo, mas deve se ter muito cuidado com estas aulas na STE por causa dos sites pornográficos na internet (EE3, Profa. Leila).

Com esse argumento, os professores parecem não perceber que uma das estratégias dos professores pode ser justamente a de discutir, problematizar e orientar os alunos quanto ao uso da internet, tanto quando se diz respeito à pornografia, e outras exposições imagéticas largamente encontradas na mídia (e nesse caso não apenas nos sites pornográficos), quanto em relação aos perigos que os adolescentes de nossos dias estão sujeitos ao utilizarem certos veículos de comunicação e relacionamento, como chats de bate-papo, redes de relacionamento (tal como o facebook), blogs, ou outros, fornecendo informações sobre si mesmo e seus familiares ou envolvendo-se com pessoas sem conhecer-lhes a identidade, colocando-se a si mesmos em risco sob algumas formas de violência, tais como roubo, sequestro, abuso sexual, estupro. Em nossos dias, essa também é uma preocupação relevante, que pode receber atenção dos professores, e ajudar os alunos a buscar formas seguras de relacionar-se na internet.

Passando a outro aspecto, ainda destacamos outro relato que assim afirma:

É preciso mesmo discutir as tecnologias educativas, assim como o tema da orientação sexual... Mas sem achar que em qualquer um deles está a 'solução' para todos os problemas da escola (EE3, Profa. Maria).

Esse relato apresenta a preocupação com o discurso dos professores pautados sempre na visão romântica do uso das tecnologias, como se elas pudessem solucionar os problemas mais graves a que a escola e a sociedade estão inseridas. O relato nos sugere que precisamos ter em mente que os problemas que a escola enfrenta ultrapassam as possibilidades maximizadoras das tecnologias educativas no processo de ensino e aprendizagem. Como dissemos há pouco, se as mídias e as tecnologias educativas são uma novidade de nossa época, extremamente viável e mobilizadora para a educação, ainda assim ela não pode ser o centro da tão esperada "solução" para a educação. Ensinar com competência e aprender de fato são imperativos que precisam vir primeiro.

Assim, entendemos que as aulas de orientação sexual são fundamentais, mas não podem ser consideradas como a redenção de uma geração ou ser vistas como a pedra fundamental para a construção de uma sociedade mais responsável ou mais saudável etc. Elas são parte de um processo. Portanto aulas de orientação sexual e sua realização aliada às mídias são sim uma proposta viável. Os projetos e as experiências que os

professores citam de aulas de orientação sexual sinalizam as possibilidades de construção de conhecimento, de reflexão, de mudança de paradigmas. Essa é uma opção para o caminhar.

Muitas práticas dentro e fora da escola precisam ser modificadas, questionadas. A começar por nós mesmos, educadores, que precisamos rever nossas formas de pensar, planejar, agir. Educamos pelas nossas posturas. E precisamos fazer sim o que está ao nosso alcance, transformando-nos a nós mesmos e ao espaço em que vivemos, mas sem crer que toda a transformação social está ao alcance de nossas mãos. Há mais batalhas sendo travadas. E a pesquisa com os professores demonstramos também isso.

Recebido em: 25/05/2013

Aprovado em: 26/09/2013

Notas

1. Doutora e mestre em Educação. Pedagoga. Atua profissionalmente na rede pública estadual do Mato Grosso do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Principais temas de estudo: Sexualidade, Sexualidade da Pessoa com Deficiência Mental, Sexualidade e Cinema para Crianças. E-mail: myrnawolff@hotmail.com

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2011.

_____. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. **Mídias na Educação**, 21 fev. 2009. Disponível em: <<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/tecnologias-para-gestao-democratica.html>>. Acesso em: 21 maio 2011.

BRACHMANN, Myrna Wolff; XAVIER FILHA, Constantina. A orientação sexual nas escolas públicas de Campo Grande: projetos de intervenção. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO

CENTRO-OESTE-EPECO, 6, 2003, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, MS: EPECO, 2003. p. 195-196. 1 CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural/Orientação Sexual.** 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001a. v. 10.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2001b. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programas e Ações. **Programa banda larga nas escolas.** s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=823&id=15808&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 jul. 2013.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no Brasil: estado de arte de 1980 a 1993.** São Paulo, 1995. 272 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KIRST, Patrícia Gomes; BIAZUS, Maria Cristina. Educação colaborativa: fluxos e redes. **Informática na Educação: Teoria & Prática,** Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 49-56, jun./dez. 2006.

KRELING, Matheus. Inclusão digital: Campo Grande prepara população para a “cidade do futuro”. **O futuro está aqui.** 25 jul. 2010. Disponível em: <<http://futurotaqui.blogspot.com/2010/07/inclusao-digital-campo-grande-prepara.html>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

MALDONADO, Maria Tereza. Erotismo na infância. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação sexual: novas idéias, novas conquistas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 55-64.

MENDES, Salete Ziani; BRACHMANN, Myrna Wolff. Como as atitudes das berçaristas influenciam a construção da sexualidade das crianças. **Revista Ensaios e Ciência,** UNIDERP, Campo Grande, v. 8, n. 2, p. 217-221, ago., 2004.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 1 set. 2011.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos. In: _____. (Org.) **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Oeste, 2010. p. 95-133.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 1-18, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/13/45B>>. Acesso em: 22 maio 2011.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA Alexandra Lilaváti Pereira. A imagem no currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 287-298, 2003.

SANTOS, Myrna Wolff Brachmann dos. Sexualidade ocidental: na trama entre o saber e o poder, um modo de sujeição. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Oeste, 2010. p. 229-250.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 97-105.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE. Equipe de Professores do Centro Municipal de Tecnologia Educacional. **Capacitação continuada: um estudo com projetos interdisciplinares nas escolas municipais de Campo Grande/MS**. 2005. Disponível em: <<http://comunidadeproinfo.sitedaescola.com/relato2.html>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

WHITAKER, Dulce. **Mulher e homem: o mito da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 1997.

XAVIER FILHA, Constantina. **Educação sexual na escola: o dito e o não dito na relação cotidiana**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2000.

O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula¹

ANTONIO SÁVIO DA SILVA PINTO²

MARCILENE RODRIGUES PEREIRA BUENO³

MARIA APARECIDA FÉLIX DO AMARAL E SILVA⁴

MILENA ZAMPIERI SELLMANN DE MENEZES⁵

SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER⁶

Resumo

Este artigo tem por objetivo descrever e divulgar parte da pesquisa do Laboratório de Metodologias Inovadoras (LMI) no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Lorena, uma iniciativa do grupo de estudos do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP), sobre metodologias e tecnologias ativas de aprendizagem. O LMI é um projeto que objetiva pesquisar metodologias ativas de aprendizagem, analisar suas fases e aplicá-las no ambiente educativo do ensino superior. Pautado na ideia de que o aluno da contemporaneidade deve ser capaz de autogerenciar seu processo de conhecimento, utiliza-se dos teóricos socioconstrutivistas para demonstrar que as metodologias ativas favorecem a possibilidade do aluno enquanto construtor principal de sua própria aprendizagem e exigem uma docência que reconheça a aprendizagem como construção do aprendente. Com base nesses pressupostos, inclusive, o LMI criou e aplicou um instrumento de pesquisa a fim de mapear as metodologias ativas utilizadas pelos professores dos cursos de licenciaturas do UNISAL, *campus* Lorena. Isso porque, especialmente para os cursos da área de educação, compreende ser fundamental que o aluno, futuro profissional, não apenas ouça ou leia a respeito de mudanças didáticas a partir de metodologias ativas; é necessário que o aluno participe,

vivencie, experimente, em seus anos de curso superior, as metodologias ativas e, assim, possa avaliá-las e ter mais elementos para decidir sobre suas pertinências ou não em sua futura atividade docente.

Palavras-chave: Laboratório de metodologias inovadoras. Metodologias ativas. Educação.

Abstract

This article aims to describe and disseminate the research of the Innovative Methodologies Laboratory (IML) at Salesian University Center of São Paulo, Campus of Lorena, an initiative of the Nucleus of Educational Advisory (NEA) study group about active learning methodologies and technology. IML is a project that aims to find and study active learning methodologies, it analyzes its phases and apply them in the educational environment of higher education. Based on the idea that the contemporary students should be able to self-manage their knowledge process, theoretical socioconstructivists were used to demonstrate that active learning methodologies favor the possibility of the student as the main builder of their own learning and require a teaching that recognizes the learning process as construction of the learner. Also, based on these assumptions, IML has created and implemented a survey to map the active methodologies used by teachers of education undergraduate courses of UNISAL, Lorena campus. That's because, particularly for courses in the area of education, it is essential for the student - future professional - to understand, not only hear or read about teaching changes from active methodologies. It is necessary for the student to participate, experience, try, in their years of higher education, active methodologies and thus they can evaluate them and have more elements to decide on their pertinence or not in their future teaching activities.

Keywords: Innovative methodologies laboratory. Active learning methodologies. Education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir y difundir la investigación del Laboratorio de Metodologías Innovadoras (LMI) en el Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Campus de Lorena, una iniciativa del grupo de estudio para la Asistencia Educacional (NAP) sobre Metodologías y Tecnologías Aprendizaje Activo. La LMI es un proyecto que tiene como objetivo buscar metodologías de aprendizaje activo, las analizar y aplicar en el ámbito educativo de la educación superior. Basado en la idea de los teóricos socio-constructivistas que el estudiante contemporáneo debe ser capaz de auto gestionar su conocimiento las metodologías activas la posibilidad del estudiante como el constructor principal de su propio aprendizaje y la enseñanza exige que reconozca la aprendizaje como

construcción del alumno. Con base en estos supuestos el LMI ha creado y puesto en práctica un instrumento para mapear las metodologías activas empleadas por los profesores de los cursos de pregrado de UNISAL, Lorena campus. Esto se debe, sobre todo para los cursos en el área de la educación, es esencial que comprende a los estudiantes, futuros profesionales, no sólo escuchar o leer acerca de los cambios de enseñanza de metodologías activas. Es necesario que el estudiante a participar, experimentar, probar en sus años de educación universitaria, metodologías activas y por lo tanto puede evaluar y tener más elementos para decidir sobre su pertinencia o no en su futura actividad docente.

Palabras-clave: Laboratorio de metodologías innovadoras. Metodologías activas. Educación.

O projeto do Laboratório de Metodologias Inovadoras: pressupostos e objetivos

Promover a aprendizagem significativa exige, em primeiro lugar, uma metodologia de ensino que seja capaz de envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real. Tal processo parece tornar-se possível com a utilização do que denominamos por metodologias ativas de aprendizagem (BUENO *et al.*, 2012, p. 78).

Almejando atender às demandas do mundo contemporâneo e as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem na graduação, foi criado em 2013, no *campus* Lorena, o Laboratório de Metodologias Inovadoras (LMI) como mais uma estratégia para manter e melhorar a qualidade de ensino, característica prioritária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

A partir de estudos, visitas e cursos na Harvard University e Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston, Massachusetts, a consolidação e implementação do LMI aconteceu no UNISAL, unidade de ensino de Lorena, com os seguintes objetivos:

- Descobrir e pesquisar metodologias ativas de aprendizagem;
- Conhecer, com densidade, o embasamento teórico e os procedimentos de aplicação de metodologias ativas de aprendizagem;
- Analisar as fases que compõem cada um dos procedimentos de aplicação de metodologias ativas de aprendizagem;

- Adaptar aos contextos específicos do ensino superior e educação básica da educação brasileira os atos identificáveis em cada uma das fases dos procedimentos;
- Aplicar, nos diferentes contextos do ensino superior e educação básica, metodologias ativas de aprendizagem já adaptadas para a educação brasileira;
- Avaliar as experiências de aplicação de metodologias ativas de aprendizagem nos contextos do ensino superior e na educação básica;
- Formar, permanentemente, micronúcleos docentes para conhecimento, aplicação e compartilhamento dos resultados da prática das metodologias ativas de aprendizagem;
- Produzir e aplicar instrumentos para medir quantitativa e qualitativamente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em disciplinas que utilizam metodologias ativas de aprendizagem;
- Publicar em periódicos científicos nacionais e internacionais os resultados de pesquisas realizadas no LMI em relação às metodologias ativas e seus impactos na aprendizagem;
- Realizar eventos sobre o tema “metodologias ativas” – de alcance regional, nacional e internacional – para divulgação de pesquisas e produção de conhecimento.

De forma geral, o trabalho desenvolvido com as metodologias ativas é colaborativo, destaca o uso de um contexto ativo para o aprendizado, promove o desenvolvimento da habilidade de trabalhar com outro(s) aluno(s) formando um par, aprendizagem entre pares ou em grupo e também estimula o estudo individual, de acordo com os interesses e o ritmo de cada estudante. O aprendizado passa a ser protagonizado pelo aluno, e os professores atuam como mediadores de todo o processo.

O professor não “ensina” da maneira tradicional; permite e estimula a discussão dos alunos, conduzindo-a quando necessário e indicando os recursos didáticos úteis para cada situação.

As metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na invocação de Paulo Freire. Aprendizagem ativa redefine a prática de aula, muitas vezes vista pelo prisma estático do aprendizado, em que o conhecimento é transmitido para

as “mentes vazias e passivas” dos estudantes. Aprendizagem ativa significa aprendizado dinâmico, no qual, por meio de atividades baseadas em projetos, colaborativas e centradas em soluções de problemas, os estudantes desempenham um papel vital na criação de novos conhecimentos, que podem ser aplicados a outras áreas acadêmicas e profissionais, ampliando seu engajamento com a realidade externa à escola.

Além disso, o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a construção de sua autonomia intelectual e social.

Esse processo de aprendizagem ativa é permeado por organização independente, mediada pelo professor, que permite a construção de conhecimentos social e historicamente significativos em que, por meio da práxis educativa, o aluno exercita sua capacidade de reflexão e de ação em relação à realidade em que está inserido.

Essa proposta de ensino ativo poderá alavancar as intervenções educativas sociocomunitárias – alicerçadas na autonomia intelectual e cultural – relacionadas aos processos de produção de conhecimento.

A tecnologia pode desempenhar um importante papel no ensino, garantindo que a aprendizagem seja o resultado do diálogo e da produção de novos conhecimentos por meio das novas mídias, tornando o conteúdo mais relevante.

Em resumo, a aprendizagem ativa funda-se na participação ativa do sujeito, sua atividade autoestruturante, o que supõe a participação pessoal do aluno na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam uma repetição ou cópia dos formulados pelo professor ou pelo livro-texto, mas uma reelaboração pessoal.

Por isso, um dos grandes questionamentos e inquietações dos teóricos e profissionais da área da educação superior é se as universidades realmente têm formado profissionais para atuarem no mercado de trabalho com competência e autonomia.

Com tanta informação disponível, encontrar uma ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador, e desenvolva habilidades e competências, induz professores e profissionais da educação a pensar e conhecer sobre como se produz uma aprendizagem significativa e como se constrói o conhecimento (PINTO *et al.*, 2012, p. 9).

Aprendizagem significativa e metodologias ativas: teóricos clássicos

Vários estudiosos da aprendizagem e desenvolvimento demonstram que existe uma preparação para a aprendizagem que envolve a atenção, a motivação, a expectativa, desencadeando a recuperação de informações, o armazenamento e, por fim, a generalização (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

Vygotsky e Ausubel são teóricos que demonstram como a aprendizagem acontece de modo ativo e significativo, a partir de processos que se dão na interação com o mundo e especialmente com o outro.

A abordagem sociointeracionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Segundo Vigotsky (1998), a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento cognitivo estaria centrado justamente na possibilidade de o sujeito ser, constantemente, colocado em situações problema que provoquem a construção de conhecimentos e conceitos, a partir da zona de desenvolvimento proximal. Em outras palavras, o sujeito necessita usar os conhecimentos já consolidados, desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, em um processo de interação, para só então serem consolidadas como um conhecimento novo.

Para Vygotsky (1998), não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa, se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem essa aprendizagem. Essa interação e sua relação com a imbricação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser mais bem compreendidos quando nos remetemos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (1998), a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais ex-

periente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a pessoa se desenvolva ainda mais, isto é, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento. Por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis. É justamente nessa ZDP que a aprendizagem vai ocorrer.

Como foi destacado anteriormente, é no âmago das interações, no interior do coletivo, das relações com o outro, que o aluno terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas.

Temos, portanto, uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se dá da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico básico para interagir, o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

Jovens adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam suas necessidades e interesses. Por isso esses são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.

Assim, é foco do projeto do LMI considerar o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem. Também entendê-lo como sujeito inacabado e que, como ser humano, deve construir-se, e só pode fazê-lo, de dentro para fora, ou seja, entendendo que a educação, de forma geral, é produção de si próprio e implica tempo e atividade. E, para haver atividade, o aluno precisa mobilizar-se.

Segundo Weiss (2007), a estratégia de ensino escolhida ou aplicada de forma equivocada provoca um desestímulo na busca do conhecimento. As estratégias mais comuns são a educação passiva e a ativa. A primeira é mais comum nas escolas brasileiras que a segunda.

As técnicas de aprendizagem passiva, que Paulo Freire (2009) chamou de educação bancária, são aquelas em que o aluno é apenas ouvinte e não participa ativamente do processo de construção de conhecimento; apenas assimila (ou não) o que o professor (detentor do saber e da verdade) tenta transmitir. Nas metodologias ativas, o mais importante é mobilizar-se, que é pôr recursos em movimento; é também fazer uso de si próprio como recurso. E, justamente, partindo dessa hipótese, propõe-se o LMI com a finalidade de mobilizar o aluno, propondo atividades que, quando os alunos nelas investirem, farão uso de si mesmos como de um recurso, uma vez que as atividades – e as metodologias que lhes dão suporte (como é fulcro do presente projeto) – remetem a um valor: o de tornar-se sujeito.

A docência em tempos de metodologias ativas

É certo que a docência se estrutura sobre saberes próprios e intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, uma vez reconhecida sua condição profissional. No entanto, a condição profissional é sempre dinâmica e nunca estática. Tais saberes são postulados e apontados pelas atuais pesquisas a respeito de pedagogia universitária com o intuito de fortalecer a capacidade de reflexão do professor sobre a interface entre os conhecimentos e as experiências que constituem o saber docente.

Muitos saberes podem ser materializados como inerentes à docência. No entanto, para o presente projeto do LMI, destacam-se os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, ou seja, aqueles que incluem as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes. Tais saberes pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem.

Pensar o aluno como sujeito de sua própria educação significa entender o professor como mediador. No entanto, esse papel contraria históricas premissas construídas para o trabalho do professor, especificamente aquela segundo a qual a função docente resume-se ao ensino de um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura (CUNHA, 2004).

No entanto, se nossa meta se refere a apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar: superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender. [...] Daí a necessidade atual de se revisar o ‘assistir aulas’, pois a ação de apreender não é passiva. O agarrar por parte de aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU, 2009, s/p).

Essa visão do professor e do fazer docente ignora que:

O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2004, p. 31).

Inclusive também contraria a visão de Gimeno Sacristán (1993, p. 54), que defende não mais a visão de profissão docente, mas de profissionalidade, tendo em vista que a última palavra denota maior dinâmica. Segundo Gonçalves (2001, p. 78): “No fundo trata-se de dar mais consistência à inevitável premissa de que não há professores definitivamente formados, mas em contínua auto-trans-formação”.

Portanto, projetar um LMI significa priorizar um aluno na sua condição de sujeito do próprio processo de educação e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, ir ao encontro da formação permanente de um docente que entenda a natureza de sua profissionalidade e perceba-se como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Metodologias e tecnologias ativas nos cursos de licenciatura: por outras dinâmicas de aprendizagem

Todo o exposto anteriormente nos leva a refletir sobre a importância das metodologias ativas para o trabalho docente de qualidade. Ainda mais se pensarmos nos próprios cursos de licenciatura. Pensar em mudanças para a atividade docente significa que precisamos pensar desde a formação daquele que também pretende ser docente. E, muito mais do que falar sobre possíveis alterações da didática, da prática docente, pensar que o aluno dos cursos de licenciatura deve ser formado, nos anos de curso superior, inserido dentro da perspectiva das metodologias ativas, participando delas como um aluno autônomo, corresponsável por sua formação profissional; pensar que só assim, fazendo a experiência real, crítica e efetiva com as metodologias ativas, o futuro professor poderá não só aprender mais como também vivenciar práticas docentes diferenciadas e levá-las para a sua própria posterior atividade profissional.

Assim, em abril do ano de 2013, o LMI construiu e aplicou um instrumento de pesquisa, cujo objetivo era mapear o *campus* Lorena do Unisal, em relação à efetiva utilização de metodologias e tecnologias ativas. Como primeiro semestre de implantação do LMI, sabíamos ser muito

necessário um mapeamento das atividades com metodologias ativas na instituição, a fim de que futuras ações pudessem ser programadas e realizadas. Especialmente, como o *campus* possui vários cursos de licenciatura, também havia a importante pergunta de pesquisa sobre se só falávamos sobre necessidades de mudanças didáticas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil ou se, além disso, também já realizávamos nosso cotidiano pedagógico com a adoção de metodologias ativas. O instrumento de pesquisa utilizado para responder a tal questionamento continha 20 perguntas, das quais 2 eram discursiva, e 18, objetivas. Em sua primeira parte, o instrumento colhe informações de identificação do professor: são 4 perguntas. Em seguida, na parte dois, são feitas 16 perguntas sobre metodologias e tecnologias ativas de aprendizagem.

As metodologias ativas apresentadas aos professores pelo instrumento de pesquisa utilizado, a fim de que os professores afirmassem se as utilizam ou não, foram:

- aprendizagem cooperativa: inclui situações em que intencionalmente nos colocamos em posição de interagir com outros seres humanos para trocar ideias, dialogar, discutir criticamente um determinado assunto. Pode envolver dinâmicas de grupos;
- aprendizagem baseada em projetos: requer outras ações que não só a repetição de conteúdos memorizados, mas a construção do conhecimento que se torna possível por meio do envolvimento do aprendiz em todas as etapas do seu desenvolvimento de um projeto, desde o planejamento passando todo o processo até a avaliação;
- aprendizagem entre pares: exige estudo prévio, ou seja, incentivar o aluno a aprender com fontes primárias, feedback constante aluno-professor e interação constante. O aluno é corresponsável por sua aprendizagem;
- método de estudo de caso: consiste na triangulação de pessoas, eventos e circunstâncias. Apresenta um problema acompanhado por informações contextuais. É uma forma estruturada para compartilhar experiências e desafia o aluno a acrescentar a própria interpretação;
- problematização: proposta de problemas reais que pretendem preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar também intencionalmente para transformá-lo,

sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem;

- simulações: propõem que o estudante simule situações reais, exercitando múltiplas habilidades a fim de identificar uma situação problema e chegar a sua resolução;
- seminários: atividade de leitura, pesquisa e posterior exposição sobre o tema estudado;
- visitas de estudo: proporcionam o conhecimento de ambientes diferentes dos da sala de aula, experimentando na prática, conteúdos estudados na teoria.

Para cada proposta de escolha em relação às metodologias listadas, o professor poderia optar entre: frequentemente, algumas vezes e não utilizo. Nas orientações para o preenchimento do instrumento, os professores foram informados sobre o que o LMI consideraria como parâmetros para as escolhas: frequentemente, em quase todas as aulas; semanalmente, apenas em uma ou outra aula você não utiliza; algumas vezes grandes intervalos, intervalos semanais.

