

I SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR

"DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL"





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Organizadores e Coordenadores Editoriais

Alex Tristão de Santana

Joselina Alves Cardoso

Ruth Aparecida Viana da Silva

Júlio César Garcia

Diversidade e inclusão social no contexto educacional

1ª Edição

Trindade
IF Goiano
2020

Comitê Editorial

Alex Tristão de Santana
Joselina Alves Cardoso
Ruth Aparecida Viana da Silva
Júlio César Garcia

Diagramação e Editoração

Hevellin Estrela
Luciane Silva de Souza Prudente
Tainá Cunha Borges

Capa

Tainá Cunha Borges

Revisão de Acordo com as Normas da ABNT

Hevellin Estrela
Luciane Silva de Souza Prudente

Revisão Gramatical e Ortográfica

Carolina Di Assis
Claudine Faleiro Gill
Cristiane Juvência Cabral Cunha
Rosana Alves Simão dos Santos

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBi) – Instituto Federal Goiano**

S471d Seminário Interdisciplinar (1. : 2018: Trindade, GO)

Diversidade e inclusão social no contexto educacional [recurso eletrônico] /
organizadores e coordenadores editoriais Alex Tristão de Santana ... [et al.]
– Trindade: IF Goiano, 2020.
131p. il.

ISBN: 978-85-65871-57-0

1. Formação de professores. 2. Multiculturalismo. 3. Ambiente escolar. I.
Santana, Alex Tristão de. II. Cardoso, Joselina Alves. III. Silva, Ruth Aparecida
Viana da. IV. Garcia, Julio César. V. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
Goiano.

CDU 37.06



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS TRINDADE

Jair Messias Bolsonaro
Presidente da República

Milton Ribeiro
Ministro da Educação

Ariosto Antunes Culau
Secretário da Educação Profissional e Tecnológica

Elias de Pádua Monteiro
Reitor

Júlio César Garcia
Diretor-Geral

Geraldo Pereira da Silva Júnior
Gerente de Ensino

Iuri Ribeiro
Coordenador de Extensão

Natalia Carvalhaes de Oliveira
Coordenador de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Wender Santos Prudente Silva
Gerente de Administração e Planejamento

Joselina Alves Cardoso
Coordenadora de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Humanidades

AGRADECIMENTOS

O I SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR: DIVERSIDADE E INCLUSÃO, realizado de 19 a 21 de junho de 2018, como atividade científica do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades, IFGoiano, Campus Trindade, atingiu seu objetivo graças ao empenho e dedicação das pessoas envolvidas no evento. Foram 3 dias com palestras, apresentações culturais e apresentação de trabalhos voltados para a importância de se reconhecer e respeitar a diversidade e inclusão no espaço escolar. Dessa forma, a Comissão Organizadora agradece:

- Às instituições que se uniram ao IFGoiano, Campus Trindade, para a organização e realização do evento: Secretaria Municipal de Educação de Trindade, Subsecretaria Regional de Educação de Trindade - SEDUCE, Faculdades Aphonsiano e Faculdade Unopar.
- Ao Grupo de Alunos Inclusivos da Escola Municipal Maria Aparecida Gonçalves Marque que, orientados pela professora Ivonete Souza dos Santos, abrilhantaram a cerimônia de abertura.
- À professora Maria Elizabeth Peres por apresentar as “Experiências Exitosas” desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Trindade.
- À aluna do Colégio Estadual Dom Prudêncio, Trindade (GO), Thais Rodrigues Santos, pela belíssima apresentação musical que a todos encantou.
- Ao grupo teatral “Diversidade e Encantamento” que evidenciou o quanto os talentos individuais se destacam ao serem reconhecidos e valorizados.
- Aos palestrantes que, carinhosamente, aceitaram o convite e se dispuseram a compartilhar conhecimento: Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte, Profa. Dra. Cláudia Barreto Bezerra, Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro, Profa. Dra. Lucia Helena Rincon Afonso, Profa. Márcia Rocha de Souza Antunes, Profa. Msc. Renata Rodrigues de Oliveira Garcia.
- Às Tradutoras e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Libras, Jonisleia de Sousa Cantanhede e Millena Soares Miranda, por estabelecerem o respeito à diversidade linguística dos participantes surdos presentes o evento.
- Aos alunos do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades e aos demais pesquisadores que compartilharam os resultados de suas pesquisas.
- Aos professores avaliadores dos trabalhos submetidos e aos professores Coordenadores dos GTs pela mediação dos trabalhos apresentados.
- Aos docentes e demais servidores envolvidos nas diversas comissões.
- Aos alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que, enquanto monitores, estiveram presentes durante os três dias do evento com dedicação e compromisso.

Ressaltamos que o êxito do evento foi o resultado da contribuição e dedicação de todos os envolvidos. Dessa forma, agradecemos à Direção do Campus Trindade, na pessoa do professor Júlio César Garcia pelo apoio e suporte para a realização do evento. Registramos também o agradecimento ao professor Alex Tristão de Santana, Chefe da Unidade de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, pela competência e comprometimento ao longo da organização e realização do evento. Um especial agradecimento à professora Ruth Aparecida Viana da Silva por contribuir significativamente com o evento e com as atividades desenvolvidas no Curso de Pós-Graduação do Campus Trindade.

Cordialmente,

Comissão Organizadora

Sumário

APRESENTAÇÃO	8
O I SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DO IF GOIANO, CAMPUS TRINDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	12
ALEX TRISTÃO DE SANTANA	12
JOSELINA ALVES CARDOSO	12
RUTH APARECIDA VIANA DA SILVA	12
CLAUDINE FALEIRO GILL	12
EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL DO TEMPO PRESENTE	20
PROF. DR. ALDIMAR JACINTO DUARTE	20
OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE DESIGUAL	27
EGUIMAR FELÍCIO CHAVEIRO	27
MARCIA ROCHA DE SOUZA ANTUNES	27
TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ATUALIDADE DA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NO BRASIL	33
DRA. MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA	33
DRA. MARIA ESPERANÇA FERNANDES CARNEIRO	33
DRA. LÚCIA HELENA RINCON AFONSO	33
JUVENTUDE DA PERIFERIA DE GOIÂNIA: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO: TRABALHO E INCLUSÃO	44
ALEXSSANDRA DE OLIVEIRA TERRIBELLE	44
ALTAS HABILIDADES: IMPORTÂNCIA E RECONHECIMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	51
FERNANDA GABRIELA DO ESPÍRITO SANTO SOUZA MEDEIROS	51
JOSÉ GERALDO DA SILVA	51
A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS	55
CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA	55
LILIAN CRISTINA DOS SANTOS ²	55
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS ³	55
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU ENSINO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA.	59
RAFAEL DE SOUSA BARBOSA	59

RICARDO JÚNIOR ASSIS FERNANDES GONÇALVES	59
DISTRIBUIÇÃO DAS INDÚSTRIAS NO MUNICÍPIO DE TRINDADE - GO	62
SINOMAR SILVA DOS SANTOS	62
WILDES JESUS RODRIGUES	62
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE	66
FRANÇOÍSA GONTIJO TIMÓTEO	66
ALEX TRISTÃO SANTANA	66
A FUNÇÃO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
DEBORA RODRIGUES DE OLIVEIRA	70
JOSÉ GERALDO DA SILVA	70
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: BREVE DISCUSSÃO - POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO	73
LARA IZABELLA TOSTA ARANTES	73
REPRESENTAÇÕES DO CERRADO NOS LIVROS DIDÁTICOS, DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	77
YONARA KAROLLINY PLÁCIDO CINTRA	77
RICARDO ASSIS JÚNIOR FERNANDES GONÇALVES	77
NOTAS DE PESQUISA: O DISCURSO SOBRE A PRIMEIRA REPÚBLICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNL D 2018	80
DIANARI INÁCIO DE MORAIS JUNIOR	80
WENDRYLL JOSÉ BENTO TAVARES	80
INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DO SUJEITO	84
MARCILÂNIA GONÇALVES	84
JOSELINA ALVES CARDOSO	84
REPRESENTAÇÃO OU CONSUMISMO: UMA PEQUENA REFLEXÃO SOBRE AS MULHERES REPRESENTADAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	88
HEVELLIN ESTRELA	88
LUCIANE S. DE SOUZA PRUDENTE	88
PROPOSTA DA BNCC E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA	92
GLEIBIANE MARTINS TAVARES	92
RUTH APARECIDA VIANA DA SILVA	92

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto do I SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR: DIVERSIDADE E INCLUSÃO, realizado pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Humanidades do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. A primeira parte contempla os textos de autores que participaram como convidados em mesas redondas e conferências. A segunda parte apresenta pesquisas concluídas e em andamento que foram expostas durante o evento.

O primeiro artigo que compõe este livro tem o título “O I Seminário Interdisciplinar do IF Goiano, Campus Trindade e a formação de professores” e é de autoria de Alex Tristão de Santana, Joselina Alves Cardoso, Ruth Aparecida Viana da Silva e Claudine Faleiro Gill, docentes da Especialização em Ensino de Humanidades do IF Goiano, Campus Trindade. Apresenta reflexão teórica acerca do papel do IF Goiano na formação de professores e seu impacto social a partir da realização de eventos científicos, que proporcionam o repensar da ação pedagógica. Os autores indicam que formar o professor-pesquisador é um caminho promissor na efetivação de uma educação voltada para a transformação social e emancipação do sujeito, valores presentes nos documentos e na prática pedagógica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O texto “Educação e os desafios para a inclusão no Brasil do tempo presente”, de autoria de Aldimar Jacinto Duarte, professor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC-GO, problematiza a conjuntura da educação brasileira num contexto de ascensão de discursos e de práticas elitistas, xenófobas, racistas e homofóbicas. Apontando a necessidade de uma leitura da educação com base nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, o autor reforça que a efetivação de uma educação inclusiva deve aprofundar nossa experiência democrática.

O ensaio “Os desafios da inclusão social das pessoas com deficiência na sociedade desigual”, de autoria de Eguimar Felício Chaveiro, professor do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG, e de Marcia Rocha de Souza Antunes, Superintendente de Inclusão da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, estabelece reflexão acerca do processo de inclusão da pessoa com deficiência numa sociedade neoliberal desigual. A partir de experiências consolidadas em projetos de pesquisas e parcerias institucionais, os autores destacam que a inclusão não pode ser analisada de forma isolada do contexto político, econômico e cultural que rege a sociedade e que imprime um cenário marcado por exclusão, segregação socioespacial, desigualdades social e violência.

O artigo “Trabalho e educação: a atualidade da discriminação de gênero no Brasil”, de autoria de Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, Maria Esperança Fernandes Carneiro e Lúcia Helena Rincón Afonso, traz reflexão sobre a inserção das mulheres no mundo do trabalho e da educação a partir do contexto histórico brasileiro. Com a análise da participação da mulher no curso de Pedagogia, as autoras destacam que apesar das conquistas referentes à inserção no ensino superior e mercado de trabalho, as mulheres ainda enfrentam diferentes contradições, advindas de uma sociedade profundamente hierarquizada, que resiste em manter as desigualdades de gênero.

Já o texto sobre “Juventude da periferia de Goiânia: trajetórias, desafios e inclusão no mundo do trabalho”, é de autoria de Alexsandra de Oliveira Terribelle, professora da Rede Estadual de Educação de Goiás. O texto apresenta resultados da sua pesquisa de mestrado, concluída em 2006. Ao problematizar a relação entre Juventude, Trabalho e Educação, a autora defende que os jovens da periferia de Goiânia enfrentam inúmeros desafios para a realização dos seus projetos de vida, sendo que a escola e o trabalho nem sempre contribuem para a socialização e a construção identitária, e muitas das vezes reforçam processos de exclusão e precariza-

ção da vida.

No trabalho “Altas habilidades: importância e reconhecimento no contexto educacional” é de autoria de Fernanda Gabriela do Espírito Santo Souza Medeiros, aluna da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. Com o objetivo de compreender as diferentes habilidades e formas de aprender presentes na escola regular, o texto traz resultados de pesquisa em andamento, problematizando os processos de ensino e aprendizagem das crianças com altas habilidades. Ressalta a importância de definir o conceito de inteligência, de evidenciar a legislação que regulamenta o atendimento escolar das crianças habilidosas e de pensar a formação docente voltada à inclusão escolar, sobretudo no que diz respeito às competências necessárias ao ensino de educandos com altas habilidades.

O artigo “A escola e a organização do trabalho pedagógico: perspectivas inclusivas”, de autoria de Carla Salomé Margarida de Souza, Lilian Cristina dos Santos e Marlene Barbosa de Freitas Reis, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis, tem como objetivo pensar o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva. A partir de pesquisa bibliográfica em obras de autores que são referências nos estudos de inclusão, os resultados indicam que o fazer pedagógico voltada para a “valorização da diversidade” perpassa a reflexão coletiva em cada unidade de ensino, com a revisão de conceitos e fundamentos que orientam a prática e a vida escolar.

Já o artigo “Escola de tempo integral ou ensino integral: uma análise da implantação das escolas de tempo integral da rede estadual de Goiânia” é de autoria de Rafael de Sousa Barbosa e Ricardo Júnior Assis Fernandes Gonçalves, ambos vinculados à Especialização em Ensino de Humanidades, do IF Goiano, Campus Trindade. O texto propõe analisar a implantação do regime de tempo integral na rede estadual de ensino, problematizando elementos como os efeitos no processo de ensino-aprendizagem e os desafios na gestão do “tempo extra” que os alunos permanecem nas escolas.

Em relação ao artigo “Distribuição das indústrias no município de Trindade (GO)”, de autoria de Sino-mar Silva dos Santos e Wildes Jesus Rodrigues, vinculados à Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, tem como objetivo mapear as atividades industriais de médio e grande porte no município de Trindade. Conforme os autores, tanto a presença de indústrias de médio e grande porte, como os atrativos locais que dispõe o município, são fatores que interferem diretamente na sua dinâmica territorial.

O artigo “Educação inclusiva e a formação docente” é de autoria de Françoisa Gontijo Timóteo e Alex Tristão de Santana, também vinculados à Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. O texto apresenta pesquisa em andamento e chama a atenção para a inserção do conteúdo de Educação Inclusiva nas licenciaturas da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia. Como proposta de investigação, os autores analisam a inclusão de disciplinas voltadas à educação inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, defendendo que para se conseguir efetivar a inclusão escolar é primordial tratar a questão na formação inicial docente.

“A função do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil”, é um artigo de autoria de Débora Rodrigues de Oliveira, aluna da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, tem como objetivo problematizar a contribuição da ludicidade para o crescimento cognitivo da criança. O texto apresenta pesquisa em andamento e traz como centralidade a discussão sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento cognitivo da criança, defendendo sua contribuição no aprimoramento de habilidades e no aprendizado de qualidade.

Temos no artigo “Políticas educacionais brasileiras: breve discussão”, de autoria de Lara Izabella Tosta

Arantes, doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem como objetivo traçar um histórico das políticas educacionais no Brasil, no sentido de entender a efetivação do Plano Nacional de Educação e do Plano Nacional de Pós-Graduação como ferramentas de planejamento educacional. A partir de pesquisa bibliográfica a autora indica que as políticas públicas educacionais consistem em importantes instrumentos de inclusão social e por este motivo precisam expandir-se, através de ações, projetos e programas.

Em as “Representações do Cerrado nos livros didáticos do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental”, artigo de autoria de Yonara Karollyny Plácido Cintra, aluna da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. O texto tem objetivo de analisar as representações do Cerrado nos livros didáticos do ensino fundamental, no sentido de indicar a importância de se efetivar uma abordagem territorial. Por tratar-se de pesquisa em andamento, a autora centraliza sua análise no conceito de Cerrado, apresentando perspectivas teóricas e autores que defendem uma leitura deste bioma que valorize aspectos para além dos elementos naturais, como a política, a economia e as relações culturais.

O artigo “Notas de pesquisa: o discurso sobre a primeira república em livros didáticos de história do PNLD 2018” é de autoria de Dianari Inácio de Moraes Junior, aluno da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. Apresenta como objetivo entender a forma como a Primeira República é explicitada nos livros didáticos de História. O texto trata-se de pesquisa em andamento, sendo que os resultados parciais indicam que os livros didáticos trazem narrativas que não problematizam o conhecimento histórico, delineando um passado considerado “homogêneo” e distante das discussões recentes realizadas por especialistas no assunto.

Nos escritos do artigo “Interdisciplinaridade e a formação do sujeito” é de autoria de Marcilânia Gonçalves e Joselina Alves Cardoso, aluna e professora da Especialização em Ensino de Humanidades do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, respectivamente. Com o objetivo de compreender o papel da interdisciplinaridade no processo de emancipação do sujeito, os resultados parciais da pesquisa, em andamento, indicam que as instituições de ensino são ambientes potencializadores desse processo, o que requer reavaliação constante da práxis pedagógica.

Já o artigo “Representação ou consumismo: uma pequena reflexão sobre as mulheres representadas nas histórias em quadrinhos”, de autoria de Hevellin Estrela e Luciane S. Souza Prudente, servidoras do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, tem como objetivo entender a representação feminina em personagens de Histórias em Quadrinhos (HQs). A partir de pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica, o texto traz problematização sobre a forma como as mulheres são vistas pelas lentes das autoras, simpatizantes da cultura pop. Ressalta o papel dos HQs como recursos didáticos relevantes para se trabalhar os temas relacionados a “gênero”, sobretudo entre os adolescentes.

Por fim, o artigo “Proposta da BNCC e a proposta de educação infantil da rede municipal de Goiânia” é de autoria de Gleibiane Martins Tavares e Ruth Aparecida Viana da Silva, vinculadas à Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, tem como objetivo analisar as propostas da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. O texto apresenta pesquisa em andamento e, com base na revisão bibliográfica e documental, evidencia os pontos convergentes e divergentes entre a proposta de Educação Infantil implementado na Rede de Educação de Goiânia e as mudanças apresentadas para a nova BNCC.



TEXTOS
PARTE I

O I SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DO IF GOIANO, CAMPUS TRINDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alex Tristão de Santana

Joselina Alves Cardoso¹

Ruth Aparecida Viana da Silva²

Claudine Faleiro Gill³

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a prática docente acontece em diferentes espaços e tempos: desde a formação prévia recebida no ensino superior até a participação direta na escola e na sociedade, no dia a dia.

Destarte, uma reflexão é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas, é e será sempre um direito de todos os professores e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Isso porque para ser professor é preciso mais do que ensinar. É preciso gostar de aprender, o que implica compreender que a caminhada de reflexão sobre a ação não para, mas continua sempre.

E se não houver uma política nacional de formação contínua dos profissionais da educação básica, com espaço e tempo para a ação reflexiva, resta aos professores se organizarem e exigirem que isso ocorra, mostrando, com suas ações e projetos concretos, a importância desse processo na formação de profissionais de educação no contexto histórico da sociedade atual.

2 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM ENSINO DE HUMANIDADES

Apresentar a contribuição ao aperfeiçoamento e formação continuada de professores a partir do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades, ofertado pelo Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, constitui o objetivo deste artigo que aborda, dentre outros, a importância da pesquisa na formação docente.

A Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades do IF Goiano, Campus Trindade, objetiva contribuir com a formação de professores, atendendo assim a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que prevê a destinação de 20% das vagas ofertadas nos Institutos Federais de Educação para esta modalidade de ensino.

Com início da primeira turma no segundo semestre de 2017, o programa destina-se aos professores da educação básica, bem como à profissionais da área de Ciências Humanas visando contribuir com a formação continuada e o aprimoramento técnico da pesquisa, para a melhoria da qualidade do ensino em seus diferentes níveis. O curso conta com um quadro docente formado por 4 doutores, 4 doutorandos e 4 mestres, e com um

1 Coordenadora da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. E-mail: joselina.alves@ifgoiano.edu.br

2 Professora da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. E-mail: ruth.viana@ifgoiano.edu.br.

3 Professora do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade e membro da Comissão Organizadora do evento. E-mail: claudine.gill@ifgoiano.edu.br

quadro discente formado 18 alunos-professores. Em sua grade curricular, encontram-se as disciplinas do núcleo comum: Metodologia de Pesquisa Científica, Políticas Educacionais, Teorias Pedagógicas da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Tecnologias em Educação e “SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES – PROEJA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO”.

Considerando o previsto no Projeto Pedagógico do Curso e as diretrizes instituidoras relativas a temas transversais e contextos atuais no âmbito das escolas e da sociedade, os programas de especializações na área de ensino/educação, devem ofertar em caráter obrigatório dois seminários temáticos, respectivamente sobre educação inclusiva e PROEJA, com carga horária de 10 horas cada, onde o formato será dinâmico e contingencial às demandas e perfis dos grupos de pós-graduandos, privilegiando mesas redondas com especialistas/debatedores, onde assuntos inerentes ao fazer pedagógico seriam amplamente discutidos, analisados e relatados pelos alunos em formato que permita publicações em diversos canais de divulgação acadêmica e não acadêmica na região onde tais professores atuam. Dessa forma, os SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES pretendem constituir-se como um espaço destinado a promover a reflexão e debate entre professores, alunos e comunidade externa e, também, a apresentação das pesquisas realizadas pelos alunos do curso.

Sobre a importância e contribuição da pesquisa na formação continuada de professores, Freire (1996, p. 32) afirma:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Partindo do princípio de que o momento histórico que vivenciamos demandas profissionais com conhecimentos e habilidades diversificados e, especialmente, profissionais que reconheçam e valorizem as diferenças e potencialidades no ambiente escolar, as competências para desenvolver tais conhecimentos e habilidades devem estar incorporadas na formação do professor. Para tanto, a pesquisa tem papel fundamental na formação docente, pois, ao valorizar a análise e estudo de diferentes temáticas, temos a possibilidade de refletir sobre os problemas vivenciados nos diferentes espaços escolares e, a partir dos resultados apresentados, podemos assegurar uma prática reflexiva na perspectiva da formação docente. Assim, o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de humanidades cumpre seu objeto de contribuir com a formação continuada de professores.

Para abordar a formação docente faz-se necessário compreender os vários aspectos que compõem essa formação. Além dos pontos inerentes à formação inicial, a formação continuada é importante componente que, associada a uma prática docente reflexiva, influenciará os meios pelos quais os saberes agem no modo do como ensinar. Nesta linha de raciocínio, é importante considerar a pesquisa na formação continuada, pois, a partir de reflexões e estudos, é possível propor ações significativas.

A partir do princípio da tendência pedagógica crítica (SAVIANI, 2001), a formação continuada envolve não só a sala de aula, mas compreende o estudo da teoria para a promoção de reflexões que devem ser feitas a partir de um estudo histórico sobre a sociedade.

Nesse sentido, os SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES constituem-se em um momento onde os alunos pesquisadores não apenas utilizam-se do conhecimento produzido, mas, também, têm a oportunidade de apresentar para a comunidade acadêmica os resultados parciais das pesquisas desenvolvidas ao longo do curso.

3 “DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL”: ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme abordado anteriormente, o I Seminário Interdisciplinar do IF Goiano, Campus Trindade, é componente curricular da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades e objetiva debater e problematizar temas interdisciplinares, presentes no cotidiano escolar e na prática docente. Temas relacionados aos novos desafios que chegam às escolas, que impõem ao fazer pedagógico a necessidade de atualização e de formação continuada, como é o caso de “diversidade e inclusão social”.

“Diversidade e Inclusão Social” é um tema atual e que mobiliza quantidade significativa de instituições de ensino, de programas de pós-graduação e até a opinião pública. Uma pesquisa rápida no aplicativo *Google Acadêmico*⁴ com as palavras “diversidade e inclusão” revelou que desde 2014 a quantidade de artigos científicos publicados sobre este assunto foi de 41.800, sendo 10.500 publicados apenas em 2018. Entender os motivos que levaram diferentes pesquisadores e instituições a reivindicarem o tema, assim como compreender sua complexidade teórica e epistemológica se tornou uma tarefa dos cursos de formação de professores e de profissionais da educação.

Em decorrência da publicação da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e da Portaria Normativa nº 9, de 05 de maio de 2017, as instituições federais de ensino implantaram a Política de Ação Afirmativa do Governo Federal, com a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Com isso, “diversidade e inclusão” se tornou tema presente no cotidiano de universidades e institutos federais, explicitando contradições no âmbito do acesso e permanência nas unidades de ensino e desafios à gestão acadêmica. Este, certamente, é um bom motivo para se explicar a ascensão do tema no âmbito das instituições de ensino e de pesquisa.

Entretanto, é preciso considerar que há uma correspondência política e social à ascensão do tema “diversidade e inclusão”. Desde a década de 1980 os movimentos sociais de luta por direitos humanos e civis articularam um conjunto de ações em defesa do direito à diversidade. Movimentos pelos direitos dos negros, das mulheres, dos povos indígenas, das pessoas com deficiência, etc., conquistaram espaços importantes, influenciando a formulação das políticas públicas.

Trata-se de tema interdisciplinar, uma vez que pensar “diversidade e inclusão social” extravasa a perspectiva fragmentária dos campos de saberes. A vinculação aos anseios sociais e populares e as respostas teóricas de diferentes áreas do conhecimento revelam a sua multidimensionalidade e complexidade. Sua análise mobiliza um conjunto de variáveis e perspectivas teóricas, de modo que se torna urgente entender “diversidade e inclusão social” considerando a perspectiva dos sujeitos, dos espaços construídos, das condições de classe, da ação do poder estatal, etc.

Carvalho (2015, p. 95), ao empreender diálogo com o pensamento de Edgar Morin, na abordagem da relação entre interdisciplinaridade e formação de professores, argumenta que “o *complexus* é aquilo que foi tecido junto, composto de diferentes elementos que não são separáveis do todo, determinados pela interdependência e a inter-retroatividade entre o todo e as partes entre si, o objeto de análise e contexto”. Tal pensamento advoga a favor da abordagem interdisciplinar do tema “diversidade e inclusão social”, reivindicando um olhar sobre seus múltiplos aspectos, como por exemplo: econômico, sociológico, político, histórico, cultural, psicológico, afetivo, existencial, entre outros.

Esta dimensão interdisciplinar reivindicada pelo tema “diversidade e inclusão social” deve ser consi-

4 Para maiores detalhes consultar o endereço eletrônico: <https://scholar.google.com.br/>

derada nas ações voltadas à formação de professores. Isto porque, segundo Carvalho (2015, p. 101), a formação continuada de professores necessita superar a prática de oferta de “cursos de suplência e/ou atualização de conteúdo”, fundamentada em teorias da reprodução, da fragmentação e especialização dos saberes. Com isso, defende-se que a abordagem interdisciplinar da “diversidade e inclusão social” contribui para um fazer pedagógico assentado numa postura crítica, reflexiva e contextualizada, capaz de captar “as contradições presentes na prática social de educar”, assim como colaborar na formação de “uma nova identidade profissional docente”.

Outro aspecto que ressalta a contribuição do tema “diversidade e inclusão social” é o fato do mesmo ter sido proposto no formato de Seminário. Conforme Carvalho (2018) eventos, oficinas, projetos, grupos de estudos propiciam a iniciativa, valorizam os saberes gestados nas experiências e contextualizam o cotidiano do trabalho. Em outras palavras, trata-se de oportunidade de,

[...] superar uma concepção de formação de professores concentrada apenas em repasse de conhecimentos, orientando a ação docente rumo ao desenvolvimento profissional e pessoal, baseado na reflexão sobre ação, análise lógica de desestruturação e reconstrução de saberes, objetivando aprimorar a prática, estudando o cotidiano da escola. (CARVALHO, 2018, p. 104).

Além de contribuir para a formação de professores e reforçar o caráter interdisciplinar do conhecimento, o tema “diversidade e inclusão social” dialoga com nova perspectiva teórica, que propõe outro sistema escolar, assentado na inclusão, na valorização da diferença e do diálogo entre distintos lugares epistemológicos. Perspectiva que, conforme Mantoan (2015, p. 21-22), evidencia as “conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural”. Trata-se de um novo fazer pedagógico e educacional, que questiona o sistema escolar de estrutura curricular definida na organização dos conteúdos e das disciplinas, ainda bastante presente na realidade das escolas brasileiras.

O tema “diversidade e inclusão social” evidencia o que tem sido chamado no meio acadêmico de “paradigma da diferença”, que considera a diversidade um aspecto da realidade social e um elemento do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Nas palavras de Mantoan (2015, p. 21) “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Nesse sentido, ao propor o I Seminário Interdisciplinar “Diversidade e Inclusão Social”, a Pós-Graduação em Ensino de Humanidades está em sintonia com as mudanças teóricas e epistemológicas que atravessam as ações voltadas à formação de professores e à problematização do fazer pedagógico. Através da articulação de momentos destinados à exposição teórica e metodológica do tema e à organização de espaços de diálogos entre os participantes, o evento optou pela valorização da socialização e do exercício da práxis, de modo que todos se tornaram sujeitos no processo de construção do conhecimento.

4 TEORIA E PRÁTICA: A AÇÃO REFLEXIVA DO FAZER PEDAGÓGICO

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho uma ponte...