O *campus* Lorena do UNISAL conta com cinco cursos de licenciatura: filosofia, história, matemática, pedagogia e psicologia (licenciatura e bacharelado). Neles 36 professores responderam à pesquisa. A partir de tais respostas, foram levantadas as seguintes informações:

- a. dos 36 professores das licenciaturas, muitos dos quais são professores de vários cursos em um mesmo semestre, 20% afirmaram não utilizar metodologias ativas; 44% afirmaram utilizar algumas vezes; 34% afirmaram frequentemente utilizar metodologias ativas nas salas de aula; 2% não responderam essa pergunta;
- b. dos professores que afirmaram utilizar metodologias ativas sobre a metodologia aprendizagem cooperativa: no curso de psicologia, 11 professores afirmam utilizá-las com frequência; um, algumas vezes. No curso de pedagogia, seis professores afirmam utilizá-las com frequência; três, algumas vezes. No curso de matemática, três professores afirmam utilizá-las com frequência; três, algumas vezes. No curso de história, quatro professores afirmam utilizá-las com frequência; três, algumas vezes. No curso de filosofia, seis professores afirmam utilizá-las com frequência; quatro, algumas vezes;
- c. dos professores que afirmaram utilizar metodologias ativas sobre a metodologia aprendizagem baseada em projetos: no curso de

- psicologia, sete professores afirmam utilizá-las com frequência; cinco, algumas vezes; um não utiliza. No curso de pedagogia, dois professores afirmam utilizá-las com frequência; seis, algumas vezes; um não utiliza. No curso de matemática, três professores afirmam utilizá-las algumas vezes; três não utilizam. No curso de história, um professor afirma utilizá-las com frequência; seis, algumas vezes. No curso de filosofia, um professor afirma utilizá-las com frequência; oito, algumas vezes; um não utiliza;
- d. dos professores que afirmaram utilizar metodologias ativas sobre a aprendizagem entre pares: no curso de psicologia, oito professores afirmam utilizá-las com frequência; quatro, algumas vezes; um não utiliza. No curso de pedagogia, cinco professores afirmam utilizá-las com frequência; três, algumas vezes; um não respondeu. No curso de matemática, dois professores afirmam utilizá-las com frequência; dois, algumas vezes; dois não responderam. No curso de história, três professores afirmam utilizá-las com frequência; três, algumas vezes; um não utiliza. No curso de filosofia, quatro professores afirmam utilizá-las com frequência; quatro, algumas vezes; duas não utilizam;
- e. dos professores que afirmaram utilizar metodologias ativas sobre o método de estudo de caso: no curso de psicologia, cinco professores afirmam utilizá-las com frequência; seis, algumas vezes; dois não utilizam. No curso de pedagogia, um professor afirma utilizá-las com frequência; quatro, algumas vezes; quatro não utilizam. No curso de matemática, um professor afirma utilizá-las com frequência; um, algumas vezes; quatro não utilizam. No curso de história, um professor afirma utilizá-las com frequência; quatro, algumas vezes; dois não utilizam. No curso de filosofia, dois professores afirmam utilizá-las com frequência; sete, algumas vezes; um não utiliza;
- f. dos professores que afirmaram utilizar metodologias ativas sobre o método da problematização: no curso de psicologia, seis professores afirmam utilizá-las com frequência; sete, algumas vezes. No curso de pedagogia, sete professores afirmam utilizá-las com frequência; dois, algumas vezes. No curso de matemática, dois professores afirmam utilizá-las com frequência; um, algumas vezes; um não utiliza; dois não responderam. No curso de história,

- quatro professores afirmam utilizá-las com frequência; um, algumas vezes; dois não responderam. No curso de filosofia, oito professores afirmam utilizá-las com frequência; dois, algumas vezes;
- g. dos professores que afirmaram utilizar metodologias ativas sobre o método simulação: no curso de psicologia, dois professores afirmam utilizá-las com frequência; oito, algumas vezes; três não utilizam. No curso de pedagogia, um professor afirma utilizá-las com frequência; quatro, algumas vezes; quatro não utilizam. No curso de matemática, três professores afirmam utilizá-las algumas vezes; três não utilizam. No curso de história, um professor afirma utilizá-las com frequência; quatro, algumas vezes; dois não utilizam. No curso de filosofia, dois professores afirmam utilizá-las com frequência; cinco, algumas vezes; três não utilizam;
- h. dos professores que afirmaram utilizar metodologias ativas sobre o método seminário: no curso de psicologia, quatro professores afirmam utilizá-las com frequência; nove, algumas vezes. No curso de pedagogia, quatro professores afirmam utilizá-las com frequência; cinco, algumas vezes; no curso de matemática, quatro professores afirmam utilizá-las algumas vezes; dois não utilizam. No curso de história, quatro professores afirmam utilizá-las com frequência; três, algumas vezes. No curso de filosofia, quatro professores afirmam utilizá-las com frequência; cinco, algumas vezes; um não utiliza;
- i. dos professores que afirmaram utilizar metodologias ativas sobre o método das visitas técnicas: no curso de psicologia, oito professores afirmam utilizá-las algumas vezes; cinco não utilizam. No curso de pedagogia, seis professores afirmam utilizá-las algumas vezes; três não utilizam. No curso de matemática, um professor afirma utilizá-las algumas vezes; cinco não utilizam. No curso de história, cinco professores afirmam utilizá-las algumas vezes; dois não utilizam. No curso de filosofia, cinco professores afirmam utilizá-las algumas vezes; cinco não utilizam.

Diante das informações apresentadas, é possível afirmar que os 78% dos professores dos cursos de licenciatura do Unisal, *campus* Lorena, utilizam metodologias ativas, diversificadas, em seus cotidianos pedagógicos, ao menos algumas vezes, o que corresponde a uma significativa mudança em relação ao paradigma da aula expositiva, comum no ensino superior.

Considerações finais: metas e resultados esperados

O projeto do LMI encontra-se em desenvolvimento e suas principais preocupações são pesquisar metodologias ativas de aprendizagem, analisar suas fases e aplicá-las no ambiente educativo do ensino superior, a fim de que o aluno da contemporaneidade seja capaz de autogerenciar seu processo de conhecimento. Para isso, é necessária também uma docência que reconheça a aprendizagem como construção do aprendente.

Tendo em vista tais preocupações e exigências, o LMI construiu e aplicou instrumento de pesquisa a fim de mapear algumas metodologias ativas utilizadas em sala de aula pelos professores do UNISAL, unidade de ensino de Lorena.

Partiu-se da premissa de que metodologias ativas de aprendizagem são aquelas capazes de levar à autonomia do discente e ao autogerenciamento e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de formação.

Nesse sentido, o professor é um facilitador da ação educativa, um orientador da aprendizagem interessado no desenvolvimento do aluno, envolvendo a antecipação e o preparo dos procedimentos pedagógicos à aprendizagem pessoal e integradora; e o aluno, o “autor” da própria aprendizagem, a qual passa a ser denominada “ativa”.

Diante dessas intrincadas condições, como um dos primeiros passos para o desenvolvimento dos objetivos do LMI, foi construído um instrumento de pesquisa com a finalidade de mapear a utilização de metodologias ativas pelos professores do UNISAL, *campus* Lorena, especialmente nos cursos de licenciatura, lugar em que, para além da docência típica dos cursos superiores, são formados profissionais para o trabalho e reflexão acerca da educação em espaços escolares e não escolares, isto é, nos ambientes de educação formal e sociocomunitária.

As informações colhidas pelo instrumento de pesquisa indicam que a maior parte dos professores dos cursos de licenciatura utiliza, ainda que grande número com intervalos semanais, metodologias ativas. O maior índice de utilização frequente (40%) foi verificado no curso de psicologia e, em seguida (35%), no curso de pedagogia. No curso de matemática verificou-se o maior índice de professores que afirmam não utilizar metodologias ativas: 40%; matemática também foi o curso que gerou o maior número de abstenção: no questionamento sobre metodologias ativas, 4% dos professores não responderam. A opção algumas vezes alcançou os maiores índices nos cursos de história (52%) e filosofia (50%).

Por intermédio da pesquisa apresentada neste artigo, o LMI pretende contribuir para que a comunidade acadêmica (docentes e discentes) se mobilize e alcance melhores resultados de aprendizagem e construção de saberes.

Recebido em: 26/08/2013

Aprovado em: 6/12/2013

Notas

1. Uma versão deste artigo foi apresentada no Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE).
2. Mestrando em Direito. Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal. Docente do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Lorena. Coordenador do Laboratório de Metodologias Inovadoras. Integrante do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP). E-mail: antoniosavio@gmail.com
3. Mestrado em Língua Portuguesa. Docente do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Lorena. Coordenadora do Laboratório de Metodologias Inovadoras. Integrante do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP). E-mail: marcilex@gmail.com
4. Mestrado em Educação. Docente e coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Lorena. Integrante do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP). E-mail: felix_amaral@uol.com.br
5. Doutoranda em Direito Tributário. Mestrado em Direito Tributário. Docente e coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Lorena. Integrante do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP). E-mail: milenasellmann@hotmail.com
6. Doutorado em Psicologia do Escolar e Desenvolvimento Humano. Docente do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Lorena. Integrante do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP). E-mail: soniakoebler@hotmail.com

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Aprender e apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville: Editora Univille, 2009.

AUSUBEL, David Paulo; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. **Revista de Educação** (Lisboa), PUC/RS, Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 525-536, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. Conciencia e acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNÓN, Francesc (Coord.). **La formación permanente del profesorado em los países de la CEE**. Barcelona: ICE/ Universitat de Barcelona-Horsori, 1993.

LABORATÓRIO DE METODOLOGIAS INOVADORAS (LMI). Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Lorena. Disponível em: <www.labmi.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2013.

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, Dixie Bob. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth (Orgs.). **Desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PINTO, Antônio Sávio da Silva et al. Inovação didática – projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, v. 9, n. 15, p. 75-87, 2012.

RIBEIRO GONÇALVES, Fernando. Sucesso acadêmico no ensino superior. In: TAVARES, José; SANTIAGO, Rui (Orgs.). **Ensino superior: (In) sucesso acadêmico**. Porto: Porto Editora, Ltda. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Maria Lucia. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

O pensamento de Alberto Torres e a educação rural no Brasil: contribuições ao surgimento do ruralismo pedagógico

MARCELO AUGUSTO TOTTI¹

VITOR MACHADO²

Resumo

Este texto pretende discorrer sobre o pensamento de Alberto Torres, um dos mais importantes precursores do pensamento sociológico brasileiro, que viveu o momento da implantação da República (1889), dedicando-se a pensar temas relacionados à educação. Por conta da sua biografia política e intelectual, esteve preocupado com problemas que até então a intelectualidade brasileira não se importava em discutir. Tais problemas giravam em torno da defesa do meio ambiente e da necessidade em demonstrar a importância em se educar o homem do campo, para que ele pudesse proteger e resguardar os recursos naturais provenientes da terra. Procuramos demonstrar também que as ideias de Alberto Torres contribuíram de forma significativa para a origem do ruralismo pedagógico.

Palavras-chave: Alberto Torres. Ruralidade. Ruralismo pedagógico.

Abstract

This paper intends to discuss the thought of Alberto Torres, one of the most important precursors of the Brazilian sociological thought, who lived the moment of the Republic establishment (1889), devoting himself to think about topics related to education. On account of his political and intellectual biography, he was concerned with problems that the Brazilian intellectuality did not care to discuss yet. Such problems revolved around the defense of the environment and the need to demonstrate the importance of educating the farmer, so that he could protect and safeguard the earth natural resources. We also demonstrate that the ideas of Alberto Torres contributed significantly to the origin of Educational Ruralism.

Keywords: Alberto Torres. Rurality. Educational ruralism.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo discutir el pensamiento de Alberto Torres, uno de los precursores más importantes del pensamiento sociológico brasileño, que vivió el momento de la creación de la República (1889), dedicándose a pensar en temas relacionados con la educación. A causa de su biografía política e intelectual, estaba preocupado con los problemas que hasta ahora la intelectualidad brasileña no le importaba que discutir. Tales problemas giraban en torno a la defensa del medio ambiente y la necesidad de demostrar la importancia de educar al agricultor, por lo que podrían proteger y preservar los recursos naturales de la tierra. También trató de demostrar que las ideas de Alberto Torres contribuyeron significativamente al origen del Pedagógico ruralismo.

Palabras-clave: Alberto Torres. Asuntos rurales. Ruralismo pedagógico.

Introdução

Este artigo pretende retomar o pensamento de Alberto Torres em sua originalidade, diferentemente do que convencionalmente vem sendo apontado na literatura – como pensador meramente positivista e autoritário –, procurando observá-lo de uma perspectiva mais ampla, como um intelectual que defendia a educação rural como instrumento fundamental de construção da nação e que estava visivelmente preocupado com a defesa dos recursos naturais, em um período em que pouco, ou quase nada, discutia-se sobre a questão ambiental no Brasil.

As reflexões aqui desenvolvidas nos levaram a crer que as ideias defendidas por Alberto Torres abriram caminho para o surgimento de um importante movimento ocorrido na educação brasileira, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-45), denominado de ruralismo pedagógico, o qual visava à educação do rurícola, evitando que ele pudesse migrar do campo para a cidade.

No entanto, antes de refletirmos sobre esse significativo momento da história da educação brasileira, faz-se necessário recordarmos aqui, de maneira sucinta, a biografia de Alberto Torres, por considerarmos que foi justamente ela que o fez um pensador preocupado com questões socioambientais e educativas, as quais se mostraram inéditas para a sua época.

Alberto Torres e sua trajetória política e intelectual

Alberto Torres foi um intelectual preocupado com as grandes questões nacionais. Advogado de formação, foi militante da causa republicana

e abolicionista, fundou o periódico *O Povo*, órgão de imprensa que seria um instrumento de luta contra a monarquia e a escravidão.

Após a proclamação da República, engajou-se na política fluminense, tendo sido deputado federal em 1894 e Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Prudente de Moraes (1896).

Sua experiência política chegou ao ápice com a eleição de Presidente do Estado do Rio de Janeiro, em 1897, aos 30 anos de idade, com mandato de 1897 a 1900. De comportamento austero e avesso às conciliações e concessões da política local, sofreu um mandato conturbado, passando por um processo de impeachment, que resultou em insucesso por parte de seus opositores. Sua administração pautou-se pelo papel nacionalista e intervencionista do Estado, regulando a comercialização do café e defendendo o trabalhador rural brasileiro, em detrimento da influência do trabalhador imigrante.

Nessa carreira notável faltava-lhe a experiência no judiciário, que foi conquistada com a nomeação em 1901, aos 35 anos de idade, para ser Ministro do Supremo Tribunal Federal. Sua passagem pela Suprema Corte foi cercada de julgamentos polêmicos, como o banimento da família imperial do território brasileiro, mas sempre tendo como norte a defesa da liberdade individual e soberania do país.

Essa vivência nas três esferas da nascente estrutura republicana permitiu-lhe um olhar diferenciado do Brasil de sua época. Sua preocupação partia de uma constatação conjuntural da sociedade brasileira: a falta de organização e de unidade eram os entraves a serem vencidos para o desenvolvimento do país. “Em termos gerais, sua interpretação do Brasil retratava o país caótico e desorganizado, mas com possibilidades de se deixar conduzir por alguns homens eficientes” (REZENDE, 2000, p. 36).

Por sua vez, a intelectualidade do período estava aquém dos desafios da nação, alheia à vida da sociedade, refletindo-se “[...] no pensamento de todos, sob as formas do diletantismo e do pessimismo” (TORRES, 1982, p. 86). O desconhecimento por parte dos intelectuais acerca da realidade brasileira e a importação de teorias europeias incompatíveis com nossa realidade ocasionavam uma incapacidade de construção de uma cultura sólida e a impossibilidade de se criar uma consciência nacional capaz de dar respostas aos grandes problemas nacionais.

Nesse sentido, a educação viria a cumprir para Alberto Torres um importante papel: de dar suporte ao homem do campo, evitando o êxodo rural e proporcionando a defesa da nossa terra e dos recursos naturais

que dela provêm. No entender de Torres (1982), ambos são patrimônios do povo, os quais ao serem preservados garantiriam a organização e a soberania do país.

O ideário intelectual de Alberto Torres e a defesa das riquezas nacionais

O panorama intelectual da primeira República estava profundamente marcado por sua conjuntura histórica. O país vivia um esgotamento da política extrativista e houve o aumento da política de exportações subvencionada pelo Estado, em especial a do café, para suprir as demandas do mercado interno e da elite paulista: “A política de valorização do café constitui um dos exemplos mais nítidos do papel de São Paulo na Federação e das relações entre os vários Estados” (FAUSTO, 2001, p. 150).

A política de valorização do café³ consistia na compra desse produto pelo governo, sempre que houvesse queda do seu preço no mercado externo, sempre com o intuito de promover a defesa dessa importante e valorosa mercadoria. Tal medida tinha a finalidade de garantir a alta dos preços para exportação, por meio da limitação de sua oferta, fortalecendo as oligarquias:

[...] com o declínio dos preços do produto, a burguesia cafeeira dos principais estados produtores, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, utilizou seu controle sobre o aparelho do Estado e sua hegemonia sobre as demais frações das classes dominantes (CUNHA, 2007, p. 141).

A aliança com Minas Gerais garantia ao Estado de São Paulo a hegemonia política⁴ devido ao acordo que firmava a alternância no poder federal entre esses dois Estados e representava a figura dos coronéis e sua relação sociopolítica mais geral, o clientelismo⁵, exercendo forte influência na Câmara Federal, incumbida de reconhecer a eleição dos deputados, afinal “[...] o Executivo se comprometia a excluir os que não fossem do agrado dos governadores” (LAMOUNIER, 2005, p. 98). Essa relação, resultante da desigualdade social, impossibilitava os cidadãos de exercerem a plena democracia, pois os coronéis controlavam o voto na sua área de influência.

A decadência da política cafeeira forçou um redirecionamento na política econômica, diminuindo a atividade exportadora, sendo compensado com o aumento das importações e do comércio de cabotagem, o que resultou no avanço da atividade portuária na cidade do Rio de Janeiro. A cidade carioca, tendo a sede do Banco do Brasil, da maior bolsa de valores do país, configurava-se como o grande setor financeiro da nação. No entanto, era necessário transformá-la em um grande centro cosmopolita, modificando hábitos, costumes e a sua própria estética, fazendo aparentar uma ideia de progresso, de civilização, para quando os navios europeus aportassem na cidade seus tripulantes se sentissem em Paris, ou seja, em sua própria casa.

Dessa forma, efetivou-se uma expulsão dos grupos populares do centro da cidade, colocada em prática pelos governos municipal e federal, apoiada irrestritamente pela elite e parte da imprensa carioca. A cidade do Rio de Janeiro precisava estar limpa e higienizada para o recebimento dos visitantes europeus. Houve uma remodelação da estrutura arquitetônica do centro da cidade, identificando-a com a estrutura parisiense, estabelecendo-se uma lei de conduta, como explica Sevckenko (1995, p. 34):

O resultado mais concreto desse processo de aburguesamento intensivo da paisagem foi a criação de um espaço público central na cidade, completamente remodelado, embelezado, jardinado e europeizado, que se desejou garantir com exclusividade para o convívio dos ‘argentários’ [...] o auge desse comportamento mental cosmopolita coincidiria com o início da Grande Guerra – quando as pessoas na avenida, ao se cruzarem, em lugar do convencional ‘boa tarde’ ou ‘boa noite’ trocavam um ‘Viva a França’.

Essa era a característica definidora da Primeira República. Assimilação de todo e qualquer tipo de padrão europeu, chegando-se ao ponto de a população fluminense trocar o “boa-noite” pelo “Viva a França”. A sociedade brasileira passou então a ser marcada por uma face conservadora, atrasada, regida por um imperialismo velado nos costumes e hábitos, sustentada por uma elite oligárquica, corporativista e tradicionalista (TOTTI, 2003).

A manutenção dessa política garantiu o primeiro surto industrial no país, e, com o capital acumulado do café, foi possível importar maquinário para a indústria e atender a demanda de um mercado interno nascente. Os

investimentos em estradas de ferro e a imigração⁶ garantiam a oferta de mão de obra necessária para o desenvolvimento da indústria.

Torres foi profundo crítico dessa política. Na sua visão, seria um equívoco afirmar que as estradas, por exemplo, criariam uma logística necessária capaz de impulsionar o desenvolvimento e a prosperidade do país. O que ocorreu foi meramente uma intensificação da exploração. Para ele:

A prosperidade econômica manifesta-se com o desenvolvimento dos dois fatores: produção e consumo, quando representa o uso, generalizado na sociedade de coisas que interessam à vida sã, e encontra sua expressão de equilíbrio na compensação das perdas da produção exportadas por entradas equivalentes, e sua expressão de prosperidade, quando as entradas representam valor superior às perdas resultantes da extração, cultura e comércio das que exportam (TORRES, 1978, p. 190).

Como um dos precursores do pensamento sociológico no Brasil, Alberto Torres defendia um desenvolvimento para o mercado interno e que a produção de nossa riqueza fosse gerada e consumida pelos brasileiros, o que não ocorria com a sucessão de governos na República e que acabava por favorecer indústrias incipientes e o capital estrangeiro “[...] em prejuízo da agricultura que fazia a vocação nacional” (ROCHA, 2004, p. 46).

O capital estrangeiro explorava nossas riquezas naturais, captando nossos recursos sem ter a preocupação com o meio ambiente⁷: “As riquezas naturais, sob quaisquer formas, são patrimônio do povo que habita o território nacional” (TORRES, 1982, p. 91).

O uso predatório do solo, das riquezas contidas nele e no subsolo, fruto da ambição pessoal e individual dilapidada em proveito próprio, levava a uma escassez de recursos, esgotamento do potencial de riqueza e uma própria crise econômica como ocorreu “[...] na cultura de borracha, entregues a estrangeiros, na Amazônia” (TORRES, 1982, p. 93).

O problema se agravava devido à influência estrangeira, a qual agia com uma política colonialista que apenas removia e usufruía dos recursos naturais sem compromissos com a nação. Essa política voltada aos interesses do capital estrangeiro, atrelada à devastação de recursos naturais, gerava um país sem rumo, conforme explica Torres (1978, p. 63):

Somos um país sem direção política e sem orientação social e econômica. Este é o espírito que cumpre criar.

O patriotismo sem bússola, a ciência sem síntese, as letras sem ideal, a economia sem solidariedade, as finanças sem continuidade, a educação sem sistema, o trabalho e a produção sem harmonia e sem apoio, atuam como elementos contrários e desconexos, destroem-se reciprocamente, e os egoísmo e interesses ilegítimos florescem, sobre a ruína da vida comum.

Mas esse tom de pessimismo foi substituído quando Alberto Torres comentou o desenvolvimento intelectual advindo com a República. Porém o surgimento de uma inteligência não estava diretamente relacionado com a República. Os debates ocorridos em torno da abolição da escravatura originaram as primeiras tentativas de explorar a reflexão sociológica como crítica social. O movimento abolicionista criou uma massa crítica que induzia a “[...] primeira grande experiência histórica de populações urbanas ou rural urbanas brasileiras na esfera da secularização do pensamento e dos modos de entender o funcionamento das instituições” (FERNANDES, 1958, p. 195).

Com o movimento abolicionista começou-se a questionar os valores ligados à sociedade escravocrata, devido às incompatibilidades e às contradições impostas por uma nascente sociedade moderna com trabalho livre em contraposição a ordem senhoril da escravatura.

Apesar de destacar a importância do surgimento de uma intelectualidade, Alberto Torres criticava duramente os intelectuais do período republicano por expressarem opiniões e teorias distantes da realidade brasileira. Segundo ele, tais intelectualidades ao “[...] se deixarem seduzir ‘pelas modas europeias’, constroem teorias desvinculadas da nossa realidade” (MARTINI, 2002, p. 2).

Torres criticava o fato de nossa intelectualidade desconhecer a realidade nacional e, conseqüentemente, não conseguir construir uma cultura própria. A “nossa ilustração é hoje, vaga, fluida, sem assento, não dominando nenhum interesse por habilitar os espíritos a formar juízos e a inspirar atos” (TORRES, 1982, p. 15). A intelectualidade que dirigiria os rumos do país não detinha as condições necessárias para enfrentar os problemas do Brasil, pois era superficial, formada no ensino verbalista, retórico e preocupada “[...] fundamentalmente em exibicionismos e em debates que viessem glorificar suas ideias e convicções” (REZENDE, 2000, p. 44). A maioria dos intelectuais carecia do conhecimento da realidade brasileira, já que era um conhecimento teórico importado.

A vida cerebral do Brasil gira em torno de dois centros: o mundo dos intelectuais e o dos governantes; os escritores, professores, homens de letras e de ciência, os artistas, no primeiro grupo; os políticos, os administradores, os funcionários, no segundo. E esta vida, inteiramente alheia à vida da sociedade, reflete-se, entretanto, no pensamento de todos, sob as formas do diletantismo e do pessimismo, que traduzem a sensação indefinida de que essas coisas não são as que deveriam interessar (TORRES, 1982, p. 86).

A intelectualidade havia se perdido em utopias, construções teóricas sem relação com a realidade, o que deixou a inteligência nacional híbrida, ganhando em variedade e perdendo em precisão, sendo incapaz de programar novos rumos ao país.