Da procura...

Um encontro.

(Fernando Sabino)

A realização do I Seminário Interdisciplinar “Diversidade e Inclusão Social” proporcionou trazer à tona discursos e embates sobre a educação brasileira que já são de longa data. Discute-se sobre mudanças e surgem propostas de reformas nas políticas educacionais. Jogo de interesses perpassam os discursos que apontam as propostas de mudança (que, em sua maioria, vêm de cima para baixo e quase nunca efetivamente negociadas ou compartilhadas). Nos discursos proferidos, duas palavras sempre presentes: educação e qualidade. Com as temáticas trabalhadas, foi possível evidenciar que cada pós-graduando apresenta uma “sede” em atualizar-se e discutir o cotidiano da prática pedagógica. Fala-se do “acontecer educativo”. Partilha-se dificuldades e desafios – seja de professores ou de alunos, ou até mesmo da própria gestão.

No concreto da vivência profissional, são professores que buscam organizar o trabalho a partir dos eixos temáticos propostos pelos documentos lançados pelos órgãos relativos à educação no Brasil. Tudo isso considerando o tempo, o espaço, a faixa etária e o discente concreto que tem em mãos. Porém, reconhecem que há falhas nas condições de trabalho com os alunos.

Nem sempre a prática estabelece relações e interações entre os diversos agentes envolvidos nesse processo, principalmente com as famílias. No geral, a proposta se concretiza mais pela dinâmica que eles imprimem na prática cotidiana, por isso percebem incoerências e inconsistências nessa caminhada, principalmente no que se refere à autonomia e processo de formação continuada dos profissionais da educação.

Sabem que não tem como o professor ou a instituição escolar querer separar o aluno do seu contexto. Eles estão/estarão lá – de corpo, experiências, problemas, dificuldades e conhecimentos. Nesse sentido, os recursos humanos disponibilizados para viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem com os alunos também estão em conformidade com as condicionantes técnicas, científicas e tecnológicas – análise crítico-reflexiva e contextualizada, ou seja, entram em relação com o conteúdo vivencial trazido pelos alunos. Aí entra a educação e o universo sinonímico deste conceito na vida em sociedade. E o desafio da formação continuada para compreender esse universo da educação se revela como uma necessidade. E nesse contexto, o compromisso em cursar uma pós-graduação.

4.1 Educação e o universo sinonímico de tal conceito

Em se tratando do universo sinonímico de Educação, Libâneo (2009) chama a atenção para a existência das diversas expressões que compõem o “acontecer educativo”:

No linguajar corrente encontramos diversas expressões para designar o acontecer educativo: processo educativo, prática educativa, atividade educacional. Falamos de educação nacional, educação ambiental, educação rural, educação sexual, educação para o trânsito, educação escolar, etc. Será possível chegarmos a um conceito que expresse características básicas, distintas, do fenômeno educativo? Mesmo considerando o acontecer educativo como uma realidade multifacetada e algo que permeia toda a vida social, será possível delimitar o campo de in-

investigação do educativo para distinguir modalidades, setores, tipos de educação? (LIBÂNEO, 2009, p. 71-72, grifo nosso).

No campo semântico, a “educação” ganha definição tanto no senso comum quanto na academia. Por isso, faz-se mister o resgate do sentido etimológico até para verificar as nuances dos discursos que se propagam sobre as finalidades da educação. Libâneo (2009, p. 72), chama a atenção para dois termos de origem latina: *educare* e *educere*: “[...] *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado)”.

O papel da educação e seus conteúdos objetivos são determinados pelas sociedades, pelas políticas e pelas ideologias predominantes. A relação da educação com os processos formadores da sociedade é fator primordial desde o início da história da humanidade, quando [...] os indivíduos e grupos tratavam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir a sobrevivência” (LIBÂNEO, 1994, p. 19). Para Libâneo, a escola é o campo específico de atuação política do professor, politizando ainda mais o ambiente escolar.

Em se tratando das definições clássicas da educação, elas se diferenciam a depender da teoria que se tem como referência. Dentre as concepções, no decorrer da história, Libâneo (2009) aponta para as distinções entre as diferentes concepções, a saber: naturalistas, pragmáticas, espiritualistas, culturalistas, ambientalistas, interacionistas e, por fim, a concepção histórico-social.

No entanto, Libâneo (2009, p. 83) lembra que o termo educação ainda é “[...] empregado em três outros sentidos, conforme sugestão de Mialaret (1976, p. 12): “educação-instituição, educação-processo e educação-produto”. Enquanto educação-instituição, ressalta-se a ampliação dos espaços e instâncias de educação não-formal na sociedade contemporânea. No que se refere à educação-processo, a ação educativa vislumbra três elementos: um agente, um modo de atuação e um destinatário. Enquanto educação-produto, configura-se a educação caracterizada por resultados obtidos de ações educativas.

De acordo com Libâneo, nesse processo todo cabe verificar os objetivos e modalidades de educação, pois, se se considera que a educação é uma ação, o fato educativo proporcionado pela educação-processo fornecerá as bases para a educação-sistema/instituição e a educação-produto.

Lenoir (2013, p. 1), traduzido por Libâneo, afirma que “[...] as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam [...]”, e, dessa forma, “[...] não é suficiente declarar que a educação tem a finalidade de permitir a uma sociedade se perpetuar e se renovar (conservação), mas também de se desenvolver (evolução)”. Nesse sentido, quando Marx aborda a questão de não se proporcionar a uma parte dos trabalhadores uma educação que o transforme, que produza “maravilhas”, reforça-se a divisão social e tem-se na educação uma ferramenta poderosa de alienação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional, todo esse contexto nos revela que o “formal”, o “oficial”, o “programado”, o “técnico” e o “tecnocrático” precisam ser superados por uma educação que não seja propriedade de alguns. Uma educação democrática é aquela em que todos os envolvidos participam na definição dos rumos da educação; não só os dirigentes, professores, acadêmicos e técnicos. A escola é um espaço público para a convivência fora da vida privada, íntima e familiar. A capacitação para a convivência participativa na escola implica na participação de um processo de aprendizagem que também ensina como participar do restante da vida social.

Apesar das crises vivenciadas, a educação pode ser considerada fator estratégico do desenvolvimento e fortalecimento do paradigma político e econômico brasileiro. A pesquisa teórica revela que a educação foi adquirindo um status cada vez maior na dinâmica das relações sociais no Brasil, e, talvez por isso, tem-se transformado mais ainda em um campo social de disputa e objeto de interesse das classes dominantes.

Marcada por uma história que passou por momentos de reprodução da cultura, perpetuando a concepção capitalista que assegurava a reprodução da sociedade de classes – a oferta da educação formal ampliou-se, a exemplo da oferta de cursos superiores que, em outros períodos históricos, somente seriam cursados por estudantes de classe alta e média alta, restando aos trabalhadores, a realização de cursos profissionalizantes. Para sanar estas dificuldades, várias reformas de ensino no Brasil, materializadas em leis e decretos, que visavam solucionar os problemas educacionais, que, no entanto, ainda não conseguiram assegurar aos jovens brasileiros acesso às grandes universidades.

Vale destacar a importância do conceito de educação quando se pensa que somos educadores todos os dias, em espaços formais ou informais. Clareza de conceitos elucidam ações que, conseqüentemente, revelam-se interligadas não somente a outras áreas de conhecimento, mas, a outros contextos que possibilitam uma prática educativa integral, comprometida com o contexto sócio-histórico, político e cultural. A possibilidade de se sonhar e lutar por uma educação que favoreça uma formação integral, que possibilite ao educando a aquisição de uma consciência de si mesmo e do seu tempo, que o torne capaz de contextualizar a história e contextualizar-se na história, diminuirá a desconexão entre a ação educativa formal e a sociedade. Antes de tudo, reconhecer que a história tem a ensinar e, por isso, faz-se necessária a formação intelectual para os envolvidos diretos neste processo. A partir daí, acredita-se que novos desafios deverão ser assumidos quanto às finalidades do processo educativo para responder às demandas no cenário brasileiro.

Assim, o I Seminário Interdisciplinar do IF Goiano, Campus Trindade, como componente curricular da Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Humanidades, a partir dos eixos temáticos “Perspectivas da educação inclusiva”, “Educação e Gênero”, “Diversidade, raça e etnia”, “Políticas públicas de Inclusão”, “Trabalho e Inclusão” e “Educação, Escola e Docência” possibilitou explorar a multidimensionalidade do tema “Diversidade e Inclusão Social” e suas interfaces com a complexidade da prática docente. Gestores educacionais, educadores, estudantes de graduação e pós-graduação estiveram presentes e na oportunidade ouviram especialistas e compartilharam experiências e desafios enfrentados nas escolas públicas de Trindade e Região Metropolitana de Goiânia. A educação inclusiva na formação de professores, o uso de tecnologias assistivas, o gênero e sexualidade na escola, o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, foram alguns dos assuntos que circularam durante os dias do evento e que enriqueceram as discussões. Com isso, a Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, do IF Goiano, Campus Trindade, deu um passo importante na composição de sua ação pedagógica voltada à formação docente, o que contribuirá nas suas futuras intervenções.

Referências

CARVALHO, Maria Madalena de. Interdisciplinaridade e formação de professores. **Revista Triângulo**. v. 8, n. 2: 93-112, jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un objet hautement problématique. *In: Bulletin* n. 4,

2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá. Tradução de José Carlos Libâneo.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 69-103.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 51-81.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-82, jan./mar.2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo-SP: Martin Claret, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A ideologia alemã: Feuerbach : a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paulo - SP: Martin Claret, 2006.

EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL DO TEMPO PRESENTE

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte⁵

INTRODUÇÃO

No momento que nos propomos tratar da conjuntura sobre a Educação Brasileira, considero como importante dar ênfase aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, tendo em vista que, a educação, como todos nós sabemos, não se constitui com ilha isolada em si mesma, ela é parte integrante das relações e das disputas sociais. Por isso ela é compreendida como prática social.

Quando se discute as políticas de educação para a inclusão, é preciso ficar claro que tais políticas se inserem em um conjunto de políticas sociais, dentro de uma perspectiva democrática liberal. No contexto em que estamos inseridos, o que vemos é a destruição da democracia e do estado social em seu sentido liberal, e a construção gradativa de uma sociedade mais conservadora e excludente.

Infelizmente, o problema social de nossa atualidade não está localizado nas ações de um governo específico, de um Estado autoritário, apesar de toda sua truculência, mas no que nos constitui enquanto sociedade e cultura, que adere facilmente, não só ao discurso, mas às práticas elitistas, xenófobas, racistas, homofóbicas entre outras, que não reconhece o sentido histórico e social do que é uma república, uma democracia e o ser cidadão.

Florestam Fernandes, em uma conferência no instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política em 1954, cujo título é: *Existe uma democracia no Brasil?* afirma que:

O que estamos presenciando, seja ou não confortável aos valores éticos e às convicções políticas que partilhamos, corresponde, em linhas gerais, ao processo de desenvolvimento da democracia nos países economicamente subdesenvolvidos.(FERNANDES, 2008, p. 98).

O autor demonstra ainda mais o caráter histórico de nossa condição, ao afirmar que:

[...]o que parece uma “crise” da democracia no Brasil é antes, efeito da lentidão com que se vem operando a substituição dos antigos hábitos e práticas (além do mais deformados) da vida política, por outros novos, ajustados à ordem legal democrática em elaboração (*id. Ibid*, p. 100).

As análises de Paulo Freire nas décadas de 1950 e 1960 também demonstram o caráter frágil da democracia no Brasil. De acordo com o autor, é a nossa inexperiência democrática que explica o poder autoritário dos setores dominantes de nossa sociedade. Mesmo nos momentos históricos em que tais segmentos se viram abalados ou quase vencidos em função do engajamento do povo enquanto sujeito político, os setores conservadores reencontraram caminhos para continuar existindo, por meio de uma série de procedimentos típicos de sua ação política, tais como a coação e a fraude (FREIRE, 2001).

2 O PARADOXO DA (DES)CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA BRASILEIRA

No Brasil do tempo recente, há uma questão política e social que poderia nos parecer paradoxal. Ou seja, por um lado vemos os avanços dos governos Lula e Dilma, em especial no campo social e das políticas

⁵ Graduado em História (PUC Goiás), Mestrado e Doutorado em Educação (UFG), professor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás nos cursos de Pedagogia e de Pós Graduação *stricto sensu* em Educação (mestrado e doutorado).

de direitos, na ampliação da cidadania, os quais podem ser encarados como mais um passo no processo de construção da democracia burguesa em seu sentido clássico. De outro, como destaca o professor Gaudêncio Frigoto:

[...] As reformas de base, necessidades fundamentais para superar a desigualdade abismal que condena a grande maioria do povo brasileiro a uma vida precária, foram postergadas. Nos oito anos do Governo Lula da Silva, e nos quatro anos de sua sucessora Dilma Rousseff, os grandes empresários e o capital financeiro não foram confrontados [...] (FRIGOTO, 2017, p. 22).

Ou seja, reconhecemos que, por maior que tenha sido o esforço desses governos, suas pautas nunca saíram do campo de um capitalismo modernizador. Entretanto, as conquistas no campo dos direitos dos diversos setores historicamente excluídos dos benefícios materiais e culturais produzidos socialmente nesse período, mesmo que mínimos, não são uma mera metáfora autoafirmativa de alguns setores da esquerda.

Os direitos conquistados pelos diversos setores de trabalhadores, em especial os domésticos; as políticas de acesso de negros, indígenas e pobres à universidade pública, especialmente em cursos historicamente reservados às elites; as políticas para o reconhecimento das terras de quilombolas e indígenas; o bolsa família, minha casa minha vida, o aumento do poder de consumo de várias famílias brasileiras, e muitos outros projetos, programas e políticas de Estado foram reais, embora insuficientes para a construção da igualdade social tão almejada pelos setores de esquerda.

No entanto, paradoxalmente, tais medidas, que não saíram do escopo das possibilidades do capitalismo, não foram encaradas pela elite brasileira, pelos diversos estratos da burguesia nacional e pelos setores médios da sociedade como algo salutar, inerente ao processo de construção da cidadania, ou consideradas como direitos legítimos mesmo estando inseridos em uma perspectiva liberal democrática.

Muito pelo contrário, mesmo que tais políticas não significassem a garantia da cidadania plena, a hegemonia dos setores populares e dos movimentos sociais, estes setores da sociedade sentiram-se ameaçados na perda de seus prestígios e implementaram o que Florestan Fernandes em sua obra *A Revolução Burguesa, de 1975*, classificou de contra revolução da própria burguesia, como forma de autodefesa antecipada de seus privilégios e prestígio.

Como argumenta Frigotto (2017, p. 22) sobre o momento atual:

A ampliação da crise econômica mundial e seus reflexos internos tornaram insuportáveis à classe dominante local pequenas, mas significativas, conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos vinculados às lutas dos trabalhadores por seus direitos.

Esse fenômeno de retração por parte da burguesia dos mínimos avanços sociais no Brasil não é novo. Em vários momentos da história da República brasileira a burguesia barra os mínimos avanços políticos, sociais e econômicos que se constituíram historicamente como pauta de reivindicação da própria burguesia enquanto classe em sua origem, e protege, atualmente, os seus integrantes em nível nacional e internacional para que o povo e os operários não cheguem a ameaçá-los, mesmo jogando o jogo com as regras que ela mesmo (burguesia) impôs historicamente. O que se verifica é a persistência do caráter excludente da organização política e social brasileira herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista, colonial, imperial.

Entretanto, embora entre os anos de 2003 e 2015 tenha-se integrado milhões de brasileiros ao consumo, à lógica de mercado do capitalismo contemporâneo, esses agentes não foram incluídos efetivamente na condição de cidadãos, em seu sentido civil, político e social. Significa também que não foi proporcionado a esses sujeitos em sua promessa de ascensão social, a compreensão dos sentidos e significados da democracia e sua importância. Não contribuimos para a cidadania ativa, aliás, pelo contrário, o que vimos foi uma retração

dos movimentos sindicais e sociais.

A despeito de tais integrações, desde 2016, o que vemos é o aprofundamento da destruição da democracia no Brasil, as elites nacionais, aliadas ao capital internacional, com o apoio de setores médios e populares da sociedade brasileira, impetraram um golpe no qual derrubaram a presidenta da república Dilma *Rousseff*, a partir de uma ação articulada entre os poderes legislativo e judiciário. Aliados à grande mídia reeditaram, com pequenas nuances o discurso moralista que justificou o golpe civil militar de 1964, sob o signo *Deus, Pátria e Família*.

De acordo com Frigotto (2017, p. 20).

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper as conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa. O que se pretende é apagar qualquer possibilidade de desenvolvimento social e democrático no Brasil, devolvendo assim o país para aqueles que se consideram como seus legítimos donos, a elite nacional e os conglomerados internacionais.

Ou seja, não há nada de novo, tendo em vista que:

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Se por um lado as burguesias clássicas lutaram para construir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedade com acesso aos direitos sociais básicos, por outro lado, a burguesia brasileira sempre foi atinação, antipositivo, antidireitos. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital (*id. Ibid.*, p. 20).

Em outras palavras, o que vemos atualmente se constitui como um processo de longa duração, que remete, no mínimo aos processos de disputa política e social desde o início da república brasileira. O que está em questão é o domínio das elites no Brasil em torno dos privilégios que historicamente usufruíram em detrimento do conjunto da nação.

3 MAS COMO FICA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NESSE CONTEXTO?

A Constituição Federal foi gestada a partir de um intenso debate em que, a partir da organização dos movimentos sociais e de partidos políticos progressistas, conseguiram imprimir, mesmo que com limites, um texto considerado por muitos como um passo significativo na construção da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 – LDB 9394 (BRASIL, 1996), promulgada em 1996 também foi palco de uma ampla disputa política, tendo os setores conservadores se organizado de forma efetiva para suplantar as tentativas de avanços dos setores democráticos no campo da educação. Foram 8 anos de disputa efetiva, até o último substitutivo de Darcy Ribeiro. Com todos os percalços e limites, a LDB também avançou em vários aspectos no que diz respeito a educação pública como direito inalienável, por exemplo, no que institui os seus artigos 2 e 3.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas (BRASIL, 1996).

Ou seja, essas definições legais da LDB não se construíram como consensuais, mas como o que foi possível de ser alcançado em relação ao que era almejado, tanto pelos setores progressistas por um lado como pelos setores conservadores de outro.

Entre 1996 e 2001, os movimentos sociais vinculados à educação, deflagram diversas ações no sentido da regulamentação dos diversos artigos da constituição e da LDB que apontavam para a democratização da educação no Brasil. Vários foram os decretos, pareceres e resoluções que contribuíram no avanço da educação em seu caráter dialógica e da diversidade e etnias, de gênero, de classe, etc.

Em especial durante os anos de 2002 a 20015, diversas políticas educacionais foram implementadas nos sentido de ampliação dos direitos, na construção de uma ação pedagógica dialógica, voltada para atender à diversidade dos sujeitos educandos. A educação foi gradativamente sendo constituída por novos sujeitos educativos, oriundos dos setores populares, movimentos sociais, populações negras, povos do campo, movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBTTs), pessoas com deficiências etc.

O que vemos hoje no Brasil por meio das ações de reformulação da educação, impetras em especial pelo Governo Federal e pelo poder legislativo, com a anuência do poder judiciário e o apoio incondicional dos meios de comunicação, é a busca de retroceder em relação aos avanços alcançados historicamente no Brasil em relação à educação. Se nos momentos anteriores, em especial a partir da década de 1980 havia um cenário político e social favorável aos avanços em relação à democracia, hoje o que vemos é a tentativa de retroceder nas diversas conquistas, não só educacionais, mas em todo campo social.

Mas não podemos considerar que tais retrocessos sejam apenas consequência da ação de um governo truculento, é parte também da ação sistematiza de setores da sociedade civil, sendo que um de seus atores políticos é o denominado Movimento Escola sem Partido, que agrega diversos setores conservadores de nossa sociedade, em especial, religiosos e empresariais.

Tal movimento impôs retrocessos ao projeto de educação democrática em curso, interrompendo inclusive a divulgação de materiais pedagógicos que se propunham enfrentar a homofobia nas escolas públicas. Durante a aprovação do Plano Nacional de Educação e respectivos planos estaduais e municipais, tais movimentos se articularam de forma sistemática, par retirar qualquer menção às questões de gênero e orientação sexual nesses documentos.

Além do confronto legislativo, tais setores passaram a interferir na condução das políticas em curso, como o cancelamento do Comitê de Gênero no âmbito do MEC. Entre outras ações nesta linha, estão ataques a iniciativas que afirmam a educação para a igualdade de gênero, o respeito e a valorização das diferenças, e a contraposição às abordagens educacionais voltadas para educação em direitos humanos, da ética e da cidadania.

O Projeto Lei Escola sem partido (PL N.º 7180/14; PL N.º 867, de 2015) buscou vedar ainda, em sala de aula, o que consideram como prática de doutrinação política e ideológica por parte dos professores junto aos estudantes, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que consideram que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Tal movimento faz um ataque sistemático e organizado contra a perspectiva crítica e dialógica da escola; se contrapõe à perspectiva crítica que defende o direito:

- à diversidade na escola em especial as novas formas de organização das famílias;
- às diferentes opções e identidades sexuais;

- à formação crítica dos educandos;

Ou seja, o que vemos nos dias de hoje é a busca de um retrocesso às conquistas históricas dos setores populares implementada desde a elaboração da constituição brasileira e da LDB. Trata-se de derrubar pontos que, naquele momento havia um cenário político e social favorável ao avanço, mesmo que pequeno da democracia e da educação no Brasil, conseguiu-se efetivar.

Mas tivemos ainda a Reforma do Ensino Médio que, a pretexto de instituir uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, desorganiza esse nível de ensino, ignorando as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação, constituindo grave ameaça à qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira.

Esta medida significa um grande retrocesso em relação aos direitos conquistados e assegurados aos jovens de escola pública. Ela traz duas grandes mudanças para a legislação educacional brasileira: uma, sobre a organização pedagógica e curricular do ensino médio; a outra, sobre as regras dos usos dos recursos públicos para a educação.

Segundo Ferreti e Silva (*apud* DUARTE e GOMES, 2018), a ideia de que mudanças na estrutura curricular do ensino médio são necessárias para responder às necessidades e às demandas postas pelo sistema de produção ganhou centralidade nos discursos e nas ações dos idealizados da Reforma de Ensino, instituída pela Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017, sancionada pelo Governo Temer (2016-2018).

Os autores argumentam que desde a Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016, foi reiterado no executivo federal, o discurso de que a Reforma do Ensino atenderia às novas exigências sociais do mercado de trabalho. O que se constata é que, por meio de uma intensa propaganda em diferentes mídias e redes sociais acerca dos supostos benefícios da Reforma do ensino médio, foi-se produzindo consensos e adesões em torno da proposta:

Assim, o que se constata é que a política educacional foi tratada como solução para os problemas do ensino médio, sem, no entanto enfrentar as questões sociais externas à escola, que, dialeticamente interferem no cotidiano escolar e na permanência do jovem no ensino médio (FERRETI E SILVA, *apud* DUARTE e GOMES, 2018).

Os autores defendem ainda que:

Na busca do consenso social, capitaneada pela ideia do protagonismo juvenil e pela qualidade da escola de ensino médio, o Governo Temer apoiou-se em setores empresariais (bancos, indústrias de material didático, empresários da educação) na busca de adesões junto aos sistemas de ensino. Atualmente, esses setores são os grandes parceiros do governo na implementação da Reforma. (DUARTE e GOMES, 2018, p. 231)

Mas precisamos destacar ainda que tais medidas estão dentro de um conjunto maior de reformulação do papel do Estado e perda de direitos no mundo ocidental e no Brasil do tempo presente, tais como:

- Crise econômica mundial – avanço das concepções de direita: xenofobismos, intolerâncias; autoritarismos, individualização.
- Destituição do Estado Social: Estado mínimo em benefício do setor privado – o mercado como princípio, meio e fim. Esgarçamento dos princípios de cidadania sociais construídas no mundo desde o final do século XIX;
- Reformas trabalhistas: perda de direitos construídos no Brasil desde a década de 1940;
- Drástica redução dos recursos para educação ciência e tecnologia;
- Criminalização dos movimentos sociais;

O que se constata é que não estamos vivendo apenas uma crise conjuntural, mas a reorganização do papel do estado em seu sentido mínimo que vem se instalando no mundo ocidental desde a década de 1970. Entretanto, a despeito de o poder global estar centralizado nas mãos dos grandes oligopólios e dos organismos internacionais, ainda é destacada a importância dos governos nacionais em implementar as políticas que têm como centralidade o controle fiscal e o desmonte do estado social ou, ao contrário, a elaboração e execução de políticas que se caracterizam por alguma responsabilidade com a cidadania social, com a garantia de direitos e com a justiça social.

Com o governo Michel Temer e com o que está sendo sinalizado por alguns candidatos de direita e de centro, é a exacerbação da perda de direitos. Com isso, não haverá possibilidade de políticas de integração, de inclusão, e muitos menos de políticas que objetivem a redução das desigualdades sociais e da exclusão social no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos então que o termo inclusão está diretamente relacionado ao de autonomia, de igualdade, de justiça, de possibilidade para a melhoria da qualidade de vida de todos os sujeitos e não apenas de um seletivo grupo. Que a desigualdade é uma construção histórica, um dos resultados da ação humana e, como tal, só as novas ações humanas poderão superá-la. A questão é como os educadores se posicionarão diante dessa desigualdade, que tem se caracterizado como crescente e intrínseca ao modelo neoliberal, ampliando o abismo social.

Vemos a importância da experiência histórica que, como já apontara Hobsbawm (1998), não deve se constituir como um modelo a ser reproduzido no presente, e nem como forma de previsão do futuro, mas deve nos ajudar a compreender quais os problemas que teremos de enfrentar.

As sociedades contemporâneas têm vivenciado rápidas mudanças em vários aspectos, que colocam novamente como problema central a crescente exclusão a que amplos setores da sociedade são submetidas. Trata-se de um necessário debate para que se proporcione a garantia dos direitos do grande contingente de excluídos, seja por questões relativas à classe social, ao gênero, à raça, à cultura, às diversidades físicas, mentais e/ou sensoriais. Trata-se, portanto de contribuir para o avanço das inovações no campo educacional, almejadas pelos setores democráticos há muito tempo.

Uma sociedade efetivamente democrática tem como princípio a garantia da universalização da educação de qualidade, tendo-a como caminho para possibilitar a inclusão social. Uma educação voltada para a inclusão se constitui em uma ação política, uma tomada de posição frente a histórica exclusão vivenciada pelos usuários da escola. Essa inclusão se dará fundamentalmente a partir da compreensão da educação formal como direito inalienável, no respeito à cultura do educando e, na organização do espaço educativo, tendo como referencial diferentes necessidades educacionais dos sujeitos em suas diversidades.

Ou seja, ou nos mobilizamos todos enquanto educadores e cumprimos o nosso papel enquanto intelectuais no sentido de contribuir para a organização da cultura com a finalidade de construção da democracia e da igualdade social, ou então não haverá mais espaço para as políticas de inclusão, a não ser aquelas que restritamente atendam aos interesses do mercado.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Ed. do Brasil, 1996.
- Brasil. **Projeto de lei n. 7180/14**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.
- Brasil. **Projeto de lei n. 867/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- DUARTE, Aldimar Jacinto. GOMES, Marcilene Pelegrine. Cidadania, Justiça social e o direito à educação básica no Brasil: Reflexões a partir da reforma do ensino médio. *In: Justiça*. Goiânia: Editora espaço acadêmico, 2018.
- FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo: Global, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In: FRIGOTTO, G. (org.). Escola “sem” Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE DESIGUAL

Eguimar Felício Chaveiro⁶

Marcia Rocha de Souza Antunes⁷

INTRODUÇÃO

Uma fermentação política, com ímpetos de inclusão, cresceu no Brasil depois do longo período de ditadura militar. No final da década de 1970 e no começo na década de 1980, a luta pela anistia; o movimento pelas eleições diretas; a ação para legalização de partidos políticos; a eclosão da Teologia da libertação, com o nascimento da CUT – Central única dos Trabalhadores e da CPT – Comissão Pastoral da Terra e outros movimentos, organizações e programas, patentearam o que foi chamado, naquele período, “emergência de uma nova consciência social”.

Um dos desdobramentos evidentes dessa fermentação desaguou-se na promulgação da constituição da república de 1988. Contudo, a crise do leste europeu e da ex-União soviética, a derrubada do muro de Berlim, como espécies de contrapontos em escala mundial dessa consciência social progressista, sinalizaram, no mundo e no Brasil, a uma retomada geopolítica de forças retrógradas. Empenhava-se no começo dos 1990 o neoliberalismo.

O quadro da geopolítica mundial, seus vetores ideológicos e o discurso de privatização se juntariam ao que foi denominado “nova revolução tecnológica” ou “novas tecnologias”. Alteravam-se, assim, o paradigma produtivo; a morfologia do trabalho; as redes de transporte e de comunicação e também os artefatos culturais e simbólicos. E também a direção dos saberes, os vínculos da Universidade e da educação em geral por meio de programas do Banco Mundial.

Resultou desses acontecimentos uma consequência espacial: urbanização acelerada, concentrada e segregada. A estrutura urbana e o modo de vida urbano, alinhadas no quadro do neoliberalismo e imputados pela modernização tecnológica, cunharia a segregação socioespacial, a desigualdade social e a violência como componentes da vida brasileira. Paradoxalmente, setores populares e movimentos progressistas davam desígnios a luta pela inclusão social de camponeses, estudantes empobrecidos, povos indígenas, assim como à luta por Direitos Humanos, por reconhecimento de identidades de quilombolas. E por inclusão da Pessoa Com Deficiência.

Diante dessa situação, a problemática nuclear desse texto se consagra: como gerar meios, políticas e atitudes de inclusão social de setores, classes e corpos marginalizados numa sociedade neoliberal desigual?

O pressuposto das reflexões emerge do trabalho de pesquisa e também os estudos oriundos do grupo “Cartografias Existenciais”, incluso no grupo CNPq “Espaço, Sujeito e Existência – Dona Alzira”, radiado no LABOTER – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Dinâmicas Territoriais, do IESA – Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás. Em torno das pesquisas e dos estudos, das ações metodológicas e dos trabalhos campos; das intervenções e da realização de seminários, giram professores da Universidade Federal de Goiás; do Instituto Federal goiano – Trindade; professores da UEG – Universidade Estadual de Goiás; professores da FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz – RJ; orientados e parceiros da Secretaria superintendência da Inclusão – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE.

6 Prof. Dr. do Instituto de Estudos Socioambientais-UFG.

7 Superintendente de Inclusão/Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás.

2 INCLUIR PARA QUÊ?

Com força argumentativa o intelectual e militante em prol da Educação popular, Miguel Arroyo (2012), tem insistido em descortinar o termo “inclusão”. A sua argumentação é simples: ao se pretender incluir alguém numa realidade social significa que Ele está excluído. Ora, supor a exclusão numa sociedade voraz, com poder global de determinados agentes, como o mercado, o dinheiro, os fabricantes de guerra significa – para o autor – é não compreender que essa sociedade caminha para uma economia de monopólio, de concentração de riquezas e de controle da produção e das forças produtivas; significa também não compreender o substrato maléfico dos mesmos vetores do monopólio e da concentração: a desigualdade social. E dela a precarização do trabalho, o empobrecimento, a segregação.

De acordo com a argumentação exposta todos estão incluídos. Mesmos os desempregados cumprem papéis sociais ativos, como, por exemplo, ajudar a abaixar a remuneração do trabalhador ou a efetivar o controle do processo de produção pelos grandes monopólios. O geógrafo britânico David Harvey (2011), acrescenta ainda as eminentes crises do sistema. As crises sacrificam mais ainda os trabalhadores, tal como tem sido agora o processo de desregulação implementado pelo Estado brasileiro, ao afrouxar os direitos e as garantias dos trabalhadores, e penalizar os investimentos sociais em nome da solução da crise, brutaliza mais a desigualdade, a violência e a marginalização dos empobrecidos.

A argumentação implementada por Arroyo (2012), chama a atenção para não se cair facilmente no discurso da inclusão. A sua recomendação vale-se de um apoio teórico: convém observar as contradições inerentes, constituídas e constitutivas do sistema econômico vigente. O seu esclarecimento objetiva ainda alertar para o seguinte: os setores sociais oprimidos não podem acreditar numa solução fácil, a não ser o da sua luta permanente; o da sua organização política e da solidariedade entre si. Incluir é lutar para a emancipação.

A sua ponderação recai noutro dispositivo: incluir apenas pode, num limite próximo, pretender ajustar-se a um modelo social que gera a “exclusão”. Ou, conforme sublinha o geógrafo Milton Santos (2007), a inclusão no quadro de uma sociedade desigual pode ser a concretização de uma cidadania ligada apenas ao consumo. Mas não pode os trabalhadores urbanos, os camponeses, os povos indígenas, quilombolas, as Pessoas Com Deficiência consumirem? A pergunta pode ser: basta somente consumir?

Os sentidos e os significados da inclusão são demarcações complexas. Pequenas conquistas patenteadas por ONGs – Organizações não governamentais; secretarias de Estado; comitês de direito humano; políticas de quotas; garantias jurídicas – e outras – possuem limites, mas colaboram para que, mesmo os grupos pequenos, sintam-se felizes, tenham a sua estima melhorada, desatem-se das pequenas opressões. Animem-se a outros pleitos.

Por conseguinte, observar e interpretar a inclusão exige considerar os mecanismos gerador da exclusão. Em muitos casos, a denominação “exclusão” refere-se à situações de sujeitos a partir do critério do consumo; e, em muitos casos, a inclusão ocorrerá de fato se superar o consumo como preceito social. Essa leitura dialética indica raciocinar: a inclusão possui uma conotação política; coloca a necessidade de uma luta constante por direitos; tem um componente educativo, pois supõe criar uma consciência social do mundo em que se vive. Incluir é também disputar a consciência coletiva, enfrentar representações subordinadoras.

Ao mencionar o modo como a exclusão palpita na realidade escolar e a inclusão se situa diante da totalidade social, Arroyo (2010, p. 1283) apresenta que,

Ao pensamento sociopedagógico mais crítico das últimas décadas devemos ter levado as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescola e intrassistema, para os deter-

minantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia. Avançando até as determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda. Sabemos mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais. Análises demasiadas incômodas para a paz das instituições educativas gestoras e formuladoras de políticas, de avaliações e de análises. Nas últimas décadas avançamos em mostrar essas estreitas relações entre desigualdades. Um avanço de extrema relevância.

Embora haja no autor uma avaliação positiva, especialmente mostrando a relação entre desigualdades sociais e exclusão e entre inclusão e ações das instituições educativas, de forma geral, a problemática se estende no tecido social inteiro. Trata-se de perceber os determinantes sociais nos quais se situam a opressão de gênero, raça, etnia e outras formas.

2.1 A inclusão das pessoas com deficiência

O Censo populacional/2010 implementado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a partir do critério de autodeclaração, registrou a existência de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Esse número representa cerca de 23,9% da população total. Foi registrado também a defasagem de políticas direcionadas a esse grupo. Há cerca de 72% com problemas graves na inserção no mercado de trabalho; cerca de 78% com problemas graves no quesito acessibilidade e 96 % no acesso ao turismo, por exemplo.

Os resultados de pesquisas e a participação de fóruns têm mostrado um conjunto de realidades, a qual está compreendida a vida das Pessoas com Deficiência. O quadro concreto dessas realidades é que desafia as políticas e as ações de inclusão.

3 HETEROGENEIDADE

Uma atenção essencial das pesquisas e das políticas recai no fato de que na rubrica Pessoas Com Deficiência, há profundas diferenças. Além da diversidade dos tipos de deficiência consagrados em lei e mediante os critérios científicos e políticos, há, no interior de um grupo, por exemplo, deficiência visual ou mental, situações as mais diversas.

Os problemas e as situações de uma pessoa com cegueira total é diferenciada da que tem uma deficiência visual parcial. O mesmo procede consoante, por exemplo, a alguém que tem esquizofrenia e outra que possui um distúrbio menor. As diferenças dizem respeito a classe social, gênero e renda.

O reconhecimento da heterogeneidade instrui para se ter uma sensibilidade e uma maneira diferenciada para lidar com cada situação, com cada grupo e com cada sujeito. Requisita igualmente compreender a inclusão no plano da diferença – e a diferença como centro da inclusão. Ora, pesquisas feitas na região metropolitana de Goiânia mostraram que, em geral, os grupos com maiores incidências são os negros, as mulheres e os trabalhadores. Sendo assim, a heterogeneidade possui ligação efetiva com a desigualdade social.

4 CRIVO LEGAL

Há sempre o risco de o debate da inclusão se ater ao crivo legal. Embora, a constituição brasileira no artigo 7º estabelece: “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”; e o decreto 3.298/1999 faz referência às normas para admissão de

Pessoas Com Deficiência por concursos públicos (Art. 37), assegurando o direito à igualdade de condições comparativos aos demais candidatos, ficando reservado no mínimo o percentual de 5%, em face da classificação obtida, sem a vigilância do Ministério público, sem a pressão dos movimentos organizados, as figuras da lei somente não têm garantido os direitos.

Isso prova que o direito é maior que as leis. Embora, a luta por um sistema jurídico avançado seja uma premissa para reforçar as conquistas sociais. Os grupos organizados têm reconhecido que as leis são apenas o primeiro passo. No Brasil, elas não são efetivadas sem a organização da demanda dos interessados. E ainda: a guerra de interpretação das leis coloca em destaque também as figuras de poder, geralmente favoráveis a quem controla o poder econômico.

5 ETARIEDADE

O quadro geral compreendido pelas Pessoas Com Deficiência possui diferenciações em vários quesitos. Essa diferenciação pode ser explicitada: por exemplo, 14,2% tem ensino fundamental completo; 17,7%, ensino médio completo; e 6,7%, ensino superior completo. A maioria da população das Pessoas Com Deficiência não tinha instrução e nem ensino fundamental completo, fazendo um total de 61,1%.

Observa-se ainda que de 45.606.048 de Pessoas Com Deficiência, 1,6% possuem cegueira total; 7,6% possuem surdez total e 1,62% não tem condições de se locomoverem. Outro registro importante para visualizar a situação e as condições das Pessoas Com Deficiência são os dados etários: percebe-se que há um aumento gradativo dos índices de deficiência à medida que a idade aumenta.

Categorias como autonomia, inserção, políticas de apoio – e outras correlatas – são, assim, mecanismos para pensar a etariedade como atenção política e educativa. Ora, isso é contraditório, pois as sociedades atuais são envergadas por um tempo apressado e por qualificação pessoal a partir da produtividade, da locomoção e da capacidade de adequação a dispositivos tecnológicos que sempre estão mudando. A valorização é mirada ao jovem, embora a deficiência seja maior entre os idosos.

6 REPRESENTAÇÃO

O elitismo da sociedade brasileira e a renitência atávica no modo de controlar as terras, os bens e as riquezas, como um dado congênito da formação da sociedade brasileira, juntando-se a maneira pela qual, povos indígenas, negros e camponeses foram discriminados, deixaram marcas na subjetividade coletiva do país ou na sua consciência social.

É comum o preconceito racial, de gênero, a diferenciação de classe, do mesmo modo a homofobia serem códigos de uma representação que demarca, no plano simbólico, o poder da opulência inferiorizando os sujeitos empobrecidos. E demais sujeitos que não compartilham o poder de mando, geralmente advindo da grilagem, da violência e de contratos espúrios feitos com o Estado.

As Pessoas com Deficiência estão sempre numa batalha de representação. A aceitação da deficiência – lançada pelo olhar dominante – é uma estratégia de sua subordinação. Enfrentar essa representação, ao contrário, é um dispositivo para levantar a autoestima e se posicionar como sujeito de direito.

7 PARTICIPAÇÃO

Tanto a batalha das representações como as ações no crivo das leis, da organização social, como a for-

matação de políticas públicas, requisita, das Pessoas com Deficiência e do arco solidário que se junta ao grupo, a superação da concepção biomédica da deficiência. Essa concepção inferioriza o sujeito a partir da lesão ou de um relativo comprometimento de um órgão do corpo, seja o ouvido, o olho, os músculos.

Mediante a concepção biomédica da deficiência instala-se uma visão equivocada idealizando o corpo perfeito, geralmente a partir do critério do trabalho alienado. Assim, para haver uma representação efetiva das Pessoas Com Deficiência, o entendimento do conceito de inclusão social exige superar a concepção biomédica que funciona como um darwinismo social. Isso ocorrerá com a participação na vida social, cultural, política e econômica.

Daqui o conceito de deficiência pode ser alterado: deficiente é o que não participa, aceita, submete-se. E eficiente é o que luta, age, exerce a solidariedade. Mas a participação segmentada, às vezes necessária, não é ainda uma participação substantiva. Essa exige ligação e lastros com todos os sujeitos sofridos e oprimidos. As classes sociais são o ponto de ligação entre os segmentos diferenciados.

A participação acende a luz coletiva e age para compor forças benévolas; instrui à crítica social e à compreensão teórica dos problemas. Não desconsidera a experiência, a sociabilidade, as informações advindas do sofrimento e das trajetórias de vida. Em suma, olha com sensibilidade o Outro para enxergar a si. Aceita o outro para fazê-lo parceiro. Aprende com Ele o que é de todos.

8 CARTOGRAFIAS EXISTENCIAIS

O modo de compreender a participação, a luta pelos direitos, os paradoxos e as tensões atinentes à inserção e à inclusão das Pessoas Com Deficiência nas sociedades desiguais, nos remeteu à elaboração de uma abordagem denominada “Cartografias Existenciais”. Essa abordagem, num só termo, tenta aglutinar interpretação teórica, experiência de vida e intervenção. Ao proceder uma síntese sobre a sua atuação, pode-se ler:

CARTOGRAFIA é o acompanhar de um processo... De existir? Olhe o presente e redobre à atenção.

Cartografia é pesquisa e intervenção... No existir? Veja o sujeito no espaço-temporal.

Cartografia é perder o próprio ponto de vista... Do existir? Tudo é relacional.

Cartografia é a união de forças... Para existir? Requer modificações, desvios e recriação.

Cartografia é traçar metas de ação... E o existir? Precisamos de um território existencial.

Cartografia é ter um território em transformação... Para existir? Viver uma constante mutação com complexidade sem identificação.

Cartografia é o suscitar de uma problemática... Para existir? Não objetivar a realidade e agir na transformação.

Cartografia é política, ideologia e metodologia... Para existir? Ressaltar o seu processo e propagação.

Cartografia é compreender a ciência, as técnicas, a arte... Para existir? Ter um “MAPA” em formação.

Um membro do grupo tratou de explicar:

A Cartografia é uma forma de representação do espaço, muitas vezes associada unicamente aos mapas, que representam em um plano, e a partir de uma certa escala, um local ou região específica. Ao se propor uma cartografia existencial, pretende-se representar as trajetórias de vida, constituídas a partir da existência do sujeito em um dado espaço e tempo. São influenciadas pela sociedade, pelo Estado, pelo modo de produção, pela afetividade ao lugar, pela paisagem e as diversas redes que atravessam as trajetórias dos sujeitos.

Conforme foi apresentado, mediante a abordagem cartográfica da Pessoa Com Deficiência sabe-se

que a luta e as interpretações instalam-se em meio a uma correção de forças em que se encontram presentes o Estado, as formas de saber, o modo como socialmente cada sujeito é representado. Dessa feita, a inclusão depende de conhecimento, organização de demandas, luta por direitos e de atos sensíveis entre todos os que, nessa sociedade e nesse tempo, sofrem.

Referências

ARROYO, Miguel. **Políticas Educacionais e Desigualdades: à Procura de novos significados.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedex.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis-RJ: Vozes: 2012.

GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografia do desejo.** Petrópolis: Vozes, 2000.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Edusp/USP, 2007.

SANTOS, Renato Emerson. **Disputas cartográficas e lutas sociais: sobre representação espacial e jogos de poder.** XII Colóquio de Geocrítica. Bogotá: Bolívia, 2016, p. 1-16. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/16->

TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ATUALIDADE DA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NO BRASIL

Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita⁸

Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro⁹

Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso¹⁰

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta dos estudos sistemáticos acerca do tema Educação e Trabalho, tendo como recorte a questão de gênero no Brasil. Discutir a relação educação e trabalho no contexto da sociedade brasileira, embora seja uma preocupação recorrente entre os pesquisadores da área, torna-se uma necessidade constante, tendo em vista as tensões observadas no campo das políticas públicas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise de dados empíricos disponibilizados por fontes secundárias, os quais foram submetidos à análise qualitativa. Observa-se a inserção das mulheres no mundo do trabalho e da educação neste processo, tendo por objetivo a compreensão e análise desta relação a partir do contexto histórico.

Na primeira parte do artigo apresentamos as condições das mulheres no enfrentamento do mercado de trabalho e a relação da educação no processo de empregabilidade e valorização. Em seguida discutimos, de forma breve, a presença das mulheres no ensino superior, com destaque para o curso de Pedagogia, por ser o curso de graduação procurado majoritariamente por mulheres. Nas considerações finais apresentamos alguns pontos que emergiram deste estudo como partida para novas reflexões investigativas.

2 MULHERES, TRABALHO E EDUCAÇÃO

A ascensão da burguesia dá início a um período antropocêntrico, que passa a valorizar o homem como ser do cotidiano. No Brasil, a ascensão da burguesia, concomitante com o novo modo de produção - o capitalismo - as transformações econômicas e políticas, vão dando um novo rumo à educação, mostrando a necessidade de uma força de trabalho qualificada nas indústrias e fábricas e afastando cada vez mais a mulher do contexto familiar. Saviani salienta os objetivos dessa nova classe, a burguesia, e sua interferência no pensamento da sociedade:

Na sociedade moderna a classe dominante detém a propriedade privada dos meios de produção. É uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a Constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória (SAVIANI, 1997, p. 2).

A partir da necessidade de uma força de trabalho melhor qualificada, imposta pela sociedade burguesa

8 Professora da PUC Goiás na Graduação, Coordenadora do Curso de Pedagogia da PUC Goiás e integra o Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Educação da PUC Goiás.

9 Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

10 Professora adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Integrante do PPGE/PUC Goiás, na linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

detentora dos meios de produção, o trabalhador busca sua formação, o que, de forma paradoxal, acaba por colocá-lo no mercado mais tardiamente. É preciso entender que o conceito de trabalho em Marx não se limita à ideia do trabalho econômico, que se realiza nos processos de produção. No pensamento marxista, o que constitui o ser humano é o trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2008, p. 211).

Para Bruno (1996) a partir do capitalismo a capacidade de trabalho do proletariado foi se caracterizando por três etapas sucessivas: a primeira diz respeito à capacidade de realizar operações que exigiam esforço físico e habilidades manuais; a segunda pelo desenvolvimento dos componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores e, por fim, a predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho. Há, neste sentido, um “deslocamento do foco da exploração, do componente muscular, para o componente intelectual do trabalho” (Bruno, 1996, p. 92), o qual se constitui elemento do processo de reestruturação do trabalho.

A inserção das mulheres no mundo do trabalho no espaço público, acontece principalmente a partir da Primeira Revolução Industrial (1.750), com a chegada do período moderno. No Brasil, com a industrialização tardia, é no final do século XIX que as mulheres vão ocupando os postos de trabalho à medida que o contingente masculino se retira para outras áreas de ocupações profissionais mais rentáveis e de prestígio social. Este movimento foi sendo observado inclusive na profissão de professor, principalmente nos níveis infantil e fundamental.

Já na década passada estudos revelavam esta tendência. Segundo Relatório da UNICEF, publicado em 2007,

embora nas últimas décadas tenha havido progressos na participação das mulheres na força de trabalho, não houve muitos avanços na melhoria das condições em que elas trabalham, no reconhecimento do trabalho feminino não remunerado, na eliminação de práticas e leis discriminatórias relacionadas aos direitos de propriedade e herança, e na oferta de apoio para cuidados infantis (UNICEF, 2007, p.37).

Embora a participação das mulheres no mercado de trabalho tenha crescido nos últimos anos, a sobrecarga de trabalho das mulheres não sofreu queda. Estudos como os realizados pela Oxfam indicam que mesmo quando participam do mercado de trabalho em empregos remunerados, as mulheres recebem menos que os homens.

Na comparação de rendimentos de homens e mulheres, houve avanços nas últimas décadas [...]. Saímos de uma situação em que mulheres ganhavam 40% do valor dos rendimentos dos homens para uma proporção de 62% em 20 anos, sobretudo por conta da crescente entrada da mulher no mercado de trabalho remunerado. Hoje, ainda existe uma inaceitável diferença: a renda média do homem brasileiro era de R\$ 1.508,00 em 2015, enquanto a das mulheres era de R\$ 938,00. Mantida a tendência dos últimos 20 anos, a Oxfam Brasil calcula que mulheres terão equiparação salarial somente em 2047 (OXFAM. 2017, p. 26).

De acordo com estudos desta Organização acima mencionada, negros e mulheres dentro das mesmas faixas educacionais, sofrem forte discriminação. O relatório aponta que negros e mulheres tendem a ganhar

menos que brancos e homens mesmo quando ocupam carreiras com menor remuneração.

[...] no caso de mulheres, as diferenças são mais gritantes. Médicas ganham, em média, 64% dos rendimentos de homens médicos, e mulheres economistas ganham 61% do que ganham, em média, seus colegas homens. Em formações de menor remuneração com grande participação feminina, como letras, mulheres ganham em média 80% do que ganham os homens (OXFAM, 2017, p.64).

É fato que a crescente presença das mulheres no mundo do trabalho, sua contribuição no rendimento familiar e a elevação da escolaridade feminina são aspectos que nos levam a inferir que sua presença na sociedade vem sendo redimensionada.

Segundo dados do IBGE, em 2016 a média de anos de estudos de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil revela que as mulheres apresentam uma média de 8,0 anos de estudos, enquanto os homens apresentam uma média de 7,6 anos. Quando observada a população entre 25 anos ou mais, a média de estudos no país é de 7,9 anos sendo que os homens apresentam 7,7 anos e as mulheres 8,1 anos de estudo. Esta escolarização das mulheres tem sido conseguida com muita luta em um esforço significativo para articular o trabalho doméstico não-remunerado, o trabalho externo e o estudo (IBGE, 2016, T.3.3b).

De acordo com o Relatório Síntese dos Indicadores Sociais, realizado pelo IBGE em 2016, “a escolaridade média da população de 25 anos ou mais de idade aumentou de 2005 a 2015, passando de 6,5 para 7,9 anos de estudo completos, o que, porém, ainda não equivale ao ensino fundamental completo” (IBGE, 2016, p.65), sendo que no ano de 2015 “havia cerca de 54 milhões de pessoas fora do mercado de trabalho, dentre os quais cerca de 69,0% eram mulheres” (p.68). Estes dados ratificam que, para as mulheres, a inserção e a permanência no mercado de trabalho se apresentam como um desafio maior que para os homens.

A melhor escolarização das mulheres não foi suficiente para colocá-las em pé de igualdade com os homens na disputa por postos de trabalhos em todos os setores de serviço, pois em relação à sua participação no trabalho no espaço público, pesquisas indicam que a presença da mulher é destacada no setor de serviço educacional, porém, bem maior na Educação Básica, como passamos a comprovar.

A crescente participação da mulher no mundo do trabalho se manifesta principalmente em profissões consideradas “femininas”, como o magistério, a enfermagem e a assistência social. Em relação ao magistério, a presença das mulheres encontra explicação ao longo da história, porque enquanto profissionalização permitia a extensão da imagem idealizada do papel das mulheres de cuidadoras e de maternagem do privado/família para o público/educação. Nas palavras de Jane Almeida,

Entre mulheres e educação, o que sempre se esculpiu nas vidas femininas foi um entrelaçamento de destinos incorporando sujeitos históricos aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente àquilo que elas desejavam, aliando ao desempenho de um trabalho remunerado as aspirações humanas e afetivas que sempre lhes foram definidas pela sociedade (ALMEIDA, 1998, p. 26).

De acordo com o último censo da Educação Básica, que traz os dados referentes ao ano de 2017, dos 2.192.224 professores, 1.753.047 são mulheres, o que representa 80% dos professores. Já no ensino superior, do total de 397.611 professores em 2016 (em exercício e afastados) 181.127 são mulheres, o que representa 45,6%, o que vem confirmar que espaços ofertantes de maior remuneração do trabalho são prioritariamente ocupados por homens.

Durante séculos a educação oferecida às mulheres tem sido diferenciada da educação destinada aos homens. As mulheres são educadas para servir, os homens são educados para assumir a posição de senhores detentores do poder. Quando solteiras viviam, e de certa forma ainda vivem, sob a dominação do pai ou do

irmão mais velho, ao casarem-se, o pai transmitia, e em certa medida ainda transmite todos os seus direitos ao marido, submetendo as mulheres à autoridade deste.

Assim, o magistério tem sido historicamente a profissão vista como apropriada para as mulheres dada a valorização das qualidades e habilidades femininas, evidentemente construções ideológicas de naturalização, validando o magistério como uma profissão feminilizada.

Esta profissão era percebida pela sociedade, e ainda o é, como uma extensão da maternidade e, portanto, as mulheres, ao mesmo tempo que se dedicam ao exercício do magistério, continuam a realizar os afazeres domésticos e especialmente a ocupação dos filhos. Desta forma, a mulher passa a ocupar um espaço no mercado de trabalho, atende às necessidades da sociedade controlada por uma burguesia marcadamente machista, que além de controlar os meios de produção, detém sob seu controle os negros, os índios e as mulheres.

Tal compreensão do papel das mulheres acompanhada da possibilidade de aliar trabalho à maternidade introduz a presença feminina no mundo do trabalho no espaço público, por meio da profissão de professora. Enguita a identifica:

A escola proporciona a experiência mais importante de igualdade que hoje pode fazer uma mulher, dentro do nosso sistema social. Formalmente, o tratamento que outorga a ambos os sexos é perfeitamente igualitário, ou tende a sê-lo. [...] A Feminização da profissão docente, produto da projeção dos estereótipos sexuais próprios da família patriarcal sobre a estrutura do emprego remunerado, tem a paradoxal consequência de acelerar o contato das meninas com outras possibilidades para além da esfera doméstica.

[...]

Por uma parte, se considerarmos os três grandes cenários possíveis que se abrem diante de uma jovem no período de sua vida em que deve tomar as decisões fundamentais sobre sua trajetória escolar: a escola, o lar e o emprego, salta aos olhos que a primeira é, de longe, e quaisquer que sejam as críticas que se possa fazer em sentido contrário, a mais igualitária e a que melhores resultados produzirá para sua autoestima; o lar significa trabalho doméstico e subordinação, e emprego quer dizer salário baixo, qualificação escassa e discriminação, tanto mais quanto antes se incorpore a eles; a escola, contrariamente, é o único lugar onde, ao menos por um tempo, poderá medir-se com os homens e pelos mesmos parâmetros – ou quase – que os homens, até o ponto de permitir-lhe mostrar e demonstrar que é igual a eles, e inclusive melhor que eles (ENGUIITA, 1989, p.127/166-167).

Para este autor a naturalização das qualidades femininas como o zelo, paciência, delicadeza entre outras comuns às atividades domésticas, faz parte da construção ideológica desta profissão. Além deste fator, as profissões feminilizadas são desvalorizadas, pois são tidas como complementares ao salário masculino o que tem pesado sobremaneira na justificativa dos baixos salários destinados aos/às profissionais da Educação. Tal situação torna-se também um dos fatores que acaba por afastar os homens dessa profissão, impulsionando-os para outros ramos da administração pública, o comércio e a indústria.

Destaque-se que as mulheres foram educadas para uma atitude de maior passividade que o homem e submetidas pelas relações sociais patriarcais historicamente construídas, a uma maior conformidade às hierarquias. Isto colabora para a imposição de características profissionais apontadas ideologicamente como ideais para a tarefa de transmissão da cultura e da moral dominantes.

Esta caracterização vem sendo reforçada historicamente, e a participação das mulheres no setor educacional é mais expressiva na Educação Básica, conforme comprovamos, preferencialmente nos níveis de Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, os quais pagam os menores salários em média tanto na rede privada como pública, haja vista o piso nacional de R\$ 2.455,35 (valor atualizado para 2018) para professores com formação em nível médio, por 40 horas de trabalho semanal, conforme a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.

A busca das mulheres trabalhadoras pelo prosseguimento dos estudos ocorre de forma desigual, em um processo injusto, reforçando a desigualdade de gênero que foi construída por uma visão patriarcal e capitalista que encontrou ressonância na sociedade brasileira de forma a se difundir e se consolidar em nossa cultura.

Na distribuição das ocupações os homens são mais absorvidos, e a taxa de desemprego é maior para as mulheres, particularmente as que se encontram entre os 16 e 29 anos conforme resultado de pesquisa realizada pelo IBGE (2016): “Entre a população desocupada as mulheres ainda eram maioria (50,1%), embora os homens tenham ganhado participação no ano final e alcançado resultado bastante próximo (49,9%)” (p.23).

Estes dados são disponibilizados pelo IBGE:

O aumento da desocupação entre os homens foi generalizado para todas as faixas etárias, sendo que os mais jovens alcançaram a maior taxa no final do período, com 18,9%. Entretanto é na categoria mulher de 16 a 29 anos que a taxa de desocupação atingiu o nível mais alto dentre todos os grupos populacionais, com 24,0%. Tal incremento representou 2,2 milhões de mulheres a mais em 2016 que procuraram e não encontraram ocupação, em relação a 2014 (IBGE, 2016, p. 25).