O corpo diretivo do país também padecia da mesma letargia. Ao fazer uma comparação histórica dos processos jurídicos de alguns países, Alberto Torres demonstrava que o legislador inglês, suíço, norte-americano⁸, tinha uma ideia geral da lei que não era distante da realidade econômica social desses países; pelo contrário, havia uma aproximação entre ideias e fatos.

Havia, no Brasil, uma total alienação⁹ dos mecanismos representativos, do conjunto das relações político-jurídicas e de suas relações com a realidade. A alienação estava levando a nação à perda da autonomia, à subalternidade de um país débil em decisões fundamentais para o futuro da nação.

Para a correção de rumos, era necessário constituirmos uma nação em que prevalecessem os interesses coletivos da sociedade brasileira. A questão primordial era como construir uma nação sem povo.

Para Torres (1978), nossa nacionalidade era formada por classes, e não pelo povo. As classes tinham interesses divergentes sobre o processo decisório do país e, em conflito, poderiam levar a desagregação dele.

A necessidade de converter as classes em povo “[...] pressupunha harmonização e homogeneização não econômica, social ou política, mas sim de valores e interesses cívicos, morais e patrióticos” (REZENDE, 2000, p. 45). Era necessária a criação de um corpo de valores que integrasse a sociedade, sendo o Estado promotor de políticas públicas que levassem à transformação da sociedade brasileira. Alberto Torres¹⁰ era a inflexão desse paradigma republicano. Sua visão fundou-se na necessidade de incorporar o povo à nação.

Torres amplia essa discussão ao conectá-la à noção de civilização, que deveria ser um processo dinâmico, equilibrado e de harmonia entre os direitos individuais dos homens, o meio físico e a sociedade “[...] capaz de assegurar bem-estar e cultura ao indivíduo e desenvolvimento à espécie, conservando e melhorando o patrimônio cósmico da humanidade e aperfeiçoado o seu patrimônio mental” (TORRES, 1978, p. 179).

Rocha (2004), ao comentar essa relação entre indivíduo e sociedade no pensamento de Torres, salienta que o pensador trata de tal tema de forma dialética, quando procura demonstrar que os padrões sociais interferem na conduta dos indivíduos ao mesmo tempo em que os procedimentos sociais também teriam interferências individuais e seriam conduzidos por paixões, interesses, amizades. Essa visão leva Torres a uma noção da impossibilidade de criar consensos, destaca Rocha (2004, p. 47), pois “[...] o que há de consenso na política da nação é o interesse indiscutível de seu povo, de sua terra, de sua nacionalidade”.

A educação rural na República Velha (1889 - 1930): priorizando a elite rural brasileira

Em 1889, ao final do Império e início da República no Brasil, ocorreram importantes transformações na sociedade brasileira, que colocaram o país no rumo da modernização e criaram novas necessidades para a população, provocando na elite e nos donos do poder uma grande preocupação com a assistência técnica e a instrução pública (SZMRECSÁNYI; QUEDA, 1976). Segundo esses autores, as origens da assistência técnica data do momento da vinda da família real portuguesa para o Brasil, quando foi criado o primeiro órgão público do setor, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, que teve sua fundação em 1808, com o objetivo de atender a interesses econômicos e científicos. Ele significou, de acordo com Speyer (1983), um sistema paralelo de educação, devido à enorme distância entre a realidade rural e o sistema educacional vigente na época. Já a instrução pública, ou seja, os investimentos do Estado em educação, conforme Szmrecsányi e Queda (1976), ocorreram em torno da educação rural, durante o Império e a República Velha, portanto anterior a 1930, e deram-se nos setores do ensino médio e superior, com um grande destaque para este último. Conforme apontam, o ensino técnico agrícola, de nível

médio, especificamente o curso de agricultura, foi criado pela primeira vez na Bahia, ainda no reinado de D. João VI, e depois transformado em 1875 no Instituto Imperial Baiano de Agricultura, tornando-se mais tarde a primeira escola de agronomia do país. Foram criadas também, em 1883, a escola de agronomia de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e, em 1901, a escola de agronomia de Piracicaba, localizada no interior do Estado de São Paulo.

De acordo com os autores referendados, podemos constatar que as mudanças no ensino médio e superior estavam voltadas às necessidades da elite agrícola. Elas habitavam a zona rural do país e comandavam a sua economia de característica agroexportadora. Somente, porém, após a criação do Ministério da Agricultura, em 1906, foi sancionada uma legislação federal para regulamentar a formação de técnicos agrícolas, com ensino baseado no modelo francês. Essas escolas não se multiplicaram pelo Brasil.

Somente as escolas de ensino superior se multiplicaram, o que pode ser comprovado pela criação de um grande número de escolas particulares, fundadas por missionários protestantes norte-americanos, entre 1910 e 1930, em vários Estados brasileiros, como o que ocorreu no Estado de Minas Gerais, especificamente na cidade de Lavras (1907), em Porto Alegre, Rio de Janeiro (a atual Universidade Rural), Fortaleza, Minas Gerais (Viçosa) e Curitiba.

É importante ressaltar que, com a implantação da República, além das universidades, as cidades também cresceram muito e se desenvolveram graças aos investimentos de recursos financeiros advindos dos lucros da agricultura cafeeira.

Por isso, durante longo tempo a implantação do ensino primário rural ficou estagnado, ao passo que as escolas de ensino elementar e cursos técnicos só se multiplicavam nos centros urbanos.

Mas, com o passar dos anos, as discussões sobre a educação pública estavam cada vez mais presentes no cenário nacional. Como afirma Speyer (1983), se durante os anos do Império a elite não concordava com a instrução do povo, ao final dele, ela passou a crer que somente a educação popular poderia trazer o desenvolvimento material do país, e, desse modo, logo nos primeiros anos da República, tratou-se de oficializar o sistema dualista de ensino, estabelecendo a diferença entre a educação da classe dominante e a educação popular, ou seja, aquela destinada às classes espoliadas da sociedade. Essa distinção ficou marcada pelo tipo de escola destinada a cada uma delas: a classe dominante frequentava as escolas se-

cundárias acadêmicas e escolas superiores, e o povo, as escolas primárias e as escolas profissionais urbanas.

Foi nesse período que os Estados brasileiros foram ter autonomia para implantar o seu sistema de ensino, de acordo com a concepção que cada um deles tinha acerca da atividade educativa.

Conforme Romanelli (1988, p. 41):

À União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes.

Essa situação, de certa forma, contribuiu para a consolidação dos princípios federalistas propostos pela Primeira República e institucionalizou o direito de autonomia dos Estados, no que tange à organização do ensino. Porém um sistema educacional ligado ao poder central só foi surgir a partir da década de 1930, quando se iniciou a segunda fase da República e ocorreram mudanças bastante significativas para a população do meio rural.

Assim, as mudanças em torno da educação rural durante a Primeira República (1889-1930) não tiveram êxito, pelo fato de a elite rural sentir-se ameaçada com reformas que não significavam e que nem ao menos tinham qualquer relação com seus valores e padrões de mentalidade.

Outra questão relevante é que a autonomia dos Estados gerou profundas diferenças regionais no processo educativo da população brasileira, devido ao fato de alguns Estados da Federação investirem e equiparem seus sistemas de ensino mais do que outros. Fica evidente que os Estados que comandavam a economia e a política da nação, por possuírem maiores recursos e legislações pertinentes, foram capazes de equipar e desenvolver melhor seu sistema de ensino (SPEYER, 1983).

Quando observamos a trajetória histórica da educação rural no Brasil, até esse momento, podemos notar que ela vai se organizar de acordo com a visão aristocrática de uma elite agrária, a qual comandava uma economia agrário-exportadora e cujo índice de urbanização e de industrialização era indiscutivelmente baixo.

Mas, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1917), o Brasil passaria por grandes transformações, devido às consequências políticas e

econômicas que a guerra acarretou, possibilitando, a partir de 1920 no país, o surgimento de uma nova discussão sobre a educação e o analfabetismo da população.

É nesse período que surgem os primeiros profissionais da educação:

[...] a introduzirem ideias da escola renovada, estimulando preocupações com a qualidade do ensino; a origem de todos os nossos problemas é atribuída a precária situação do ensino no país e iniciam-se as primeiras campanhas contra o analfabetismo (SPEYER, 1983, p. 67).

De acordo com a autora em destaque, podemos verificar uma grande preocupação dos educadores com a universalização do ensino, o que possibilitou o avanço do processo educativo no Brasil a partir de 1920, resultando, inclusive, no surgimento da Radiodifusão Educativa, em 1923, no Rio de Janeiro, cujos programas tinham como objetivo levar ao público a transmissão de aulas, palestras e conferências.

Porém, é importante relatar que não houve qualquer preocupação com a clientela rural naquele momento, tornando-a, mais uma vez, excluída do sistema de ensino, ignorando grande parcela da população que habitava o campo. Isso quer dizer que os sistemas educacionais atendiam mais as camadas urbanas do que propriamente as rurais. Embora necessitassem de instrução, a educação aos menos privilegiados era somente oferecida em escolas isoladas, compostas por uma só classe, na qual, normalmente, ministravam aulas professores improvisados.

A contribuição de Alberto Torres para a educação rural na República Velha

Segundo Torres (1978, p. 188), a questão educacional descrita anteriormente surge de uma reflexão política mais ampla, sobre a fragilidade de se ampliar os processos decisórios da nascente República¹¹ que estariam sustentadas em um povo sem instrução, pois os nossos políticos não haviam se dado conta de que o Brasil precisava “[...] constituir seu povo, dotando as classes pobres da sociedade desse mínimo de segurança e bem-estar”.

Desse modo, para o autor citado, a questão da educação desdobra-se em duas ideias, conforme explica Rocha (2004, p.18): “1) da exigência

da incorporação do povo à nação; 2) da insuficiência do povo para o exercício da cidadania”.

Podemos então dizer que, nos primeiros anos da República, a difusão no meio popular, do acesso à leitura e à escrita, começou a se efetivar como instrumentos cada vez mais valorizados para se incorporar o povo à nação, sendo “[...] a educação popular uma das bandeiras de luta dos liberais republicanos” (SOUZA, 1998, p. 34).

Para Moraes (2006, p. 151), a preocupação com a educação popular tinha como finalidade politizar o povo para inseri-lo nos processos decisórios frente ao Estado, permitindo o alargamento da cidadania que seria o sufrágio universal, “[...] oferecendo a virtualidade da participação política a segmentos maiores das classes subalternas -, ao mesmo tempo em que converte o Estado no instrumento mantenedor dessa participação” (MORAES, 2006, p. 152).

Essa participação política era restrita, pois a função dos eleitores não era a do exercício pleno da cidadania, mas apenas a escolha da elite que iria decidir, pelo povo, os rumos do país. Dessa maneira, os republicanos começaram a defender a obrigatoriedade do ensino como um imperativo para a constituição da nacionalidade e como responsabilidade para o exercício da cidadania.

A relação entre a democracia e a obrigatoriedade do ensino não estavam relacionados no discurso republicano, pois a educação popular não advém como pressão das classes mais baixas, mas como instrumento corretor oferecido pelas elites para levar um mínimo de cultura às massas incultas do país.

A defesa do ensino obrigatório desvenda, por um lado, a intenção de universalização do saber dessa classe dominante, que se apresenta como o único saber legítimo, em oposição ao ‘não saber’, à ‘ignorância’ do povo, o que justificaria a necessidade de dirigi-lo do alto (MORAES, 2006, p. 151).

A educação seria obra de ingerência estatal, sem impedir a livre iniciativa particular, pois os republicanos não pregavam o monopólio do ensino, mas a atuação firme do Estado, controlando conteúdos e traçando normas e regras para as escolas.

É nesse panorama que se insere a posição de Torres. Para ele, o liberalismo e o velho constitucionalismo inglês estariam em contradição com a situação brasileira. O liberalismo só havia colaborado para o

enfraquecimento do governo na formação moral e no desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, Torres (1978) propôs que o Estado deveria atuar afirmativamente, como órgão central de todas as funções sociais, coordenando, harmonizando e regendo a sociedade:

[...] no Brasil, onde a sociedade não chegou a reunir sequer os elementos agregantes da tradição – nem a sociedade existe, nem o Estado; e Estado e sociedade hão de organizar-se, reciprocamente, por um processo mútuo de formação e de educação. Educação pela consciência e pelo exercício, o que vale dizer por um programa, isto é, por uma política: eis o meio de transubstanciar este gigante desagregado em uma nacionalidade (TORRES, 1978, p. 37).

Apesar de destacar que a sociedade e o Estado deveriam caminhar juntos, certamente o Estado tem uma prevalência maior no pensamento de Alberto Torres. Em outras sociedades com maior maturidade, a formação delas deu-se pela força contra outras sociedades, uma força corporificada na figura do Estado que teria presença ativa na vida coletiva do povo. Nesse sentido, não há sociedade livre e democrática sem a participação efetiva do Estado como órgão regulador da vida coletiva do povo.

O Estado é o grande poder diretivo da sociedade. A partir dele que se deve superar e resolver conflitos e “[...] cabe ao Estado formar o povo, e o que ele¹² chama de democracia política é incapaz de levar adiante tal tarefa” (SOUZA, 2005, p. 305), sendo substituída pela democracia social alcançada por um Estado forte e interventor, que significaria “[...] a corporificação da vida coletiva de um dado povo, para que modelasse o governo como órgão do regime jurídico e social” (REZENDE, 2000, p. 37).

Nessa perspectiva, Alberto Torres (1978, p. 231) avaliava a necessidade de organização nacional e intervenção do Estado na questão educacional:

A intervenção de que aqui se cogita é, em primeiro lugar, de natureza eminentemente política; a primeira função da União é, neste particular, de direção e de orientação; mas seu dever não se pode limitar a isso, cumprindo-lhe promover, subsidiariamente, nos Estados, a educação e a cultura dos brasileiros.

Em sua ótica, o autor propunha uma intervenção estatal que possibilitasse condições de educação e cultura aos brasileiros. Para ele, essa

política intervencionista não era ingênua e pressupunha a coparticipação dos entes da federação, tendo em vista o único critério que julgava eficaz, “[...] de uma séria política de desenvolvimento de nossa cultura [...] que era [...] o critério nacional” (TORRES, 1978, p. 94).

A ideia do nacional¹³ está intimamente ligada à vocação agrícola do país, que para Torres foi predeterminada devido à “[...] fatalidade geográfica e às contingências históricas de nossa formação” (ALMEIDA, 1944, p. 216).

Para Vianna (1997, p. 181), Alberto Torres praticamente defendia o Estado nacional como arauto do desenvolvimento educacional, proclamando uma verdadeira via prussiana, na qual cabia à educação e à sociologia não “[...] informar a sociedade, mas ao Estado, porque seria da ação pedagógica deste, que emergiria a nação”. Essa visão decorreu de observações feitas por Torres a partir de 1870, com a criação da Diretoria Geral de Estatísticas. Por meio dela começaram a ser divulgados dados sobre a escolarização, os quais, mesmo não contendo a precisão adequada, passaram a dar uma visão estatística do ensino público, primário e secundário, revelando um perfil da educação do país. Como afirma Bomeny (2001, p. 12. grifo do autor):

[...] com todas as ressalvas técnicas que se possa fazer aos resultados da apuração, os dados obtidos em 1906, publicados em 1916 em *Estatística da Instrução*, são suficientes para que tenhamos desenhada a cara de um país que fazia da educação um privilégio de muito poucos.

Os dados da escolarização revelaram que o principal obstáculo ao desenvolvimento cultural era o analfabetismo. Segundo os dados, “[...] 74,6% da população em idade escolar eram analfabetos no início do século XX” (BOMENY, 2001, p. 12). Além desses dados alarmantes, outro dado que teve grande importância foi o que mostrou a predominância da população rural no Brasil, pois 80% dela vivia na zona rural, dificultando o acesso aos embrionários grupos escolares¹⁴.

A Constituição de 1891¹⁵, conforme já apontado anteriormente, tomando como referência a ideia de descentralização e de federalização, passou a responsabilizar a educação primária e secundária para o encargo dos Estados, ficando o executivo federal com a incumbência de cuidar do ensino superior, o que gerou uma grande discrepância. Os Estados mais pobres exibiram índices cada vez maiores de analfabetismo e de fracasso

escolar (BOMENY, 2001), o que gerou uma profunda crítica de Alberto Torres (1978, p. 128):

O analfabetismo, ou o simples ensino, mais pernicioso que útil, do alfabeto e das quatro operações, a carência dos primeiros elementos da saúde e da vida moral, do senso, da iniciativa e da ambição, fazem do nosso povo um imenso rebanho de corpos exangues e de almas desfalecidas.

O analfabetismo acentuava as desigualdades regionais, acarretando a inexistência de um sistema nacional de educação que pudesse contribuir para sanar as deficiências da escolarização no país. Como aponta Torres (1978), isso gerava uma massa de desvanecidos de orientação e incapazes de liderar os seus próprios rumos, sequer o do país. Para ele, esses dados foram resultado de uma política de improviso, pois, com a abolição da escravidão¹⁶ – uma das aspirações morais da República –, não se planejou uma política de inclusão dos ex-escravos. Além disso, tal política privilegiou políticos e estadistas, ao invés de favorecer a produção, substituindo a mão de obra nacional pelos imigrantes, colocando à margem da sociedade os ex-escravos e agregados que ficaram jogados à própria sorte:

[...] o povo brasileiro continuou a ser essa mistura, incongruente e sem alma: um grupo numeroso de intelectuais, uma exorbitante massa de diplomados, pequena camada de industriais e de comerciantes, nas cidades, e, pelo extenso território, donos de fazendas, explorando as terras, uma em exuberância de frutificação, outras quase ressequidas, com o braço imperito do colono; e por toda a parte, multidões de indivíduos, sem profissão, sem alimento, vivendo quase ao ar livre, em muitos lugares realmente nômades, analfabetos, sem notícia da vida e a uma légua de distância, sem consciência do dia seguinte (TORRES, 1978, p. 101).

A sociedade brasileira era uma nação sem povo, carente em inúmeros aspectos. Faltava-lhe a identidade, a vinculação necessária para a construção do povo em consonância com a nação. Essa vinculação, na visão de Torres, estava ligada a terra, à vocação agrícola e patriótica do país, pois “[...] abandonando a terra, e não cuidando da nação, abandonamos a Pátria, porque a Pátria é a terra, como habitat, mas principalmente, o sentimento e para a razão, isto é, a gente” (TORRES, 1982, p. 17).

Torres acreditava em uma política educacional que estivesse fundamentada em bases mais amplas de proteção social, com objetivos de evitar o êxodo rural. Conforme atesta Marson (1979, p. 175):

O programa de fixação do trabalhador rural em ocupações ativas e compensadoras, mais a distribuição de terras, torna-se um grande apelo de ‘retorno ao campo’ no velho axioma fisiocrático, acompanhado da ‘modernização’ das cidades rurais. O melhoramento das condições materiais e sociais da vida rural, tarefa do Estado, dirige-se especialmente a atrair as populações aglomeradas nas cidades.

A fixação do homem no campo tinha como objetivo manter a paz social: a propriedade seria uma sedução poderosa a manter o homem no campo, pois as razões desse:

[...] êxodo se manifesta, entre nós, como uma verdadeira repugnância pelo trabalho rural, é que as condições econômicas e sociais da vida agrícola repelem os habitantes, sem educação apropriada para amá-la e para exercê-la, em meio e terras não estudados (TORRES, 1978, p. 231).

Ao manter o homem no campo, evitar-se-iam os possíveis conflitos sociais nascentes com a gestação do operariado urbano. Isso se justificava dado ao fato de que, na visão de Torres (1978, p. 47), em conjunto com o operariado urbano viriam as moléstias do seu tempo: anarquismo, socialismo, os quais “[...] propagados entre os operários, tomou a feição dos programas radicais europeus, ampliado até a aspiração do poder”.

Para executar seu projeto de política rural seria necessário que os “[...] governos velassem pela educação e seleção intelectual da sociedade, facilitando aos capazes menos afortunados o acesso às escolas e aos cursos superiores” (TORRES, 1978, p. 105).

A crítica desenvolvida por Torres (1978, p. 230) é que os governos da nascente República favoreceriam os colonos estrangeiros, dando-lhes propriedades, instrumentos de trabalho, escolas, o que assumia “proporções de escândalo”, pois ao Estado cabia cumprir a função de garantir igualdade de possibilidades e meios de trabalho e prosperidade, ao invés de manter uma política de relações desiguais.

Desse modo, ele defendia uma educação profissional aos pequenos lavradores e a educação popular para fixar o homem ao campo e como um dos fatores de organização nacional.

Para realizar a política educativa do país, orientada pelo escopo do preparo geral das populações para a vida agrícola, cumpre estabelecer severas medidas de seleção, em todas as camadas da sociedade, das verdadeiras aptidões e capacidades para os estudos da sociedade, dificultando-se aos menos aptos acesso a esses estudos. A instrução secundária e a superior são hoje privilégio e destino dos filhos abastados; injustiça e perda de valores intelectuais para o país, por um lado, com desastrosa influência de incapazes, por outro lado, deslocação, afinal, para as letras e profissões liberais, duma enorme massa de brasileiros (TORRES, 1978, p. 231).

Essa política educacional de Torres previa dois pontos básicos: o primeiro era uma política destinada às populações rurais e a segunda era a criação de métodos de seleção capazes de eleger os melhores e os mais capazes a continuar nos sistemas de ensino. O que ocorria no período era uma seleção econômica e sem critérios intelectuais, desvirtuando os valores éticos e morais da educação.

A preocupação de Torres com a educação estava voltada para a organização e unidade nacional, tomando como referência a realidade vigente, o patriotismo, como formas de despertar no povo brasileiro a consciência nacional rumo a uma grande nação. Destaca Torres (1978, p. 103):

Educar o patriotismo é a função dos diretores de opinião, mas educá-lo austeramente e positivamente, sobre a base da realidade das nossas coisas, para que daí possa surgir a consciência de nossa verdadeira posição no mundo, a de nossos destinos.

O surgimento do ruralismo pedagógico

Apesar, conforme já salientamos nas seções anteriores, de o Brasil ter-se caracterizado por uma economia exclusivamente agroexportadora, durante a primeira fase da República, devido às características de uma população concentrada no meio rural e de uma economia que atendia aos interesses dos fazendeiros de café, os quais priorizavam a grande

propriedade e a monocultura, foi só na terceira década desse período, em 1920, que se iniciou, na sociedade brasileira, um processo migratório do campo para a cidade.

A partir de 1930, esse movimento passou a ser muito mais intenso, devido ao desenvolvimento industrial gerado pelo governo nacionalista de Getúlio Vargas, o qual pôs fim na hegemonia da oligarquia cafeeira, dando início à Era Vargas, cujo governo foi apoiado por uma recém-formada elite industrial.

Segundo Leite (2002, p. 28):

Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Preocupada então em fixar o homem rural à terra, a classe dominante deu início a um lento movimento para concretizar e sedimentar tal processo¹⁷. Esse movimento parecia ser a solução encontrada pela elite para interromper o processo migratório e modificar a vida social do homem rural.

É nesse contexto que surge o chamado “ruralismo pedagógico”:

[...] movimento que teve como finalidade ‘ruralizar o ensino primário’, fazendo que este se transformasse em instrumento de fixação do homem no campo, na busca de esvaziar as correntes migratórias. [...] houve também a preocupação com a modernização da vida social e econômica do meio rural (SPEYER, 1993, p. 69).

Porém, podemos dizer que o ruralismo pedagógico não teve êxito, na sua tentativa de fixar o homem no campo, pelo fato de a preocupação central dos ruralistas estar voltada muito mais a princípios econômicos e políticos do que humanistas e culturais. Tal movimento propôs transformações no âmbito da educação escolar, obtendo vários adeptos e contribuiu, segundo Szmrecsányi e Queda (1976), para conservar a política educacional agrícola até a década de 1960.

Dessa forma, os ruralistas, que tinham como perfil ideológico a defesa do nacionalismo, entendiam que a solução para se evitar o processo de industrialização e modernização dependente pelo qual o país passava deveria se dar por meio da fixação do homem ao campo e esse resultado poderia ser obtido por uma pedagogia a ser aplicada nas escolas rurais (BEZERRA NETO, 2003).

Em outros termos, o que se:

[...] pretendia era transformar a natureza da escolarização, até então praticada, buscando a implementação de um ensino que se mostrasse eficaz para o homem do campo e que não fizesse a propaganda da cidade, com vistas a atrair o trabalhador rural para os grandes centros urbanos (BEZERRA NETO, 2003, p. 22).