O que se pode inferir a partir destes dados é que na sociedade capitalista e machista se mantém o entendimento de que o homem é o provedor principal da família e que a mulher precisa participar apenas de forma secundária, uma vez que cabe à mulher prioritariamente os afazeres e cuidados domésticos.

A Tabela 01 a seguir mostra a diferença entre homens e mulheres em relação aos afazeres domésticos. Embora o cenário atual venha assinalando uma mudança de comportamento e de conceitos em relação ao papel das mulheres na sociedade, elas ainda são as maiores responsáveis pelos afazeres domésticos. Mesmo quando as mulheres têm ocupação fora do lar, ainda assim elas são as maiores responsáveis por estas tarefas.

Tabela 01 - Brasil: Média de horas semanais trabalhadas no trabalho principal, afazeres domésticos e jornada total das pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas segundo o sexo, 2005-2015

	2005	2015
Horas trabalho principal – Homens	43,6	40,8
Horas trabalho doméstico – Homens	9,2	10,0
Total Jornada trabalho – Homens	52,0	50,5
Horas trabalho principal – Mulheres	35,0	34,9
Horas trabalho doméstico – Mulheres	22,0	20,5
Total Jornada trabalho – Mulheres	56,4	55,1

Fonte: IBGE (2016, p. 81)

Embora os afazeres domésticos não se constituam mais em atividades específicas apenas das mulheres, as horas dedicadas a estes afazeres revelam que a participação dos homens em tais atividades é bem menor que a das mulheres. Estas dedicam tempo maior que os homens nas atividades do lar. Outro dado que se confirma no período da amostra é a jornada de trabalho das mulheres que se mantém maior que a do homem.

As análises realizadas no documento do IBGE ratificam:

Os resultados da PNAD em relação às jornadas no mercado de trabalho e o cuidado com afazeres domésticos mostram que os padrões de gênero na sociedade brasileira permaneceram praticamente inalterados na última década. Em 2015, a jornada masculina com afazeres domésticos permanece em 10 horas semanais, mesmo valor encontrado em 2005. A jornada feminina em tais atividades é o dobro da masculina e somada à jornada delas no mercado de trabalho, a jornada total feminina excede a masculina em média em 5 horas semanais (IBGE, 2016, p.80)

Observando atentamente os dados da Tabela 03, vimos que em uma jornada de trabalho semanal das mulheres de 55,1 horas em 2015, teremos uma jornada dia de 9 horas, considerando a semana de 6 dias. Em caso de semana cheia 7 dias esta jornada dia cai para 7,8 horas. Para os homens, nesta jornada os números são 8,4 horas/dia para semana de 6 dias e 7,2 horas/dia para semana cheia. Em ambos os casos a dificuldade de a mulher buscar uma formação escolar, em qualquer nível, torna-se um desafio, pois terá que articular trabalho externo, trabalho doméstico e trabalho estudo.

Mesmo com todas as dificuldades em articular trabalho e estudo nos últimos anos as mulheres têm buscado o ensino superior. O acesso a este nível de ensino oferece às mulheres oportunidade de participar em melhores condições, da disputa no mercado de trabalho, além de aumentar a expectativa de realização pessoal e autonomia econômica mesmo que as taxas de participação das mulheres e dos homens divulguem elevada desigualdade. Esta realidade reflete as dificuldades que as mulheres enfrentam, em especial as mais pobres e menos escolarizadas, para ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

2.2 Os cursos de graduação procurados pelas mulheres

Trabalhar e estudar é uma tarefa difícil para homens e mulheres. Trata-se de mais um desafio posto particularmente aos que pertencem à classe de menor poder aquisitivo. Talvez a grande contradição dos tempos atuais que exige um trabalhador qualificado, mas, ao mesmo tempo, obriga este trabalhador a investir em sua formação, mesmo que o resultado desta formação não seja o esperado tanto pelo mundo do trabalho, como pelo próprio estudante.

A presença das mulheres nos diferentes níveis de ensino e de forma particular no ensino superior revela a luta das mulheres pela ascensão a novos patamares educacionais e sua inserção no mundo do trabalho. Esta presença historicamente vem crescendo como resultado de luta e resistência à imposição de subserviência legada às mulheres desde os tempos da organização da sociedade de classes.

De acordo com o resultado dos censos do ensino superior, nos últimos anos o número de mulheres matriculadas em cursos de graduação presencial e a distância ultrapassa o número de homens. Em 2016 a participação da mulher alcançou 57,1% das vagas distribuídas em todo o país nas redes públicas e privadas, conforme evidencia a Tabela 02, a seguir:

Tabela 02 - Brasil: Matrículas em Cursos de Graduação, Presencial e a Distância, por categoria administrativa e por sexo, 2016

	Categoria administrativa		Feminino
Brasil			4.603.846
	Pública		1.045.781
		Federal	639.981
		Estadual	339.677
		Municipal	66.123
	Privada		3.558.065

Fonte: Inep (2016)

Além da presença das mulheres na Educação Superior ser visivelmente maior que a dos homens, é preciso reforçar que o acesso a este nível de ensino tem ocorrido na IES privadas. Estas foram responsáveis por aproximadamente 75,3% das matrículas em 2016, confirmando que a demanda para o ensino superior vem sendo atendida pela iniciativa privada. Ao analisarmos a situação das mulheres matriculadas no ensino

superior, certificamos que 77,3% das matrículas estão na rede privada, enquanto que as matrículas dos homens nesta rede alcançaram o índice de 72,6%. Estes dados nos permitem dizer que as mulheres têm que pagar mais pelo acesso ao ensino superior que o homem.

Para as mulheres que buscam esta formação a caminhada se faz com características distintas dos homens. A começar pelos cursos de graduação buscados por elas.

Nota-se que 23,5% das mulheres se dirigem as licenciaturas, enquanto que 12,7% dos homens matriculam-se nestes cursos. Neste sentido, a presença das mulheres nos cursos de licenciatura representa 59,4% a mais que a dos homens. Fica evidente que os cursos de licenciatura ainda são mais procurados pelas mulheres.

Tabela 03 - Brasil: Matrículas em Cursos de Graduação, Presencial e a Distância, por curso e por sexo – Brasil, 2016

	Total Geral	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável ¹
Masculino	3.444.855	2.495.942	439.454	493.234	16.225
Feminino	4.603.846	3.053.794	1.081.040	452.995	16.017

Fonte: Inep, 2016

1. Não aplicável: corresponde a Área Básica de Cursos na qual não está definido o grau acadêmico (MEC/INEP)

De uma forma geral, as Licenciaturas e a Pedagogia, são responsáveis por 13,4 das matrículas de todos os cursos de graduação presencial (Tabela 04). Os cursos de Licenciatura, incluindo a Pedagogia, conforme prevê ao Art. 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02 de 01 de julho de 2015, destinam-se:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Assim, o trabalho docente em qualquer nível, etapa ou modalidade requer profissionais bem preparados, seja na formação inicial, como na formação continuada.

A Tabela a seguir mostra os números de matrículas em cursos de graduação na área da educação, evidenciando que em relação aos demais cursos de graduação presencial e a distância a educação contém uma parcela significativa de matrículas.

Tabela 04 - Brasil: Número de cursos, matrículas totais, presenciais e a distância, 2016

	Total	Educação	%
Cursos presenciais	32.704	6.713	20,5
Cursos à distância	1.662	665	40,0
Matrículas presenciais	6.554.283	880.167	13,4
Matrículas à distância	1.494.418	641.580	42,9

Fonte: INEP (2016)

As matrículas em cursos categorizados como Educação sofreram nos últimos anos um declínio. Estudos como o de Mesquita (2010) revelaram que em 2005 as matrículas no ensino superior na modalidade presencial representavam 20,3% do total (p.94). Em 2016 este percentual caiu para 13,4%. Este declínio se deve, entre outros fatores, ao desprestígio das licenciaturas e sua “des”valorização social. Entretanto, mesmo com

esta tendência comprovada pelos dados estatísticos, a Educação, majoritariamente frequentada por mulheres, ainda configura uma área de grande procura no nível superior, principalmente quando observada a modalidade em que estes cursos são oferecidos.

Os cursos oferecidos à distância representaram em 2016 40% do total de cursos oferecidos nesta modalidade. Da mesma forma, quando observamos o total de matrículas em cursos a distância constatamos que praticamente 43% são em cursos da Educação. Há que se debruçar sobre estes dados com vistas a uma compreensão deste movimento ascendente em tão pouco tempo no país.

Embora na última década o percentual da participação dos cursos em Educação tenha diminuído, estes são responsáveis por grande parte da formação em nível superior no país. O decréscimo deste atendimento revela outro possível fator, o deslocamento para cursos que sejam melhores valorizados no mercado de trabalho.

O quantitativo de cursos de graduação na modalidade presencial e a distância, nas Instituições de Ensino Superior em todo o país, considerando as redes públicas federal, estadual e municipal e a rede privada - particular e comunitária/confessional/filantrópica, em 2016, totalizou 7.378 cursos. Os cursos de Pedagogia totalizaram neste ano 1.758 cursos, o que representa 23,82% dos cursos oferecidos em nível superior (INEP, 2016). Pedagogia, enquanto curso de formação para professores das séries iniciais da educação, vem historicamente formando principalmente mulheres para o desempenho da função docente, conforme números em diferentes estatísticas.

De acordo com os dados levantados no Relatório do ENADE 2014, ficou comprovado que o curso de Pedagogia, em sua maioria, tem como estudantes mulheres, conforme expresso a seguir:

Constatou-se que os estudantes da Área de Pedagogia (Licenciatura) eram, em sua maior parte, do sexo feminino (total de 93,7%), sendo 35,1% os estudantes desse sexo no segmento mais velho, *acima de 35 anos*. A partir do grupo mais jovem, a proporção de estudantes nos grupos etários diminui com o aumento da idade até o grupo etário *entre 30 anos e 34 anos* e aumenta após este grupo (INEP/ENADE, 2014, p.124).

O relatório do ENADE (2014, p. 144) mostrou também que a presença das mulheres na coordenação dos cursos de Pedagogia é maior que a dos homens: “[...] nos cursos de Pedagogia (Licenciatura), esta posição é ocupada principalmente por mulheres (763 em 910 cursos)”.

A procura pelo curso de Pedagogia converge com o histórico da presença das mulheres no mundo do trabalho e na profissão de professores identificando-se que as mulheres buscam associar dois trabalhos distintos: o trabalho remunerado (externo ao ambiente doméstico) e o trabalho não-remunerado (trabalho doméstico). A profissão docente tem especificidades que permitem a conciliação entre o trabalho remunerado externo ao ambiente doméstico, e o trabalho não-remunerado, trabalho doméstico, facilitando o cumprimento da dupla jornada exigida às mulheres.

A flexibilidade de horários por exemplo, permite aos/às professores/as trabalharem em duas ou três escolas diferentes além de trabalharem em casa seja com planejamento e preparação de aulas, seja como autônomos com aulas particulares, ocupando os três períodos do dia com atividades. Outra característica importante diz respeito aos critérios que são exigidos para lecionar para crianças como a paciência, a afetividade que ao longo dos séculos foram traços atribuídos como sendo próprios das mulheres. Enguita (1998) argumenta que na medida em que as atividades domésticas, que exigem alto nível de especialidade, não são tratadas na academia, são consideradas menos importantes para o conjunto da sociedade. E se são associadas aos afazeres da profissão de professor/a, carregam para esta a mesma desvalorização.

Na sociedade capitalista são construídas representações sociais das mulheres que devem pensar, agir e sentir segundo a construção social do universo feminino, que se sustenta em suposições, que prescrevem

o papel de mãe devota aos filhos e ao marido, na inclusão de qualidades como paciência, ternura, discrição, acolhimento, perfeição, dedicação e maternagem. É nesta realidade que a formação/profissionalização assume papel secundário na vida da maioria das mulheres trabalhadoras/estudantes do curso de Pedagogia, ainda que este curso seja um dos que são próprios das profissões feminilizadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marcio Pochmann alega que no Brasil contemporâneo, as mudanças sociais estiveram demarcadas profundamente “pela heterogeneidade associada à intensa desigualdade na partilha dos frutos da expansão econômica” (2008, p. A13), uma vez que as reformas civilizatórias foram desacompanhadas do processo de transformação socioeconômica que continuou a combinar obstinadamente o moderno com o atraso.

É nesta realidade que ainda constatamos a situação das mulheres que ganham 62% do salário dos homens, apesar de apresentarem uma média de 8 anos de escolaridade que é maior em comparação à média de 7,6 dos homens no Brasil.

O acesso da mulher em cerca de 23,5%, à educação superior tem sido nas licenciaturas formando-se professora, profissão reconhecidamente feminilizada e ocupando-se preferencialmente com a educação básica. Tal demanda pelas mulheres em cursos de licenciaturas encontra-se em declínio que dentre outros fatores prevalecem os baixos salários, desprestígio e “des”valorização social.

De acordo com os dados deste estudo negros e mulheres dentro das mesmas faixas educacionais sofrem real discriminação, pois tendem a ganhar menos que brancos e homens em qualquer que seja a carreira, mesmo a de menor remuneração.

Este estudo nos permite afirmar que a sociedade brasileira é fortemente hierarquizada, assimétrica e desigual reforçando a relação de mando e obediência, onde predomina o desrespeito e o não reconhecimento do sujeito de direito, de subjetividade e de alteridade. Quando se refere à mulher, assume a forma de opressão.

Vivendo tempos de aumento do desemprego, sabe-se que aumenta mais o número de mulheres desempregadas. Acaso esta curva atingirá as mulheres professoras também?

Com a grande velocidade no desenvolvimento tecnológico, pergunta-se se, mesmo não havendo ampliação do acesso na medida necessária para o conjunto da população, pergunta-se se estarão as mulheres, hoje concentradas nas áreas de humanas, como estudantes e como professoras, aptas para trabalhar com as tecnologias?

Considerando os avanços dos movimentos sociais que questionam o direito às diferenças, o respeito à diversidade, a autonomia das mulheres nas definições de seus espaços, o respeito às suas escolhas e a liberdade de se apropriar do padrão de liberdade individual na definição de sua própria vida, poderão aquelas que hoje frequentam nossas salas de aula, emancipar-se sem sofrer violências? Tais questões nos movem ao estudo sistemático desta temática visando a superação da discriminação, sobretudo a de gênero.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, Mariano Fernandes. *La Escuela a Examen*. Madrid: Pirâmide, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo da Educação Superior 2016*. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE 2014. *Relatório de área: Pedagogia (Licenciatura)*. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_pedagogia_licenciatura.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, (CNE). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. *O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação. 2010.

OXFAM Brasil. *A distância que nos une*: um retrato das desigualdades brasileiras. Relatório. 2017. Disponível em: <http://www.oxfam.org.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

POCHMANN Mário. Características recentes das mudanças sociais no Brasil. *Valor Econômico*, p. A13 - A13, 02 out. 2008. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.r/aparte/pdfs/pochmann021008.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*: trajetórias limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND - UNICEF. *Situação mundial da infância 2007*: mulheres e crianças o duplo dividendo da igualdade de gênero. 2007. Disponível em: <http://www.unicef.org>. Acesso em: 15 set. 2018.



TEXTOS
PARTE II

JUVENTUDE DA PERIFERIA DE GOIÂNIA: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO: TRABALHO E INCLUSÃO

Alexssandra de Oliveira Terribelle¹¹

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada junto aos jovens da periferia de Goiânia que estudam em escolas da rede estadual de ensino, em nível ensino médio, no período noturno e inseridos no mundo do trabalho e busca caracterizar as condições de trabalho desses jovens agregado as condições educacionais em que estão inseridos. Os resultados da pesquisa demonstram que o trabalho e a educação escolar, realizados por esses jovens não conduzem à construção identitária e à socialização, mas a identidades fraturadas permeadas por um contexto de precarização e exclusão. Além do desafio da relação entre ser estudante e trabalhador em época de escolarização, durante o ensino médio, estes jovens vivem outros desafios junto ao desejo de realização dos seus projetos de vida, como o de ingressar num curso superior, alcançar ocupação profissional privilegiada e o tão sonhado reconhecimento social através do trabalho. Para o estudo das representações, percepções e práticas cotidianas dos jovens de periferia recorreu-se ao conceito de habitus de Bourdieu e à teoria das representações sociais de Moscovici, permitindo assim mediar a realidade exterior e as construções individuais dos agentes pesquisados, expressar a relação entre o mundo objetivo e a dimensão subjetiva das individualidades. Essa pesquisa foi desenvolvida durante o curso de mestrado em sociologia, pela Universidade Federal de Goiás, concluído em 2006.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Trabalho. Periferia. Inclusão. Exclusão.

Youth from the periphery of Goiânia: Trajectories and challenges in the process of inclusion in the world of work

ABSTRACT

This research was carried out among young people from the outskirts of Goiânia, who study in schools of the state school system, at secondary level, at night and in the world of work and sought to characterize the working conditions of these young people together with the educational conditions in that are inserted. The results of the research demonstrated that the work and school education carried out by these young people does not lead to the construction of identity and socialization, but to fractured identities permeated by a context of precariousness and exclusion. In addition to the challenge of the relationship between being a student and a worker during a schooling period, during high school, these young people face other challenges in the desire to achieve their life projects, such as entering a higher education course, achieving privileged professional occupation and so dreamed social recognition through work. In order to study the representations, perceptions and daily practices of the young people of the periphery, Bourdieu's concept of habitus and the theory of social representations of Moscovici were used, allowing to mediate the external reality and the individual constructions of the researched agents, express the relation between the objective world and the subjective dimension of the individualities. This research was developed during the master's degree in sociology, by the Federal University of Goiás, completed in 2006.

Keywords: Youth. School. Job. Periphery. Inclusion. Exclusion.

INTRODUÇÃO

A juventude, e temas correlatos, têm ocupado tanto os meios de comunicação como o contexto acadê-

¹¹ Mestre em Sociologia, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás, pesquisadora da temática: Juventude, Trabalho e Educação, professora da Rede Estadual de Educação de Goiás, Tutora Educacional na Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Trindade - GO.

mico. Busca-se recentemente, no Brasil, compreender melhor o cotidiano desses jovens na sociedade. Tendo em vista a infinidade de temas que podem ser abordados sobre esses agentes sociais, nota-se o surgimento de inúmeros estudos relacionando o tema da juventude a questões como trabalho, escola, drogas, sexualidade, cultura, comportamento político, família entre outros. Quando o tema envolve o segmento juvenil, fica difícil deixar de citar, em números, sua representação no quadro populacional brasileiro. De acordo com o Estatuto da Juventude lei n. 12.852/2013, a população juvenil brasileira é compreendida pelo grupo etário de 15 a 29 anos. Segundo o Censo de 2010, a população brasileira de jovens com idade de 15 a 29 correspondia a um percentual de 51,3% da população total do país, evidenciando que os mesmos compõem $\frac{1}{4}$ da população total. Contudo, a população jovem distribui-se em contextos sociais diversos, integrados pelas “juventudes”, termo utilizado por Abramo (2005) que justifica as diversas condições socioculturais, presentes nos grupos. Tendo em vista as peculiaridades socioculturais dos grupos de jovens no Brasil, o tipo de jovem aqui estudado possui também especificidades. Portanto, ao falar de jovens, estou me referindo ao meu objeto de pesquisa, o jovem trabalhador e estudante, que cursa o ensino médio regular noturno, em escolas estaduais da periferia da cidade de Goiânia, com idade de 15 a 24 anos (ressalto que à época da pesquisa não estava em vigor o Estatuto da Juventude (2013) que compreende como população juvenil o grupo etário de 15 a 29 anos). O estudo busca compreender a situação de trabalhador estudante, vivida por esses jovens, tendo em vista as esferas do trabalho e da escola, pois são nestas em que esses jovens passam a maior parte do tempo.

A partir das relações estabelecidas por esses jovens, nas duas esferas, torna-se possível compreender um pouco mais suas representações, percepções e expectativas, seus valores e suas condições sociais e culturais, fatores capazes de explicar a especificidade do contexto social em que o trabalhador estudante está inserido. Para o estudo das representações desses jovens, que perpassam principalmente pelas atividades trabalho e escola foi utilizado o conceito de habitus de Bourdieu (1975), devido o habitus ser produto de diferentes condições de existência, capaz de produzir práticas intrínsecas às condições objetivas, produzindo assim diferentes representações. O conceito de representação social foi trabalhado a partir da teoria de representação social de Moscovici (2003). Através de vários estudos, tornou-se possível identificar e analisar as condições vividas por determinados grupos sociais, intimamente relacionadas ao seu contexto histórico e sociocultural. A pesquisa enfoca os jovens que trabalham no mercado formal e estudam no período noturno, pois estes pertencem a um contexto social específico em relação aos jovens de segmentos privilegiados economicamente. A escolha do período escolar noturno justifica-se pelo fato de que tal turno apresenta maior concentração de jovens já inseridos no mercado de trabalho e que, portanto, executam as duas atividades: estudar e trabalhar. Para a realização desta pesquisa foram aplicados cento e cinquenta questionários a jovens com idade de quinze a vinte quatro anos em Goiânia, que estudam em escolas da rede estadual, jovens inseridos no mercado de trabalho formal e nos cursos de ensino médio regular do turno noturno. Além da aplicação dos questionários, foram feitas dezesseis entrevistas, realizadas em cinco colégios, com jovens de ambos os sexos, residentes em áreas urbanas na condição de estudante trabalhador. Os alunos, que responderam aos questionários foram escolhidos por sorteio, mantendo uma proporção igual entre os sexos e entre informantes das três séries (1ª, 2ª e 3ª), que compõem o ensino médio; os dezesseis alunos entrevistados foram selecionados aleatoriamente com base nos questionários respondidos.

As escolas foram selecionadas de forma aleatória, mas também estratificada, empregando mapas dos setores censitários de Goiânia apresentado pelo IBGE (1997-2000), por meio da Malha Municipal do Brasil (BRASIL, 1997) e através do mapa da exclusão / inclusão social de Goiânia (GOIÂNIA, 2004). A amostra foi subdividida em dois segmentos, C e D, em relação aos indicadores considerados, aplicados ao universo considerado, ou seja, ao número de escolas do sistema estadual de ensino médio. Os segmentos escolhidos para a

realização das entrevistas possuem características relevantes cujo objetivo é demonstrar a posição social desses jovens na sociedade. O conceito de posição social de Bourdieu é utilizado neste trabalho para demonstrar o contexto social e as condições de existência dos jovens, neste caso de periferia. Esse autor explica o conceito de posição social relacionado à distinção entre a maior ou a menor posse de capital econômico e de capital cultural entre as classes sociais de uma dada sociedade. Dessa forma, a distância dos agentes num dado campo social será delimitada pelo volume dos capitais (cultural, social, econômico político, etc.).

Para uma melhor caracterização da posição social dos agentes dessa pesquisa foi utilizado o Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia (2004), que buscou conhecer a realidade social, econômica cultural, a fim de apreender as diferenças e desigualdades expressas nas regiões da cidade de Goiânia. Contudo para a realização desse trabalho foi classificado como posição social C, aquelas regiões cujos chefes de família possuem de quatro a sete anos de estudo, e renda mensal de dois a três salários-mínimos. A outra região, classificada como D, compõem os chefes de família com um a três anos de estudo e com renda de até dois salários-mínimos. Para as regiões classificadas como D foram sorteadas duas escolas situadas nos bairros: Conjunto Vera Cruz I e Parque Industrial João Braz. As outras três escolas estão situadas na região classificada como D, que corresponde aos bairros: Jardim Curitiba III, Setor Finsocial e Bairro Floresta.

Para este artigo fiz um recorte da pesquisa de mestrado com foco nas condições de trabalho dos jovens aqui estudados a fim de compreender as trajetórias e desafios enfrentados por eles no processo de inclusão nas ocupações, do mundo do trabalho, capazes de desenvolver nesses jovens as competências e as habilidades para a autodeterminação, autonomia e para a aquisição de bens materiais e culturais.

2 DESENVOLVIMENTO

A sociedade brasileira vem revelando na atualidade um retrato social da juventude com ênfase na trajetória profissional e educacional dos jovens, em especial aos que pertencem aos segmentos sociais desprovidos de capital econômico e social. Esses jovens em geral, estão inseridos num contexto social caracterizado pelo trabalho infantil, trabalho precarizado em época de escolarização, educação precarizada e pelo pertencimento às periferias das grandes cidades. Para esses jovens o tempo do trabalho determina o tempo de participação em outros espaços sociais que contribuem à sociabilidade e formação dos mesmos.

Além do desafio da relação entre ser estudante e trabalhador em época de escolarização, durante o ensino médio, estes vivem outros desafios junto ao desejo da realização dos seus projetos de vida, como o de ingressar num curso superior, alcançar ocupação profissional privilegiada e o tão sonhado reconhecimento social através do trabalho.

De acordo com Novaes (2004) as possibilidades de inclusão/exclusão social de um jovem, no Brasil, são influenciadas por vários elementos que constituem seu contexto social: região onde mora, renda dos pais, cor ou gênero e estar ou não num projeto social. Compreender as trajetórias desses jovens no mundo do trabalho e da educação permite estabelecer relações com o desafio que o Brasil enfrenta atualmente de garantir a inclusão social dos jovens por meio de uma educação pública de qualidade e de uma ocupação profissional reconhecida e capaz de interferir positivamente no contexto social no qual estão inseridos, que possam garantir-lhes a realização de seu projeto de vida e sua afirmação identitária na contemporaneidade.

A pesquisa de campo demonstra uma quantidade significativa de jovens que iniciaram precocemente no mercado de trabalho, muitos deles desenvolvendo alguma atividade remunerada antes dos treze anos de idade. Os dados demonstram que, dentre esses jovens, 36,3% começaram a trabalhar fora de casa com idade de até treze anos, 20,7%, ingressaram no mercado de trabalho com quatorze anos de idade e somente 22%, co-

meçaram a trabalhar com a idade de dezesseis anos. Isso quer dizer que, 66,5% dos jovens aqui entrevistados começaram a trabalhar em idade precoce, idade considerada ilegal para o trabalho, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois estes não estavam na condição de aprendiz.

Dos jovens entrevistados, 75,7% deles possuem carga horária de seis até dez horas por dia, 34,1% executam mais de seis horas até oito por dia e 31,7% deles com mais de oito horas até dez por dia, e dos que trabalham mais de dez horas, somam-se 9,9%. O tempo para a dedicação aos estudos, ao lazer, acaba sendo delimitado pelo tempo de trabalho, sobrando praticamente às únicas quatro horas da noite, durante o período de aula, para o acesso ao direito à escolarização. Para estes últimos, sabemos que o cansaço físico e o desgaste do trabalho praticamente os impossibilitam de participar ativamente do que é determinado ao aluno na escola. O estudo apresenta números consideráveis de jovens que estão exercendo carga horária de até seis horas por dia. Poderíamos pensar que esses jovens, com carga horária de seis horas, estivessem inseridos nos programas oferecidos pelo governo (menor aprendiz), cujo objetivo é o de preparar o jovem para o mercado de trabalho. Porém, a partir de uma análise mais aprofundada, somente 4,2% deles estão inseridos nos programas de emprego oferecidos pelo governo estadual ou federal. Mediante as condições de trabalho desse público é comum a execução de horas extras, maioria deles (65,8%) trabalha mais de seis até dez horas por dia, e quase 60%, faz horas extras.

Ao analisar a quantidade de jovens que tinham sua carteira de trabalho assinada, 51,2% dos entrevistados, não apresentam registro na carteira, e 48,8% deles disseram ter a carteira de trabalho assinada. Tal realidade pode ser relacionada às explicações de Telles (2001), ao mencionar sobre a chamada flexibilização do trabalho, ou seja, através de um modo de escapar da pressão sindical e de liberar custos trabalhistas e aumentar a autonomia nas práticas de demissão, diante disso, uma ampla maioria de trabalhadores possui uma trajetória marcada pela instabilidade e até mesmo pela precariedade nos vínculos que cheguem a estabelecer com o trabalho. De acordo com essa autora, o registro em carteira é uma espécie de acabamento simbólico que está implicado no exercício de direitos e na prática da representação sindical, que constrói imagens de semelhança, reconhecimento e identificação. Esses jovens estão privados do acabamento simbólico, não havendo reconhecimento identitário, excluídos dos direitos à identidade de trabalhador, o não registro em carteira, passa a colocá-los numa condição genérica e indiferenciada do não trabalho, acarretando a fragmentação de identidades e perda de referências coletiva.