Como a preocupação da elite nacional em manter o homem no campo estava diretamente vinculada a questões políticas e econômicas, o ruralismo pedagógico não promoveu as mudanças reais propostas por seus idealizadores, o que pode ser evidentemente comprovado pela diminuição da população do meio rural e o aumento constante da população urbana.

Mesmo com o golpe de Estado imposto por Getúlio Vargas em 1930 e a criação, no mesmo ano, do Ministério da Educação e Saúde, responsável por inúmeras reformas, a situação de inferioridade entre a educação rural e a educação urbana ainda permanecia. As escolas estavam concentradas nas regiões urbanas de maior densidade demográfica, devido à grande concentração de indústrias. Isso ocorreu também porque a escolarização urbana passou a fazer parte do ideário político e econômico de desenvolvimento industrial proposto pelo governo getulista, comprometido com as elites do país, o que contribuiu para o fortalecimento e a perpetuação da contradição entre o campo e a cidade, a qual tornou-se mais evidente em 1934, quando foram elaborados projetos especiais e setoriais sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, que promoveram a criação de colônias agrícolas e a realização de cursos de formação profissional voltado aos trabalhadores rurais (CALAZANS, 1993).

Foi só em 1937, no regime de ditadura do Estado Novo, implantado por Getúlio Vargas, que o Estado voltou sua atenção para a educação rural, com a criação, nesse mesmo ano, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, a qual tinha como maior objetivo expandir o ensino e preservar a cultura e o folclore rural. A política educacional do Estado Novo getulista

garantia ainda a escolaridade e a obrigatoriedade do ensino, dando ênfase ao trabalho manual e ao ensino vocacional das escolas urbanas, destinadas, especialmente, às classes populares. É importante ressaltar que, nesse momento, está explicitamente colocado o papel ideológico da escola rural que pretendia alfabetizar sem se descuidar dos princípios norteadores de moral e civismo (PALMEIRA, 1990).

Para Calazans (1993), a necessidade de a classe dominante em manter o rurícola no campo fez com que políticos e educadores sugerissem uma educação que reforçasse os valores rurais, criando e adaptando programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.

O mais importante é que, com o passar do tempo, a luta e o debate em torno da educação rural no Brasil vai demonstrar que:

[...] não se tratava mais de um movimento alfabetizador, mas sim da origem de uma nova concepção de expansão escolar, em que o rural e o agrícola fossem respeitados nas suas características fundamentais e nas suas necessidades específicas (CALAZANS, 1993, p. 25).

Um acontecimento que tratou de reforçar a preocupação com a necessidade da expansão da escola rural foi a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação, que aconteceu em 1942, assumindo um discurso conservador-nacionalista. Nesse evento, os participantes não definiram claramente as concretas necessidades da escola rural, porém sabiam que ela era essencial para a manutenção do *status quo* e do próprio Estado, reafirmando a postura ideológica da nova elite em ascensão.

Pode-se considerar que nesse Congresso predominaram as principais ideias do ruralismo pedagógico e seus participantes aderiram à ideia de uma escola que ruralizasse o rural, com a criação de uma nova escola que, adaptada às exigências do meio rural, seria capaz de manter o rurícola no campo, dando-lhe uma formação voltada para a produção e ao amor à Pátria.

Considerações finais

Ao defender a educação para o patriotismo, a instrução aos pequenos produtores rurais e a difusão de valores morais, que exaltassem os valores coletivos e não individuais, fica patente a ideia defendida por Torres

“[...] de promover modificações preservando uma dada estrutura social e política sedimentada” (REZENDE, 2000, p. 47). A ênfase na preservação do homem no campo, das contingências de um país agrícola pautado na pequena propriedade era necessária para conter o perigo do latifúndio e os desafios que a grande propriedade poderia trazer em termos de desestruturação da ordem social e da legislação vigentes à época.

Essas proposições de Torres não se restringiram ao debate intelectual. Elas fizeram parte de seu projeto de reforma constitucional, que incluía outros pontos de estimada importância, como de que o ensino “leigo fosse ministrado nos estabelecimentos públicos”, de que “o ensino primário e profissional agrícola, no campo” fosse gratuito e ainda que os governos das províncias e o federal promovessem “a educação gratuita, até os cursos superiores dos brasileiros” que demonstrassem capacidade (TORRES, 1978, p. 374).

Pelo que pudemos constatar, grande parte da essência do pensamento de Alberto Torres contribuiu significativamente para a origem do ruralismo pedagógico.

Por esse motivo, devemos considerar que, ideologicamente, o ruralismo pedagógico, por estar vinculado a correntes sociopolíticas e culturais da época, como o nacionalismo de Alberto Torres, fortaleceu a visão fisiocrata, a qual acreditava estar na produção agrícola, a origem da riqueza.

Precisamos salientar também que o grande equívoco do ruralismo pedagógico estava em supor que a educação seria um instrumento poderoso para manter o homem no campo, considerando-o como incapaz de optar em residir na zona rural ou na zona urbana.

Quanto às propostas de educação rural elaboradas pelo VII Congresso Brasileiro de Educação, o seu verdadeiro sentido serviu para reforçar o ideal da elite governante do país, que tinha como meta manter a população rural alijada do poder político.

Recebido em: 2/10/2013

Aprovado em: 4/12/2013

Notas

1. Doutor e Mestre em Educação Escolar. Professor junto ao Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Marília. Líder do grupo de pesquisa Intelectuais, Esquer-

das e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Pensamento Social e Educacional no Brasil. E-mail: totti101@bol.com.br

2. Doutor em Educação. Mestre em Sociologia. Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Bauru. Possui experiência na área da Sociologia da Educação, com ênfase em Educação em Assentamentos Rurais. E-mail: vitor@fc.unesp.br

3. A República café com leite, como foi convencionalmente conhecida, constituía uma relação muito mais diversificada e complexa. Conforme explica Costa (1999, p. 396), desde o início do movimento republicano a própria coalizão entrou em choque, pois os diversos setores progressistas da lavoura, fazendeiros de café, elementos ligados à incipiente indústria não tinham a mesma ambição, e essas divergências repercutiam no Parlamento e eclodiam em movimentos descontentes, desde monarquistas até republicanos insatisfeitos.

4. Essa aliança posta em prática pelo presidente Campos Salles (1898-1902), denominada de “política dos governadores”, tinha como desafio estabilizar os mecanismos de governo a fim de equacionar problemas econômicos urgentes, tendo em vista a contínua queda no valor das exportações e da perda de credibilidade internacional. Porém, segundo Lamounier (2005, p. 102) “[...] a ‘política dos governadores’ agravou o déficit de legitimidade da Primeira República, em particular aos olhos da classe média e dos novos grupos políticos em formação no meio urbano”.

5. O clientelismo caracterizava-se por uma troca de favores entre os coronéis por meio do voto de cabresto, mantido por uma relação de subordinação e dependência do eleitor para com o coronel. Para maiores detalhes desse modo de fazer política, ver Leal (1986).

6. Torres (1982) foi profundo crítico da importação da mão de obra estrangeira. Para ele, “a necessidade de capitais e de braços estrangeiros era um dos abrigos a que se tinham acolhido a nossa indolência e o nosso despreparo, em face dos problemas da nossa economia” (TORRES, 1982, p.14).

7. Em um período que pouco, ou quase nada, falava-se em preservação dos recursos naturais e meio ambiente, Alberto Torres destaca uma prática muito atual e utilizada por governos preocupados com a questão ambiental, que é o reflorestamento. Segundo Torres (1982, p. 92), “O reflorestamento das regiões devastadas é, aliás, um velho costume europeu”. Além do reflorestamento, o governador do Estado do Rio de Janeiro teve como iniciativa a construção de canais de saneamento na baixada fluminense, preocupação política até então jamais vista.

8. Segundo Rezende (2000, p. 40), Torres considerava Jefferson, Hamilton e Madison como grandes detectores de problemas e construtores de soluções.

9. A crítica da alienação deve ser entendida na acepção de Torres, pois o precursor da sociologia entendia o termo no seu sentido original, de estar alheio, conforme explica Marson (1979, p. 119): “alienação significa, aqui, pairar no ar, divagar, desvairar-se, ilustrar-se”.

10. Segundo Fernandes (1958, p. 197), “Alberto Torres foi o autor cujas obras conseguiram estabelecer tipicamente a ligação entre a análise histórica e as intenções pragmáticas, inerentes a semelhantes orientações ideológicas e utópicas [...]. Ele ocupa o papel de pioneiro na formulação pragmática do pensamento sociológico do Brasil”.

11. O analfabetismo generalizado e o baixo rendimento escolar eram visto pelos republicanos como uma herança política do Regime Imperial, na qual se mantinha o povo sem instrução para impedi-lo de participação na vida política. Nesse caso, o alargamento da participação política era fundamental para os anseios da nascente República e para sua legitimação (MORAES, 2006).

12. O autor está se referindo a Alberto Torres.

13. Torres acreditava que a educação é um elemento fundamental de unidade no país, em especial quando utilizada a língua pátria. Assim ele proclama que o “[...] governo federal deve, como guarda da soberania e unidade nacional, impor o ensino, talvez exclusivo, da língua nacional em todas as escolas primárias do país” (TORRES, 1978, p. 119). Essa visão é importante, pois no período começava a constituírem-se zonas de imigrantes que tinham escolas que ensinavam em sua língua de origem, e força já, no período do Estado Novo, o Estado brasileiro a estabelecer a política de nacionalização do ensino. Outro aspecto interessante é que Torres entende a língua como expressão de nossa cultura, por isso a preocupação com a língua nacional como forma de unidade.

14. Segundo Souza (1998), a implantação da escola moderna sempre se ressentiu de um esforço coletivo, pois não se caracterizava como prioridade governamental. As iniciativas reivindicatórias por um novo modelo escolar partiam de vozes isoladas como intelectuais, advogados e educadores, das quais tiveram maior entonação na figura de Gabriel Prestes. Somente no período de 1894 e 1910 é que “[...] foram instalados 101 grupos escolares no Estado de São Paulo, 24 na capital e 77 no interior. Apenas 35 edifícios haviam sido especialmente construídos para a escola, a maioria deles eram do Estado e cerca de 1/3 alugados pelas municipalidades” (SOUZA, 1998, p. 49).

15. Torres (1978) fez duras críticas a nossa primeira Constituição Republicana, por não se caracterizar em uma lei original, mas uma mera adaptação de instituições estrangeiras, tendo como modelo a Constituição dos Estados Unidos.

16. Torres (1982) avaliava que uma das poucas coisas com um mínimo de organização foi a escravidão, muito diferente da realidade vivenciada na República.

17. O movimento para pôr fim à migração do homem para a cidade visava solucionar os problemas de ordem climática, os quais não foram contornados devido às medidas não terem sido tomadas em tempo hábil. A distância entre o centro do poder e a região agrícola mais rica do país retardou as medidas saneadoras. Não foram construídos açudes suficientes para garantir a irrigação das lavouras, que eram cuidadas de forma artesanal. A queimada era utilizada como forma de limpar o terreno, e ainda é praticada até hoje. Uma reforma agrária era necessária, mas também não foi realizada (SPAYER, 1983, p. 68).

Referências

ALMEIDA, Rui Guimarães. A política de educação de Alberto Torres. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 212-220, nov. 1944.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERIER, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

COSTA, Emilia Viotti. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp/Imprensa oficial, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo: Anhembi, 1958.

LAMOUNIER, Bolivar. **Da independência a Lula: dois séculos de política brasileira**. São Paulo: Angurium, 2005.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70).

MARSON, ADALBERTO. **A ideologia nacionalista em Alberto Torres**. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

MARTINI, Renato Ramos. **Alberto Torres e a organização da nação**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2002.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação: uma contribuição a história das instituições**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira (Coord.) **Educação e a construção da cidadania do homem do campo**. Salvador: EGBA: 1990.

REZENDE, Maria José Organização, coordenação e mudança social em Alberto Torres. **Estudos de Sociologia**, n. 8, p. 35-58, 2000.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Vozes: Petrópolis, 1988.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 19-62.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Nacionalismo e autoritarismo em Alberto Torres. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 302-323, jan./jun. 2005.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato**: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976.

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

_____. **O problema nacional brasileiro**. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

TOTTI, Marcelo Augusto. **Raízes do pensamento educacional de Fernando de Azevedo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2003.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva**: iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

O papel do Grupo de Trabalho de Educação do Conselho Municipal do Meio Ambiente para articular a criação da política pública de educação ambiental no município de Lorena

EUNI VIEIRA E SILVA¹

PALÁDIA DE OLIVEIRA ROMEIRO DA SILVA²

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar a legitimidade do Conselho Municipal do Meio Ambiente de Lorena, por meio de seu Grupo de Trabalho (GT) de Educação na articulação do processo de criação de uma futura política municipal de educação ambiental para Lorena. Objetiva também demonstrar que a mobilização comunitária organizada tem seu espaço de atuação garantido na atual ordem democrática, em homenagem aos fundamentos constitucionais da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Por meio de uma pesquisa documental fundamentada Constituição Federal de 1988 e na legislação infraconstitucional das temáticas ambiental e educacional, conceituaram-se a educação ambiental e os conselhos de meio ambiente e abordaram-se suas principais características. Um viés explorado nessa tese foi o papel do poder público e da sociedade frente às políticas públicas e ao planejamento em geral. A legislação pesquisada engloba as esferas federal, estadual (São Paulo) e municipal (Lorena). Com base nos levantamentos da coordenação do GT, foram citadas as principais características e as fases de trabalhos em que se encontra o grupo; um destaque especial foi dado à primeira do GT de Educação, que é ouvir as pessoas e as organizações com projetos e ações ambientais. Diante dessa análise de caso, concluiu-se pela legitimidade do GT para a concretização de seus objetivos, com fundamento nos princípios constitucionais de direito-dever de exercício da cidadania participativa, de direito à educação, direito ao planejamento na prestação dos serviços públicos, de direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e, em última instância, da dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Educação ambiental. Conselho de Meio Ambiente. Políticas públicas. Cidadania.

Abstract

This study aimed to examine the legitimacy of the Municipal Council of the Environment of Lorraine, through its Working Group (WG) Education in the articulation of the process of creating a future city policy of environmental education for Lorena. It also aims to demonstrate that community mobilization has organized its performance space secured in the current democratic order, in honor of the constitutional foundations of citizenship and human dignity. Through desk research based Federal Constitution of 1988 and the constitutional legislation of environmental and educational issues, conceptualized to environmental education, the environmental councils and addressed to its main features. A bias explored in this thesis was the role of government and society in the face of public policy and planning in general. The legislation searched encompasses federal, state (São Paulo) and municipal (Lorraine). Based on surveys of the coordination of that working group were cited the main features and phases of work in which the group is a special emphasis was given to the first GT Education, which is to listen to people and organizations with projects and actions environmental. Before this case analysis, we concluded that the legitimacy of the Working Group to achieve your goals, based on the principles of constitutional right and duty to exercise of participatory citizenship, the right to education, right to planning in the provision of public services, the right to an ecologically balanced environment and ultimately the dignity of the human person.

Keywords: Environmental education. Council of the Environment. Public policies. Citizenship.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo examinar la legitimidad del Consejo de Medio Ambiente Municipal de Lorena, a través de su Grupo de Trabajo (GT) de la Educación en la creación conjunta de una política municipal futuro de la educación ambiental para el proceso de Lorena. También tiene como objetivo demostrar que la movilización de la comunidad organizada tiene su espacio de funcionamiento garantizado en el orden democrático actual, en honor de los fundamentos constitucionales de la ciudadanía y la dignidad humana. A través de una Constitución Federal a tierra de 1988 y la legislación constitucional de la investigación documental de temática ambiental y educativo, conceptualizado a la educación ambiental, los consejos medioambientales y abordar sus características más importantes. Un sesgo fue explorado en esta tesis el papel del gobierno y de la sociedad frente a las políticas públicas y la planificación en general. La legislación buscada abarca las esferas federal, estatal (São Paulo) y municipales (Lorena). Con base en las encuestas de la coordinación de ese grupo de trabajo se citaron las

principales características y fases de trabajo en los que está el grupo, se le dio un énfasis especial a la primera GT de Educación, que se escuche a las personas y organizaciones con proyectos y acciones ambientales. Antes de este análisis de casos, se concluyó por la legitimidad del Grupo de Trabajo para el logro de sus objetivos, sobre la base de los principios constitucionales de derecho y el deber de ejercicio de la ciudadanía participativa, derecho a la educación, derecho a la planificación en la prestación de los servicios públicos, el derecho a un medio ambiente ecológicamente equilibrado y en última instancia, la dignidad de la persona humana. Palabras-clave: Educación ambiental. Consejería de Medio Ambiente. Política pública. Ciudadanía.

Introdução

No âmbito de nossa Constituição de 1988, são garantidos os direitos à educação e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Tanto a obrigação de defender e preservar o ambiente quanto a promoção da educação ambiental cabem ao poder público, com participação comunitária. Nossa estrutura de competências compartilhadas pelos entes da federação permite que União, Estados, Distrito Federal e Município possuam o poder/dever de materializar os direitos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e à educação.

A instituição por lei da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) não inclui a educação ambiental como uma disciplina autônoma no currículo escolar, mas como um tema transversal, interdisciplinar e permanente, pois a educação ambiental é entendida como um processo, um componente essencial da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Toda a normatização dos temas de meio ambiente e de educação ambiental expressa uma preocupação em elencar a sociedade civil entre os sujeitos do processo. Nessa medida, exercício da cidadania passa a ser um direito-dever.

Nesse diapasão, os serviços públicos a serem prestados à coletividade não podem ser qualquer serviço; devem ser planejados. Portanto as políticas públicas participativas são que atendem aos requisitos da nova ordem jurídica e social. Evidentemente, os conselhos, como colegiados de manifestação popular organizados, consubstanciam-se em instrumentos de concretização dos direitos.

Dessa maneira, o trabalho aborda os conceitos legais atinentes ao tema proposto. Em seguida, expõe-se a figura dos conselhos de meio ambiente nas esferas federal, estadual e municipal, limitando-se ao Estado de São Paulo e ao município de Lorena.

De forma mais específica, os dados obtidos no Grupo de Trabalho (GT) de Educação do Conselho Municipal do Meio Ambiente (COMMAM) de Lorena são apresentados.

Por fim, discutem-se, de forma crítica, a legitimidade e o papel do GT de Educação do COMMAM, no tocante ao fomento à criação de uma política pública de educação ambiental local.

Breve histórico da educação ambiental no Brasil em âmbito federal

O processo de institucionalização da preocupação ambiental no governo federal brasileiro teve início em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Em seguida, em 1981, a Política Nacional de Meio Ambiente determinou a necessidade da educação ambiental em todos os níveis de ensino, o que foi reforçado no artigo 225 da Constituição de 1988.

Na década de 1990, aconteceram várias ações importantes, como o investimento em projetos de educação ambiental pelo Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA); a visão da educação ambiental como instrumento de política ambiental pela Comissão Interministerial da Rio-92; a criação do GT de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA), dos Núcleos de Educação pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), da Coordenação Geral de Educação Ambiental (1993) e da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA (MEC, 2013).

Na Conferência da ONU Rio-92 foram criados o Tratado e a Carta Brasileira de Educação Ambiental. Nesse mesmo ano, houve a realização do 1º Encontro Nacional dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC). Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), que priorizou a capacitação de gestores e de educadores e o desenvolvimento de ações educativas de instrumentos e metodologias.

No ano seguinte, 1995, no bojo do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), originou-se a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental. Em 1996, incluiu-se no Plano Plurianual 1996-1999 a promoção da educação ambiental. No mesmo ano, iniciativa do GT de Educação Ambiental do MMA firmou o protocolo de intenções com o MEC, visando à cooperação em educação ambiental.

Logo na sequência, em 1997, destacou-se a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação e a 1ª Conferência de Educação Ambiental.

Por fim, em 1999, foi criada a Diretoria do PRONEA no MMA e aprovada a Lei nº 9.795/99, que criou a PNEA. Em junho de 2002, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281.

Definições legais acerca da educação ambiental

Inicialmente, cabe destacarmos o teor do art. 205 da Constituição de 1988, que dá direito a todos à educação, garantindo a participação da sociedade.

Cumprindo a técnica de redação legislativa, as normas sobre educação ambiental expressamente trazem as definições para facilitar sua aplicabilidade. A Lei Federal nº 9.795/1999 (PNMA) conceitua a educação ambiental como “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]”.

A PNEA destaca que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Por sua vez, o Estado de São Paulo criou sua Política Estadual de Educação Ambiental por meio da Lei Estadual nº 12.780/2007, que também conceitua a educação ambiental em seu art. 3º:

Processos permanentes de aprendizagem e formação individual e coletiva para reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, visando a melhoria da qualidade da vida e uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que a integra.

Com base na PNEA, passaremos a abordar alguns pontos de interesse desta, como os seus sujeitos, objetivos e princípios fundamentais.

Dentre os sujeitos, a lei elenca o poder público, promovendo a educação ambiental e o engajamento da sociedade. Inclui também os órgãos ambientais da administração pública, as instituições educativas, os meios de comunicação de massa, as empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas; também a sociedade, mantendo atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades, que propiciem a atuação individual e coletiva.

Destacamos resumidamente os princípios básicos da educação ambiental previstos na lei: o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; a concepção do meio ambiente em sua totalidade; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; a permanente avaliação crítica do processo educativo; a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; e o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Como objetivos, temos a garantia de acesso às informações e o desenvolvimento da consciência crítica socioambiental pela participação individual e coletiva da sociedade.

Conselhos de meio ambiente

Os conselhos, por sua natureza, são órgãos colegiados e diversificados. Como instrumento de participação popular no âmbito do poder público, em geral, são paritários. Os conselhos ambientais fazem parte do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), criado pela Lei nº 6.938/81 (GRANZIERA, 2009). A seguir, citaremos resumidamente os conselhos de meio ambiente nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA)

O CONAMA foi criado pela já mencionada Lei nº 6.938/81, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente – lei regulamentada pelo Decreto nº 99.274/1990, com regimento interno aprovado pela Portaria MMA nº 452/2011.

O CONAMA é órgão consultivo e deliberativo, com competência para assessorar, estudar e propor diretrizes de políticas governamentais e deliberar sobre normas e padrões ambientais (MMA, 2013). Compõe-se de Plenária, Comitê de Integração de Políticas Ambientais, Câmaras Técnicas, Grupos de Trabalho, Grupos Assessores e Câmara Especial Recursal.

Respeitando a característica pluralista, possui cadeira na Plenária do CONAMA o setor público no âmbito federal, estadual e municipal, o setor empresarial e a sociedade civil. As reuniões ordinárias ocorrem a cada três meses no Distrito Federal e são públicas.

O CONAMA foi o primeiro colegiado com a sociedade civil, emergindo a prática da cidadania, em uma época centralizadora (ARAÚJO; SOUTELLO, 2010). É presidido pelo Ministro do Meio Ambiente.

Atualmente, no site da internet do CONAMA (MMA, 2013), consta a existência da Câmara Técnica de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, mas há o registro de apenas uma reunião em 2012.

Conselho Estadual do Meio Ambiente de São Paulo (CONSEMA)

Por sua vez, no Estado de São Paulo, o Conselho Estadual do Meio Ambiente (CONSEMA) foi criado pelo Decreto Estadual nº 20.903/1983. Encontra previsão na Constituição do Estado de 1989, e suas atribuições e suas composição foram definidas pela Lei nº 13.507/2009, regulamentada pelo Decreto nº 55.087/2009. Detalhando mais ainda seu funcionamento, possui Regimento Interno (CONSEMA, 2010).

Dentro das atribuições do CONSEMA, temos atividades de caráter consultivo, normativo, deliberativo, recursal e executivo. É ampla a competência do CONSEMA. De muita relevância para o presente trabalho, destacamos que, dentre seus objetivos regimentais, está “[...] estimular a realização de atividades educacionais e a participação da comunidade no processo de preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental” (CONSEMA, 2010).

Sua composição é paritária entre poder público estadual e organizações não governamentais, em um total de 36 conselheiros com mandatos de dois anos. As reuniões ordinárias devem ocorrer uma vez por mês e são abertas ao público.

A estrutura do CONSEMA engloba a Presidência, Secretaria Executiva, Plenário, Comissões Temáticas e Câmaras Regionais. A Secretaria de Meio Ambiente divulga que, dentro dos dez eixos temáticos de suas políticas, está a educação ambiental. Não poderia ser diferente, já que a Lei nº 12.780/2007, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental, inclui como um dos objetivos da educação ambiental (art. 9º): a participação da sociedade fortalecendo o exercício da cidadania, o incentivo à participação comunitária ativa, permanente e responsável e estímulo à criação, o fortalecimento e a ampliação, promovendo a comunicação e cooperação dos colegiados, comissões, fóruns, câmaras etc.

Percebemos a presença da ótica coletiva de educação também em nível estadual.

Conselho Municipal do Meio Ambiente de Lorena (COMMAM)

Na esfera municipal, discutiremos sobre o COMMAM, cuja criação foi formalizada por lei municipal (Lei nº 3.056/2005) e com o atual regimento interno homologado pelo Decreto nº 5.980/2010. Logo em seu art. 1º, a lei criadora reforça que o conselho é integrante do SISNAMA, possuindo caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador das questões que afetam o meio ambiente.

A Plenária, cujas sessões são mensais e públicas, é composta por conselheiros não remunerados com mandatos de dois anos. No mínimo 50% das cadeiras são reservadas aos representantes dos segmentos civis. A lei e o regimento detalham a composição das vagas destinadas ao poder públicos e às organizações não governamentais. Também fazem parte da estrutura a Secretaria Executiva, Comissões Técnicas específicas e GTs.

Além disso, o COMMAM já realizou eventos como palestras e seminários abertos ao público sobre as temáticas ambientais locais prioritárias. Recebeu no ano de 2010 um prêmio concedido pelo Instituto de Estudos Valeparaibanos (IEV) por sua atuação. Uma das formas de divulgação do Conselho é a coluna semanal no jornal de circulação regional “Guaypacaré”.

Atualmente, o COMMAM mantém os seguintes GTs: de Várzea, da Termoelétrica, de Resíduos Sólidos, do Fundo Municipal do Meio Ambiente (FMMA), de Educação Ambiental e de Comunicação. Outros GTs já tiveram fim pela conclusão de seus trabalhos, como GT que visava à elaboração da lei de ruídos urbanos.

Expressamente consta, no art. 4º da Lei nº 3.056/2005, como competência do COMMAM “[...] incentivar e orientar programas de educação ambiental no âmbito municipal”.

Verificamos, portanto, que a criação do GT de Educação pelo COMMAM de Lorena detém fundamento em sua legislação específica.

Adentrando nos dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), encontramos uma realidade brasileira em que pouco menos da metade dos municípios não possuem Conselho Municipal de Meio Ambiente. Dos que possuem, nem todos com o caráter consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador. Nesse contexto, o COMMAM de Lorena detém essas quatro atribuições. A Tabela 1 nos demonstra os números ligados aos Conselhos no Brasil em nossa região e Estado.

Tabela 1 – Municípios, total e com Conselho Municipal de Meio Ambiente, por algumas características do conselho, segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação.

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Municípios									
	Com Conselho Municipal de Meio Ambiente									
	Algumas características do conselho									
	Total	Total	Caráter do conselho				Paritário	Tem maior representação da sociedade civil	Tem maior representação governamental	Realizou reunião nos últimos 12 meses
Consultivo			Deliberativo	Normativo	Fiscalizador					
Brasil	5.564	2.650	1.902	1.973	944	1.073	1.897	490	263	1.880
São Paulo	645	354	290	226	83	108	210	93	51	219

Fonte: IBGE (2008).

O Censo do ano de 2010 do IBGE atribui uma população de 82.537 habitantes ao município de Lorena (IBGE, 2010). Na Tabela 2, é possível constatar que, dentro da faixa de municípios por número de habitantes, nem todos os conselhos possuem as mesmas características do COMMAM de Lorena.

Tabela 2 – Municípios, total e com Conselho Municipal de Meio Ambiente, por algumas características do conselho, segundo Grandes Regiões e classes de tamanho da população dos municípios.

Grandes Regiões e classes de tamanho da população dos municípios	Municípios									
	Com Conselho Municipal de Meio Ambiente									
	Algumas características do conselho									
	Total	Total	Caráter do conselho				Paritário	Tem maior representação da sociedade civil	Tem maior representação governamental	Realizou reunião nos últimos 12 meses
Consul-tivo			Delibe-rativo	Norma-tivo	Fiscali-zador					
Brasil	5.564	2.650	1.902	1.973	944	1.073	1.897	490	263	1.880
Sudeste	1.668	979	751	705	331	354	709	163	107	665
De 50.001 a 100.000	99	86	66	67	26	25	61	18	7	66

Fonte: IBGE (2008).

A análise desses números nos evidencia o panorama brasileiro, sendo possível concluir que a existência e funcionamento do COMMAM de Lorena deve ser valorizada, considerando que ainda não é comum em nosso país a atuação dos conselhos municipais.

Destacamos, para fins de previsão normativa dos conselhos, que a Resolução CONAMA 237/1997 exige a implantação de conselhos de meio ambiente de caráter deliberativo no processo de licenciamento ambiental dos entes federados (arts. 12 e 20).

O GT de Educação do COMMAM de Lorena

No ano 2011, foi criado pelo COMMAM de Lorena o GT de Educação. Formado pelos conselheiros, o objetivo era propor uma política

de educação ambiental para o município. Esse grupo inicial redigiu um documento com os primeiros apontamentos sobre a política municipal, que, em 2012, foi apresentado à Plenária do Conselho. Os membros entenderam que era necessário realizar um trabalho mais próximo das Secretarias de Educação e de Meio Ambiente, a fim do trabalho não existir apenas no papel.

A partir de então, o grupo foi renovado com novos membros e estabeleceu três metas: a) conhecer os trabalhos de educação ambiental realizados no município; b) discutir uma política de educação ambiental para Lorena; c) juntamente com as Secretarias de Educação e de Meio Ambiente planejar e propor uma política de educação ambiental.

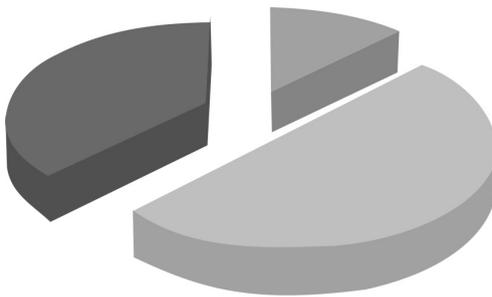
O processo para alcance das metas está em andamento, e todo o caminho já percorrido se transformará em histórico, diagnóstico e subsídios para o planejamento.

Método, plano de trabalho e principais características das ações levantadas

Para cumprir a primeira meta do plano de trabalho, o GT de Educação propôs-se ouvir as instituições que realizam ou realizaram trabalhos de educação ambiental no município.

No período entre dezembro de 2012 a junho de 2013, foram ouvidas apresentações de oito instituições ou pessoas. Dentre estas, Universidade de São Paulo (USP), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) pelo trabalho na Floresta Nacional (FLONA) de Lorena, Instituto Oikos de Agroecologia, Movimento Nascentes do Paraíba, Secretaria Municipal de Esportes e Desenvolvimento Social, Lorenaenses contra a Dengue, o próprio COMMAM de Lorena pela ação do GT de Termelétrica, Secretaria de Educação. Algumas características foram levantadas nas atividades de receber as informações das ações de educação ambiental realizadas em Lorena, as quais serão ilustradas por gráficos. As características dominantes foram as de que maioria dos trabalhos ocorre de forma voluntária (Gráfico 1), maioria dos trabalhos é desenvolvida por instituições públicas (Gráfico 2), maioria das ações é de mobilização social e conscientização e de sensibilização ambiental (Gráfico 3).

Gráfico 1



- Bolsas de estudos - USP
- Trabalho voluntário - OIKOS, Lorenenses contra a Dengue, Nascentes, COMMAM

Gráfico 2



- Instituição pública - USP, FLONA, Sec. Educação 2012, Esportes e Desenv. Social
- Oscip - Instituto Oikos
- Movimento social - Nascentes do Paraíba, Lorenenses contra a dengue

Gráfico 3



- Mobilização social - Nascentes, Lorenenses contra a dengue e COMMAM
- Ações de conscientização e sensibilização ambiental - FLONA, Esportes e Desenvolvimento Social
- Projetos - Sec. Educação, USP

Por fim, constatou-se que, em todos os casos, a abordagem educativa desenvolvida pelas instituições envolvidas é sociocultural. Para melhor entendermos no que consiste a abordagem sociocultural, valemo-nos da definição de Santos (2005, p. 25):

Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. A educação é vista como um ato político que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a.

O método utilizado para a realização dessa etapa do trabalho é o da pesquisa-ação, pois integra a participação dos atores, em um processo de investigação, concomitante à intervenção no processo realizado. Os dados e os gráficos citados foram frutos da análise simplificada das oito primeiras exposições no âmbito do GT de Educação. Contudo, na sequência, outras ações foram ouvidas, como a Secretaria de Educação na gestão 2013 sobre o projeto com o parceiro Nova Dutra, também o movimento popular denominado Doutores da Natureza e a Oficina Escola da Vida, totalizando, assim, 11 instituições.

Importante destacar que das 11 instituições somente uma instituição apresentou programa de educação ambiental (Instituto Oikos de Agroecologia), cinco grupos apresentaram projetos (Oficina Escola da Vida, Doutores da Natureza, Secretaria de Educação gestão 2013/Nova Dutra, Secretaria de Educação gestão 2012, e USP), dois grupos expuseram movimentos sociais e ações de conscientização e sensibilização ambiental (Movimento Nascentes do Paraíba e COMMAM Lorena com o GT de Termelétrica) e três mostraram ações de conscientização e sensibilização ambiental (Lorenenses contra a Dengue, Secretaria Municipal de Esportes e Desenvolvimento Social e ICMBio/FLONA)

Há que se considerar suas fases de desenvolvimento. Em fase de implantação, observaram-se quatro trabalhos (USP, ICMBio/FLONA, Oficina Escola da Vida e Secretaria de Esportes, Desenvolvimento Social, Infância e Juventude, sendo que uma delas não iniciou projeto proposto). Igualmente, quatro (Movimento Nascentes do Paraíba, Doutores da Natureza, COMMAM-Lorena/GT de Termelétrica e Secretaria de Educação gestão

2013/Nova Dutra) estavam em processo de desenvolvimento. Por fim, três (Secretaria Municipal de Educação gestão 2012, Instituto Oikos de Agroecologia e Lorenenses contra a Dengue) já haviam findado seus trabalhos.

Embora as ações educativas tenham a característica sociocultural, elas se mostram pontuais e isoladas; em alguns casos, eventuais; em outros, imprevisíveis.

Dentre as primeiras impressões, observou-se o desafio da continuidade, pois alguns trabalhos iniciados com fôlego perdem a força, ficando à mercê da política partidária. Ademais, a maioria das ações tem dificuldade em formar multiplicadores para a continuidade aos processos e não possui instrumentos de avaliação dos resultados ou performances.

Uma característica de quase todas as ações oriundas da sociedade civil é a ausência de apoio financeiro significativo, especialmente por parte dos poderes públicos.

Com base na proposta de atuação do GT de Educação, verifica-se a necessidade de continuidade dos trabalhos. O GT pretende, como próximo passo, estudar e trocar experiências sobre as Políticas Nacional, Estadual e Municipais de Educação Ambiental. Como objetivo maior, o GT visa propiciar a criação e a implantação de uma política municipal de educação ambiental para o município de Lorena.

O papel dos conselhos municipais na política pública da educação ambiental

A Constituição de 1988 inicia seu texto com os princípios fundamentais e, logo em seu art. 1º, declara uma república federativa e um Estado Democrático de Direito. Elege dentre seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III).

A base da proteção ao ambiente está no art. 225, o qual garante às presentes e às futuras gerações o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, fixando o dever de defendê-lo e preservá-lo ao poder público e à coletividade. Não nos deixa dúvida a Carta Magna de que os conselhos de meio ambiente, em qualquer nível da federação, seja federal, estadual ou municipal, têm por base em direitos fundamentais, seja o direito-dever de exercício da cidadania, seja o direito de defender e preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado, por meio do qual se protege a vida, vida sadia, vida com dignidade (ORÉFICE; LEME, 2011).

Os conselhos nesse formato são a materialização dos preceitos constitucionais. Soma-se a isso o simples fato de que a existência dos conselhos municipais já atende uma dos objetivos da educação, que é o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

A Carta Magna brasileira é dirigente e programática, voltada ao futuro, preocupada em assegurar a dignidade e o bem-estar (PIOVESAN, 2011). Mas o cumprimento, por parte do Estado, da incumbência do dever de tutela ambiental exige prestações positivas, há um dever de agir.

Por todo o arcabouço jurídico que ordena as ações do poder público, calcadas na estrita legalidade (só lhe é permitido fazer o que está previsto em lei), as tarefas públicas devem ser organizadas, de modo que as políticas públicas precisam ser planejadas.

Portanto, a continuidade de uma política, um plano ou um projeto municipal de educação ambiental não pode ficar à mercê da troca de representantes políticos, considerando que um dos princípios da educação ambiental é “[...] a garantia de continuidade e permanência do processo educativo” (BRASIL, 1999). A política de educação ambiental deve ser uma política de estado, e não de governo. Não deve ser alterada ao sabor de cada do governante. Uma maneira de consolidar a política municipal de educação ambiental é formalizá-la no bojo de uma legislação, sendo certo que a espécie legislativa “lei” trará uma maior estabilidade.

A descentralização da federação por meio da repartição e reconhecimento das competências municipais e estaduais equilibra o federalismo. Dessa maneira, o exercício do federalismo cooperativo permite uma coordenação na prestação dos serviços públicos (YOSHIDA, 2009).

Em razão disso, a autonomia municipal, conjugada com sua obrigação de respeitar as políticas federais e estaduais de educação ambiental, permite-lhe a criação de uma política municipal de educação ambiental mediante a colaboração da sociedade civil.

Sendo os conselhos municipais um mecanismo de efetiva participação popular, há total legitimidade na iniciativa voltada a criação de uma política municipal de educação ambiental da maneira como a relatada neste artigo.

Embora não possua uma formalização de política municipal de educação ambiental, o município de Lorena detém previsões em leis sobre seu dever de planejar a educação ambiental além da já citada lei de criação do COMMAM, privilegiado o âmbito formal da educação. Nesse sentido, para garantir que a política ambiental do município de Lorena mantenha o

meio ambiente ecologicamente equilibrado, o art. 29, VI, da Lei Municipal Complementar nº 02/2010 determina que “[...] a escola deve ser o centro das relações do cidadão, como meio de estabelecer o seu lugar e fortalecer as relações sociedade e educação”. Além disso, o município deve criar um programa permanente de educação ambiental na rede pública de ensino, obrigação estabelecida no art. 37, XVI da mesma lei.

Pelo exposto, é nítido que há um conjunto de normas que conferem suporte à proposta do GT de Educação do COMMAM.

Conclusão

Não há outra conclusão senão a de que o GT de Educação Ambiental do Conselho Municipal do Meio Ambiente de Lorena, objetivando o incentivo à criação de uma Política Municipal de Meio Ambiente, detém legitimidade para a realização desse trabalho.

Sendo que não só lhe é permitido exercer essa iniciativa como é um dever, pois tal prática atende, simultaneamente, a preceitos da Constituição Federal, da Legislação Federal, Estadual e Municipal, tanto das temáticas ambientais como de educação.

Vejamos que essa prática nos encaminha para um círculo virtuoso, pois os conselhos municipais de meio ambiente efetivam o cidadania participativa e a proteção do meio ambiente, sendo esses fundamentos do Estado Democrático de Direito. Ao mesmo tempo, a iniciativa de criação de uma política municipal de educação ambiental no âmbito do conselho municipal também materializa importantes aspectos do conceito constitucional de educação, quais sejam, a colaboração da sociedade e o preparo da pessoa para o exercício da cidadania. Portanto o exercício da cidadania por meio dos conselhos só pode contribuir para a formação de cidadãos mais participativos.

Recebido em: 23/08/2013
Aprovado em: 30/11/2013

Notas

1. Pedagoga, pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Lore-

na. Membro titular do Conselho Municipal de Meio Ambiente de Lorena. Coordenadora do Grupo de Trabalho de Educação do mesmo conselho. E-mail: euni.vieira@hotmail.com
2. Mestranda em Direito. Especialista em Direito Ambiental e Gestão Estratégica da Sustentabilidade. Professora convidada dos cursos de pós-graduação *lato sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Lorena. Membro titular e atual presidente do Conselho Municipal do Meio Ambiente de Lorena. E-mail: paladia_oliveira@yahoo.com.br

Referências

ARAÚJO, Fátima Fernandes, SOUTELLO, Felipe (Coords.). **Conselho municipal de meio ambiente: a participação social na política municipal de meio ambiente**. São Paulo: Fundação Prefeito Faria Lima/CEPAM, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2 set. 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. Decreto nº 99.274, de 6 de junho de 1990. Regulamenta a Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981, e a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõem respectivamente sobre a criação de Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental e sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 7 jun. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99274.htm>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação

Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 jun. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm>. Acesso em: 13 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE. Resolução CONAMA nº 237, de 19 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a revisão e complementação dos procedimentos e critérios utilizados para o licenciamento ambiental. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 22 dez. 1997. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=237>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Conselho Estadual do Meio Ambiente. **Regimento interno do CONSEMA/SP**. Aprovado pela Deliberação CONSEMA 05/2010. São Paulo: CONSEMA, 2010.

_____. **Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Ano 2007. **Diário Oficial [da] Estado**, São Paulo, 1 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.saema.com.br/files/Politica%20Estadual%20de%20Educacao%20Ambiental.pdf37>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. **Secretaria do Meio Ambiente (SMA)**. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/consema/>>. Acesso em 12 jul. 2013.

GRANZIERA, Maria Luiza Machado. **Direito ambiental**. São Paulo: Atlas, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. Pesquisa de Informações Básicas Municipais. **Perfil dos municípios brasileiros 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 244p. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2008/munic2008.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. **Cidades@**. Lorena. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=352720>>. Acesso em 12 de julho de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Um pouco da história da educação ambiental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). Regimento Interno CONAMA. Portaria MMA nº 452, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=656>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. **O que é o CONAMA?** Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

ORÉFICE, Cíntia; LEME, Tatiana Capochin Paes. O papel da advocacia pública nos conselhos das unidades de conservação: importância para a educação ambiental. In: BENJAMIN, Antonio Herman, FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de (Coords.). **Direito ambiental e as funções essenciais à justiça: o papel da advocacia de estado e da defensoria pública na proteção do meio ambiente**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

PIOVESAN, Flávia. O direito ao meio ambiente e a Constituição de 1988. In: BENJAMIN, Antonio Herman, FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de (Coords.). **Direito ambiental e as funções essenciais à justiça: o papel da advocacia de estado e da defensoria pública na proteção do meio ambiente**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LORENA. **Lei Ordinária nº 3.056, de 14 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal do Meio Ambiente de Lorena, revoga a lei nº 2.041, de 02 de junho de 1993 e dá outras providências.

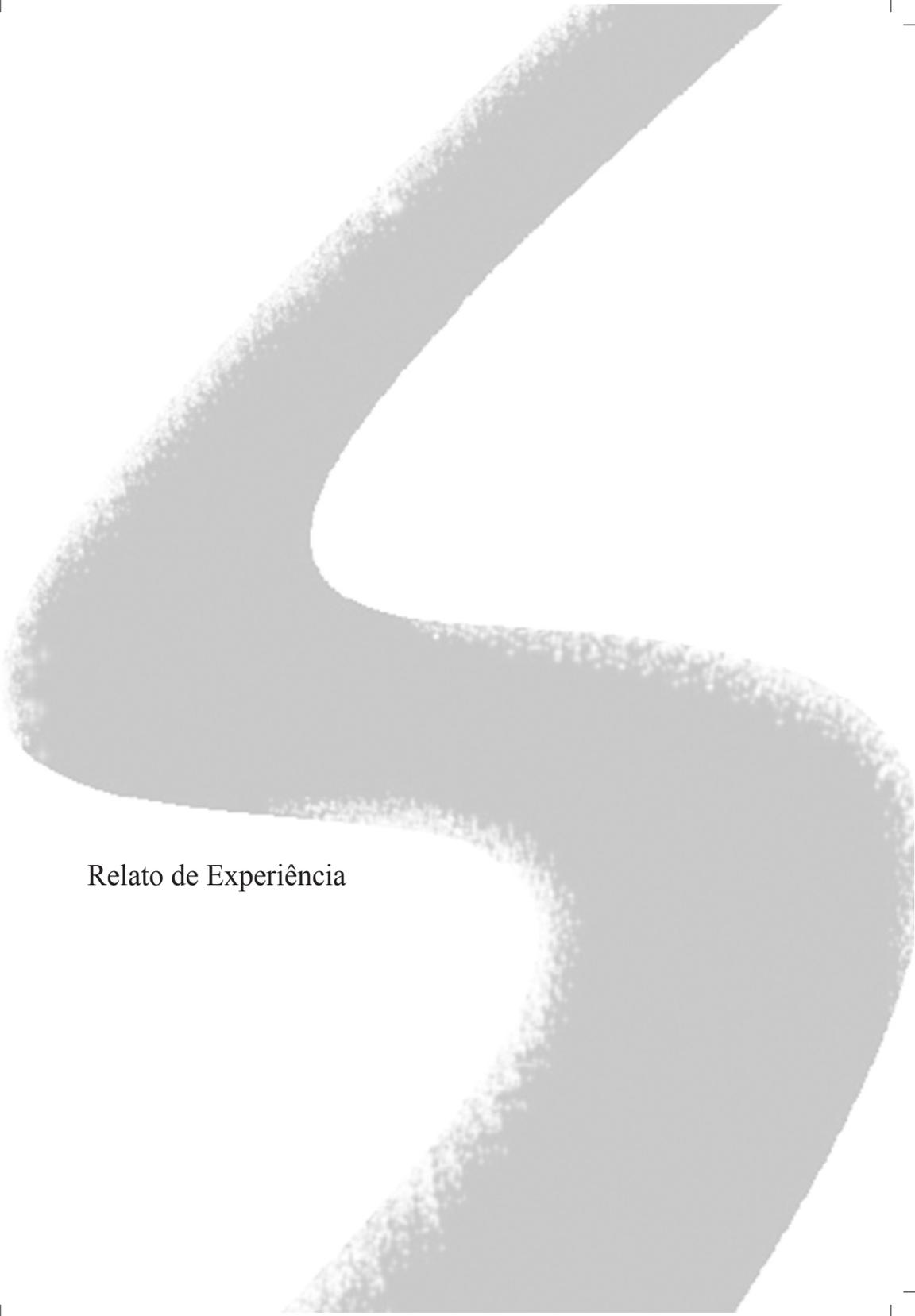
_____. Lei Complementar nº 02, de abril de 2010. Dispõe sobre a revisão e atualização do Plano Diretor do município de Lorena, instituído pela Lei 2.191 de 19 de abril de 1995. **Diário Oficial [do] Estado**, São Paulo, 15 abr. 2010.

_____. **Decreto nº 5.980, de 10 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho Municipal do Meio Ambiente do Município de Lorena.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**, ano XI, n. 40, p. 19-31, jan/fev/mai. 2005.

YOSHIDA, Consuelo Yatsuda Moromizato. A tutela estatal ambiental e os critérios de definição de competência. **Revista do advogado**, São Paulo, v. 12, p. 29-35, 2009.