Na economia capitalista, os trabalhadores que não possuem mão de obra qualificada, são submetidos à marginalização e a degradação de uma maioria da população economicamente ativa, contexto que evidencia as condições de trabalho dos jovens que fazem parte do cenário estudado. Essa realidade é demonstrada por Telles (2001, p. 96-97), ao dizer que os direitos trabalhistas se institucionalizaram como peça vinculada a um ordenamento jurídico, para regulamentar os usos da força de trabalho, porém, segundo ela, não se instituíram como valor, prática e referência normativa nas relações de trabalho, e dessa forma, puderam conviver “tão bem ao longo da história, com um padrão autoritário e despótico de organização do processo produtivo e o uso espoliativo da força de trabalho, e a precariedade e vulnerabilidade social instalada no mercado formal. As situações de trabalho semelhante a esta são executadas geralmente por trabalhadores menos qualificados, que não possuem ocupações definidas e estão sempre tangenciando o trabalho irregular e precário. As transformações no mundo da produção e do trabalho acirram as desigualdades sociais, recaindo assim sobre as classes populares, especialmente sobre as mulheres, velhos, adolescentes e crianças. Tais mudanças operam no sentido de polarizar a precarização das condições de vida de trabalho, num extremo, e a concentração de renda num outro. Dessa forma, o direito a ter direitos passa a se subordinar ao poder econômico privado, significando assim o não exercício dos direitos enquanto regra normativa das relações sociais, dotado de objeti-

vidades independente das vontades privadas e sustentada por uma opinião pública que exige padrões mínimos de civilidade (TELLES, 2001).

Imersos neste cenário, no mundo concreto do trabalho, os jovens buscam no trabalho o objeto de reconhecimento social. Os jovens, principalmente das periferias dos grandes centros urbanos, sentem com maior força os desafios frente aos critérios exigidos pelo capitalismo para a inclusão no mercado de trabalho. A transição da juventude para a vida adulta exige do indivíduo a inserção no mundo do trabalho, visto como fator essencial na construção de sua identidade, o trabalho produz valor social e representa para o indivíduo o pertencimento a um determinado grupo.

A inserção no mundo do trabalho confere valor social, reproduz o imaginário coletivo de valorização moral do trabalhador. Permite a aquisição de qualificações que são agregadas à identidade do trabalhador. Os espaços de trabalho ou categorias profissionais que comumente estão associadas a prestígio ou desprestígio social, repercutem na qualificação do eu (MASCARENHAS, 2002, p. 66)

As políticas sociais no Brasil, são voltadas especificamente para as crianças e recentemente para os idosos. Aos jovens cabe a “garantia” do acesso à educação e à saúde, vistos como instrumentos necessários para a qualificação da sua formação de trabalho quando na idade adulta. Vale ressaltar que esse processo não é linear, ou seja, o jovem se torna o único responsável pela sua configuração social após a juventude, tendo como garantidores a educação e a saúde. Cohn (2004) enfatiza que políticas públicas de juventude podem garantir o acesso dos jovens a melhores condições de vida e de trabalho, todavia seus estudos mostram que a juventude em transição para a idade adulta “não encontra lugar no nosso sistema de produção social, já que sua matriz estrutural era exatamente o trabalhador assalariado do mercado formal de trabalho” (COHN, 2004, p. 168). Os jovens demonstraram, em suas representações sociais, a ideia de que o diploma escolar os valorizasse dentro de seu próprio grupo ou classe social, junto à possibilidade de ascensão social, pois a não posse do diploma seria motivo de desqualificação; ao contrário, a posse do diploma os classificaria como pessoas qualificadas mediante as exigências do mercado de trabalho. Dessa forma investiam suas esperanças e esforços para entrar no mundo erudito, reconhecendo os benefícios culturais e sociais que poderiam obter. Portanto, é possível perceber que há um contingente de jovens que buscam o certificado escolar como forma de legitimar a posse de sua cidadania e também de legitimar sua capacidade de atuar profissionalmente.

Das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (NOGUEIRA, CATANI, 1998, p. 49).

O trabalho durante o dia e o estudo à noite acarretam o cansaço, a falta de ânimo durante as aulas e o excessivo sono, tanto na escola, quanto no horário de ir para o trabalho. Os jovens percebem o estudo a noite após longas jornadas de trabalho como um obstáculo à aprendizagem de fato, diferenciando-os dos jovens que trabalham somente meio período, ou que não trabalham e só estudam. Demonstram esperanças em continuar com os estudos para fugir da situação precária em que se encontram.

3 CONCLUSÃO

De acordo com a OIT (Organização Internacional do Trabalho) parte significativa da juventude brasileira enfrenta grandes dificuldades de inserção de qualidade no mercado de trabalho. Geralmente é uma inserção caracterizada pela precariedade, pelas elevadas taxas de desemprego, de informalidade, baixos níveis de rendimento e ausência de proteção social, dificultando a construção de trajetórias de trabalho que possibilitam colaborar para a construção da identidade juvenil e a sociabilidade dos mesmos através do trabalho. Em suma, a OIT demonstrou através de um documento em sua Conferência Internacional do Trabalho (CIT) realizada de 30 de maio a 14 de junho de 2012 em Genebra que o mundo está arriscado a perder uma geração caso não crie estratégias de enfrentamento a crise de emprego juvenil.

Novaes (2004) ao falar da juventude brasileira considera de forma incisiva os processos resultantes da conjugação entre herança histórica e padrões societários vigentes e que são os jovens mais pobres os mais atingidos pelos processos de desqualificação e geradores de desigualdades sociais. Tratamos aqui de um contexto social que envolve jovens pobres da periferia de Goiânia, inseridos no mercado de trabalho em condições precárias e exercendo o direito educação de forma incipiente. O trabalho não conduz, no contexto social desses jovens, à construção identitária e à socialização, mas à constituição de identidades fraturadas num contexto de precarização e exclusão. Os jovens da periferia, trabalhadores e estudantes do noturno, são excluídos de situações dignas de sobrevivência, pois dependem de uma inserção precoce no mundo do trabalho, que lhes propicia salários que custam exaustivas horas de trabalho e que acarretam consequências negativas, nos aspectos físico, moral e educacional, penalizando cada vez mais as chances de uma possível ascensão social e o reconhecimento como cidadãos de direitos.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, M. Pedro Paulo (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Fundação Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE). **Malha municipal do Brasil**. 1997.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/default_caracteristicas_da_populacao.shtm. Acesso em: 17 ago. 2017.
- COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude?. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo (org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- GOIANIA. **Mapa da exclusão/inclusão social de Goiânia**. Goiânia: Prefeitura municipal de Goiânia, 2004.
- Lei nº 12.852, 05 de agosto de 2013. *Estatuto da Juventude*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 09 ago. 2017.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. *o trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

MOSCOVICI, S. O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. IN: MOSCOVICI, S (ED.). Representações sociais: investigações em psicologia social. PETRÓPOLIS: VOZES, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (org.) **Pierre Bourdieu: escritos em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contexto, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGÊNIO, F. (org.). *Culturas Juvenis*, v. 19, n. 55, São Paulo: 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Emprego juvenil**. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/lang--pt/index.htm>. Acesso: 21 ago 2017.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: 34, 2001.

TERRIBELLE, Alexssandra de Oliveira. Juventude, trabalho e ensino noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, 2006.

ALTAS HABILIDADES: IMPORTÂNCIA E RECONHECIMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Fernanda Gabriela do Espírito Santo Souza Medeiros¹²

José Geraldo da Silva¹³

RESUMO

A fim de contextualizar o tema Altas Habilidades: Importância e Reconhecimento no Contexto Educacional, este estudo busca analisar, com base em uma pesquisa bibliográfica, como a prática pedagógica pode suprir as necessidades educacionais da criança com altas habilidades. Pretende-se compreender a definição de inteligência; descrever a legislação que regulamenta o atendimento a essas crianças habilidosas, principalmente na esfera escolar; desmitificar os mitos; refletir sobre a prática educacional e, por consequência, sobre a formação dos profissionais da educação que atendem às necessidades dos educandos com altas habilidades. Assim, este estudo busca compreender as diferentes habilidades e formas de aprender e como devem ser consideradas pela escola regular, de acordo com a Declaração de Salamanca, que segundo RANGNI “orienta que todos deverão receber educação adequada às suas diferenças e singularidades e que as escolas devem se ajustar para acolhimento aos educandos portadores dessas diferenças.” (2011, p.22).

Palavras-chave: Altas habilidades, Múltiplas inteligências, Atendimento Educacional Especializado.

HIGH SKILLS: IMPORTANCE AND RECOGNITION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT ABSTRACT

In order to contextualize the theme High Skills: Importance and Recognition in the Educational Context, this study seeks to analyze, based on a bibliographic research, how the pedagogical practice can meet the educational needs of children with high skills. It is intended to understand the definition of intelligence; describe the legislation that regulates the care of these skilled children, especially in the school sphere; demystify myths; reflect on educational practice and, consequently, on the training of education professionals who meet the needs of students with high skills. Thus, this study seeks to understand the different skills and ways of learning and how they should be considered by the regular school, according to the Salamanca Declaration, which according to RANGNI “advises that everyone should receive education appropriate to their differences and singularities and that schools should adjust to welcome students with these differences.” (2011, p.22).

Keywords: High Skills, Multiple Intelligences, Specialized Educational Care

1 INTRODUÇÃO

Segundo a organização Mundial da Saúde, 3% a 5% da população brasileira é portadora de altas habilidades e, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica do Ministério da Educação (2001), o conceito de altas habilidades é adotado por alguns programas brasileiros para destacar crianças consideradas superdotadas ou talentosas. Os termos superdotado e talentoso referem-se a crianças e jovens identificados na pré-escola e no ensino fundamental como possuidores de habilidades potenciais ou demonstradas.

2 DESENVOLVIMENTO

Há necessidade de desmitificar as altas habilidades, pois esse fenômeno decorre da falta de conheci-

12 Aluna da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

13 Professor da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

mento de cunho científico sobre o assunto. A questão de como o senso comum enxerga os portadores de altas habilidades tem ferido por diversas vezes o direito desses educandos a uma educação especializada. Segundo o que está posto, esses sujeitos sabem mais e as políticas públicas da educação especial privilegiam mais aqueles que possuem dificuldades de aprender.

Rangni e Costa (2011, p. 22) enfatiza que os mitos e os estereótipos que mais abrangem o imaginário das pessoas que não conhecem cientificamente essas crianças são: de que essas crianças caminham por si sós; não precisam de serviços educacionais especiais; são nota 10 em tudo; são nerds; são indisciplinados; são gênios; são malucos e outros entendimentos errôneos, possivelmente, pela falta de conhecimento dos educadores e da sociedade. O grande e real obstáculo é que esses mitos vêm norteando a prática educacional por muito tempo. Assim sendo, há muitos professores que utilizam esses mitos na sua prática como verdades e não buscam estudar os aspectos que definem e diferenciam os seus alunos com altas habilidades. Precisa-se entender que os mitos são estereótipos (como os supracitados) que trazem prejuízos para o atendimento dos educandos portadores de altas habilidades e esses têm seu aprendizado prejudicado.

Os estudos mais aprofundados sobre a inteligência humana surgem dos instrumentos Lewis Terman, que desenvolve o primeiro teste de QI, quando surge o “conceito de inteligência como uma capacidade inata, em Stanford na Califórnia a inteligência passa a ser testada, o que possibilitaria aos indivíduos um maior ou menor desempenho em qualquer área da atuação humana” (RANGNI, COSTA, 2011, p.17).

Mas, é só na metade do século XX que mudanças nessa concepção começam a acontecer e os estudos desenvolvidos por Gardner apresentam a inteligência como um conceito de multidimensionalidade. Essa nova percepção muda também a forma com que se vê os portadores de altas habilidades. Gardner apresenta a Teoria de Inteligências Múltiplas, sendo elas: linguística, lógico-matemática, cinestésica, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalística. A teoria das múltiplas inteligências inspirou, por exemplo, os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC). No documento Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9) é dito que alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Os profissionais da educação não podem promover uma prática educativa que respeite as necessidades educacionais essenciais dos educandos portadores de altas habilidades com base em mitos e estereótipos produzidos e germinados ao longo do tempo. O que se deve buscar é a compreensão da complexidade dos portadores dessas habilidades, para assim problematizar as políticas públicas que visam garantir o atendimento especializado a esses sujeitos. Segundo Antipoff e Campos (2010, p. 305), existe uma desinformação significativa quanto à existência dessa parcela da população e ela destaca a necessidade de identificá-la a fim de proporcionar meios de aprimorar os talentos encontrados.

Para a desconstrução desses mitos, busca-se, então, uma definição que abranja as reais particularidades das crianças com altas habilidades. Nessa busca, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004) trazem os seguintes traços como comuns aos superdotados: alto grau de curiosidade; boa memória; atenção concentrada; persistência; independência e autonomia; interesse por áreas e tópicos diversos; facilidade de aprendizagem; criatividade e imaginação: iniciativa; liderança; vocabulário avançado para sua idade cronológica; riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; habilidade para perceber discrepâncias entre ideais e pontos de vistas; interesse por

livros e outras fontes de conhecimento; alto nível de energia; preferência por situações/objetos novos; senso de humor; originalidade para resolver problemas.

Essas características nos ajudam a compreender como se dá o processo de identificação. Este deve ser diluído em diversas fases e a identificação precoce é necessária para assegurar o desenvolvimento saudável de crianças superdotadas e evitar problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar. Temos também o conceito apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em janeiro de 2008, que diz que os alunos com altas habilidades demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Essa definição se baseia nas afinidades teóricas entre as teorias de Gardner (2001) (Teorias de Inteligência Múltiplas) e Renzulli (1986) (Teoria dos Três Anéis). Ambos os autores consideram a inteligência sob uma visão multidimensional, como um potencial que pode e deve ser desenvolvido, de origem parcialmente genética, mas extremamente subordinada a fatores ambientais, sociais e afetivos. Porém, como aponta Fonseca (2016, p. 3), as políticas educacionais não têm sido suficientes para atender a demanda de crianças com altas habilidades presente nas escolas e esclarece que isso “torna o processo de inclusão destes sujeitos bastante comprometido e ineficaz, fazendo com que os alunos com altas habilidades continuem na invisibilidade”.

Nesse empenho, para garantir o atendimento educacional especializado é que se busca entender melhor a criança com indícios de altas habilidades e, neste sentido, destacar a importância de rever os dados, do Censo Escolar, divulgados pelo Ministério da Educação. Soma-se a tudo isso um *déficit* na formação de professores, bem como na formação continuada. Não há como garantir o atendimento adequado a esses educandos sem que o professor realize cursos de capacitação. Faz-se necessário formalizar, massificando a capacitação dos professores e educadores em serviço e oferecendo cursos (RANGNI e COSTA, 2011, p. 23)

3 CONCLUSÃO

O conhecimento é a melhor ferramenta para identificar as necessidades educacionais do aluno portador de altas habilidades e, assim, problematizar as práticas pedagógicas para atendê-lo dentro do ambiente escolar. Dessa maneira, uma das formas de ultrapassar as ideias e crenças equivocadas sobre as altas habilidades é fornecer informações corretas e cursos de formação continuada para os professores. Entende-se que conhecer é a melhor maneira de construir uma prática pedagógica que realmente cumpra seus objetivos. Para se pensar a prática pedagógica que visa garantir o direito descrito, conforme o inciso I, do art. 206, da Constituição Federal de 1988, que determina igualdade de condições para o acesso e permanência na escola a todos é que serão debatidas, dentro do contexto educativo, as necessidades educacionais dos educandos que apresentam altas habilidades.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 14, n. 2, 2010. p. 301-309. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/14-21.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento. elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL, MEC/SEESP. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n°s 1/1992 a 95/2016, pelo Decreto legislativo n° 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n°s 1 a 6/1994. – 51. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H. ; KRECHEVSKY, M. **A teoria das inteligências múltiplas na educação infantil**: utilizando as competências das crianças. v.1. Porto Alegre: Artmed, 2001. 182 p.

FONSECA, Santuza Mônica de França P. da. **Altas habilidades/superdotação**: notas para uma reflexão. Paraíba: UFG, [2016?].

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. A educação dos superdotados: história e exclusão. *Revista educação*. 16 v.6, n.2, 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923/903>. Acesso em: 23 nov. 2016.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. ; REIS, S. M., **The triad reader**. Connecticut: Creative Learning Press, p. 2-19, 1986.

A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

Carla Salomé Margarida de Souza¹⁴

Lilian Cristina dos Santos²

Marlene Barbosa de Freitas Reis³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a organização do trabalho pedagógico em perspectivas inclusivas. A abordagem desse tema deu-se a partir da seguinte inquietação: como organizar o trabalho pedagógico a fim de que toda escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os discentes, sem distinção de cor, classe, cultura, religião, gênero ou quaisquer características sensoriais, comportamentais ou psicológicas, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita, como desejada? Percebe-se que estamos diante de um dos maiores desafios para a escola do século XXI. Para discutir essa inquietação, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório em vários autores de referência da área, como: Mantoan (2009, 2010 e 2012), Reis (2013 e 2017), Canen (2007), Stainback & Stainback (1999), dentre outros que também discutem o assunto com embasamento científico. Os resultados da pesquisa apontam caminhos que evidenciam uma gestão de mudanças, não por meio de receitas fantásticas, mas na reflexão coletiva de cada escola no seio do seu fazer pedagógico, revendo conceitos e repensando a prática, numa busca incansável pela organização de um trabalho pedagógico que reflita em um ensino comprometido com os princípios da alteridade e com as diversas características, estilos e ritmos de aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão. Escola. Trabalho Pedagógico.

THE SCHOOL AND THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK: INCLUSIVE PERSPECTIVES

ABSTRACT

The present work aims to discuss the organization of pedagogical work in inclusive perspectives. The approach to this theme was based on the following concern: how to organize pedagogical work so that every school becomes inclusive, a democratic and competent space to work with all students, without distinction of color, class, culture, religion, gender, or any sensory, behavioral or psychological characteristics, based on the principle that diversity must be accepted as well as desired? It is perceived that we are facing one of the greatest challenges for the 21st century school. To discuss this concern, we carried out a bibliographic research, exploratory in several authors of reference in the area, such as: Mantoan (2009, 2010 and 2012), Reis (2013 and 2017), Canen (2007), Stainback&Stainback , among others that also discuss the subject with scientific base. The research results show ways of managing change, not through fantastic recipes, but in the collective reflection of each school within its pedagogical practice, reviewing concepts and rethinking the practice, in an untiring search for the organization of a pedagogical work which reflects on a teaching committed to the principles of otherness and with the various characteristics, styles and rhythms of learning.

¹⁴ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG/Câmpus Anápolis. E-mail: c.salome@hotmail.com

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG/Câmpus Anápolis. E-mail: lilianpsi2012@gmail.com

³ Doutora, Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG. Coordenadora do Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

Keywords: Inclusion. School. Pedagogical work.

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios para a escola do século XXI refere-se à edificação de uma nova proposta pedagógica que atenda aos princípios e fins da educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva. Esse desafio desperta-nos para a necessidade constante de rever conceitos e repensar o processo de ensino e aprendizagem, bem como a organização do trabalho pedagógico, para daí constatar a real necessidade de mudanças.

O presente trabalho discute acerca do tema da organização do trabalho pedagógico em perspectivas inclusivas. Apoiamo-nos na realização de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, considerando a seguinte problemática: como organizar o trabalho pedagógico a fim de que toda escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os discentes, sem distinção de cor, classe, cultura, religião, gênero ou quaisquer características sensoriais, comportamentais ou psicológicas, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita, como desejada?

2 A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

O presente trabalho discute acerca do tema da organização do trabalho pedagógico em perspectivas inclusivas. As razões para a escolha do objeto dessa pesquisa bibliográfica se justificam pela necessidade de ampliar as discussões em torno do trabalho pedagógico das escolas, a fim de superar visões de uma prática curricular monocultural dominante (CANEN, 2007) que tende a silenciar as diferenças e não a valorizá-las.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece que a escola inclusiva é aquela que contempla muitas outras necessidades, crianças com dificuldades temporárias ou permanentes, que repetem o ano, que sofrem exploração sexual, violação física ou emocional, são obrigadas a trabalhar, moram na rua ou longe da escola, vivem em condições desfavoráveis, são desnutridas, têm altas habilidades, estão em atendimento hospitalar, ou mesmo aquelas que na escola são excluídas por cor, peso, aparência, modo de falar ou vestir.

Verifica-se que o acolhimento autêntico da diversidade é incompatível com a desigualdade educacional, e isso é garantido na Constituição de 1988, que estabelece como um dos seus princípios, a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. (art. 206, inciso I). Esse princípio requer um trabalho pedagógico organizado no intuito de consolidar-se uma prática curricular que respeite e valorize as diferentes presenças na escola.

Com relação a essa prática, Stainback & Stainback (1999) nos orientam: quanto às diferenças raciais, o reconhecimento positivo deve permear tudo o que acontece na escola e na sala de aula sem estereotipar; em se tratando das diferenças culturais, o princípio é de que cada pessoa tem uma cultura, todas são importantes e dignas de respeito; quanto às diferenças familiares, deve-se focar a aceitação dos diversos arranjos familiares, e não somente da família tradicional; quanto às diferenças de gênero, o ideal é romper com visões estereotipadas sobre meninos e meninas para encorajá-los a se interagirem e se respeitarem; em se tratando das diferenças religiosas, deve-se retirar a ênfase dos feriados religiosos e abordá-los em perspectivas multiculturais; e quanto às diferenças de aptidões e habilidades, o importante é mostrar que toda pessoa tem potencialidades e debilidades, e que, por isso, a sala de aula deve ser um espaço de apoio mútuo.

Ana Canen (2007) traz uma importante contribuição quando nos chama a atenção para a necessidade de superarmos visões folclóricas de abordagem culturais, quando nos restringimos a celebrações em datas

comemorativas, pois essas se limitam a estratégias de apreciação das diferenças culturais e não alcança níveis questionadores de preconceitos e discriminações. A autora nos convida a fazer dessas estratégias apenas “portas de entrada”, para alcançarmos níveis de multiculturalismo críticos ou perspectiva intercultural crítica, no sentido de se questionar as características monoculturais do currículo escolar, a hierarquização cultural entre as diferenças.

Canen nos aponta caminhos para um trabalho pedagógico que esteja permanentemente permeado por reflexões que abordem perspectivas interculturais em todas as práticas pedagógicas. Ela defende que esse trabalho não pode ser visto apenas como um “adendo ao currículo” (CANEN, 2007, p. 105).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico ressurgue na escola com possibilidades de implementar uma nova cultura socioeducativa. Conforme Reis, Santos e Oliveira (2017, p. 49) “o foco consiste em desenvolver práticas pedagógicas que consigam dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno”. A concretização da inclusão requer, na visão das mesmas autoras, ações permanentes, investimentos, revisões, adaptações, parcerias, trabalho colaborativo e redes de apoio (REIS; SANTOS; OLIVEIRA, 2017). Responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional de homogeneidade e uniformização que ainda impera no campo educacional.

Uma sala de aula heterogênea exige na verdade que se crie contextos educacionais capazes de atender a todos os alunos. Não se refere, portanto, as práticas de ensino específicas na tentativa de viabilizar um trabalho individualizado. Conforme Mantoan (2012, p. 88):

O que faz a diferença é a possibilidade de o aprendiz realizar as suas tarefas e atividades com a turma, sem ter de trabalhar a parte, segregado, mas fazendo uso do material pedagógico da sala de aula, livremente de acordo com seus interesses e capacidades. Da espontaneidade e da interação com os colegas da turma, utilizando os mesmos recursos didáticos e realizando as mesmas atividades é que emerge o potencial de aprendizagem de cada criança, com ou sem deficiência.

E isso só será possível se os professores considerarem as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorarem suas capacidades de aprender. Uma educação assim, na e para a diversidade (REIS, 2013), valoriza a prática da alteridade, como mecanismo de combate às práticas preconceituosas e discriminatórias, já que as pessoas que praticam os princípios da alteridade aprendem a respeitar as diferenças, o ritmo e as necessidades de cada um. (REIS; SANTOS; OLIVEIRA, 2017).

Nessa perspectiva, o que se almeja de um ambiente educativo vai além de um mero ensino focado nos aspectos conceituais e cognitivos, preocupa-se com o crescimento da pessoa como ser humano. Em outras palavras, “se preocupa com a formação humana, emocional e cidadã de todos.” (REIS; SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 26).

O trabalho pedagógico da escola aberta às diferenças deve ainda garantir o direito ao Atendimento Educacional Especializado para discentes que tem deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades. Esse atendimento, segundo Mantoan (2010), não substitui o ensino na classe comum, mas o complementa ou suplementa. Deve ocorrer no turno de ampliação da aprendizagem, na própria escola de ensino regular, e o professor para desenvolvê-lo deve ser licenciado e ter conhecimentos específicos em Braille, soroban, Libras, português para surdos, tecnologia assistiva e outros.

Dessa forma, vários caminhos se evidenciam para uma gestão de mudanças, que não se consolidam por meio de receitas fantásticas, mas na reflexão coletiva de cada escola no seio do seu fazer pedagógico, revendo conceitos e repensando a prática, numa busca incansável pela organização de um trabalho pedagógico que reflita num ensino comprometido com as diversas características, estilos e ritmos de aprendizagem, formando seres humanos capazes de corroborar com a construção de uma sociedade inclusiva.

3 CONCLUSÃO

Já que o cenário escolar vislumbra no leque da diversidade humana a necessidade de garantir uma educação escolar democrática e de qualidade, a questão central deixa de ser “incluir” e passa a ser “deixar de excluir”. Isso leva a crer que seria um equívoco supor que o trabalho pedagógico organizado na perspectiva da diversidade e da inclusão refere-se apenas aos educandos que têm alguma deficiência.

Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico da escola se consolida por meio de uma proposta pedagógica que contemple as especificidades e os princípios do ensino democrático e de qualidade, um currículo multi/intercultural, uma metodologia diversificada, materiais adaptados, acessibilidade comunicacional, atitudinal e arquitetônica, uma avaliação dinâmica e contínua, formação continuada para o corpo docente, parcerias constantes com a família e com instituições que tenham apoio de uma equipe multiprofissional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Ministério da Educação, 1996.
- CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, n.2, p. 91-107, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao. Acesso em: 10 mar. 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; ENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 79-94.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SANTOS, Thiffanne Pereira dos; OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. Educação na e para a Diversidade: a busca pelo exercício da alteridade. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves. (Org). **Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas**. Anápolis/Goiás: UEG, 2017.
- STAINBACK, I., STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU ENSINO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA.

Rafael de Sousa Barbosa¹⁵

Ricardo Júnior Assis Fernandes Gonçalves¹⁶

RESUMO

O presente artigo analisa o processo de implantação do regime de tempo integral nas escolas da rede estadual da cidade de Goiânia, Goiás, nos últimos anos, e apresenta uma reflexão sobre processo. Promove ainda um debate acerca do processo de ensino-aprendizagem observado nessas escolas a partir dos resultados obtidos nos últimos anos. Discute também o elemento principal da escola de tempo integral que é o “tempo”, isto é, de que maneira esse tempo a mais com o aluno em sala de aula está sendo utilizado e que tipo de atividades essas escolas apresentam para uma educação integral efetiva.

Palavras-chave: Educação. Integral. Ensino.

SCHOOL OF TIME INTEGRAL OR INTEGRAL TEACHING.

AN ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION OF THE INTEGRAL TIME SCHOOLS OF THE STATE NETWORK OF GOIÂNIA

ABSTRACT

This article aims at an analysis of the process of implementation of the full time regime in the schools of the state network of the city of Goiania in recent years, besides presenting a reflection on how the implementation of such educational model was given and I propose still debate about the process of teaching and learning implemented in these schools based on the results obtained by these schools in recent years. I also propose a debate about the main element of the full-time school that is the “time” and how this extra time with the student in the classroom is being used what kind of activities these schools present for a real integral education.

Keywords: Education. Integral. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil vem sofrendo lentas mudanças em sua definição, o que deverá vir a ser compatibilizada com um novo tempo social que é baseado na cultura urbana vivenciada atualmente. Recentemente, as escolas da rede pública estadual de Goiás iniciaram um processo de reformulação e reestruturação tanto em sua estrutura de ensino quanto em sua carga horária. Cada vez mais escolas aderem ao projeto de tempo integral, iniciativa que conta, hoje, com cerca de 120 escolas, número que, segundo a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEDUC), deve aumentar gradativamente até atingir a meta estipulada pelo MEC no Plano Nacional de Educação (PNE) que se baseia na oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

Tal proposta de ampliação da carga horária diária de permanência das crianças na escola carece de análise de diferentes pontos. Tanto nos aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao

15 Aluno da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

16 Professor da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, e professor colaborador da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

tipo de utilização pedagógica das horas adicionais que são de grande importância para compreendermos como essa escola se estruturará a partir desse novo modelo, dessa nova perspectiva de ensino imposta. Além disso, é preciso avaliar como os alunos recebem esse novo modelo totalmente diferente do habitual não somente na carga horária, mas na metodologia pedagógica aplicada e de como o tempo adicional impacta nos resultados obtidos por essas unidades escolares. Com a presente pesquisa visamos responder a tais questionamentos. Para tanto, partiremos de uma análise bibliográfica e de visões de diferentes autores que abordam o tema educação de tempo integral, além de uma pesquisa de campo com alunos, professores e pais para, assim, formular e fundamentar uma discussão aprofundada do tema além da análise de dados e resultados atingidos pelas escolas da cidade de Goiânia seja de tempo integral ou não.