Relato de Experiência



Surdo-negro soteropolitano: uma pesquisa exploratória sobre a sua percepção de opressão e exclusão

ALEX SANDRELANIO DOS SANTOS PEREIRA¹

ROSENILDE OLIVEIRA PEREIRA²

Resumo

Ao pensarmos inclusão como um pressuposto essencial da existência humana plural e multifacetada, em que as possibilidades de (re)invenção dos sujeitos estão na ética do coexistir com a diferença, e não com a homogeneização do ser, e os modelos foram historicamente forçados para ser referência em detrimento de outros, assumindo posição sujeitos-favorecidos, precisamos refletir em que medida os sujeitos estão em desvantagem e as maneiras possíveis de intervenções. Nesse sentido, o presente artigo é uma discussão sobre a articulação temática entre surdez e raça, focalizando, a partir das reflexões de Paulo Freire, a tomada de consciência como princípio da ação do sujeito de reverter as marcas de opressão e de exclusão, já que somos orientados pela hipótese que os preconceitos interagem de maneira sinérgica, sendo fator de discriminação/exclusão educacionais do sujeito surdo e negro. Daí surge nossos questionamentos: Como a comunidade surda percebe o racismo? O sujeito surdo é vítima de discriminação racial? Como? Objetiva-se investigar as especificidades educacionais do sujeito surdo e negro para que mobilize intervenções conjugadas entre os movimentos sociais, tendo como metodologia a pesquisa-ação, pois a participação dos sujeitos é entendida como primordial na construção e continuação da pesquisa, entendendo que todas as etapas que os sujeitos vão passando, durante o percurso da pesquisa, potencializa-o na reflexão-ação-reflexão contínua de sua prática, na possibilidade de intervenção na realidade, já que interpretamos que pesquisa e práxis são indissociáveis. Encontramos como resultado, a partir das contribuições de Silva (2001), por exemplo, que a instituição família também institucionaliza o racismo, e apontamos como um viés de enfrentamento, dentro da instituição escolar, a junção entre as disciplinas Teatro e História em um projeto a ser chamado de “Ancestralidade”.

Palavras-chave: Surdo negro. Discriminação. Opressão. Empoderamento. Educação.

Abstract

When we think of inclusion as an essential assumption of plural and multifaceted human existence, where the possibilities of (re) invention of the subjects are in ethics coexist with the difference and not the homogenization of being and that models have historically been forged for reference in expense of others, assuming subject - favored position, we need to reflect on what measures the subjects are at a disadvantage and possible ways of intervention. In this sense, this article is a discussion of the thematic link between deafness and race, focusing, from the reflections of Paulo Freire, the awareness of the principle of action of the subject of reversing the marks of oppression and exclusion, since we are guided by the hypothesis that prejudices interact synergistically, with discrimination factor / educational exclusion of the deaf guy and black. Hence arises our questions: How does the deaf community perceives racism? The deaf child is a victim of racial discrimination? How? This study aims to investigate the specifics of educational deaf subject and black to mobilize interventions combined between social movements, with the action research methodology, since the participation of the subjects is seen as crucial in building and continuing research, understanding that all steps that subjects are passed during the course of the search, enhances the reflection - action-reflection of their ongoing practice, the possibility of intervention in reality, since we interpret that research and practice are inseparable. Found as a result of contributions from the SILVA (2001), for example, that the family institution also institutionalizes racism and pointed a bias coping within the school institution, the junction between the Theatre and History disciplines in a project to be called "Ancestry".

Keywords: Deaf black. Discrimination. Oppression. Empowerment. Education.

Resumen

Cuando pensamos en la inclusión como una condición esencial del plural existencia humana y multifacética, donde las posibilidades de (re) invención de los sujetos son en la ética convivir con la diferencia y no la homogenización de ser y que los modelos históricamente se han forjado a ser una referencia en expensas de los demás, asumiendo la posición de sujeto favorecida, tenemos que reflexionar sobre cuáles son las medidas de los sujetos se encuentran en desventaja y las posibles formas de intervención. En este sentido, este artículo es un análisis de la conexión temática entre la sordera y la raza, el enfoque, de las reflexiones de Paulo Freire, el conocimiento del principio de acción del sujetos de revertir los signos de la opresión y la exclusión, ya que estamos guiado por la hipótesis de que los prejuicios interactúan sinérgicamente, con el factor / exclusión educativa discriminación de las personas sordas y negro. De ahí surge nuestra pregunta: ¿Cómo la comunidad sorda percibe el racismo? El niño sordo es víctima de la discriminación racial? ¿Cómo? Su objetivo es investigar la formación específi-

ca del sujeto sordo y negro para movilizar las intervenciones combinadas entre los movimientos sociales, con la metodología de investigación-acción, ya que la participación de los sujetos se ve como lo más importante en la creación y la investigación continua, la comprensión de que todos los pasos que las personas pasan por el curso de la búsqueda, mejora de la práctica continua de reflexión-acción-reflexión, la posibilidad de intervención en la realidad, como la investigación y la práctica son inseparables en nuestra interpretación. Encontró, como resultado de las contribuciones de la SILVA (2001), por ejemplo, que la institución de la familia también institucionaliza el racismo y nombrar un sesgo hacer frente, en la escuela, la unión entre disciplinas Teatro e Historia en que un proyecto sea llamado “Ancestralidade”.

Palabras-clave: Negro sordos. Discriminación. Opressão. Potenciación de los sujetos. Educação.

Introdução

A intencionalidade de escrever um trabalho com essa temática está longe de apresentar o surdo como um sujeito “coitado” ou defender que, pela duplicidade dos estigmas da deficiência e étnicos-raciais, fatores de opressão e da exclusão, em nossa sociedade, este venha a ser alvo de medidas medicamentosas ou de assistencialismo social de Estado. Pensa-se, contrariamente, na ordenança epistemológica das palavras-chave, que se desencadeiam posteriormente: resistência e militância.

Objetiva-se dar face à opressão e à exclusão vivenciadas pelo surdo negro, para que se possa discutir a constituição de sua subjetividade, compreendendo que a situação de opressão, embora se apresente como “naturalizante”, foi/é fruto de uma construção histórica e social da realidade. Para tal incursão, precisamos estabelecer que a natureza do real não é pronta, acabada e dada, como somos educados para cremos.

Nesse sentido, a realidade precisa urgentemente ser (re)construída, tendo o sujeito-vítima da opressão e da exclusão, no nosso caso de reflexão o sujeito negro e surdo, de estabelecer resistência a esses processos histórico-sociais excludentes e encontrar mecanismos anti-hegemônicos para transformação da realidade, a partir da ótica dos povos marginalizados.

E para tal intento, precisamos buscar caminhos que nos façam entender:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos.

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos seus opressores (FREIRE, 2005, p. 32).

Ao refletirmos sobre a temática, principalmente a junção dos estereótipos entre surdez e raça, orientadas pela perspectiva da discriminação e do preconceito, estamos nos confrontando com dois dilemas apontados timidamente pela literatura científica, que é o preconceito linguístico e racial.

Os estudos surdos vêm demonstrando como os surdos constituem sua língua, a LIBRAS no Brasil, e como ela ainda é alvo de discriminação e preconceito pela sociedade ouvintista (SKLIAR, 1998, p. 15). Ainda impera a concepção, mesmo depois de amplo debate acadêmico sobre a LIBRAS, que esta não é capaz de abarcar o universo simbólico e complexo, atribuído às línguas orais. Um mito que se reflete no *modus* que compreendemos o sujeito surdo e seus processos de aprendizagem.

Autoras como Juliana Costa (2010), Ronice Quadros (1997), Eulália Fernandes (2005), Larissa Rebouças (2009) e Paula Botelho (2005) trazem contribuições para ampliação desse debate, mas, principalmente, apontam a riqueza e profundidade compreensiva da LIBRAS, em condições de igualdade com as línguas orais, em especial a língua portuguesa, assim como discutem o lugar do sujeito do discurso que os surdos habitam:

A posição-sujeito surdo enquanto surdo-mudo refere-se à maneira como aqueles sujeitos eram chamados e a pensar a questão da nomenclatura, da denominação do sujeito surdo e da sua constituição de incompletude revelada através da adjetivação (COSTA, 2010, p. 17).

A história moderna do povo surdo pode ser analisada pela busca incessante de fazer o surdo se comunicar com os ouvintes pela língua oral, mesmo que a ponte primeira seja a língua de sinais, estabelecendo desde o primórdio qual seria o modelo a ser alcançado, ou seja, o ouvinte.

Diversas tentativas de educação do surdo foram se sucedendo na história, passando por Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que estabeleceu a primeira escola de surdos na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1620),

que publicou, ao menos como consta da literatura específica, o primeiro livro sobre surdos: “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, Charles Michel de L’Epe (1712-1789), que fez as combinações da língua de sinais e da gramática francesa, ou seja, criou os sinais metódicos, impulso para fundar a primeira escola para surdos, pela qual passaram diversos surdos, os quais, por sua vez, tornaram-se lideranças nos movimentos de educação na surdez, como no caso de E. Huet no Brasil.

Antes de falarmos da história educacional do surdo brasileiro, precisamos nos referir ao congresso de Milão (1880), no qual diversos educadores de surdos, representando vários países, reuniram-se para discutir e eleger o melhor método de ensino, tendo sido o método oral aquele selecionado, sob a afirmação de que a língua de sinais “atrapalharia” o surdo naquele que parecia ser o objetivo almejado para “curar” a “deficiência”: fazer o surdo falar.

Embora E. Huet tenha fundado a primeira escola de surdos no Brasil, em 1857 (26 de setembro foi a data oficial pela Lei nº 839, assinada por D. Pedro II, e que hoje é considerado o dia do surdo no Brasil), os efeitos da decisão do congresso de Milão em prol do oralismo demoraram a se fazer sentir no Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Isso só ocorreu em 1911, quando o Instituto passou a utilizar o oralismo puro, sendo que, de 1930 a 1943, o diretor à época passou a exigir que seus alunos não usassem mais a língua de sinais. Mas o ápice da medida foi a partir de 1957, ano em que foi totalmente proibido o uso da língua de sinais.

O resultado dessas medidas foi à mobilização dos surdos, que passaram a se organizar e a lutar pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais, a qual vem ganhando espaço no cenário brasileiro, principalmente depois que, após muitas lutas e militância do povo surdo, foi declarada a língua oficial da comunidade surda no Brasil. Oficialmente isso aconteceu em 2002 (Lei nº 10.436), regulamentada em 2005 (Decreto nº 5.626), embora os efeitos desse reconhecimento ainda sejam muito tímidos, para não dizer insignificantes, nas escolas públicas em Salvador, cenário do estudo aqui relatado, haja vista o número de escolas “inclusivas” dos surdos, onde não há nem intérpretes de língua de sinais, e o número elevado de alunos surdos que ainda se encontra sobre a tutela da sociedade civil.

No entanto, em se tratando de racismo, diversos autores, principalmente os participantes de movimentos sociais negros, vêm chamando a

atenção para as práticas veladas do preconceito racial e suas barreiras sociais, que impedem o pleno desenvolvimento educacional do sujeito negro:

Nos últimos anos, muitos olhares têm se voltado à questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar e as dificuldades dos agentes educativos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, agentes escolares, equipe administrativa) em lidar com essas situações (SANTOS, 2001, p. 103).

Autores como Mary Garcia Castro (2003) denunciam as diferenças socioeconômicas entre brancos e negros e convida a sociedade a refletir, intervir e analisar o tripé da exclusão igualitária: pobreza, injustiça e sistema de classes. Cesar Rossato e Verônica Gesser (2001) fazem um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos, revelando a experiência branca com os conflitos raciais. Já Maria Aparecida da Silva (2001), que pensa na formação dos educadores para o combate ao racismo, revela-nos o quanto discutir a temática ainda incomoda muito os brasileiros, principalmente os adultos responsáveis pela formação das gerações futuras, especialmente porque fomos “formatados” culturalmente a pensar sobre a ética de uma democracia racial. E ainda poderíamos citar tantos outros, que debatem a temática no meio acadêmico e nos movimentos sociais, orientados para a promoção de diversas políticas públicas afirmativas.

A Lei nº 10.639/03, que trata do ensino de história e da cultura dos negros brasileiros, assim como de conteúdos relacionados ao continente africano, parece-nos ser um grande avanço conquistado pelo povo negro brasileiro, pois, mesmo com todas as barreiras socioeconômicas e culturais que ainda perduram, remetem-nos ao reconhecimento de uma necessidade lacunal dos estudos das relações étnico-raciais e apontam alguns caminhos:

A construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte dos nossos governantes quanto da sociedade civil. Um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional – e assim diminuir o débito para com a população negra – é a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber: a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralela-

mente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e auto-estima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir projetos de vida (CAVALLEIRO, 2001, p. 149).

A existência de processos discriminatórios linguísticos e raciais parece ser algo inegável para nossa sociedade e que:

Se mostra portanto profunda, perdurável e virtualmente universal a admissão de que ‘raça’ é um fenômeno da biologia humana que tem implicações necessárias na história natural da espécie e, em consequência, na história das relações de poder entre as pessoas. Nisto se radica, sem dúvida, a excepcional eficácia deste moderno ideológico que não tem, literalmente, nada a ver com nada na estrutura biológica da espécie humana – e tudo a ver, por outro lado, com a história das relações de poder no capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado (QUIJANO, 2007, p. 45).

Aqui surgem os questionamentos: Mas de fato a comunidade surda vivencia isso? Como isso ocorre de forma prática? O sujeito surdo é vítima de discriminação racial? Como?

No primeiro momento da nossa pesquisa, objetivamos “externalizar” como os alunos surdos percebiam o racismo, em uma pesquisa exploratória, que é a primeira parte do estudo aqui tratado, a partir da qual apresentaremos e discutiremos os dados levantados.

Metodologia

Escolhemos como sujeitos dessa investigação exploratória alunos da 8ª série de uma instituição, que trabalha somente com alunos surdos, na região metropolitana de Salvador, e alunos surdos do 1º ano de uma escola inclusiva na mesma região, para fazermos uma entrevista semiestruturada, a qual objetivava perceber a presença de sentimentos de racismo, considerando que esse se revela em três níveis, como afirmado por Maria Aparecida da Silva (2001, p. 77):

No nível Individual, um membro de um grupo racial julga-se superior a outro simplesmente por pertencer ao

grupo tido como superior (Branco, por exemplo). O racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades. No nível institucional, o racismo dispõe as instituições (Estado, escola, igrejas, empresas, partidos políticos etc.) a serviços de pressupostos do racismo individual... No nível cultural, pode ser entendido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de um grupo étnico-racial com relação a outro; ou seja, o racismo se expressa na cultura quando os saberes produzidos pelas sociedades milenares africanas, por exemplo, não têm o valor cultural de saberes greco-romanos.

Essa etapa contou com o auxílio de uma intérprete de LIBRAS, pois, mesmo que sejamos usuários da mesma, faz-se imprescindível uma profissional que possa nos apresentar a riqueza compreensiva do discurso em LIBRAS.

As perguntas foram feitas em suporte de português escrito, traduzido para LIBRAS, a todos os alunos das respectivas turmas, sendo individualmente respondidas, e depois foram agrupadas nas três categorias mencionadas: racismo individual, racismo institucional e racismo cultural.

Para melhor esclarecer a constituição do grupo de sujeitos pesquisados apresentamos a Tabela 1 ilustrativa:

Tabela 1 – Grupos de sujeitos pesquisados.

	Escola de surdos	Escola inclusiva
Negros declarados	7	2
Branco declarados	6	6
Homens	8	5
Mulheres	5	3

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Resultados e análise dos dados

O sentimento de preconceito racial, em relação ao nível individual, revelou-se na quase totalidade das respostas. Na percepção daqueles sujei-

tos surdos negros, o sentimento de preconceito racial é citado como sendo observado no comportamento de distanciamento, percebido por parte das pessoas e na ausência de carinho por parte dos familiares. Em contraponto, os surdos brancos não relataram o mesmo. E um dos pontos que mais chamou atenção foi em relação ao namoro:

Muitas mulheres brancas quando o surdo vai paquerar elas não querem porque é negro. Elas falam você é feio, se afastam e não querem (J., 17 anos, 9º ano, surdo-negro);
Elas só querem brancos (M.D., 16 anos, surdo-negro).

Aqui a estética do modelo branco é um fator bastante claro nas interpretações do racismo individual.

O sentimento de preconceito atrelado ao racismo institucional, caracterizado como aquele envolvido nas diversas esferas sociais, é percebido pelos sujeitos, principalmente quando estão em família. As respostas dadas pelos sujeitos referem que

Algumas crianças negras e surdas apanham muito. Quando é branca, todo mundo abraça, carrega; quando é preta não, despreza (L.M., 17 anos, 9º ano, surdo-negro);
Às vezes o próprio pai quando o filho é negro despreza (S., 18 anos, 9º ano, surdo-negro).

O sentimento de preconceito, gerado pelo racismo, também é percebido pelos sujeitos entrevistados, de forma sistemática e costumeira em diversos espaços sociais, como no shopping e nos meios de transportes públicos.

A cor negra, associada ao ser “ladrão”, também foi percebida como imbuída de sentimentos de racismo, observado quando uma aluna descreveu que, estando junto com amigos em uma loja, em um shopping, foram seguidos pelo segurança, o qual depois os colocou para fora do estabelecimento.

O sentimento de racismo cultural não foi observado nos discursos dos alunos e acreditamos que a ausência de debates sistemáticos sobre a temática com a comunidade escolar surda e a falta de referência de outros modelos culturais, especificamente da cultura negra, assim como o não envolvimento dos sujeitos negros surdos nesta cultura, devido às barreiras linguísticas, não possibilitaram tal percepção.

Algumas diferenças entre os grupos selecionados foram notadas, conforme descritas a seguir.

Os alunos da escola de surdos, em sua maioria, percebiam-se negros e assim se afirmavam. Já em relação aos que estudavam em uma escola de inclusão, observou-se dificuldade na percepção de si próprios como surdos negros.

Em relação às respostas dos questionários, os alunos surdos da escola regular orientaram-se mais para as questões linguísticas, enquanto que os alunos da escola especial, para as questões étnico-raciais.

Diante do exposto, podemos afirmar, acompanhando estudos sobre preconceito e deficiência, que a somatória de estigmatizações e de preconceitos potencializa os efeitos de opressão e de exclusão. Quanto mais há a somatória de estigmatizações e de preconceitos, maior será a desvantagem social e educacional do indivíduo.

Portanto, o sujeito surdo e negro, a partir da hipótese que os preconceitos interagem de maneira sinérgica, fortalecendo os mecanismos de opressão e de exclusão, está sujeito a uma dupla jornada de enfrentamento social. Em nosso entender, esse enfrentamento deve ser feito de forma coletiva, sendo que os sujeitos negros e surdos devem buscar integrar movimentos sociais, nos quais possam expor-se e encontrar espaços para a convergência de perspectivas de luta, em prol de sua autonomia e emancipação.

Considerações finais

O mérito desta pesquisa exploratória está na abordagem do tema, na percepção de mecanismos de exclusão do sujeito surdo e negro, bem como na potencialização dos mecanismos de opressão, acarretada pela somatória de estigmatizações. Tal abordagem ainda é muito tímida nos debates acadêmicos sobre a surdez, o que reduz as possibilidades de fortalecer os laços culturais dos surdos negros com a própria comunidade negra soteropolitana, objeto central deste estudo.

A temática do preconceito étnico-racial ainda necessita ser muito debatida em nosso país e os relatos recolhidos nas entrevistas revelam a existência cotidiana da discriminação.

O sentimento de preconceito racial individual se mostra mais perceptível em razão das experiências de vida sentidas nas diferentes realidades dos sujeitos. A comprovação dessa percepção do racismo nos

discursos dos alunos surdos nos orienta para aprofundarmos a pesquisa, agora conclamando sujeitos surdos para construirmos os instrumentos da pesquisa, pois a participação de sujeitos surdos e negros na elaboração, execução e continuidade da pesquisa é parte indissociável do processo de tomada de consciência.

Do ponto de vista cultural, percebeu-se que os surdos negros pesquisados estão apartados dos movimentos sociais negros, ao ponto de nem saberem que existem. Esse envolvimento sociopolítico é dificultado por todo o processo histórico de exclusão e assujeitamento, que vem marcando a construção da subjetividade de grupos tradicionalmente marginalizados. E não se modificará por si só, requerendo o compartilhamento de um projeto mais amplo de justiça social, por parte de toda a coletividade. Nas palavras de Brandão e Silva (2008, p. 440):

Ainda devemos aguardar por evidências mais concretas das transformações sociais geradas por algumas ações sociais e políticas públicas na reversão do quadro de desigualdades educacionais entre negros e brancos. No entanto, é justo considerar que a assimilação de uma nova postura por parte dos movimentos sociais ligados a causa dos negros no Brasil em favor de uma nova cidadania, vem exigir também variações significativas no posicionamento de outros agentes sociais, bem como a redefinição das instituições públicas na busca por um novo consenso.

Um caminho para o despertar dos sujeitos surdos e negros refletirem sobre seus processos de empoderamento social pode ser buscado ao se estabelecer com eles as referências pessoais históricas, que possibilitaram o enfrentamento dos mecanismos de escravidão e opressão que o povo negro brasileiro sofreu e sofre. As atividades desenvolvidas com o Teatro Experimental Negro (TEN), que se pauta nos valores culturais vinculados às narrativas históricas de resistência desse povo, têm sido relevantes para tanto.

Não podemos entender outra forma de pensarmos a construção de uma sociedade plural sem que os indivíduos, em toda sua diversidade constitutiva, assumam o protagonismo de suas vidas, desconstruindo barreiras erguidas para a permanência do *status quo operandi*.

Recebido em: 30/06/2013

Aprovado em: 14/11/2013

Notas

1. Professor na rede pública de Salvador, atuando junto à educação de surdos e a movimentos das comunidades de cultura surda. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. E-mail sandrelanio@hotmail.com
2. Docente nas instituições Associação Educacional Sons do Silêncio (AESOS) e Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), atuando junto à educação de surdos e a movimentos das comunidades de cultura surda. E-mail: roseoliveira.teatro@gmail.com

Referências

BRANDÃO, André; SILVA, Anderson Paulino. Raça e educação: os elos nas ciências sociais brasileiras. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/EDUFBA, 2008. p. 421-445.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

CASTRO, Mary Garcia. Alcance e limites das políticas de identidade. **Democracia Viva**, n. 19, nov./dez. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro/ Summus, 2001.

COSTA, Juliana Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de letras, 2010.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUIJANO, Anibal. “O que é essa tal de raça?”. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-51.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005.** Programa de pós-graduação em Educação da UFBA, 2009. Apostila.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro/ Summus, 2001. p. 11-37.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro/Summus, 2001. p. 97-114.

SILVA, M. A. da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro/ Summus, 2001. p. 65-82.

SKLIAR, Carlos. A forma visual de entender o mundo. **Educação para todos**, Revista especial, SEED/DEE. Curitiba: Editora Expediente, 1998.





Resenhas



Teorias contemporâneas da aprendizagem

LILIAN DE SOUZA¹

Resumo

A obra reúne célebres teóricos da contemporaneidade que tratam, por meio de suas obras seminais, das questões que envolvem a aprendizagem, considerando-a como uma das capacidades mais básicas da vida humana. O livro compreende estudos atuais sobre a aprendizagem como a teoria da mente, as inteligências múltiplas, a aprendizagem transformadora, a aprendizagem expansiva, a teoria biográfica da aprendizagem, entre outras, que estão reunidas no livro “Teorias contemporâneas da aprendizagem”, magistralmente organizado por Knud Illeris. Essas diversas vertentes vão além do pressuposto de que a aprendizagem é mera aquisição de conhecimento, sendo constituída de dimensões emocionais, sociais, culturais e contextuais da sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Teorias contemporâneas. Vida humana.

Abstract

The work brings together famous theorists of contemporary, approaching issues that involve learning, considering it as one of the basic capabilities of human life. The book comprises modern research on learning as theory of mind, multiple intelligences, transformative learning, expansive learning, biographical theory, and others that are gathered in the book “Contemporary theories of learning”, masterfully arranged by Knud Illeris. These different aspects go beyond the assumption that learning is just acquiring knowledge, consisting of emotional, social, cultural and contextual dimensions of society.

Keywords: Learning. Contemporary theories. Human life.

Resumen

La obra reúne célebres teóricos de la contemporaneidad, para tratar de cuestiones que envuelven el aprendizaje, dado como una de las capacidades básicas de la vida humana. El libro comprende los modernos estudios sobre el aprendizaje

como teoría de la mente, las inteligencias múltiples, el aprendizaje transformador, el aprendizaje expansivo, la teoría biográfica, entre otras que hacen parte del libro “Teorías contemporáneas del aprendizaje”, magistralmente organizado por Knud Illeris. Los diversos tratados sobresaltan el presupuesto de que el aprendizaje no es solo una adquisición de conocimiento, además constituida de dimensiones emocionales, sociales, culturales e contextuales de la sociedad. Palabras-clave: Aprendizaje. Teorías contemporáneas. Vida humana.