2 DESENVOLVIMENTO

A proposta de ampliação do tempo da jornada escolar e de permanência do aluno em sala de aula vem sendo ponto de discussões já há vários anos e merece ser abordado por diversas perspectivas. Tanto dos aspectos da viabilidade econômica e administrativa quanto da função pedagógica do tempo a mais do aluno na escola e dos resultados no processo de ensino aprendizagem dessas escolas.

Ao longo da história educacional brasileira a educação fundamental, sobretudo as a voltada às classes menos favorecidas, sempre foi uma escola minimalista, isto é, poucas horas de permanência na escola, poucos profissionais, pouco espaço além de, na maioria das vezes, contar com uma estrutura física fragilizada. Além desses aspectos, deve-se analisar também os resultados de desempenho dessas escolas quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao pensarmos um modelo de educação de tempo integral há também que se pensar em uma nova escola que atenda aos anseios desse modelo. Não podemos oferecer o mesmo já existente apenas com o aumento de permanência do aluno na escola.

Para entendermos melhor o tema proposto devemos analisar a escola de tempo integral não somente pela perspectiva do tempo, mas sim pela perspectiva de uma escola que contemple a todos sobre tudo principalmente a classe menos favorecida da sociedade que representa a maior parte do público atendido por essas escolas.

Os resultados obtidos por essas escolas não devem ser puramente analisados apenas como forma de números há que se analisar também o contexto de sua implantação sua grade curricular apresenta elementos que fazem desse aluno um aluno preparado não só apenas na perspectiva conteudista, mas uma perspectiva social desse aluno.

3 CONCLUSÃO

Ao analisarmos o modelo de escola de tempo integral, tanto os dados quanto as experiências vividas nas unidades de ensino que adotam o tempo integral apontam para uma evolução no processo de aprendizagem entre os alunos, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental. Porém, há que se pensar e analisar outros fatores importantes que influenciam nessa melhoria de aprendizagem entre os alunos, como a estrutura física apresentada, a formação dos profissionais, tempo de permanência dos alunos na escola e os motivos que levaram essas famílias a optarem por esse modelo de ensino.

Um outro fator apresentado por essas escolas de tempo integral é a evasão dos alunos da unidade sobretudo do ensino médio que continua sendo elevado principalmente devido à realidade das famílias que são

atendidas pelo modelo de tempo integral formado principalmente por famílias de baixa renda fator este que obriga cada vez mais cedo esses alunos a adentrarem ao mercado de trabalho levando esse aluno a abandonar o ensino de tempo integral e procurar uma escola regular ou até mesmo abandonando os estudos por completo.

O ponto principal a ser analisado é a qualidade da educação ofertada por essas instituições que, por mais que tenham melhorado seus resultados, ainda assim não conseguem atingir a plenitude da educação integral que perpassa muito mais do que simplesmente ofertar as disciplinas básicas do *currículo* escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Denise de. **Escola de tempo integral**: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença? Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Integral, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi//sem/DeniseAlmeida.pdf>. Acesso em: 25 maio 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1988.
- BRANDÃO, Zaia. *A escola de 1º grau em tempo integral*: as lições da prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 32, 1989.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083. Acesso em: 18 fev. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo escolar**: microdados 2009-2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 18 fev. 2018.
- BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados para download**: microdados censo escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- CHARLOT, Bernard. Projeto Político e projeto pedagógico. *In.*: MOLL, Jaqueline. (org). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CARVALHO, M.C.B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, 2006.
- LIBÂNEO, José C. Escola unitária e política educacional. Anais da IV Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Cortez, 1988.

DISTRIBUIÇÃO DAS INDÚSTRIAS NO MUNICÍPIO DE TRINDADE - GOSinomar Silva dos Santos¹⁷Wildes Jesus Rodrigues¹⁸**RESUMO**

Indústria e cidade possuem uma relação direta e o desenvolvimento do espaço urbano acompanha, de forma indissociável, os avanços na implantação de indústrias em seu território, marcando assim o espaço geográfico e instituindo novas relações espaciais. A distribuição das indústrias não apenas caracteriza a cidade na sua aparência física, mas interfere principalmente no cotidiano de seus moradores. O município de Trindade – Goiás é conhecido por sua relação com a fé, porém, nos últimos anos têm vivenciado o desenvolvimento industrial e, por conseguinte, o seu crescimento urbano em decorrência do aumento da atividade industrial e de sua relação com a Região Metropolitana de Goiânia. Assim, este trabalho objetiva o mapeamento das indústrias de médio e grande porte dentro do município de Trindade – Goiás durante o ano de 2017-2018 e também busca, através de uma abordagem quantitativa e qualitativa, apontar como os fatores da localização industrial no município podem afetar sua dinâmica territorial.

Palavras-chave: Indústrias. Trindade. Cidade.

DISTRIBUTION OF INDUSTRIES IN THE MUNICIPALITY OF TRINDADE - GO**ABSTRACT**

Industry and city have a straight relation and the urban space development follow, on an inseparable way, the advances of the implement of industries on its region, hence remarking the geographic space and shaping new geographical relations. The distribution of industries not only characterises the city on its physical appearance but interferes mostly on the daily life of its citizens. The city of Trindade-Goiias its known for its relation with faith, although in the last few years it's been also living the industrial development and, consequently the urban growth and therefore the rise of its industrial development and its relation with Goiania's metropolitan region. Hence, this work aims the mapping of medium and large scales industries in the city of Trindade-Goiias, among the years of 2017 and 2018. It also seeks, trough a measurable and subjective approach indicate how the location aspect in the city can affect its regional dynamics.

Keywords: Industry. City. Trindade. Urban space.

1 INTRODUÇÃO

O espaço urbano é um meio dinâmico em constante transformação, em que a indústria é um importante estruturador espacial. A atividade industrial está ligada diretamente à cidade, sendo o espaço urbano o local da sua ação, que diferentemente da atividade agrícola necessita da grande concentração de oferta de mão de obra, mercado consumidor, acesso às matérias primas e recursos energéticos, precisando assim de uma boa infraestrutura de transportes que lhe assegure estas condições.

A cidade como *locus* industrial altera sua forma em decorrência da distribuição das indústrias em seu espaço (CARLOS, 2007). O município de Trindade (GO) embora seja destaque regional e nacional devido às festividades religiosas, tem acompanhado o desenvolvimento industrial e o crescimento do seu espaço urbano, entendidos como sendo resultados do aumento da atividade industrial e também de sua relação com a metrô-

17 Pós Graduando, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, sinomargo@gmail.com, Trindade - Goiás.

18 Professor Mestre do Instituto Federal Goiano - Campus Trindade, wildes.rodrigues@ifgoiano.edu.br, Trindade - Goiás.

pole Goiânia. Assim, diante do aumento e diversificação da atividade industrial, o município passa a sofrer implicações com os efeitos das transformações territoriais que resultam desse processo de desenvolvimento econômico.

Este trabalho apresenta como tema central o estudo da relação entre indústrias e a cidade de Trindade, localizada no Estado de Goiás, no Centro-Oeste brasileiro. A pesquisa busca mapear as indústrias de pequeno, médio e grande porte, obedecendo a Classificação Nacional das Atividades Econômicas (CNAE) em sua versão 2.0, elaborado pelo IBGE, para assim compreender como as indústrias estão distribuídas no município e suas implicações. A importância deste trabalho se justifica por ainda não se encontrar muitos trabalhos a respeito desta temática no município e por oferecer materiais (mapas, documentos, gráficos e tabelas) que possam subsidiar outros estudos.

A metodologia empregada para realizar o trabalho é caracterizada em abordagem quantitativa e qualitativa, dividida nas seguintes etapas: 1) pesquisa documental, explorar fontes de dados como IBGE, SIEG e SEGPLAM a respeito da atividade industrial; 2) pesquisa de campo, fazer o georreferenciamento dos dados obtidos; 3) Análise e tratamento dos dados obtidos com a utilização de softwares como *Arcgis*, *Google Earth* e outros. Esperamos, à luz de Carlos (2007), Rodrigues (2007), Lima (2015) e Arriel (2017), apontar como a atividade industrial no município pode afetar sua dinâmica territorial, assim como também identificar e classificar as seguintes variáveis: número, tipo e local das indústrias e, por fim, subsidiar possíveis trabalhos que contemplem essa temática.

2 DESENVOLVIMENTO

Entre os estudos geográficos que têm como foco a relação entre cidade e indústrias destaca-se o trabalho de Carlos (2007) que aponta que pensar a cidade apenas pelo viés físico ou uma visão neutra do meio urbano ainda é uma preocupação pertinente dentro dos estudos geográficos, pois revela que não há apenas problemas da cidade oriunda do processo de acumulação do capital, mas também teórica em decorrência de uma prática reducionista do pensamento geográfico incapaz de revelar as práticas socioespaciais que constroem as relações territoriais do espaço urbano.

Para a autora, o entendimento da cidade enquanto dimensão espacial, a geografia precisa analisá-la a partir da sua forma material que é composta pelas relações sociais. Nesse sentido, a produção geográfica demonstra que existem diversas perspectivas metodológicas e teóricas de pensar a cidade, diante desses múltiplos caminhos a pesquisa tem a necessidade de superação dos problemas apresentados possibilitando a compreensão da cidade em sua totalidade.

A cidade a ser estudada em questão é Trindade, município localizado no Estado de Goiás, pertencente a Mesorregião do Centro Goiano (03) e a Microrregião de Goiânia (010) compondo a região Metropolitana de Goiânia. Possui, de acordo com o IBGE, população estimada em 121.266 habitantes, número registrado no ano de 2017. O município está a oeste de Goiânia e interligado à capital do Estado pela GO-060 (Rodovia dos Romeiros), importante rodovia que permite acesso aos grandes eixos de interligação viária como a rodovia BR-153 que favorece a integração aos mercados do norte, do sul, do sudeste e do centro-oeste brasileiro.

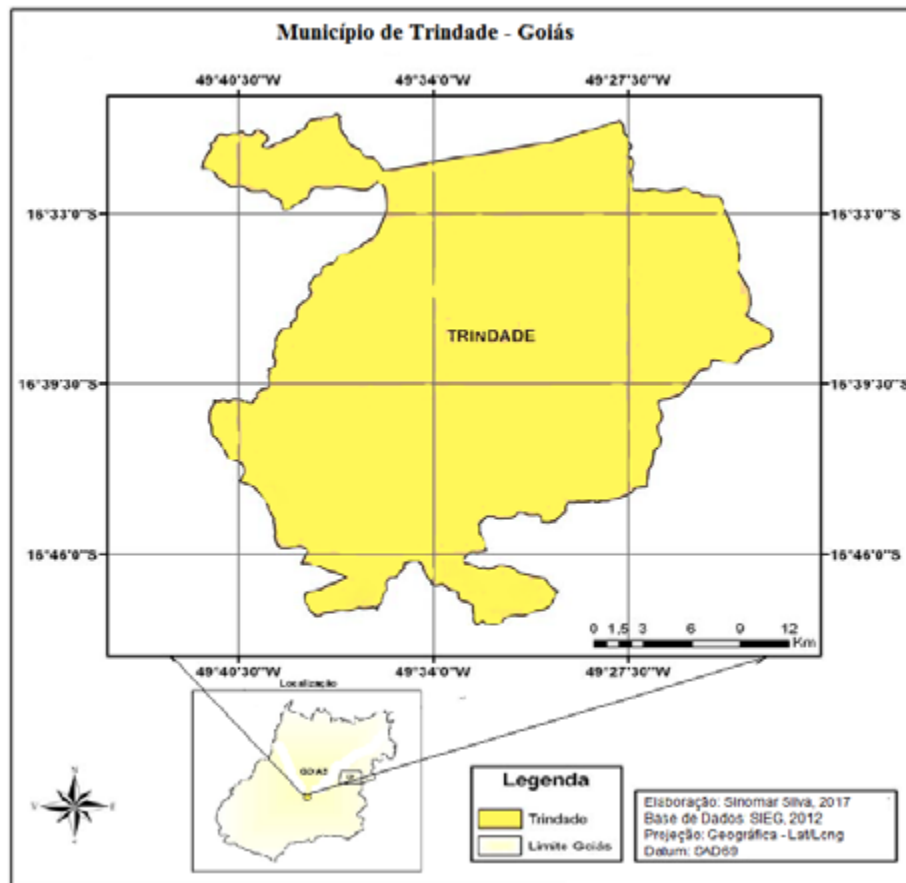


Figura 1. Mapa do município de Trindade – Goiás.

Fonte: Silva (2017)

Trindade (figura 1) é conhecida por sua relação religiosa, porém, vale destacar que suas relações espaciais não são isentas de conflitos, como destaca Rodrigues (2007, p. 29):

Foi na teia de relações entre particulares e coletivos, estatais e religiosos, emotivos e racionais que ocorreu a constituição da unidade político-administrativa denominada Trindade. Esse embate, entre tantas forças antagônicas – e em alguns casos complementares – trouxe em sua gênese um sentimento de cunho menos patriótico ou econômico do que religioso, pautando-se em dogmas católicos e em crenças que extravasaram até mesmo os limites fronteiriços do estado de Goiás.

Rodrigues (2007) utiliza a categoria território para buscar compreender as diversas relações que compõem a dinâmica urbana de Trindade, principalmente as transformações econômicas e sociais que constituem a historicidade do município e sua relação com a metrópole Goiânia.

A pesquisa que está sendo realizada aponta que diversos interesses atuam em Trindade, principalmente o político-econômico. As ações das secretarias de Indústria e Comércio e Trabalho têm agido para atrair uma gama de indústria para atuarem em seu território, ressaltando a importância do Polo Industrial Comercial Maria Monteiro para o desenvolvimento econômico da cidade. Outro destaque para a política de incentivo às indústrias são os investimentos em infraestruturas como transporte e energia.

3 CONCLUSÃO

Ainda que a pesquisa esteja em andamento, pode-se apontar que as indústrias atuam como agentes estruturantes da dinâmica urbana, Trindade tem expandido sua malha urbana assim como também tem aumentado o número de indústrias em seu território. Em decorrência do crescimento desordenado da metrópo-

le Goiânia, apresenta problemas como a conurbação, provocada pela expansão urbana de Goiânia sobre os territórios de Trindade e Goianira. Apesar dos investimentos do governo para o setor industrial, a população infelizmente não recebe a mesma atenção, sofrendo com as implicações de um território fragmentado (RODRIGUES, 2007) que sofrem a falta de moradia, transporte público e saneamento.

REFERÊNCIAS

ARRIEL, MARCOS FERNANDO. A DINÂMICA PRODUTIVA E ESPACIAL DA INDÚSTRIA GOIANA. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Geografia) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA, 2017.

CARLOS, Ana Fani A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007.

LIMA, V. B. **A espacialidade da indústria em Goiás**: a nova “marcha para o oeste” - o exemplo de Catalão. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RODRIGUES, Wildes J. **Trindade e o “abraço ingrato da metrópole”**: uma análise sócio territorial de **Trindade II**. Goiás: UFG, 2007.

SILVA, Sinomar. **Mapa município de Trindade pela base de dados do IBGE 2012**. 2017

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Françoisa Gontijo Timóteo¹⁹

Alex Tristão Santana²⁰

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo investigar a inserção do conteúdo de Educação Inclusiva nas licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Goiânia. Está vinculada ao curso de Especialização em Ensino de Humanidades do IF Goiano-Campus Trindade. Para a realização deste trabalho optou-se pela seguinte metodologia: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a aplicação de questionários. Enquanto pesquisa em andamento, foi possível analisar as matrizes curriculares dos cursos de ciências exatas e já foram analisados os cursos de ciências humanas ofertados pela UFG/Regional Goiânia. Espera-se que ao final todas as matrizes curriculares das licenciaturas ofertadas pela Regional Goiânia da UFG sejam analisadas, a fim de contribuir e dar visibilidade para a importância da Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação docente. Licenciaturas da UFG/Regional Goiânia. Prática pedagógica.

INCLUSIVE EDUCATION AND THE TEACHING FORMATION

ABSTRACT

This research has the goal of investigating the inclusion of the contents of Inclusive Education in the degrees offered by Universidade Federal de Goiás (UFG) / Regional Goiânia. It is related to the Humanities Teaching Specialization course at IF Goiano-Campus Trindade. For the accomplishment of this work we opted for the following methodology: bibliographic research, documentary research and the application of questionnaires. As this research is still in progress, it was possible to analyze the curricular matrices of the exact sciences courses and the human sciences courses offered by UFG / Regional Goiânia have already been analyzed. It is hoped that in the end all the curricular matrices of the degrees offered by the Regional Goiânia of the UFG can be analyzed, in order to contribute and give visibility to the importance of Inclusive Education in the initial teacher training courses.

Keywords: Inclusive education. Teaching formation. Degrees of the UFG/Regional Goiânia. Practical pedagogical.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como intuito investigar a inserção do conteúdo de Educação Inclusiva nas licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal de Goiás - UFG/Regional Goiânia. Este tema surgiu através de inquietações referentes às grades curriculares de alguns cursos de licenciaturas, que muitas vezes não oferecem disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva. Ou seja, são cursos de formação de professores, dos quais, muitos atuarão em salas de aulas e não estão recebendo formação básica para desenvolverem sua prática pedagógica com qualidade.

Assim, esta pesquisa reforçar a necessidade de debater a Educação Inclusiva nos cursos de formação

¹⁹ Pós graduanda em Ensino de Humanidades (IF Goiano – Campus Trindade), professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, email: franufg@gmail.com, Trindade – Goiás.

²⁰ Doutor em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG), professor da Especialização em Ensino de Humanidades do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade (IF Goiano – Campus Trindade), e-mail: alex.santana@ifgoiano.edu.br, Trindade - Goiás.

de professores, uma vez que, são estes profissionais que lidam diretamente com a diversidade dos sujeitos nas salas de aula, como por exemplo as pessoas com deficiência (PcD). Considera-se que no âmbito teórico têm sido realizadas muitas discussões, mas ainda há muito para avançar para sua real efetivação no ambiente escolar.

Dessa forma, este trabalho possui intenção de ressaltar a temática da Educação Inclusiva, contribuindo na reflexão sobre a formação de professores. Visa também provocar docentes, gestores educacionais e estudantes de licenciatura, de forma que se despertem para a necessidade de lançar novos olhares sobre a prática pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

A Inclusão tem sido discutida sob diversas concepções, há discussões referentes à Inclusão digital, Inclusão social, Inclusão Escolar, e outras. Neste trabalho, um dos objetivos é levantar questões acerca da Educação Inclusiva no ambiente escolar, sendo que o foco principal é a formação de professores.

Mantoan (2003), ao discutir sobre inclusão escolar, afirma a existência de uma crise de paradigmas. Segundo a autora, convivemos com o novo constantemente, mesmo sem perceber, uma vez que, o mundo está sempre mudando e se reinventando. Nesse contexto, há pessoas que sentem a necessidade de estarem sempre atentos e atualizados ao que há de novo, são essas pessoas, segundo ela, que estão sempre à frente, que ultrapassam as barreiras do conhecimento, das artes e etc., e que inauguram um novo cenário para as manifestações humanas. Segundo a autora:

Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante (MANTOAN, 2003, p. 11).

Nesse sentido, como afirma a autora, as crises de paradigmas, mesmo quando não são radicais envolvem incertezas e inseguranças, mas também envolvem liberdade e ousadia, que permitem a busca de alternativas capazes de sustentar a realização de mudanças.

Martins (2012) afirma que não basta oferecer aos alunos acesso às escolas, é preciso garantir qualidade no ensino e acesso para todos. Assim, a formação inicial dos profissionais de educação é fundamental no sentido de preparar os futuros docentes para lidarem com a diversidade presente em sala de aula. Segundo a autora, têm aumentado o número de cursos de licenciatura que ofertam disciplinas referentes à educação inclusiva, principalmente por conta da ação institucional do Estado, porém:

[...] ainda existe, da parte dos docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim, como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional (MARTINS, 2012, p. 36).

Portanto, para que todo esse processo ocorra efetivamente é preciso que haja um trabalho de várias mãos. É necessário inovar, e inovar implica em esforços na modernização e reestruturação das condições da maioria das escolas brasileiras. Partindo do pressuposto da importância da oferta de disciplinas que discutam os fundamentos práticos e metodológicos da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura, têm sido analisados documentos norteadores que regulamentam a oferta de cursos de graduação na UFG e os respectivos

Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) e matrizes curriculares das licenciaturas, sendo que as matrizes e os PPC's curriculares analisadas até o momento foram consultados via site da Instituição ou acessadas via solicitação por e-mail à coordenação responsável pelo curso.

Segundo o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás (2017), o PPC apresenta os fundamentos políticos, filosóficos, teórico-metodológicos, objetivos, formas de organização e de avaliação do curso. O RGCG (UFG, 2017) também afirma que existem três principais núcleos que constituem as grades curriculares das graduações, o núcleo comum (NC), que se refere aos conteúdos básicos que devem ser cursados, o núcleo específico (NE) que são os conteúdos cursados que darão especificidade a formação profissional, e o núcleo livre (NL) que são disciplinas que tem por intuito ampliar e diversificar a formação do discente.

Assim, ao analisar as matrizes curriculares das licenciaturas de ciências exatas ofertadas pela UFG/Regional Goiânia, foi possível identificar que os cursos de Matemática (2012), Química (2014) e Física (2013), ainda não ofertam disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva. Ofertam apenas as disciplinas de Introdução a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Têm sido analisadas também, as licenciaturas da área de ciências humanas ofertadas pela UFG/Regional Goiânia, das quais, é possível destacar o curso de Pedagogia, que passou por uma reformulação recente em seu PPC (2015) e que agora conta com a disciplina: “Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar”, de caráter optativo em sua grade, e também oferta a disciplina de Libras em seu NC, disciplina esta que outrora era ofertada apenas como NL. Apesar de a disciplina de Fundamentos ser ofertada como optativa, considera-se essa oferta um avanço para a formação docente e espera-se que a ela possa ser, futuramente, considerada disciplina integrante do NC ou NE do curso.

3 CONCLUSÃO

Com base nos estudos realizados e nos dados encontrados, foi possível perceber o quanto é preciso avançar para que a Educação Inclusiva seja considerada como tema fundamental nos cursos de formação de professores. Sabe-se que há avanços significativos, porém os dados mostram o quanto é superficial o espaço da Educação Inclusiva na formação docente.

Ao fim da pesquisa espera-se analisar as matrizes curriculares de todas as licenciaturas vinculadas ao ensino na educação básica, ofertadas pela Universidade Federal de Goiás/Regional Goiânia. Espera-se também aplicar um questionário à coordenação e aos participantes da construção do último PPC da licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação – Regional Goiânia, a fim de analisar o processo de inserção da disciplina de Educação Inclusiva na matriz curricular do curso.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é?. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.*

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 25-38.*

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. O trabalho Monográfico como iniciação à pesquisa científica. *In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. (org.). **Construindo o saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2012. p 185-213.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás, e revoga as disposições em contrário. **Resolução – CEPEC n. 1.557, de 1º de dezembro de 2017.** Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2017_1557.pdf. Acesso em: 5 mar. 2018.

A FUNÇÃO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Debora Rodrigues de Oliveira²¹

José Geraldo da Silva²²

RESUMO

Os brinquedos, jogos e brincadeiras são próprios ao mundo infantil. Sendo assim, a presente pesquisa, intitulada “A função do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil”, pretende indagar como a ludicidade contribui para o crescimento cognitivo da criança. A metodologia adotada para a realização desta pesquisa é de cunho bibliográfico por meio de consulta a autores que já possuem uma discussão neste campo, mediante artigos científicos e livros relacionados à temática em discussão. Verifica-se, assim, o porquê e como as crianças se desenvolvem a partir do lúdico. Se o brinquedo pode influenciar no aprendizado de uma criança, é importante discutir sobre o brincar na escola. Com base nessas reflexões, busca-se investigar a função do lúdico e sua contribuição no desenvolvimento cognitivo na educação infantil, enquanto instrumento que fomenta um aprendizado de qualidade para a criança, a partir de técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nessa fase de aprendizagem. A pesquisa tem por finalidade compreender a inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento global. Visa também oferecer referenciais que possam contribuir no processo de atuação dos docentes envolvidos na educação infantil relacionados à prática do lúdico no ambiente educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Lúdico. Brinquedo. Desenvolvimento.

THE FUNCTION OF LUDICO IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN CHILDREN EDUCATION

ABSTRACT

Toys, games and games are appropriate to the world of children. Thus, the present research, entitled “The role of the playful in the cognitive development of children in early childhood education”, aims to investigate how playfulness contributes to the child’s cognitive growth. The methodology adopted for the accomplishment of this research is of bibliographic character through consultation to authors who already have a discussion in this field, through scientific articles and books related to the subject under discussion. It is verified, therefore, why and how children develop from the playful. If the toy can influence a child’s learning, it is important to discuss about playing in school. Based on these reflections, it is sought to investigate the role of play and its contribution in cognitive development in early childhood education, as an instrument that fosters quality learning for the child, from techniques that promote the development of the fundamental skills in this phase of learning. The research aims to understand the insertion of children and play activities in the context of early childhood education and the reflexes of this practice in its global development. It also aims to provide references that can contribute to the process of action of teachers involved in children’s education related to the practice of play in the educational environment.

Keywords: Child education. Child. Playful. Development.

1 INTRODUÇÃO

Somente no século XVII a produção de brinquedos será objeto de uma indústria específica. Outrora os brinquedos eram subprodutos das atividades produtivas regulamentadas corporativamente, o que significava

21 Discente de Especialização *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades no Instituto Federal Goiano – Campus Trindade; Email:

22 Professor da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

que cada oficina só podia produzir o que correspondia ao seu ramo. No século XVIII começou a surgir a fabricação profissional, que teve que enfrentar em toda parte, reduções corporativas. Impediam que os carpinteiros pintassem suas bonecas de madeira, a distribuição de varejo dos brinquedos afetou os comerciantes inerentes. Nesse mesmo século, o progresso da reforma obrigou a muitos artesãos que costumavam a trabalhar para igreja a impulsionarem sua produção em serviço da procura por produtos artesanais, produzindo pequenos objetos de arte e decoração caseira.

Na segunda metade do século XIX, essas peças começaram a descair, observa-se que os brinquedos se tornam maiores perdendo o aspecto discreto, sonhador, minúsculo. O brinquedo começa a se eximir quando avança a industrialização, mas o mesmo se esquia do controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só para os pais como também para criança. Durante a permanência de um naturalismo rude, não havia nenhuma compreensão de mostrar o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje podemos ter expectativa de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo pedagógico determinava a brincadeira da criança. Quando na realidade é o contrário que se verifica. A criança é a parte de um povo e da classe que as pertencem, por essa razão o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida de liberdade e isolada, mas é uma conversa silenciosa, fundada em signos, a criança e um povo.

O mundo perceptivo da criança está apontado pelos traços da geração anterior e se compara com eles, o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É possível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura, mesmo que a criança conserve certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos brinquedos de certo modo foram impostos a elas como objeto de culto, apenas pela virtude da imaginação transformam em brinquedos, é um grande engano pensar que as distintas ausências infantis criam os brinquedos. Até o século XIX, a criança era desconhecida como ser inteligente, esse fato se agrega para educador adulto era mais oferecido como modelo de criança seja qual for racionalismo hoje tão achincalhado, que vê a criança um pequeno adulto, tinha a competência de entender que a importância é o universo adequado a criança. Até hoje o brinquedo é conhecido excessivamente como uma produção para criança, senão do mesmo erro contraditório de ver a brincadeira abundantemente na concepção adulta, do ponto de vista da imitação. Este estudo é para despertar a grande lei que além de todos os ritmos e regras específicas, rege o mundo da brincadeira em sua plenitude: lei da iteração. Sabemos que a repetição para criança é a essência da brincadeira, que nada dá tanto prazer como brincar outra vez. A obscura preocupação de iteração não é menos excessiva e nem mesmo astuta.

Freud (1996) presumia ter encontrado nesse entusiasmo um além do princípio do prazer, com resultado de todo conhecimento profundo seja, insaciavelmente, até o profundo o fim de todas as coisas, retorno e repetição, restauração de acontecimentos originais. A criança reinventa essa prática e começa tudo outra vez desde início. Talvez seja esse o sentido da palavra alemã *spillen* (brincar e representar), na brincadeira está a origem de todos os hábitos. Desde dormir, comer, vestir-se, lavar-se. É dela que nasce o hábito, mesmo sua forma mais rígida conserva até o fim de alguns dos nossos resíduos na brincadeira.