O livro propõe uma coletânea, composta por escritos de teóricos contemporâneos, que tem como ponto comum apresentar e discutir novos olhares sobre a questão da aprendizagem, enriquecendo a busca, que vem intrigando e instigando estudiosos, ao longo dos séculos, pelo encontro de uma explicação de como se dá a aprendizagem humana. Aspectos cognitivos, psicológicos, emocionais, sociais, dentre outros, têm sido postos em destaque nas mais distintas teorias e áreas do conhecimento, inseridas em um momento histórico específico, acompanhando a evolução do pensamento ocidental.

A obra em tela nos contempla com a apresentação de teorias de aprendizagem que vem sido desenvolvidas nos últimos 30 anos, por meio de escritos seminais dos seus próprios teóricos. Dentre estes estão a abordagem culturalista de Bruner; a concepção de mente disciplinada e da ampliação da teoria das inteligências múltiplas, por H. Gardner; J. Mezirow e a aprendizagem transformadora; Engeström e sua perspectiva da aprendizagem expandida, fundada na teoria da atividade; e Alheit e Dausien, com concepções da aprendizagem biográfica. As diversas vertentes que compõem a coletânea vão além do pressuposto de que a aprendizagem se reduz à “aquisição de conhecimento”, primordial aos seres humanos, constituída em uma complexidade de dimensões intelectivas, culturais, emocionais, sociais, biológicas e contextuais.

Illeris esclarece, em um primeiro momento, sua própria posição em relação à aprendizagem: “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento” (ILLERIS, 2007, p. 3). O conceito de aprendizagem defendido por Illeris está alicerçado em três categorias essenciais: a funcionalidade, relacionada ao conteúdo da aprendizagem e à compreensão do indivíduo; a sensibilidade, que acentua a importância do incentivo (motivação, emoção e vontade); a integração, que tem como foco a interação com o outro e com o ambiente, em um fazer sentido para o aprendente.

Nos capítulos subsequentes, os temas se desdobram. Peter Jarvis, com o título “Aprender a ser uma pessoa na sociedade. Aprendendo a ser eu”, apresenta sua reflexão sobre a questão da experiência na aprendizagem, enfatizando que as conexões neurais que suportam, em termos neurofisiológicos a aprendizagem, estabelecem-se quando o engajamento do sujeito com o entorno se revestem de significado pessoal e social. Com isso o aprender se constitui em uma tarefa difícil, pois ocorre um descortinamento do sujeito em relação ao mundo, a outras possibilidades de ser. Segundo Jarvis (2013, p. 42), “[...] o estímulo para essa aprendizagem é a nossa experiência do mundo – o ponto em que fazemos intersecção com o mundo (tanto físico, como social)”, pois é no experienciar, de forma significativa, que o indivíduo se torna mais hábil para as diversidades de aprendizado.

O tema da aprendizagem relacionada às experiências de vida também está presente no capítulo escrito por Roberto Kegan, que apresenta como problemática a aprendizagem como transformação pessoal. Baseando-se no princípio de “se não há forma, não há transformação” do autor (JARVIS, 2013, p. 57), define que a aprendizagem é transformadora quando se torna possível uma mudança na base de conhecimento dos sujeitos, na sua autopercepção e confiança perante a vida, nos motivos para aprender e na autoestima do aprendente, com o objetivo de alcançar a autoautoria da própria vida. E tendo o educador como um facilitador da aprendizagem que transforma, um mediador entre o sujeito, o conhecimento socioculturalmente construído e as experiências de vida, deve constantemente indagar: Qual é a forma, a organização da aprendizagem, entendendo-a como fenômeno complexo e multifacetado, que deve guiar à ação docente, a fim de promover a aprendizagem como transformação pessoal?

Com o enfoque nessa aprendizagem transformacional, Kegan aponta que não é possível considerar todos os processos educativos como transformadores, embora possam preparar o sujeito para tal. Distingue, nesse sentido, a aprendizagem informativa, que pode gerar novas informações, valiosas para a forma existente do nosso modo de saber, colaborando, embora não determinando, transformação. E na relação ensino-aprendizagem não há necessidade que a aprendizagem transformadora ocorra há todo momento, pois, dependendo da situação, a aprendizagem informativa é mais eficiente. A aprendizagem transformadora deve ser mantida no horizonte de possibilidades de educadores e educandos, projetada para

transformar, mas compreendendo que essa transformação transcorre ao longo da vida dos sujeitos, estando envolta pelas múltiplas variáveis que marcam o devir humano. Kegan assume um viés epistemológico construtivo-evolutivo, que se preocupa com a evolução natural das formas da nossa construção de significados, e sugere exatamente a consideração da história individual como um facilitador para o entendimento das necessidades dos alunos pelo professor, no caso de um ambiente educacional.

Kegan apresenta uma comparação da relação educador-educando com a travessia de uma ponte: em princípio, o educador deve saber localizar-se na ponte (de que ponto parte e os porquês); depois, o educando também precisa localizar-se nessa ponte e ser nela localizado pelo educador; por fim, ambos precisam ter consciência que a ponte está bem ancorada nesses dois lados, para que, assim, seja segura a travessia do não saber para o saber, a transformação. Pois, é exatamente esse o papel do educador facilitador, que respeita o que o estudante já conquistou, auxiliando-o a prosseguir em seu caminho, com autoautoria.

Yrjö Engeström abre o quarto capítulo com a temática “Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação da teoria da atividade”, que se inicia apresentando a evolução, por ele proposta, na teoria da atividade, para chegar à sua teoria da “aprendizagem expansiva” (1997). Fundamenta-se na teoria da atividade como primeiramente pensada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev, que teorizam o desenvolvimento do indivíduo a partir do seu contexto socio-histórico, e a atividade, enquanto componente primário desse contexto, combinando essa abordagem com o trabalho do britânico Gregory Bateson, sobre a teoria dos sistemas. Introduce a noção de contradição na teoria da atividade, as quais geram perturbações e conflitos, com tentativas inovadoras de mudar a forma como a atividade mais comumente se desenvolve, em um determinado contexto. Tomando a rede de sistemas de atividades de um grupo social, que interagem entre si, tem-se a possibilidade de criarem-se ciclos de aprendizagem expansiva, que se iniciam com o estado de necessidade do indivíduo, o qual encontra um dilema a partir do ponto em que o modelo de atividade até então empregado se torna disfuncional (contradição). Da busca por uma solução, que pode passar por diversos tipos de experiências e resistências, origina-se um novo modelo de atividade, acontecendo o realinhamento do ciclo, cuja ruptura pode voltar a ocorrer, frente às diversas situações do viver humano. É importante observar que os ciclos de aprendizagem expandida não são fenômenos individuais, mas sociais,

e que podem ser provocados pelos processos educacionais, na medida em que estes colocam desafios às formas de atividade já constituídas pelos sujeitos e seus grupos, problematizando-as.

A teórica dinamarquesa Bente Elkjaer trata do tema “Pragmatismo, uma teoria da aprendizagem para o futuro”, focando a aprendizagem na vida profissional, inspirando-se nos estudos pragmáticos de John Dewey. No esteio das ideias desse teórico, associa a interação contínua entre indivíduos e meio como fator principal para a aprendizagem do adulto, ou seja, põe destaque na experiência desse aprendiz, sendo esta compreendida como a relação do quefazer entre o sujeito e o mundo, com um intercâmbio ativo dos estudantes com o entorno (família, escola, comunidade e cultura). O ser ativo, proposto por Dewey, não permanece alheio às mudanças da sociedade, mas se vê como protagonista no progresso social local e mundial, o que deve ser entendido e captado pelas metodologias e recursos didáticos. Elkjaer (2013, p. 95) afirma que “A compreensão da aprendizagem como inovadora baseia-se nessa relação aberta e criativa entre o pensamento e a ação como antecipatórios e reflexivos”. Na sequência, salienta que tal afirmação não inibe o caráter habitual e reprodutor, que muitas vezes a aprendizagem deve ter.

Com o título “Visão geral sobre a aprendizagem transformadora”, Jack Mezirow assume a educação de adultos como foco das suas pesquisas e se refere a tais estudantes como aprendizes autodirigidos, como aqueles capazes de analisar a si mesmos e desenvolver o pensamento crítico, com o intuito de ir além deste e promover uma evolução qualitativa de suas mentes, das formas de pensar o mundo. Entretanto, nem todos os estudantes adultos podem ser considerados autodirigidos, pois ainda apresentam dificuldades em mudar a maneira como aprendem a si mesmos e o mundo ao qual pertencem, e a relação entre os dois. A busca por alcançar a autoautoria da aprendizagem e, assim, da vida começa quando ocorre a transferência de autoridade do educador para os educandos, os quais se veem como agentes ativos na relação ensino-aprendizagem. Na aprendizagem transformacional, como originalmente pensada por Mezirow, o “modelo de referência” é que enfatiza o modo de saber dos sujeitos, por meio de dois processos, denominados: a reflexão crítica e a participação de forma plena e livre no discurso dialético. Ambos os processos possibilitam a formação de significado e sua reformulação. Uma vez que a percepção é, simultaneamente, um ato de conceber e de interpretar, somos nós que moldamos e reformulamos os significados, que atribuímos à compreensão

que fazemos do entorno, a partir das nossas experiências interiores e exteriores. É assim que nossos modelos de referência se constituem, guiando nossas crenças, apropriação do conhecimento, modos de conduta etc. A aprendizagem transformadora, significativa, nesse contexto, é aquela que modifica, transforma, nossos modelos de referência, permitindo que consigamos construir outros sentidos de mundo.

No capítulo “Abordagens múltiplas à inteligência”, de Howard Gardner, esse autor trata da existência dos diferentes tipos de inteligência, mas aprofundando e estendendo sua teorização inicial, debatendo como esses tipos de inteligência podem potencializar o aprendizado quando sistematicamente planejados e empregados para tanto pelo professor. Propõe, à guisa de exemplo, como isso pode ser feito para explicar para os alunos a questão do Holocausto, indo além do conhecimento meramente informativo, mas colaborando para “disciplinar” a forma de pensar a realidade, buscando constituir um pensamento ético, que se mobilize contrariamente a fatos como esse. Sugere ao educador caminhar pelas analogias informativas, desviando-se das possíveis distorções que teimam em aparecer, mas aproveitando-se das muitas possibilidades de mobilização das múltiplas inteligências, abertas pelo uso das narrativas, como forma de efetivar um processo de ensino-aprendizagem abrangente e complexo, no senso de não reduzi-lo, por exemplo, a conteúdos vazios de sentido para o estudante.

O interesse, a motivação e a emoção, que levam à aprendizagem, como também o desenvolvimento pessoal que esta promove, são aspectos centrais na proposição de Peter Alheit, no capítulo denominado “Aprendizagem biográfica no âmbito do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida”. Com enfoque em uma aprendizagem que se estenda por todo o âmbito da vida humana, Alheit tenciona-a entre as perspectivas micro, que compreende as alterações e aprendizagens que ocorrem no âmbito da vida individual, privada, e a macro, condizente com aquelas alterações e aprendizagens que, embora repercutam na vida dos sujeitos, acontecem em um nível mais amplo da vida social, na esfera do público. Nessa tensão, o autor propõe uma questão crucial à educação, a qual é identificar quais cenários de aprendizagem podem estimular mais a aprendizagem autodeeterminada, que se desencadearia quando as duas esferas fossem conjuntamente pensadas pelo aprendente. Há necessidade de que as instituições de ensino valorizem a experiência prática do conteúdo, de forma a levar a uma aprendizagem no âmbito da vida, que, somente nesse sentido, po-

deria receber o adjetivo de uma aprendizagem holística. Essa perspectiva biográfica da aprendizagem, calcada nas expectativas e nas tensões pessoais entre o privado e o público, leva o sujeito a tornar-se consciente da sua história de vida e, por meio da metacognição, a tomar conhecimento das especificidades dos seus próprios processos de aprendizagem, ou seja, passa a saber identificar as suas próprias estratégias de aprendizagem, que fatores o motivam, quais colocam obstáculos a esta, resultando em uma aprendizagem autogerida.

Esse conceito de aprendizagem também é compartilhada pelo britânico John Heron, ao afirmar que “A aprendizagem é, necessariamente, autodirigida: ninguém pode aprender por você. O interesse, o comprometimento, o entendimento e a retenção são todos autônomos, autogerados e autossustentáveis” (HERON, 2013, p. 170). Criador do método “investigação cooperativa”, integrada à pesquisa participante, que se fundamenta na criação de um trabalho com pessoas que têm preocupações e interesses semelhantes entre si, com a finalidade de compreender o mundo em que vivem e dar sentido a própria vida, põe em destaque o sentimento e a pessoalidade no ato de aprender. No capítulo denominado “Ciclos da vida e ciclos de aprendizagem”, o autor enfatiza que a aprendizagem só é possível por meio das experiências, as quais o sujeito tem acesso ao longo dos ciclos da vida, pois é na reflexão da interação entre a vida e a mente que a aprendizagem humana acontece, nas experiências cotidianas, vivenciadas com ou sem a intenção de aprender.

Baseando-se na proposição do desenvolvimento e da transformação do self na educação de adultos, entra em cena o professor e pesquisador Mark Tennant, que tem a autoria do capítulo “A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do self”. Trata-se de uma discussão quanto à instabilidade e fragmentação do self nas tendências pós-moderna aplicadas à educação de adulto. O ponto alto dessa discussão é compreender como cada um de nós participa da formação do próprio self e como tudo aquilo que emana do entorno social influencia nessa construção. E para melhor entender tal posicionamento, Tennant (2013, p. 182) aponta a necessidade de: “[...] desenvolver um conceito de self que seja compatível com uma prática transformadora (e, portanto, resistente) em educação de adultos”, salientando a importância desta ser coerente e contínua, para que haja a resistência à dominação e à opressão. A edificação do self deve estar ligada à construção de uma sociedade mais justa, ou seja, à educação caberia o movimento de, primeiramente, preocupar-se com a transformação do self

individual, mas, concomitantemente, levá-lo a pensar socialmente, resultando, assim, em uma mudança individual que conta com a participação do outro, da integração de selves.

As considerações que envolvem a transformação do foco educacional do conceito de indivíduo-sociedade para aquele de sujeito-social acompanha outras teorias pós-modernas, que também aparecem abordadas na obra em tela. Tais teorizações contestam os processos educacionais atuais, os quais, nesse entendimento, moldam o indivíduo, propiciando situações de manipulações controladas pelas diversas instituições sociais, como aquelas religiosas, políticas, econômicas, midiáticas, dentre outras, privando o sujeito de ser agente atuante e crítico em seu entorno.

O psicólogo estadunidense Jerome Bruner, discute, em capítulo intitulado “Cultura, mente e educação” concepções sobre a natureza da mente e da aprendizagem. O autor nos apresenta duas formas de compreensão dessas concepções, que são divergentes. Uma delas é o computacionalismo, que entende que a mente é como um dispositivo computacional para o processamento de informações; a outra, o culturalismo (atualmente, o cerne das pesquisas de Bruner), significando que a mente se constitui no e pelo uso da cultura. E o seu funcionamento está vinculado à criação de significados diferentes para cada contexto, propondo também que as comunidades culturais criam e transformam significados, valorando as ações do cotidiano e, assim, constituindo categorizações, lógicas de raciocínio, crenças e práticas. A mente é o lócus no qual tudo isso se estrutura, partindo do entorno em que os sujeitos estão inseridos e da natureza das experiências de vida, que caracterizam nosso desenvolvimento, criando cultura e observando que enquanto membros de uma comunidade também os transitam por comunidades culturais distintas, ampliando nossas experiências e favorecendo a ampliação da atribuição e interpretação de significados às nossas vivências.

Contribuindo com a discussão da temática das experiências de vida, cultura e aprendizagem, encontra-se o filósofo e educador britânico-australiano Robin Usher, com o capítulo “Experiência, pedagogia e práticas sociais”. Neste, o autor destaca a experiência como a liberdade da regulação individual, a serviço da autonomia pessoal e/ou empoderamento social como central para a educação, em uma abordagem pós-moderna de aprendizagem inspirada em Michael Foucault. O cerne dessa proposta, denominada como aprendizagem experiencial, propõe uma análise dos contextos e significados da experiência, fundamentando-se em um

posicionamento da aprendizagem partindo da prática. Nas palavras do autor, alertando-nos para não compreendermos sua proposição por um viés reducionista: “A aprendizagem não deriva simplesmente da experiência; ao contrário, a experiência e a aprendizagem estão mutualmente posicionadas em uma dinâmica interativa” (USHER, 2013, p. 201). Evidencia que a experiência é o caminho pelo qual se cria ou recria um estilo de vida, do qual o indivíduo está ciente. Esse estilo de vida é construído por meio das escolhas por nós realizadas, resultando em uma “insígnia” da nossa identidade. A preocupação por essas escolhas, que deve ser alva dos processos e metodologias educacionais, está exatamente no significado que a sociedade pós-moderna atribui ao consumismo, que passou de uma alternativa a uma necessidade. Tal transformação implica, especialmente para os jovens do século XXI, em experiências de vida pautadas pelo consumo, constituindo-se então estilos de vida que encontram pouca margem para a autonomia.

Essa preocupação também está no centro dos estudos do sociólogo e psicólogo social Thomas Ziehe, autor do capítulo “Problemas normais de aprendizagem em jovens, no contexto de convicções culturais subjacentes”. Neste, Ziehe explora com profundidade as condições culturais criadoras do panorama para a aprendizagem de jovens na contemporaneidade, focando neste as diversas problemáticas de aprendizagem atualmente atribuídas aos jovens, como desinteresse, desatenção, indisciplina, dentre outros. Defende que, juntamente com a valorização da realidade de vida do sujeito, ou seja, do cenário do processo de aprendizagem em que o conhecimento se dá/dará, a educação e a aprendizagem têm por objetivo levar o indivíduo à reflexão sobre sua constituição como ser cultural e a transformação de si e do seu entorno, nessa perspectiva.

A valorização do contexto social no processo de aprendizagem é a discussão central da abordagem da norte-americana Jean Lave, intitulada como “A prática da aprendizagem”, inspirada na teoria histórico-cultural de Vygotsky. A antropóloga atualiza, reformula e sintetiza a abordagem russa, de maneira a descortinar o problema do contexto nas atividades socialmente situadas. Cabe ressaltar que a definição de contexto está, nesse âmbito, intimamente ligada à atividade como principal quefazer humano. Segundo Lave (2013, p. 236), “o contexto é visto como um mundo social e constituído em relação às pessoas que agem, o contexto e a atividade parecem inescapavelmente flexíveis e inconstantes”. Faz-se então necessário construir teorias de aprendizagem que abarquem a indissociabilidade

entre mente/corpo/atividade/contexto. Aponta a autora sobre a equívoca conceituação de a aprendizagem ser entendida apenas como um processo da mente do indivíduo, fundada em processos estritamente racionais, desconsiderando o mundo em que o sujeito está inserido e a atividade que ele pratica. Partindo da perspectiva epistemológica de que o conhecimento se constrói e se transforma, a aprendizagem pode ser percebida como integrada à atividade desempenhada pelos sujeitos, em seus esforços de se pôr no mundo, que se relaciona com os contextos de vida dos sujeitos, em todos os momentos. O ato de aprender é complexo e exige uma reconceituação dos aspectos culturais e sociais que envolvem a pessoa, segundo Lave (2013, p. 238).

É num cenário que composto, assim, pelas dimensões cognitivas, ambientais e emocionais, que o educador e o educando devem transitar. O conflito é inevitável, como também a não aprendizagem, essa que deve ser encarada como um processo normal, envolto em fatores que contribuíram para que tal intento não ocorresse. Como afirma Wenger (2013, p. 252) o fato de não aprender o que se esperava numa determinada situação compreende em aprender outra coisa em seu lugar.

O também norte-americano, já citado, Etienne Wenger, é o autor do capítulo nomeado “Uma teoria social da aprendizagem”. Neste, Wenger compartilha das ideias de Lave e as complementa, trazendo o conceito de comunidades de prática. Estas são definidas como um espaço/tempo de compartilhamento de saberes, em que indivíduos com interesses comuns se reconhecem e são reconhecidos, a partir de competências que são valorizadas socialmente, como um sujeito capaz de se colocar como produtor de conhecimentos e atribuidor de sentidos a tais conhecimentos. As participações e as possibilidades de ação nesses grupos também são influenciadas de acordo com nossas atividades históricas e culturais. E a aprendizagem que ocorre nessas comunidades é definida por Wenger (2013, p. 252) como: “[...] algo que podemos pressupor – independentemente de a enxergarmos ou não, de gostarmos de maneira como ocorreu ou não, de estarmos aprendendo a repetir o passado ou abandoná-lo”. O texto nos convida a lançarmo-nos na prática do fazer e conhecer, dentro de uma lógica que está aberta a reformulações constantes.

Por fim, o capítulo com o título de “Aprendizagem transicional e facilitação reflexiva. O caso de aprendizagem para o trabalho”, escrito por Danny Wildemeersh e Veerle Stroobants, apresenta a existência de diversas influências sociais distintas envolvidas nos modernos processos

de aprendizagem. Tomam como eixo central a discussão sobre os processos de aprendizagem e as práticas educacionais, em um viés da teoria da aprendizagem transicional, que auxilia na reflexão das tomadas de decisão do indivíduo no seu papel profissional. Na busca por conexões significativas entre o self e a sociedade no processo de aprendizagem, Wildemeersh e Stroobants (2013, p. 262) definem que a aprendizagem transicional “[...] se refere a um processo de aprendizagem permanente, as conexões significativas são suas apostas variadas e concretas e resultados possíveis em um momento específico”. Método esse situado no cerne de um espaço simbólico criado por duas dimensões, a horizontal, que envolve a ação e a reflexão do sujeito, e a vertical, que abarca sua percepção.

As teorias apresentadas no decorrer dos 16 capítulos podem ser consideradas como base essencial para a formação docente da atualidade, além ser um recurso fundamental para pesquisadores que abordam a temática da aprendizagem. A reunião das abordagens de forma fidedigna, sendo exposta por meio dos textos dos próprios autores, é sem dúvida o ponto alto da obra. O livro “Teorias contemporâneas de aprendizagem” tem como objetivo dar continuidade a busca incessante do homem por desvendar os porquês da aprendizagem humana. E se constitui como um referencial importante para o campo da Educação Sociocomunitária, por abrir perspectivas de compreender os fenômenos educativos em uma ótica mais ampliada do que aquela mais tradicionalmente vinculada à aprendizagem formal escolar.

Recebido em: 14/08/2013
Aprovado em: 25/10/2013

Notas

1. Mestranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. Docente na Escola Técnica Polivalente de Americana, Centro Paula Sousa e na Faculdade de Tecnologia (FATEC). E-mail: lilianfacions@gmail.com

Referências

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. 280p.





Educação dos Sentidos



Poemas portugueses

SEVERINO ANTONIO¹

Camões e D. Sebastião

no Mosteiro dos Jerônimos,
Camões e D. Sebastião.

os seus túmulos vazios
e nenhum dos dois em vão.

ambos tornam o eterno
quase à palma da mão.

atravessam a história
onde poucos passos vão.

conciliam sonho e gesto,
pelo mar e a solidão.

neste mundo aos pedaços,
Camões e D. Sebastião.

entre as cinzas, nas ruínas,
disseminam a criação.

com palavras, com silêncios,
abrem as margens da razão.

continuam a utopia,
a um tempo céu e chão.

nunca cessam a poesia
entre os dias e o não.

para Luzia Mara, David e Melissa

Santa Maria Belém

no Mosteiro dos Jerônimos
a gravidade se altera,
os passos têm mais leveza
de passado e de futuro.

as águas por entre os corpos,
as partidas, as feridas
que não cicatrizam ao vento,
o mar nunca retornado,
tudo está em sonho agora.

devagar a luz emerge
no claro-escuro do chão,
com as colunas que flutuam
no silêncio, entre os vitrais.

a nave atravessa os tempos
pelas dobras da história.
as imagens ancestrais
quietamente nos contemplam,
mas por trás de nossos olhos

Recebido em: 14/08/2013
Aprovado em: 25/10/2013

Notas

1. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. E-mail: severinoantonioeduc@uol.com.br

Sobre a Revista de Ciências da Educação

Foco e escopo

A Revista de Ciências da Educação vem sendo, desde 2000, uma publicação apoiada do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), articulada a partir de 2006 pelo seu Programa de Mestrado em Educação, e se constitui como um espaço destinado à produção do conhecimento acadêmico no campo educacional, em suas várias interfaces. Prioritariamente, ela se destina às investigações que versem sobre a Educação Sociocomunitária, a Educação Não Formal e a Educação Salesiana, que constituem a linha editorial deste periódico. Dessa maneira, a Revista de Ciências da Educação pretende possibilitar a mediação dialógica de pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas socioeducativas, pois acredita que esse é o melhor caminho para desenvolver a produção acadêmico-científica, condição necessária, embora não suficiente, para qualificar a educação brasileira e latino-americana. A revista está indexada nas seguintes bases: Sumários de Revistas Brasileiras (SRB), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Index Copernicus, Public Knowledge Project, LivRe!, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Google Acadêmico, Scirus/Elsevier, New Jour/Georgetown University, Ulrichs, DOAJ e Periodicos Capes.



Diretório de Políticas de Acesso Aberto
das Revistas Científicas Brasileiras



INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL



SCIRUS
for scientific information only

EDUBASE



LivRe!

PKP | PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT



BASE
Bielefeld Academic Search Engine

Política editorial e de acesso livre

Com periodicidade semestral – junho e dezembro –, que vem se mantendo pontual e sendo de caráter internacional, a Revista de Ciências da Educação tem edição em formato impresso e digital, este último por meio do open journal system (Public Knowledge Project), marcando o compromisso editorial com uma política de acesso livre à informação. Adota o sistema “Ahead of print”, pelo qual os manuscritos aprovados são divulgados em suporte eletrônico antes de sua publicação em suporte impresso.

De acordo com a última classificação do Webqualis, este periódico é considerado B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino.

Contando com um Conselho Editorial formado por pesquisadores e acadêmicos de renome, pertencentes a instituições públicas e confessionais, que representam diversas regiões do Brasil, bem como da América do Norte, América Latina e Europa, a Revista de Ciências da Educação tem seções de artigos de demanda contínua, nacional e internacional, dossiês, traduções, resenhas, conferências, relatos de experiência e um diferencial, a seção “Educação dos Sentidos”. Esta recebe poesias, contos, crônicas e outros tipos de manifestações artísticas, que deverão estar em sintonia com a linha editorial deste periódico.

Todos os trabalhos recebidos, inclusive os da seção “Educação dos Sentidos”, são submetidos a um processo de avaliação cega, por um par de pareceristas *ad hoc*, pesquisadores de relevância, nacional e internacional, na linha editorial da Revista. Se os pareceres forem divergentes, um terceiro parecerista será convidado a avaliar o texto. No caso de haver mais artigos do que o número da Revista comporta, o Conselho Editorial decidirá sobre os encaminhamentos a serem dados a todos os artigos aprovados pelos pareceristas.

A Revista de Ciências da Educação se constitui como um dos únicos veículos de publicação dentro da sua linha editorial – Educação Sociocomunitária, Educação Não Formal e Educação Salesiana. O trabalho de editoração é apoiado por uma equipe editorial consultiva, constituída pelos professores do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, e por assessoria de profissionais da área técnica.

Diretrizes para autores

De acordo com nossa política de seções, serão aceitos trabalhos nas categorias abaixo discriminadas, entendendo-se por:

- Dossiê: uma coletânea de artigos sobre determinado tema.
- Artigos: trabalhos resultantes de investigação científica, originais, de cunho conceitual ou empírico, com emprego de procedimentos metodológicos que assegurem a confiabilidade e a validade dos dados. Sugere-se um máximo de 20 páginas.
- Relato de Experiência: refere-se aos trabalhos resultantes de investigações e reflexões sobre aspectos significantes, diversificados e de interesse ao campo da educação, de acordo com nossa linha editorial. Sugere-se um máximo de 15 páginas.
- Traduções: de trabalhos científicos, já publicados ou não em qualquer idioma, que sejam relevantes para o campo da educação, favorecendo o acesso do leitor a novas perspectivas de compreensão dos temas tratados. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da tradução e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- Conferências/Entrevistas: transcrições de conferências proferidas em eventos científicos ou de entrevistas concedidas a título diverso e que se mostrem relevantes no âmbito das áreas de nossa linha editorial. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da transcrição e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- Resenha Crítica: descrição e análise de obra recente (livro), sugerindo-se um limite de dois (2) anos da data da publicação, guardando-se a imparcialidade e objetividade em relação à obra analisada.

Critérios de avaliação para aceitação dos trabalhos

1. Os originais, em espanhol, em inglês ou em português, serão avaliados por pareceristas *ad hoc*, de forma a garantir o anonimato de todos os envolvidos. Os pareceres serão apreciados pelo editor responsável e Conselho Consultivo, quando se fizer necessário, e comunicado ao(s) autor(es). São admitidos trabalhos em coautoria, exceto para a seção “Resenha”.

2. Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios:

- a) fundamentação teórica e conceitual;
- b) relevância, originalidade, pertinência e atualidade do assunto;
- c) consistência metodológica e adequação à linha editorial;
- d) formulação em linguagem correta, clara e concisa;
- e) adequação do título, resumo e palavras-chave, e às normas da ABNT.

3. A avaliação realizada pelos pareceristas apontará se o trabalho foi:

- a) aceito sem restrições;
- b) aceito com propostas de alteração;
- c) rejeitado, nesse caso sendo devolvido ao autor/autores.

4. Os revisores deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma. A “aceitação com propostas de alteração” implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão novamente submetidas aos pareceristas. Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de dois (2) pareceristas e de um terceiro, em caso de controvérsia. Quaisquer outros casos serão dirimidos pelo Conselho Consultivo.

5. Havendo necessidade, serão feitas, a critério do editor, pequenas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, na revisão final.

6. Quando do envio do trabalho, o autor deverá encaminhar à Revista as seguintes declarações, conforme modelo a seguir:

- a) termo de aceitação das normas da Revista, declarando ser o trabalho original, não ter sido apresentado, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional;

- b) autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos;
- c) declaração de que os procedimentos éticos foram seguidos.

7. Cada autor terá direito a três (3) exemplares do número da Revista em que seu trabalho for publicado;

8. Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, resenha, tradução etc., em um mesmo número da Revista.

9. O Conselho Editorial, o Conselho Consultivo e a equipe editorial reservam-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos ou princípios da Revista.

10. Considera-se responsável pelo trabalho publicado o autor que o assinou, e não a Revista e seu Conselho Editorial e Consultivo.

11. Embora a Revista detenha os direitos autorais, é permitida a cópia (transcrição) ou a citação dos trabalhos publicados, desde que devidamente mencionados em relação à fonte e que não seja para fins comerciais.

12. As submissões são feitas exclusivamente online, pela plataforma open journal system, cujo link é <<http://200.206.4.13/ojs/index.php>>, em processo de demanda contínua.

13. Os prazos para a avaliação dos trabalhos variam entre 30 e 90 dias.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Os arquivos com textos e documentos necessários para a avaliação deverão ser submetidos apenas on-line, conforme instruções em “Procedimentos para submissões on-line”.

2. Devem ser enviados dois arquivos:

- um arquivo apenas com a identificação dos autores e contato;
- outro apenas com o trabalho, sem identificação dos autores.

3. Os trabalhos encaminhados à Revista de Ciências da Educação devem conter até 60 mil caracteres ou o número de páginas sugerido para as diferentes seções da Revista, assim editados:

- a formatação das páginas deverá ser configurada em A4, com margens superior e esquerda de 3 cm e inferior e direita de 2 cm;
- título e, se for o caso, subtítulo indicando o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); devem ser centralizados, fonte Times New Roman e negrito, corpo 12;
- identificação do autor ou autores, que deve ser enviada em arquivo à parte para assegurar o anonimato, acompanhado do título do trabalho, o nome completo do(s) proponente(s) do texto, titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), e-mail, bem como telefone e endereço para contato dos editores. Os dados referentes à titulação acadêmica, função e origem e e-mail serão publicados nas referências dos trabalhos aceitos;
- a primeira página do trabalho deve conter: título e, se for o caso, subtítulo, resumo (no máximo, 1.300 caracteres com espaço), abstract (em inglês), e entre três (3) e seis (6) palavras-chave e keywords. O(s) nome(s) do(s) autor(es) e da instituição não deve(m) aparecer nessa primeira página;
- os textos devem ser apresentados em formato “word” (versão 6.0 ou posterior), alinhados (justificados) e editados na fonte Times New Roman, corpo 12 e espaçamento entre linhas de 1,5;
- os títulos de seções (primárias, secundárias etc.) dos artigos devem ser alinhados à esquerda, com fonte Times New Roman, corpo 12 e negrito;
- eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas em arquivos separados, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas;
- A colocação de notas de rodapé devem se restringir ao necessário para eventuais esclarecimentos do texto.

4. As citações, a composição da bibliografia e as referências seguem as normas da ABNT vigentes e devem ser editadas seguindo as orientações do “Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos do UNISAL”. Este se encontra disponível em <<http://domingossavio.am.unisal.br/sysportal/guia/normas-trabalhos-academicos-2011.pdf>>. Segue-se um resumo.

Citação direta

Transcrição textual de parte da obra do autor consultado. Neste caso, devem-se citar as páginas e volumes da fonte consultada. Exemplos:

a) Citações diretas no texto, de até três (3) linhas, devem aparecer entre aspas duplas. As aspas simples servem para indicar citação no interior da citação.

“O ser humano é um ser criativo, pensa alternativas” (BOFF, 2000, p. 38).

b) Citações diretas no texto, com mais de três (3) linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas. Neste caso, utiliza-se o espaço simples.

Citação indireta

Texto baseado em obra de outros autores. Neste caso, não se faz necessário o uso das aspas duplas e a indicação da página consultada é opcional. Exemplo: A experiência de Deus acontece de maneira inesperada, individual e única. Independente da classe social que o indivíduo está presente (BOFF, 2000).

Citação de um texto do qual não se teve acesso ao original

Utiliza-se a expressão latina *apud* (citado por, conforme, segundo).

Exemplo: Tomás de Aquino (1985 *apud* PADOVESE, 1999, p. 12) fala sobre o mistério da Trindade e de sua importância para a teologia.

As expressões *Id.*, *Ibid.*, *op. cit.* e *cf.* só podem ser utilizadas na mesma página ou folha da citação a que se referem; somente a expressão *apud* pode ser utilizada no corpo do texto.

As referências devem usar o recurso do negrito para destacar o título, que deve ser uniforme em todas as referências do trabalho. Para as obras clássicas, recomenda-se indicar o nome do tradutor.

Livros/monografias

a) Um autor

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade: a emergência de um novo paradigma**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

b) Dois a três autores

GIOVANNI, José Ruy; BONJORNNO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. **Matemática fundamental: uma nova abordagem**. São Paulo: FTD, 2002.

c) Mais de três autores

COLL, César et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

d) Organizador, coordenador, prefaciador etc.

CASCONI, Francisco Antonio (Org.); AMORIM, José Roberto Neves (Coord.); AMORIM, Sebastião (Pref.). **Locações: aspectos relevantes, aplicação do novo Código Civil**. São Paulo: Método, 2004.

e) Autoria de entidades, associações etc.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Fraternidade e água: manual CF 2004**. São Paulo: Salesiana, 2003. 379 p. SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Debatendo a poluição do ar: respira São Paulo**. São Paulo, 1997. 27 p.

Capítulo de livro

SILVA, Lourdes. Questões essenciais de marketing. In: CUSTÓDIO, Samuel (Org.). **Marketing: manual prático**. São Paulo: Zumbi, 1987. p. 37-59.

Quando o autor do capítulo for o mesmo da obra principal, seu nome é substituído por um traço (equivalente a 6 espaços) e ponto, após o “In”.

CHURCHILL JR., Gilbert A.; PETER, J. Paul. Análise ambiental. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. In: _____. **Marketing: criando valor para os clientes**. São Paulo: Saraiva, 2003. cap. 2, p. 24-53.

Dissertações, Teses, TCCs

Os elementos essenciais são: autor, título, subtítulo, ano, número de folhas, categoria (grau e área) – unidade da Instituição, Instituição, cidade e ano.

LELO, Antônio Francisco. **La inculturación en Brasil del ritual de iniciación cristiana de adultos**. 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado em Liturgia) – Facultad de Teología, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1994.

Publicações periódicas

a) Artigos em jornais

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

b) Artigos em jornais em meio eletrônico

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its just online journalism. **APS News online**, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <http://www.aps.org/apsnews/11_96/11965.html>. Acesso em: 20 nov. 2000.

c) Artigos em revistas

GAZIAUX, Eric. A violência: percurso de ética fundamental. **Revista de cultura teológica**, São Paulo, v. 12, n. 46, p. 9-34, jan./mar. 2004.

d) Artigos em revistas em meio eletrônico

PETROIANU, Andy. Critérios quantitativos para analisar o valor da publicação de artigos científicos. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 49, n. 2, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302003000200036>.

Legislação

Os elementos para a referência: local de jurisdição (país, estado, cidade, ou cabeçalho da entidade, caso sejam normas), título (especificação da legislação, número e data), ementa e indicação da publicação oficial.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10719: Apresentação de relatórios técnicos científicos. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 6022**: Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002b.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002c.

_____. **NBR 6024**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003a.

_____. **NBR 6027**: Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Recife: Instituto Salesiano de Filosofia, 2003. 112 p.

FALDINI, Giacomina (Org.). **Manual de catalogação**: exemplos ilustrativos da AACR2. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Declaração de Direito Autoral

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, concordo em ceder os direitos autorais do artigo que submeto à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital

ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/autores.

Documentos Suplementares

Os autores devem incluir em documentos suplementares a seguinte declaração:

Termo de Autorização e de Responsabilidade

O autor/os autores do artigo/trabalho _____, abaixo assinados, e com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, cede(m) os direitos autorais do mesmo à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/ autores.

Política de Privacidade

Os dados enviados para os procedimentos de submissão dos trabalhos serão usados única e exclusivamente para fins de editoração, não sendo utilizados ou divulgados para quaisquer outros fins.



Guidelines for authors (synthesis)

In keeping with our policy of sections will be accepted works according to the categories listed below:

- Dossier: a collection of articles on a specific topic.
- Articles: papers arising from original scientific research, conceptual or empirical studies, with the use of methodological procedures that ensure the reliability and validity of the data. We suggest a maximum of 20 pages.
- Experience Report: refers to the work resulting from investigations and reflections on meaningful, and diverse aspects of interest to the field of education, according to our editorial policy. It is suggested to a maximum of 15 pages.
- Translation: scientific papers already published or not in any language, that are relevant to the field of education, encouraging the reader's access to new understandings of the topics treated. We require a declaration that the original author is aware of the translation work and agrees with its publication, including giving copyright permission.
- Conferences/Interviews: Transcripts of papers presented at scientific meetings, or interviews to several titles, and which are relevant within the areas of our editorial line. We require a declaration that the author of the original work are aware of transcription and agree to its publication, including giving copyright permission.
- Critical Review: description and analysis of recent work (book), suggesting a limit of 2 years from the date of publication, keeping up the impartiality and objectivity in relation to the work analyzed.

Evaluation criteria

1. The original work will be assessed by an *ad hoc* referee, to ensure the anonymity of all involved, the opinions will be appreciated by the responsible editor and advisory board, when necessary, and communicated to the author (s). We admit works of joint authorship, except for the “Review” section.

2. During the evaluation will be considered the following criteria:

- a) theoretical and conceptual basis;
- b) relevance, originality and appropriateness;
- c) methodological consistency and adequacy to the editorial line;
- d) correct, clear and concise language;
- e) adequacy of the title, abstract and keywords.

3. The evaluation will point whether the paper will be:

- a) accept without restrictions;
- b) accept under proposals to amend ;
- c) rejected, in this case the paper will be returned to the author(s).

4. Reviewers should include reasonable suggestions for the improvement of paper content and form. The “acceptance with proposed changes” will mean that authors should proceed to the reformulations, which will be submitted to referees again. For publication, the work must have the approval of two (2) referees, and a third, in case of dispute. All other cases will be settled by the Advisory Board.

5. If it is necessary, minor modifications in order to obtain a homogeneous formatting text without changing the content, could be done.

6. When the paper is submitted authors should observe the following statements:

- a) term acceptance of our publishing standards, claiming to the paper originality, have not been published or been evaluated by any other journal;
- b) authorization or declaration of rights granted by third parties, concerning reproduce figures, tables, or texts with more than 200 words;
- c) a statement that the ethical procedures were followed.

7. Each author will have three copies of the journal issue in which their work is published.

8. The Editorial Board, the Advisory Board and the editorial staff reserves the right to veto the publication of materials that are inconsistent with the objectives and principles of the Journal.

9. The author is responsible by the ideas claimed in his paper.

10. Although the journal holds the copyright copying the citation of published works are permitted -only for non- commercial purposes, and the source should be recognized.

11. Submissions are made exclusively online platform for open journal system, whose link is <http://200.206.4.13/ojs/index.php> in continuous demand process.

12. The deadlines for the evaluation of work vary between 30 and 90 days.



Diretrizes para autores (síntesis)

En consonancia con nuestra política de secciones serán adeptos trabajos en las categorías abajo discriminadas entendiéndose por:

- Expediente: una antología de artículos sobre determinado tema.
- Artículos: trabajos resultantes de investigación científica, originales, de cuño conceptual o empírico, con empleo de procedimientos metodológicos que aseguren la fiabilidad y la validez de los datos. Se sugiere un máximo de 20 páginas.
- Relato de Experiencia: se refiere a trabajos resultantes de las investigaciones y reflexiones sobre los aspectos importantes, diversificada y de interés para el campo de la Educación, de conformidad con nuestra línea editorial. Se sugiere un máximo de 15 páginas.
- Traducciones: los estudios científicos, que ya han sido publicados o no en cualquier idioma, que son relevantes para el campo de la educación, favoreciendo el acceso al lector a nuevas perspectivas de comprensión de los temas tratados. Requiere una declaración de que el autor de la obra original es consciente de la traducción y de acuerdo con su publicación, lo que incluye los derechos de autor, que quizá haya.
- Las Conferencias y Entrevistas: Las transcripciones de las conferencias dadas en eventos científicos, o de las entrevistas concedidas a título diverso, y que resultan relevantes en las áreas de nuestra línea editorial. Requiere una declaración de que el autor de la obra original es consciente de la transcripción y está de acuerdo con la publicación de la misma, incluso cediendo los derechos de autor, que por casualidad haya.
- Reseña Crítica: descripción y análisis de los trabajos recientes (libro), lo que sugiere un límite de 2 años a partir de la fecha de la publicación, respetando la imparcialidad y objetividad en relación a la obra analizada.

Criterios de evaluación para la aceptación de trabajos

1. Los originales, en español o en portugués, serán evaluados por los revisores ad hoc, con el fin de garantizar el anonimato de todos los involucrados, los pareceres serán apreciados por el editor responsable y por el consejo consultivo, cuando sea necesario, y comunicado al (a los) autor(es). Están permitidos trabajos en coautoría, con excepción de la sección “Reseña”.

2. En la evaluación de los trabajos se considerarán los siguientes criterios:

- a) fundamentación teórica y conceptual;
- b) relevancia, originalidad, pertinencia y actualidad del tema en cuestión;
- c) coherencia metodológica y adecuación a la línea editorial;
- d) la formulación en lenguaje correcto, claro y conciso;
- e) adecuación del título, resumen y palabras clave, y a las normas de la ABNT.

3. La evaluación realizada por los revisores señalarán si el trabajo fue:

- a) aceptado sin restricciones;
- b) aceptado con propuestas de modificación;
- c) rechazo, en este caso, se devuelve al autor/autores.

4. Los revisores deberán incluir en sus pareceres sugerencias encaminadas a la mejora de forma y contenido. La “aceptación de las propuestas de modificación” implicará que el autor es el responsable de reformulaciones, que se presentarán nuevamente a los revisores. Para su publicación, los trabajos deberán contar con la aprobación de dos (2) revisores, y un tercero, en el caso de controversia. El resto de los casos deberán ser resueltos por el Consejo Directivo.

5. Si es necesario, se harán a criterio del editor, modificaciones de modo que obtenga el formato homogéneo del texto, sin cambiar el contenido, a criterio de los editores, en su revisión final.

6. En cuanto al envío del manuscrito, el autor debe remitir a la revista las siguientes declaraciones, según el modelo:

a) término de aceptación de las normas de la Revista, declarando ser el trabajo original, no se ha presentado en su totalidad, o en cualquier otro vehículo de información nacional o internacional;

b) autorización o declaración de los derechos transferidos a terceros, en caso de utilización de figuras, tablas o texto, con más de 200 palabras;

c) una declaración de que los procedimientos éticos se siguieron.

7. Cada autor tendrá derecho a tres ejemplares del número de la Revista en que su trabajo se publique;

8. Los colaboradores sólo podrán publicar un trabajo: artículo, reseña, traducción, etc. en un número de la Revista.

9. El Consejo de Redacción, el Consejo Consultivo y el equipo editorial reserva el derecho de vetar la publicación de materiales que no estén en conformidad con los objetivos y principios de la Revista.

10. Se considera responsable de trabajos publicados el autor que firmó, y no a la revista y su Consejo de Redacción y asesoramiento.

11. A pesar de que la revista detenga los derechos Autorales se permite la copia (transcripción) o la citación de los manuscritos publicados, ya que debidamente citados en relación con la fuente y que no es con fines comerciales.

12. El sometimiento de los manuscritos se realizan exclusivamente *online*, de la plataforma *open journal system*, cuyo link es <http://200.206.4.13/ojs/index.php>, en proceso de demanda continúa.

13. Los plazos para la evaluación de los trabajos varían entre 30 y 90 días.



Relação de pareceristas do ano de 2013

Adriana Lira da Silva (UCB)

Ari Raimann (UFG)

Azucena Ochoa Cervantes (Universidad Autónoma de Querétano)

Carlos Bauer (UNINOVE)

Francisco Evangelista (UNISAL)

Guillermo Ariel Magi (Universid Salesiana/Argentina, Fundación Archipiélago e Fundación Fraternitas/Argentina)

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (UERJ)

José Maria Montiel (UNIFEO)

Luís Antonio Groppo (UNIFAL)

Márcio Ferreira (UEFS/Instituto Federal Baiano)

Marcos Francisco Martins (UFSCar/Sorocaba)

Renata Sieiro Fernandes (UNISAL)

Renato Soffner (UNISAL)

Severino Antonio Moreira Barbosa (UNISAL)

Vanderlei Dornelles da Silva (Faculdade Adventista da Bahia)



Lista de permutas

Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano” (CEU-CLAR) de Batatais
Associação Limeirense de Educação (ALIE)
Biblioteca Municipal de Americana
Centro de Estudos Superiores Positivo (UNICENP)
Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL)
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)
Centro Universitário Amparense (UNIFIA)
Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE)
Centro Universitário de Anápolis (UNIEVANGÉLICA)
Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)
Centro Universitário de Santo André (UNIA)
Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA)
Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)
Centro Universitário do Triângulo (UNITRI)
Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)
Centro Universitário Franciscano do Paraná (FAE)
Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)
Centro Universitário Moura Lacerda
Centro Universitário Newton Paiva
Centro Universitário Nove de Julho
Centro Universitário São Camilo
Centro Universitário São Camilo, unidade do Espírito Santo
Centro Universitário UNIVATES
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)
Faculdade de Minas (FAMINAS)/Lael Varella Educação e Cultura Ltda

Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)
Faculdade Expoente
Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)
Faculdade Mozarteum de São Paulo/Sociedade de Ensino Superior Mozarteum
Faculdade Vicentina (FAVI)
Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI)
Faculdades Integradas Alcântara Machado (FIAM)/Faculdade de Artes Alcântara Machado (FAAM)/ Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)
Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (UNITOLEDO)
Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC)
Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP)
Faculdades Planalto
Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF)
Fundação Educacional de Ituverava
Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP)
Instituto Presbiteriano Mackenzie
Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF)
Instituto Universitário Salesiano Padre Ojeda (IUSPO)
Institutos Superiores de Ensino La Salle (UNILASALLE)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Universidad Politécnica Salesiana Del Ecuador
Universidad Pontificia de Salamanca
Universidade Católica de Goiás (UCG)
Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Universidade de Passo Fundo (UPF)
Universidade de São Paulo/Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)
Universidade de São Paulo/Departamento de Geografia
Universidade de Sorocaba (UNISO)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade do Grande ABC (UNIABC)

Universidade do Sagrado Coração (USC)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Instituto de Biociências/*campus* Rio Claro
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGS)
Universidade FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura)
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
Universidade Salvador (UNIFACS)