Este trabalho justifica-se com a revisão bibliográfica feita analisando vários estudos científicos sobre o assunto, como Bacelar (2009), Benjamin (1985) e Silva (2015). Nos estudos bibliográficos percebe-se que quando eram trabalhados exercícios lúdicos, o conhecimento e o desenvolvimento da criança eram muito mais significativos. Diante disso, por meio desta pesquisa optamos por observar a participação da criança e das diferentes atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu progresso. Este estudo proporciona oferecer referenciais que possam contribuir na melhoria de atuação dos docentes envolvidos na educação infantil relacionado à prática do lúdico no ambiente educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

O lúdico é significativo na educação infantil, através dele a criança desenvolve habilidades para o aprendizado se realizar. O ensino lúdico sempre esteve em todas as épocas entre os povos estudiosos, assim sendo de grande valor no avanço do ser humano, também na educação infantil e na sociedade. A todo o momento os jogos e brinquedos estiveram presentes na vida do indivíduo desde antiguidade, mas atualmente a visão sobre o lúdico tornou-se diferente. Questionam o seu uso em diversos métodos em redor da realização do dia a dia.

Com o intuito de que o lúdico colabore para a criação da ideia, é necessário que o professor oriente qualquer atividade que indique objetivos através de brincadeiras, com caráter pedagógico, não só uma simples recreação, propiciando desse modo uma interação social e salientando competências intelectivas. O lúdico é um dispositivo necessário nos obstáculos de aprendizagem, pois a criança pode ser trabalhada individualmente ou em grupos a mesma poderá sanar suas inseguranças e corrigir o que é de real nas suas dificuldades. Desta forma a criança vai se conhecer melhor, criando estratégias para melhor aprendizado, que será mais prazeroso e significativo.

3 CONCLUSÃO

Nessa concepção, a prática de brincar é parcela complementar da vida do ser humano, possui história visível a datar da vida intrauterina. O primeiro brinquedo da criança é o cordão umbilical da mãe, no qual a partir da 17^a semana, através de apertos, toques, puxões o bebê começa a criar uma relação dessa ordem.

De acordo com Bacerlar (2009, p.52), o aumento da percepção da ludicidade acreditando na sua eficácia como perspectiva de uma vivência mais ampla em todas as áreas de convivência humana, seja no trabalho, nos círculos de amizade, família ou escola. Destaca seus escritos, na existência lúdica no conhecimento absoluto é capaz de conduzir o ser em um estado de razão ampliada e, portanto, anunciando possibilidades para o futuro.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009

BENJAMIN, Walter (org.). Magia e Técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura: História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura**: História cultural do brinquedo. Berlim: Brasiliense, 1985. P. 244-253.

FREUD, S. Além do princípio de prazer. **Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

SILVA, Marilene Pereira Da. **A importância do Lúdico na Educação Infantil**. 2015. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2015, p. 24-29.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: BREVE DISCUSSÃO - POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Lara Izabella Tosta Arantes²³

RESUMO

O trabalho que segue é embasado em um referencial teórico mais amplo, que se preocupa em definir o conceito de políticas públicas, discutir a forma como são elaboradas, como entram nas agendas política e governamental, bem como, a diferença entre as políticas setoriais, em especial aquelas voltadas à educação. O objetivo foi resgatar um histórico de políticas educacionais no Brasil a fim de melhor entender a consolidação de instrumentos de planejamento como o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Pós-Graduação, sob os quais estão submetidos as Ifes, ao estabelecer seus objetivos e metas. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando dialogar com a discussão sobre os desafios e trajetórias das políticas públicas educacionais no Brasil, entendendo que a expansão da educação e principalmente de um saber emancipatório é uma das mais importantes políticas de inclusão conquistadas, pela qual se deve lutar não somente pela manutenção, mas pela expansão das ações, projetos e programas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Inclusão. Políticas Sociais. Educação emancipatória.

BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES: BRIEF DISCUSSION

ABSTRACT

The work that follows is based on a broader theoretical framework, which is concerned with defining the concept of public policies, discussing how they are elaborated, how they enter the political and governmental agendas, as well as the difference between sectoral policies, in especially those focused on education. The objective was to recover a history of educational policies in Brazil in order to better understand the consolidation of planning instruments such as the National Education Plan and the National Postgraduate Plan, under which the Ifes are submitted, in establishing their objectives and goals. A bibliographical research was carried out to discuss the challenges and trajectories of public educational policies in Brazil, understanding that the expansion of education and especially of emancipatory knowledge is one of the most important policies of inclusion achieved, for which one must fight not only for the maintenance, but for the expansion of actions, projects and programs.

Keywords: Public policy. Education. Inclusion. Social politics. Emancipatory education.

1 INTRODUÇÃO

Para Silva, Sacardo, Sousa (2014), os rumos da política científica brasileira são influenciados pelas condições sociais, políticas e econômicas da época; tanto que a crise do capital²⁴ gerou mudanças em todas as esferas sociais, principalmente na política (adotando o neoliberalismo), na ideológica (hegemonia do realismo empírico) e na educação, onde projetos educativos começaram a ser discutidos nos fóruns de governança global.

De acordo com Hoffing (2001), as políticas de educação são de corte social e de responsabilidade do

²³ Doutoranda em Ciências Sociais pelo CPDA/UFRRJ. Mestra em Administração Pública pela UFG.

Tecnóloga em Gestão Pública no Instituto Federal Goiano.

E-mail: lara.arantes@ifgoiano.edu.br

²⁴ As crises da economia capitalista que se intensificaram a partir da década de 70, seguidas pela emergência de diversos movimentos sociais. Enquanto a década de 70 assistiu a uma modernização da agricultura, a década de 1980, no Brasil, foi marcada pela crise da dívida e a perda da capacidade de autonomia política doméstica.

Estado. Devemos fazer, contudo, uma reflexão de como o Estado capitalista entende e concebe as políticas sociais de educação.

Para Vieira e Farias (2007), o Brasil levou um tempo até começar a desenvolver sua própria identidade educacional, uma vez que nossos costumes de ensino foram inicialmente importados dos colonizadores e inspirados em outros países bastante diferentes de nosso nível de desenvolvimento e tecnocracia. A precariedade na educação vigorou por muitos séculos em nosso país e as constituições brasileiras tiveram um papel fundamental na mudança desse paradigma.

2 DESENVOLVIMENTO

Na década de 70, os movimentos sociais protagonizaram ações que influenciariam mudanças nas políticas sociais e educacionais. De acordo com Ribeiro (2006), a ideologia neoliberal²⁵ empenha-se em tentar diminuir o impacto desses esforços ou confundir a sociedade, desvinculando a melhoria da educação das ações sociais coletivas.

Essa influência neoliberal permitiu que já na década de 90, a política educacional passasse a sofrer influências do Banco Mundial, segundo Carvalho (2006). Clamava-se por uma nova reforma, que conferisse racionalidade e eficiência no sistema educacional, ideias essas herdadas da agenda governamental vigente no regime militar. Os neoliberais, segundo Hoffling (2001), utilizam-se das justificativas da burocracia e baixa qualidade dos serviços públicos para clamarem por menor intervenção do Estado e privatização da oferta de ensino público, ignorando, portanto, os princípios e as vantagens que primar pelo ensino público e gratuito agrega, como a universalidade no acesso, igualdade de oportunidades e continuidade dos percursos escolares.

Para Barroso (2005), a defesa da escola desfaz o caráter neutro da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando o que chama de sua ética perversa e a sua intencionalidade política, além de definir as políticas educativas como um processo de construção coletiva do bem comum que preza pelo oferecimento da educação em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos.

Em 2003, no governo do ex-presidente Lula, foi criado o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que iniciou as atividades em 2007. Segundo indicadores da Andifes, uma maior parcela da sociedade passou a ter acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade. Houve também uma preocupação em maior oferecimento de vagas em período noturno que permitissem o ingresso de candidatos que se dedicam a outras atividades trabalho em período noturno, além de estratégias de interiorização dos campi, que contribuíram para o desenvolvimento das regiões onde se estabeleceram.

O Reuni foi executado a partir de um sistemático debate entre as instituições federais de ensino superior (Ifes) e o MEC, o que elevou as políticas públicas de educação a um patamar mais elevado. Entre os objetivos destacados no programa de reestruturação constava difundir uma educação que execute igualdade, inclusão e forme cidadãos dotados de um conhecimento emancipatório, conscientes de sua responsabilidade ética e humanitária.

Segundo Loureiro (2004), as características da educação emancipatória são: formação de uma autonomia mais desenvolvida do homem em pensar suas relações com seus semelhantes e com o meio em que vive; entendimento da complexa teia dos problemas ambientais e politização de tal discussão; conscientização da importância da participação social e do exercício efetivo da cidadania; diálogo com a cultura e a educação

25 O credo neoliberal nasce como reação aos métodos burocráticos e se desenvolve como uma ideia de “salvação do homem” através do mercado. (Polanyi, 2000. *A Grande Transformação*).

popular; visão holística das relações de produção e consumo com princípios éticos, um estudo histórico do desenvolvimento e o jogo de interesses públicos e privados.

Esse tipo de educação fundamenta-se na dialética e suas orientações marxistas. É contrária à abordagem comportamentalista tradicional, que ainda observamos em grande maioria das instituições, caracterizadas por uma compreensão mais individualista, despolitizada, pouco focada nos processos históricos e na problematização da realidade.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a proposta emancipatória, ao contrário, propõe pensar natureza e indivíduo como seres concomitantemente existentes formando a natureza total, desconstruindo conceitos tidos como verdadeiros, a fim de possibilitar ao indivíduo, construir ele mesmo suas convicções e perceber a desordem causada pelo conflito de interesses na sociedade.

Ainda para Loureiro (2004), três efeitos da escolarização têm impacto direto sobre o comportamento político do cidadão: o desenvolvimento das capacidades cognitivas (a melhoria da compreensão e capacidade de aprender por meio da habilidade de categorizar, relacionando objetos do mundo objetivo, interpretando e resolvendo situações); aprendizado de valores (socialização nos valores prevaletentes nas sociedades e nas regras de seus grupos sociais) e efeitos de classificação ou de credencial (o indivíduo “entende” sua posição na sociedade).

Percebe-se que alguns desses efeitos não são absolutos, uma vez que dependem também da escolaridade de outras pessoas envolvidas no processo educativo. Dagnino (2004) explica que a construção de sujeitos sociais ativos é indispensável para o exercício do que chama de nova cidadania (uma cidadania que inclui os movimentos sociais, inspirada na luta pelos direitos humanos e pela transformação social por meio de cultura e política). São esses agentes que reivindicarão o direito de participar ativamente na definição do sistema político.

3 CONCLUSÕES

Este breve recorte introdutório sobre as políticas educacionais brasileiras, em especial, aquelas introduzidas que poderiam propiciar a construção de um conhecimento emancipatório pretende contribuir com os debates dos rumos atuais das políticas educacionais brasileiras e dos desafios que os movimentos sociais, as escolas e as universidades enfrentam e enfrentarão na garantia de um saber inclusivo e emancipatório, nas palavras dos autores utilizados, que nos permitam enxergar quem somos enquanto sociedade política e para onde desejamos caminhar.

Conclui-se que o tipo de educação a ser oferecida na universidade é a educação emancipatória, em que se prepare o estudante para entender a realidade social que o cerca e a partir de fatos concretos fundamentarem suas próprias opiniões, o papel da universidade estaria reduzido a mera disseminadora de conhecimento pronto.

O caminho para a emancipação das políticas para a educação no Brasil se encontra, sem dúvidas, no controle e avaliação das políticas públicas e é sob este ideal que esse texto foi desenvolvido, movido pelo intuito de pensar ações e novas possibilidades para a elevação do nível de oferta educacional e das pesquisas brasileiras.

Embora tenhamos apresentado aqui a parte que concerne ao estudo teórico, realizamos em outro trabalho - por meio da análise da efetividade do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) na Universidade Federal de Goiás - com a pretensão de contribuir para a melhoria da gestão estratégica da instituição, um plano de ação (depois da fase de coleta de dados e análise dos resultados), que objetiva sugerir real intervenção ao

monitoramento das metas de pós-graduação, pesquisa e inovação em seu PDI. A importância de se alinhar os objetivos e metas institucionais com aqueles presentes no Plano Nacional de Pós-Graduação e no Plano nacional de Educação foi crucial, uma vez que deve haver um controle da execução das diretrizes e metas dentro das universidades, ainda que seus planejamentos tenham sido desenvolvidos da maneira correta.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: 2010.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

CARVALHO, C. H. A. POLÍTICA PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1995-2006): RUPTURA E CONTINUIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE PÚBLICO E PRIVADO. IN: REUNIÃO ANUAL, 30., 2006, RIO DE JANEIRO; GT 11 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2006, RIO DE JANEIRO. Trabalhos apresentados... RIO DE JANEIRO: PUC-RIO, 2006.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In.: DAGNINO, Evelina. **Políticas de ciudadanía y sociedad civil em tiempos de globalización**. Caracas, Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 2004.

HOFLING, E. de M. - Estados e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educ. Soc**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005, p.1473-1494. Disponível em: <http://www.cedes.unicamps.br>. Acesso em: 01 jul. 2015.

RIBEIRO, Marlene. Políticas Públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200004. Acesso em: 01 jul. 2015.

SILVA, R. H. dos R.; SACARDO, M. S.; SOUSA, W. L. de. Dilemas da política científica da Educação Física brasileira em tempos de produtivismo acadêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/43145>. Acesso em: 17 jul. 2015.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**. Brasília, DF: Líber 2007.

REPRESENTAÇÕES DO CERRADO NOS LIVROS DIDÁTICOS, DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Yonara Karolliny Plácido Cintra²⁶

Ricardo Assis Júnior Fernandes Gonçalves²⁷

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se à Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. Seu objetivo é analisar as representações do Cerrado, e respectivas tendências teóricas, presentes nos livros didáticos do 4º e 5º ano adotados nas escolas públicas municipais de Trindade (GO). A abordagem territorial será adotada como forma de identificar as contradições na apropriação do Cerrado. Este resumo, no entanto, discorrerá somente o conceito de Cerrado, tendo em vista que a pesquisa está em desenvolvimento.

Palavras-chave: Cerrado. Território. Ocupação.

Representations of the Cerrado in the textbooks, 4th and 5th year of elementary school

ABSTRACT

This work of research is related to the Lato Sensu Postgraduate in Humanities Teaching, from Instituto Federal Goiano, Campus Trindade. The main purpose is to analyze the representations of the Cerrado, and respective theoretical tendencies, present in the textbooks of the 4th and 5th grades adopted in the municipal public schools of Trindade (GO). The territorial approach will be adopted as a way of identifying the contradictions in the appropriation of the Cerrado. This abstract, however, will only discuss the concept of Cerrado, since the research is still in development.

Keywords: Thick. Territory. Occupation.

1 INTRODUÇÃO

Por meio do trabalho e das relações de produção o homem interage com o meio natural e social onde vive e o transforma a partir do processo de adaptação e evolução. A construção das sociedades fora reproduzida em meio a um cenário marcado por contradições pela forma como o homem vem reagindo com a mãe natureza. (GOMES, 2007)

A apropriação do Cerrado demonstra claramente como vêm ocorrendo essa adaptação e ocupação. Em extensão, é o segundo maior bioma território do Brasil e uma das matrizes ambientais mais antigas da história (BARBOSA, 2014). Seu clima é subtropical, com duas estações bem definidas, seco e úmido. Seu solo é carente em nutrientes, no entanto é rico em ferro e alumínio.

O Cerrado é composto por várias fitofisionomias, que variam segundo as características de hídricas, relevo, estrutura geológica e solos. Conforme Chaveiro e Castilho (2007) há os campos sujos, os campos limpos, os cerrados stricto sensu, os cerradões, os cerrados rupestres, as matas de galerias, as matas ciliares e as veredas.

Sua cobertura vegetal alimenta os lençóis freáticos e as bacias hidrográficas, contribuindo para o abas-

26 Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Campus São Luís de Montes Belos, Pós-graduada em Docência Universitária pela FAI e pós-graduanda em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal Goiano - Campus Trindade. yonarakarolliny@gmail.com, Trindade - GO.

27 Professor da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, e professor colaborador da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

tecimento e recarga de importantes bacias hidrográficas, como a do rio Araguaia, do rio São Francisco, do rio Paraná e do rio Tocantins.

Para Quintela (2010) o termo cerrado ganha novo significado no século XIX, e passar a ser tratado com substantivo. Segundo o mesmo autor:

O substantivo próprio cerrado não é, pois, uma criação científica; também não é uma palavra do substrato indígena brasileiro. É uma palavra que estava na fala popular dos colonos luso-brasileiros e que os cientistas estrangeiros do séc. XIX acharam idônea para definir o solo, a flora e a paisagem que eles investigavam (QUINTELA, 2010, p.248).

O registro na escrita, dos tipos de vegetações do Cerrado passou a ser estimado com a mudança das práticas produtivas até então existentes, marcadas pela transição “da riqueza aurífera à riqueza agropecuária” (QUINTELA, 2010).

Todavia, é no final do século XX, anos 1970, que o Cerrado torna-se um território valorizado, rico em biodiversidade e potencial agrícola. Pesquisas científicas aplicadas aos usos do solo, clima e revelo “[...] um processo efusivo de modernização territorial e da agricultura”, conforme argumenta Chaveiro (2010, p.66).

O solo considerado “infértil e sem nutrientes” passou a ser atrativo aos grandes empreendimentos agropecuários. O resultado de tais transformações resultou na expansão da fronteira agrícola do país.

A utilização do calcário para a correção da acidez do solo e do adubo para aumento da sua fertilidade, a introdução do arado e de sistemas mecânicos de desmatamento e a facilidade de irrigação transformaram essas áreas, anteriormente impróprias para atividades agrícolas, em terras produtivas. (BARBOSA, 2014, p. 06)

A ação modernizadora, contraditoriamente, ignorou os limites da natureza, carreando, conforme Gomes (2007), impactos socioambientais duradouros, que ameaçam a existência e os modos de vida de comunidades rurais e povos tradicionais que habitavam, e habitam, o Cerrado.

Em meio a esse cenário de contradições, aqueles com o capital financeiro, por meio de suas empresas, agem com opressão perante os fazendeiros tradicionais, para que vendessem as posses das terras, com a justificativa de não terem suporte financeiro e econômico para introduzirem a modernização em suas fazendas. Para Gomes (2007, p.06-07):

Ao separar o camponês de sua terra, a modernização capitalista fez dele um retirante boia-fria sem trabalho estável, sem-terra, sem teto, a viver perambulando pelos campos e propriedades rurais em busca de serviço. Um grande número deles transformaram-se em trabalhadores terceirizados, até mesmo quarteirizados, que alimentam as cadeias produtivas dos agronegócios: outros milhares e milhões vão parar na periferia das médias e grandes cidades, passando a serem os novos excluídos sociais e ‘informais da vida’ do subemprego na construção civil e do mercado ambulante. [...] E, tudo se pratica em nome do desenvolvimento econômico capitalista neoliberal e flexível, do progresso, da modernidade, das supersafras, do *superávit* primário para o equilíbrio da balança comercial etc.

De acordo com Chaveiro e Castilho (2007), os conflitos e os impactos socioambientais no Cerrado possuem como causa principal os interesses da racionalidade capitalista, que prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento da sustentabilidade e da sua sociobiodiversidade.

3 CONCLUSÃO

O discurso de valorização do Cerrado, que ganha ênfase a partir da década de 1970, segue a lógica do

agronegócio e da alta produtividade. No entanto, a visão economicista compromete a preservação do bioma, bem como da memória, dos costumes, das tradições, das festas, dos valores ali produzidos.

A educação, neste sentido, é imprescindível a fim de provocar uma conscientização abrangente que não vise apenas o aspecto econômico. Os conteúdos trabalhados no ensino fundamental precisam contribuir para a leitura crítica das transformações em curso no Cerrado, formar consciência. Segundo Altair Sales Barbosa, conhecer o problema é diferente de ter consciência dos problemas.

Conforme elucidado, este trabalho está em fase de construção, portanto permanece inconclusivo no que diz respeito à análise completa das representações do Cerrado nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Altair Sales. A complexa teia hídrica que brota do Cerrado está ameaçada. Entrevista especial com Altair Sales Barbosa. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/536664-a-complexa-teia-hidrica-que-brota-do-cerrado-esta-ameacada-entrevista-especial-com-altair-sales-barbosa>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; CASTILHO, Denis. Cerrado: patrimônio genético, cultural e simbólico. **Revista Mirante**, v. 2, n.1. Pires do Rio - GO: UEG, 2007.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Cerrado e território: conflitos socioespaciais na apropriação da biodiversidade : os povos indígenas Karajás, Aruanã-GO. **Ateliê Geográfico** – Edição especial. v. 4, n. 1. Goiânia-Go, 2010. p. 64 – 83.

GOMES, Horieste. Abordagens geográficas do cerrado: paisagens e diversidade. **Anais... X EREGEO** Simpósio Regional de Geografia. Campus Catalão – Universidade Federal de Goiás, 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/215/o/Gomes_horieste_abordagens_geogr_ficas.pdf. Acesso em: 6 maio 2018.

QUINTELA, Antón Corbacho. Do sertão ao cerrado do planalto central: uma questão de nomenclatura. **Revista UFG**, Goiânia, ano XII, n. 9, dez. 2010. p. 243-257.

NOTAS DE PESQUISA: O DISCURSO SOBRE A PRIMEIRA REPÚBLICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2018

Dianari Inácio de Moraes Junior²⁸

Wendryll José Bento Tavares²⁹

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento sobre a forma como a Primeira República é explicada em livros didáticos de História. Na primeira parte, é explicitado o tema de estudo e citadas as principais questões que serão investigadas; na sequência, é estabelecida a metodologia e ao final são apresentados e analisados os dados obtidos até o momento. O tema de fundo é a reflexão sobre a escrita da história. O intuito é perceber quais são os mecanismos de (re)construção do passado e responder às seguintes perguntas: Como são narrados os acontecimentos relativos à implantação do regime republicano em nosso país? Que versões historiográficas são perceptíveis no texto destes manuais? As primeiras conclusões apontam que as narrativas estudadas não problematizam o conhecimento histórico, apresentam um passado de certa forma homogêneo e que há um distanciamento entre as discussões recentes realizadas por especialistas e as explicações simplificadas presentes nos manuais didáticos.

Palavras-chave: Livro didático de história. Primeira República. Análise do discurso.

NOTES OF RESEARCH: THE SPEECH ON THE FIRST REPUBLIC IN TEXTBOOK OF HISTORY OF PNLD 2018

ABSTRACT

This text aims to present the results of the research developed in textbook of history. In the first part I explain the topic of study and I cite the main questions that will be investigated, in the sequence I establish the methodology and at the end I present and analyze the data obtained. The underlying theme is reflection on the writing of history. The purpose is to understand the mechanisms of (re) construction of the past and answer the following questions: How are the events related to the implantation of the republican regime in our country narrated? Which historiographic versions are noticeable in the text of these compendium? The first conclusions point out that the narratives studied do not problematize historical knowledge, present a somewhat homogeneous past and that there is a distance between the recent discussions by specialists and the simplified explanations present in student's books.

Keywords: Textbook. First Republic. Speech analysis.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é um breve esboço do percurso da pesquisa que vem sendo realizada desde agosto de 2017, no curso de especialização (Pós-graduação em Ensino de Humanidades), no Instituto Federal Goiano - Campus Trindade. O objetivo principal é expor os resultados parciais das investigações. Para isso, na primeira parte foi explicitado o tema de estudo e as principais questões elaboradas. Na sequência, foi traçado o caminho metodológico adotado e finalmente foram apresentados e discutidos os dados obtidos até aqui.

O projeto desenvolvido tem como foco analisar os modelos explicativos, presentes em livros didáticos de História, a respeito do primeiro período republicano brasileiro (1889-1930). O tema de fundo é a reflexão sobre a escrita da história. O intuito é perceber quais são os mecanismos de (re)construção do passado. Averi-

28 Pós-graduando, Instituto Federal Goiano – Campus Trindade inacio.dianari@gmail.com.

29 Professor da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

guar as intersecções entre a historiografia acadêmica e o texto dos manuais didáticos, bem como evidenciar os discursos que sustentam tais compêndios são os pontos que dão suporte a este estudo.

O esforço é responder às seguintes perguntas: Como são narrados os acontecimentos relativos à implantação do regime republicano em nosso país? Há uma problematização do assunto, ou “apenas” se conta o que aconteceu? Os diferentes livros escolares possuem versões distintas para o mesmo fato? Que versões historiográficas são perceptíveis no texto destes manuais? Há espaço para interpretações que revisaram teses clássicas?

Assim, para executar o trabalho foram escolhidas três coleções aprovadas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018): **História – das cavernas ao terceiro milênio**, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, da editora Moderna; **História Global**, de Gilberto Cotrim, da editora Saraiva; e **Oficina de História**, de Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, da editora Leya.

2 DESENVOLVIMENTO

Para atingir o objetivo foi montada uma estrutura dividida em duas camadas. Após um minucioso levantamento de artigos científicos e livros básicos que dialogam com o objeto da pesquisa foi preciso sedimentar o trajeto metodológico a ser seguido. Assim, além de fazer um balanço historiográfico acerca do caráter político-institucional da Primeira República, a outra etapa consistiu em selecionar os trechos das obras didáticas a serem avaliados e interpretados. Como a pesquisa é de cunho bibliográfico têm-se como suporte principal as ferramentas da análise do discurso.

A intenção é alcançar uma interpretação que alie os elementos próprios do texto didático ao quadro historiográfico disponível. Pretende-se compreender os significados internos do que é dito nas obras didáticas por sua própria complexidade e comparativamente trazer os fatores externos do contexto social e acadêmico para dimensionar os impactos deste discurso histórico escolar a respeito do passado republicano brasileiro.

Deste modo, o que norteia a avaliação do conteúdo dos livros didáticos são os seguintes princípios, resumidos assim, pela professora Maria do Rosário Gregolin (1995, p. 17):

Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia) .

Destacar o que está implícito nos textos e pontuar que escolhas e ideologias (visões de mundo) fazem parte dos discursos que dão base ao conteúdo dos livros didáticos de História para alunos de Ensino Médio é o desejo que tal instrumento metodológico ajudará a atingir. Além, é claro, de inserir a pesquisa no campo interdisciplinar entre História e Linguística.

Deste modo, o que já se pode anunciar, é que ao buscar as referências historiográficas com o intuito de identificar os consensos e as divergências sobre a Primeira República entre os acadêmicos, bem como mapear os trabalhos críticos que nas três últimas décadas ampliaram as nuances interpretativas, é encontrada uma série de teses e artigos que apresentam um quadro mais complexo da política na Primeira República. Esses novos trabalhos buscam avançar para além da “caricatura de um sistema político marcado por fraude, violência, clientelismo, ausência de direitos e eternização de oligarquias no poder” (FERREIRA e PINTO, 2017, p. 431).

Nesse sentido, entre os anos de 1980 e 1990, historiadores, economistas e cientistas políticos lançaram

novos livros e artigos que relativizaram o papel e o peso de São Paulo e Minas Gerais como próceres da Primeira República. O próprio Boris Fausto, historiador consagrado da década de 1970, chegou a rever algumas de suas teses acerca do perfil do Estado e sobre o poder do setor agroexportador. Nesse momento surgiram obras que expuseram a complexidade e as nuances que envolveram a construção do chamado pacto oligárquico aprofundando o tema da *política dos governadores* e os diferentes modelos de cidadania discutidos no período, como os trabalhos de José Murilo de Carvalho (1987) e de Renato Lessa (1999).

Ao mesmo tempo, constata-se que não há grandes consensos entre os estudiosos a respeito do desenvolvimento político-institucional da Primeira República. Ainda que se tenha uma robusta contribuição de jovens pesquisadores, como Saruma Pinto, Marieta Ferreira, Vitor Fonseca entre outros, que desde os anos 2000, têm renovado o interesse pelo estudo sobre a Primeira República no interior de programas de pós-graduação e matizado as leituras cristalizadas sobre o período citado; de modo geral, o que foi dito pelos clássicos entre 1940 e 1960, autores como Vitor Nunes Leal, Nelson Werneck Sodré e Celso Furtado, é o que ainda marca as explicações didáticas sobre a história de nossa primeira fase republicana.

Uma constatação relevante, é que os três manuais escolares que começaram a ser analisados partem deste mesmo prisma para explicar o que foi a Primeira República. No princípio havia muita instabilidade, que só foi debelada graças à *política dos governadores*, organizada pelo então presidente Campos Sales. Outro aspecto comum aos livros estudados é a caracterização daquele período como fruto da *política do café com leite*. Foram encontradas narrativas que seguem certa linearidade e optam por apresentar os acontecimentos sem detalhar as clivagens e tensões dos projetos que disputavam a hegemonia institucional na jovem república brasileira, como estudos recentes apontam.

Destacam-se a seguir trechos que deixam claro a adoção da interpretação historiográfica clássica. Afirma-se em um dos livros, “Assim, o poder político passou a ser controlado pelas elites agrárias, notadamente de Minas Gerais e São Paulo. Esse período ficou conhecido como **República Oligárquica**” (BRAICK, MOTA, 2016, p. 23); Neste outro, bastante adotado pelas escolas brasileiras, está escrito:

A política dos governadores reproduzia, portanto, no plano federal a rede de compromissos e o clientelismo que já ligavam os coronéis aos governadores dentro dos estados. Assim, por meio de tantas alianças e fraudes, as oligarquias agrárias estiveram no poder durante a maior parte da Primeira República (COTRIM, 2016, p. 88).

E por fim, este exemplo:

No decorrer da República Oligárquica, a maior parte dos presidentes da República era proveniente de Minas e São Paulo, grandes produtores de laticínios e café, respectivamente. Era a política **café com leite**, que complementava a Política dos Governadores. Com a consolidação da República, iniciava-se o Império dos cafeicultores (CAMPOS; PINTO e CLARO, 2016, p. 240).

O que fica evidente é o descompasso entre as discussões atuais da academia e o material didático escolar, que não contempla uma abordagem mais heterogênea.

3 CONCLUSÃO

De tal modo, tendo em mente que a presente pesquisa ainda está em execução, acredita-se que elementos novos aparecerão ao final do percurso e talvez algumas ideias aqui expostas serão revistas. Contudo, mesmo que provisoriamente afirmamos que pelos dados até aqui elencados foram verificadas narrativas que

não problematizam o conhecimento histórico.

A princípio são textos que se preocupam “somente” em contar como o passado aconteceu e não exploram a possibilidade de expor como o processo da escrita da história é um campo disputado. Chama a atenção o caráter homogêneo que de certa forma é dado ao passado republicano brasileiro entre os governos Campos Sales e Washington Luiz (1898-1930). Outra questão a ser abordada é a pouca diferenciação entre as interpretações do mesmo fato pelas três coleções didáticas. Apesar de terem autores, formas e métodos distintos o conteúdo final é bastante semelhante.

Quanto à comparação entre a historiografia e os manuais escolares é perceptível que há um distanciamento entre as discussões recentes no interior da academia, que tentam rever estereótipos já cristalizados, e as generalizações simplificadoras de teses clássicas presentes no material didático. A propósito, este é um dos desafios de difícil solução. Por mais que se façam pesquisas no interior das faculdades de História, a sociedade ainda é a “última” a saber dos novos resultados. Este trabalho em última análise poderá contribuir com caminhos para enfrentar tal dilema.

REFERÊNCIAS

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2016.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; PINTO, Júlio Pimentel. **Oficina de História**. São Paulo: Leya, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COTRIM, Gilberto. **História global**. São Paulo: Saraiva Educacional, 2016.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. Estado e oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas. **Tempo**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.422-442, dez. 2017. FapUNI-FESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/tem-1980-542x2017v230301>. Acesso em: 14 ago. 2018.

FONSECA, Vitor. **Voto e competição política na Primeira República**: o caso de Minas Gerais. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Difel, 1959.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa: revista de linguística**, v.39 p.13-21, 1995, São Paulo.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo: AlfaÔmega, 1975.

LESSA, Renato. **A invenção republicana**: Campos Sales, as bases e a decadência da república velha. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Marcilânia Gonçalves³⁰

Joselina Alves Cardoso³¹

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a interdisciplinaridade no processo de emancipação do sujeito. O estudo tem como objetivo principal analisar como é possível promover a emancipação do sujeito a partir da interdisciplinaridade e, para tanto, o referencial teórico contou com os apontamentos de Brandão (2015); Fazenda (2008); Frigotto (2011) e Freire (1996). Não se pretende, com esse estudo, abordar as limitações inerentes às abordagens interdisciplinares, mas, sobretudo, as contribuições e possibilidades de se trabalhar de forma interdisciplinar com a finalidade de promover a emancipação do sujeito. Ao falar do sujeito, evidencia-se o sujeito em um contexto educacional, o que implica afirmar que a instituição de ensino é, por excelência, o ambiente que potencializará a emancipação do sujeito. Espera-se que esse trabalho contribua para a práxis do trabalho pedagógico a partir da interdisciplinaridade visando o sujeito e sua emancipação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Emancipação. Sujeito.

INTERDISCIPLINARITY AND HUMAN EMANCIPATION

ABSTRACT

This paper presents reflections on the role of interdisciplinarity in the process of human emancipation. The main objective of this study is to analyze how it is possible to promote the human emancipation through the interdisciplinarity and, for that, the theoretical reference had the notes of Brandão (2015); Fazenda (2008); Frigotto (2011) and Freire (1996). It is not intended, with this study, to address the limitations inherent to interdisciplinary approaches, but above all, the contributions and possibilities of working in an interdisciplinary way with the purpose of promoting the human emancipation. When speaking of the human, it refers to the human in an educational context, which implies that the teaching institution is, by excellence, the environment that will enhance the emancipation of the human. Thus, it is expected that this work contributes to the praxis of the pedagogical work through the interdisciplinarity aiming at the human and his emancipation.

Keywords: Interdisciplinarity. Emancipation. Human

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal analisar as possibilidades de se promover a emancipação do sujeito a partir de uma prática interdisciplinar. O interesse pelo estudo surgiu de minhas inquietações em relação à abordagem dada a práticas pedagógicas que envolvem a interdisciplinaridade e ao fato de haver uma relação quanto a sua importância no processo de aprendizagem e emancipação do sujeito. As leituras iniciais indicam que é possível perceber que a interdisciplinaridade é, por um lado, um recurso que aproxima e integra conteúdos. Por outro, é um tema ainda complexo, o que dificulta uma prática pedagógica consciente do objeto em questão. Os estudos e discussões realizadas durante as aulas do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, a partir de conteúdos relacionados ao tema deste estudo, contribuem para o desenvolvimento da pesquisa pois promovem e ampliam a compreensão acerca dos desdobramentos implicados no processo de emancipação do sujeito por meio de uma prática interdisciplinar.

30 Pós-graduanda em Ensino de Humanidades, Instituto Federal Goiano - Campus Trindade. marcilaniagoncalves@gmail.com

31 Orientadora, Instituto Federal Goiano - Campus Trindade, joselina.alves@ifgoiano.edu.br

Estudos sobre a prática interdisciplinar no contexto escolar vêm sendo realizados há algum tempo, contudo essa prática é ainda por muitos educadores, professores e docentes um tema complexo e sem uma definição concreta, dificultando assim sua prática consciente. Dessa forma, para embasar o trabalho foi fundamental recorrer aos pressupostos teóricos de Brandão (2015), Fazenda (2008), Freire (1996) e Frigotto (2011).

Para os autores analisados, a emancipação do sujeito está ligada a práxis pedagógica, e a interdisciplinaridade, ainda compreendida de modo equivocado, limita as várias formas de integração dos conteúdos, o que leva à fragmentação do conhecimento. É nesse sentido que, de acordo com Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade surge com a intencionalidade de romper com os velhos paradigmas de uma limitação entre as áreas do conhecimento a qual esta precisa ser entendida como uma possibilidade e não como uma determinação.

1.1 Práxis pedagógica e a prática interdisciplinar reflexiva

A proposta aqui tratada pretende abordar as contribuições e possibilidades de uma prática educativa interdisciplinar com a finalidade de buscar e favorecer um desenvolvimento integral e emancipatório do sujeito, possibilitando, assim, uma articulação e interação entre o contexto escolar educacional, bem como a sua vivência com os conteúdos científicos.

Como defendida por Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade surge com a intencionalidade de romper com os velhos paradigmas de uma prática pedagógica obsoleta, que limita a atuação das diversas áreas do conhecimento na qual cada professor é o detentor de suas habilidades e trabalha dentro de sua individualidade. Alguns, talvez, desprovidos de conhecimento de outras áreas, assim o fazem.

Conforme as concepções de autores que analisam a realidade escolar, enfoca-se que a prática pedagógica atual, tradicional, disciplinar, favorece a configuração da fragmentação de conhecimentos. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de se introduzir práticas de ensino inovadoras no sentido de minimizar esse problema. Nessa perspectiva, salienta-se a prática da interdisciplinaridade como a melhor forma de diminuir a dissociação entre a realidade da escola e o seu objetivo de formar homens plenos, não ignorando os diversos obstáculos emergentes.

Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais. Das comunidades humanas [...] a interdisciplinaridade desempenha um papel decisivo para dar ao corpo o sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria e da humildade [...] a, da coragem e da humanidade [...] A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa. E da produção científica, porém como um ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade (FAZENDA, 2002.p.14,18,19)

Observa-se que grande parte de professores, ou de modo mais amplo, aqueles que participam efetivamente de práticas educacionais, entendem a interdisciplinaridade como uma ferramenta a ser utilizada tecnicamente, sem reflexão do meio e fim a qual lhe é atribuído de fato.

Essa prática individualista pouco contribui para uma formação integral do ser, pois o que se pretende é que a escola apresente estratégias que promovam uma visão global para melhor aquisição e apropriação do conhecimento daqueles que nela estão inseridos.

É importante salientar que a prática interdisciplinar precisa ser entendida e executada como uma prática criativa e provocativa no cultivo de saberes dentro de uma visão reflexiva transformadora a fim de ampliar, bem como, mudar a estrutura de um pensamento preestabelecido, tornando-o crítico e construtivo, capaz de romper com modelos cristalizados impostos sobre o ensino e aprendizado.

É sabido que a prática pedagógica interdisciplinar não caracteriza um método propriamente dito, so-

bretudo, pode servir como elemento de aprimoramento no ensino em busca de novos sentidos para uma formação humana com maior compreensão de mundo.

Brandão (2015, p. 42), em seus estudos e pesquisas ressalta que,

as suas relações vividas, faz pensar de que forma a interdisciplinaridade pode servir como um método interativo e interpretativo [...] uma vez que esta prática busca revelar um olhar mais prático e coerente sobre as coisas e amplia o entendimento sobre os fatos.

Nessa perspectiva, o foco deixa de ser o conteúdo, mas passa a ser o como ensinar e aprender. As concepções de Paulo Freire, ao abordarem uma pedagogia fundada na ética e autonomia do educando, verdadeiramente efetiva. Assim, “A importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas, também ensinar a pensar certo. Assim justifica quando diz que” ensinar exige convicção de que mudar é possível FREIRE (1996, p.26-27).

1.2 A Interdisciplinaridade e sua ação transformadora

Compreendendo a emancipação como um processo em que o indivíduo é participante de uma ação transformadora para melhor compreensão da realidade que o cerca, a interdisciplinaridade torna-se uma prática que possibilita a transformação e autonomia do sujeito, por isso precisa ser pautada numa prática intencional planejada e reflexiva para construir conceitos e significados na formação social do indivíduo. É sabido que esta não nega as práticas anteriores, o que ela busca é dentro de suas possibilidades e desafios favorecer um enriquecimento do saber, do conhecimento como uma proposta de desenvolvimento de totalidade do sujeito. É buscar desprender do empírico para o campo científico para a aquisição do conhecimento.

Segundo Ivani Fazenda (2008), “educação caminha pelos sentidos da prática das relações humanas e sociais”. Deste modo, pode-se entender que, uma das possibilidades atribuídas pela prática interdisciplinar é encontrar caminho não fragmentado entre as áreas do conhecimento em consonância ao real vivido. Assim, é preciso encontrar elementos que dialoguem entre si, sem reduzir a um único olhar, mas, sempre na busca da liberdade de ação, baseada numa lógica do saber fazer, do agir dentro e sobre o mundo.

Nas concepções de Paulo Freire (1996) e Ivani Fazenda (2008), ensinar vai além da transmissão dos conteúdos, ensinar exige a compreensão, por parte dos educadores, que a educação é uma forma de interação no mundo. Assim, é preciso estabelecer coerência e sintonia entre os conteúdos dentro das áreas do conhecimento em consonância ao desenvolvimento global do sujeito.

Dessa forma, não resta dúvida de que a intencionalidade é buscar a emancipação, a autonomia, o desenvolvimento integral e pleno do ser, transformando-o, assim, em real sujeito da construção e reconstrução dos saberes.

3 CONCLUSÃO

O estudo realizado, ainda em andamento, aponta novos olhares e práticas acerca dos aspectos que permeiam a relação e possibilidades que envolvem a interdisciplinaridade e a emancipação do sujeito. Ressalta-se que esta não deve ser entendida apenas no campo conceitual, como uma forma de ampliar e contemplar as possibilidades de novos caminhos para formação e emancipação humana.

Considerando que a busca incessante de uma formação e prática interdisciplinar não determinará por si só uma construção emancipatória do ser, espera-se que por meio da interdisciplinaridade seja possível buscar

estabelecer de forma organizada um saber a ser construído, uma vez que abre caminhos que perpassam do subjetivo para o real, visando facilitar a apropriação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. A. **Interdisciplinaridade na condução docente: Impressões a partir da vivência.** In: PINHO, M. J. *et al.* (org). **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior.** Goiânia-GO: Espaço Acadêmico, 2015.

FAZENDA, Ivani (org). **O que é interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito.** 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

JAEHN, Liste. **Educação para emancipação em Adorno.** Passo Fundo: UPF, 2005.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação: reflexões filosóficas.** Caxias do Sul: Educs, 2007.

REPRESENTAÇÃO OU CONSUMISMO: UMA PEQUENA REFLEXÃO SOBRE AS MULHERES REPRESENTADAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Hevellin Estrela³²

Luciane S. de Souza Prudente³³

RESUMO

O presente artigo busca entender qual seja a representatividade trazida por personagens femininas no mundo das Histórias em Quadrinhos, através de seus poderes e histórias. Foi feita uma breve pesquisa qualitativa e um levantamento bibliográfico sobre o tema, cujo intuito é discutir sobre essa representação e como ela é vista aos olhos das autoras, mulheres, mães, feministas e simpatizantes do mundo da cultura pop. E tudo isso faz parte de um propósito maior, que é levantar a discussão do lugar de fala que nós, mulheres, temos e, como uma representação pode parecer atrativa e não nos fazer refletir sobre as intenções por trás dela. Discute ainda sobre o poder da escola como formadora de opinião no que diz respeito a gênero, entretanto, de forma leve e lúdica, bem de acordo com a natureza das HQs que, além do entretenimento são também um produto ideológico bastante difundido entre os adolescentes.

Palavras-chave: Mulheres. Representação. Histórias em Quadrinhos. Cultura Pop. Feminismos.

REPRESENTATION OR CONSUMPTION:

A SMALL REFLECTION ON WOMEN REPRESENTED IN THE HISTORIES IN QUADRINHOS

ABSTRACT

This article tries to understand what is the representativeness brought by female characters in the world of Comics, through their powers and stories. A brief qualitative research and a bibliographical survey about the theme was carried out, it is intended to discuss this representation and how it is seen in the eyes of the authors, women, mothers, feminists and sympathizers of the world of pop culture. And all this is part of a larger purpose that is to raise the discussion of the place of speech that we women have and how a representation may seem attractive and not make us reflect on the intentions behind this representation and the power of the school as an opinion maker inserting these gender discussions in a light and playful way as the HQs that is an ideological product, and the consumption of these products of the entertainment industry is very widespread among adolescents.

Keywords: Women. Representation. Comics. Pop Culture. Feminisms

1 INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos (HQs) merecem um olhar diferenciado no mundo contemporâneo. Por muito tempo elas foram mal vistas e não eram sequer consideradas como leitura perante a academia. Mas com a inserção do tema da transversalidade no Parâmetro Curricular Nacional (PCN), em âmbito nacional, elas passaram a ser mais usadas, buscando atender tanto os grupos que apreciam e que se identificam com as HQs, quanto a políticas públicas da base curricular nacional.

Sabe-se que nem todos os alunos ou leitores se identificam com as HQs, assim, neste artigo pretendemos escrever para um público apreciador das HQs e quer se ver representado de alguma forma nas histórias que elas contam.

Para o desenvolvimento desse artigo, utilizou-se da metodologia de pesquisa qualitativa, que Matias-

32 Mestranda em Comunicação, IF Goiano Campus Trindade, hevellin.estrela@ifgoiano.edu.br, Trindade.

33 Especialista em Biblioteconomia, IF Goiano Campus Trindade, luciane.prudente@ifgoiano.edu.br, Trindade.

-Pereira (2012, p. 84) defende como uma pesquisa descritiva em que ocorre uma análise de forma indutiva dos dados obtidos. Outra metodologia usada foi o levantamento bibliográfico, que o mesmo autor defende como sendo uma abordagem utilizada para conhecer as contribuições científicas sobre determinado assunto, no qual ocorre uma análise e interpretação das contribuições já existentes sobre um determinado assunto (MATIAS-PEREIRA, 2012, p. 86). A justificativa para o uso dessa escolha se dá pela amostragem intencional e por ser uma história em quadrinho menos conhecida e com menos produção científica sobre ela.

2 DESENVOLVIMENTO

As Histórias em quadrinhos são um meio de comunicação diversificado com múltiplas facetas e muito rico para entreter, informar e educar. A nona arte, como é considerada, está sendo utilizada para discussões sobre vários temas transversais, principalmente nas escolas.

Brandão (2017) menciona que os assuntos tratados nos quadrinhos podem ter a leveza e a ludicidade que encantam crianças e adolescentes, mas também podem mergulhar na densidade de discussões temáticas que vivenciamos, como o feminismo, que será tratado nesta pesquisa.

Segundo a autora africana, Chimamanda Ngozi Adichie, que luta pelo feminismo em seu país, marcado por várias barbaridades relacionadas às mulheres, traz em seu livro *Sejam todos feministas* o significado de ser feminista, qual seja uma pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica entre os sexos. (ADICHIE, 2015)

Beauvoir (2016, p. 9), autora do livro “O Segundo Sexo”, cita que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. É o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado”, que ela exemplifica como feminino.

Nos anos sessenta surgiram vários movimentos sociais, como as revoltas estudantis, as revoltas juvenis contraculturais, os movimentos revolucionários e, o feminismo, por sua vez, faz parte dessa ascensão. Segundo Hall (2006) o movimento feminista veio com o *slogan* do pessoal e o político, o público e o privado. E esse movimento trouxe a temática da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Corroborando com esse pensamento, Bairos (1995, p. 459) nos diz que o “uso do conceito mulher traz implícito tanto a dimensão do sexo biológico como a construção social do gênero”. O movimento politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação como sujeitos sem a diferença sexual.

Nessa mesma época as histórias em quadrinhos tiveram uma grande ascensão cultural com os estudos da ciência da comunicação, passaram a ter atenção das elites intelectualizadas, surgiram as primeiras produções que problematizaram e ironizaram a representação do feminino nas HQs.

Exemplos de ícones da representação da mulher na cultura pop são a Mulher Maravilha e Diana de Themiscyra, que surgem na década de 1940 no contexto de guerra, como forma de representação para as mulheres que buscavam por referências de força e autoconfiança.

Entre outras mulheres que podemos exemplificar que tiveram suas histórias e buscam as suas representações nas HQs são: A Canário Negro (Dinah Laurel Lance), filha de uma mulher que exercia essa função de heroína, mas que desiste após se tornar mãe. E quando ela cresce, mesmo sua mãe sendo contra, ela passa a ser treinada pelo Pantera Negra e decide que quer retomar o papel da mãe. Ela então começa a fazer parte do grupo Aves de Rapina, que originalmente conta com a Batgirl, a Mulher-Gato e a Caçadora.

A Capitã Marvel, Carol Danvers, contemporânea da Canário Negro, nasceu humana, mas passou a ter superpoderes após uma explosão alienígena. Quando ainda era só humana, Carol foi jornalista e editora de uma revista feminista e, apesar de ser bem independente, trabalha bem em grupo e também teve vários nomes.

A mistura entre mulheres heroínas da Marvel e da *DC comics* é intencional, sendo conhecidas as diferenças editoriais de cada, mas não é essa diferença que buscamos com esse artigo e sim a representatividade trazida por essas personagens, por meio de seus poderes e histórias. A cultura pop foi desenvolvida para o público masculino e há décadas ela tem prevalecido, contudo, as mulheres estão participando gradativamente desse meio. As imagens das mulheres que são representadas nas HQs sempre possuem uma ambiguidade entre o texto e os desenhos, que mostram uma mulher poderosa e ao mesmo tempo frágil. Utilizam atributos como sensualidade com as roupas e utilização do corpo, para remeter ao prazer visual e a cultura da fragilidade feminina, dando indícios de que a mulher precisa ser frágil para não ofuscar o brilho do homem.

Gradativamente as mulheres são inseridas nessa cultura pop (cultura de massa) e o mercado da indústria do entretenimento tem mostrado o papel da representação do feminino em seus produtos. Um exemplo bem atual disso pode ser visto nas histórias criadas para o cinema, baseadas em quadrinhos, como a Pantera Negra, que tem o exército só de mulheres e negras. Mas essas criações têm a representação do feminino ou está se tornando um ícone para as mulheres? Um modelo ideal da representação do gênero? Ou buscam por essa representação apenas para o consumo?

3 CONCLUSÃO

Entendemos que as dúvidas aqui são grandes e que podem gerar várias teorias e discussões. Com certeza haverá aqueles que acreditam que qualquer tipo de representação é válida. Entretanto, há também aqueles que acreditam que a representação por si só não serve, visto que a representação da mulher por si só é carregada de estereótipo, códigos, signos e significados. A cada dia, por intermédio de várias leituras (de autoras, de livros, de mundo, de vida...) entendemos que não somente as mulheres, mas por tudo o que o movimento feminista representa, cada indivíduo deve ter seu lugar de fala. Essa representação, até aqui criada majoritariamente por homens ou ainda como toda uma gama de códigos (sexualidade, fragilidade, submissão...) e que, especialmente com a recente ascensão dessas heroínas para as telas de cinema, é um bem voltado mais para a questão do consumo, do desejo de fazer parte de um grupo a que se quer pertencer, do que especificamente trazer uma representação e um lugar de igualdade para as mulheres no mundo das HQs. Acreditamos mais ainda que essa seja uma discussão que deve ser levada, principalmente para a área educacional, para que as adolescentes não comprem esse discurso de uma representação fraca e ilusória, mas que merecemos uma representatividade mais real e menos consumista do que se passa pela mídia. Claro que o discurso não é de boicote às HQs ou qualquer coisa do gênero, antes, é um discurso que precisa ser feito e examinado para que o consumo desse tipo de representação seja consciente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Estudos feministas*, ano 3, n. 2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16462/15034>. Acesso em: 23 maio 2018.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 2016.

BRANDÃO, Daniel. *HQ curso quadrinhos em sala de aula: a linguagem dos quadrinhos*. Fortaleza-CE: Universidade Aberta do Nordeste, 2017. Disponível em: http://ava.fdr.org.br/pluginfile.php/237573/mod_resource/content/6/HQ2%20-%20Fasc%C3%ADculo-03_FINAL.pdf. Acesso em: 23 maio 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

MATIAS-PEREIRA, José. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MALTEZ, Joana. Capitã Marvel: conheça a história e os poderes da super-heroína. *Aficionados*, 2018. Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/capita-marvel/>. Acesso em: 23 maio 2018.

QUINTAS, Francisco. Saiba mais sobre a Canário Negro da DC comics. *Aficionados*, 2017. Disponível em: <https://www.aficionados.com.br/canario-negro/>. Acesso em: 23 maio 2018.

PROPOSTA DA BNCC E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

Gleibiane Martins Tavares³⁴

Ruth Aparecida Viana da Silva³⁵

RESUMO

O presente trabalho visa refletir sobre as propostas da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, que ainda se encontra em construção. Destaca-se a importância de os profissionais da área se debruçarem sobre a leitura e a análise das propostas que estão em fase de aprovação. Assim, a partir da pesquisa documental-bibliográfica, propõe-se uma leitura e análise dos impactos da BNCC no contexto da Educação Infantil em Goiânia-GO.

Palavras-chave: Educação. BNCC. Currículo. Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the proposals of the National Curricular Common Base for Early Childhood Education, which is still under construction. It is important to emphasize the importance of the professionals of the area to study the reading and analysis of the proposals that are in the approval phase. Thus, based on documentary-bibliographic research, it is proposed to read and analyze the impacts of BNCC in the context of Early Childhood Education in Goiânia-GO.

Keywords: Education. BNCC. Curriculum. Child education.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os temas *currículo e educação* vêm sendo discutidos há tempos. Em se tratando da educação, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, afirma que a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Educação Infantil³⁶ foi uma dura conquista na história da sociedade brasileira. O reconhecimento da educação das crianças pequenas como direito está posto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) de 1989 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Trata-se da conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãos de direitos, inclusive o direito à educação

34 Aluna da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

35 Professora da Especialização em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal Goiano, Campus Trindade.

36 A Educação Infantil foi alterada pela Emenda Constitucional nº. 053 de 06 de dezembro de 2006, modificando a etapa da educação básica para o atendimento de crianças de zero a cinco anos e não de zero a seis anos, pois o Ensino Fundamental passou de 8 anos para 9 anos, contemplando a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental. Assim, no presente trabalho indicamos a expressão de até 6 anos para designar a Educação Infantil, por estar presente nos documentos oficiais do MEC e de documentos produzidos por diferentes entidades entre eles o Movimento de Interfóruns da Educação Infantil no Brasil (MIEIB) (MARTINS, 2007, p. 16).

infantil.

Nesse contexto, destacamos que a formação de profissionais da Educação Infantil passa por questões e tensões. Além disso, deve ser uma formação permanente, formação continuada ou formação em serviço, pois se trata de profissionais em formação no seu lugar de trabalho. Buscamos, também, enfatizar que toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática.

O Governo Federal, Estadual e Municipal e outras instituições atendem crianças de 0 a 6 anos fazendo exigências diferenciadas não só quanto à formação inicial, como também quanto ao processo de formação dos educadores de educação infantil. O que agrava a situação são as “leituras” diferenciadas da legislação em vigor, em especial, no que se refere ao profissional que atua em creches e pré-escolas (ÀRIES, 2002).

Resoluções e deliberações estaduais e municipais, muitas vezes, conflituam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998, por exemplo, provocando, nos profissionais, incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e à formação continuada. É relevante destacar também a não exigência de formação de nível médio, na modalidade normal, para os profissionais, que atual na educação infantil, caminhando em sentido contrário à Lei nº 9.394/96 (LDB) e à resolução da CEB (Câmara de Educação Básica), nº 2, de 19 de abril de 1999.

No caso das creches, em especial as comunitárias, incentivadas pela Unicef³⁷, em 1979, (ROSEMBERG *apud* ÀRIES, 2002), essa realidade se impõe de forma contundente, pois profissionais não habilitados legalmente se dedicam ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 a 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do poder público. Sem falar no grande número de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação não só quanto ao aspecto de instalações adequadas, como também naqueles que se referem à formação dos profissionais.

O Ministério da Educação (MEC), em 1994, publicou diretrizes gerais norteadoras da política de educação infantil, são princípios que conceituam a educação infantil como primeira etapa da educação básica: integram creches e pré-escolas que se distinguem pela faixa etária; precisam sua ação como complementar à família, integrando a educação ao cuidado; enfatizam sua ação educativa por meio de especificidades do currículo, da formação do profissional e normatizam o acolhimento de crianças com necessidades especiais (ÀRIES, 2002).

Além disso, reconhecendo que a história da educação de crianças pequenas no Brasil, foi marcada pela dissociação da relação cuidar e educar, desvinculada de um currículo e da escola, o MEC (1996) realizou um diagnóstico mais profundo sobre as propostas pedagógicas/curriculares das unidades da federação. Analisou os pressupostos, diretrizes e princípios que estabelecem, seu processo de construção e como informa a prática cotidiana dos estabelecimentos de educação infantil. Esse reconhecimento redimensionou a formação inicial e a formação em serviço. Quanto à formação inicial demandarão tempo para que saiam do discurso e passem a vigorar de fato.

Enquanto isso, creches e pré-escolas estão funcionando, atendendo crianças, e isso exige, de um lado, reconhecer o direito à formação em serviço dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos e, de outro, compreender que os processos de formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (ÀRIES, 2002).

Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) reafirmou a necessidade de se estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica, além de criar uma base para orientar todos os currículos da Federação.

No dia 17 de junho de 2015, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Portaria nº 592,

37 UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês United Nations Children’s Fund - UNICEF).

que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a Portaria, na comissão composta por 116 membros estariam presentes o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A atribuição desta Comissão seria a de produzir um documento preliminar da Proposta da BNCC e produzir um relatório “consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016”.

Para o desenvolvimento do trabalho, partimos da seguinte problemática: Quais são as propostas curriculares para a Educação Infantil na BNCC? Assim, partimos da hipótese de que é necessário compreender as propostas curriculares e metodológicas vigentes na educação infantil para podermos desvendar as concepções de criança presentes nas diretrizes que passarão a reger essa etapa de educação em nosso país.

Nesse sentido, o presente trabalho discute as questões levantadas, enfatizando a concepção de infância e das pedagogias ao longo da história, bem como abordando a história da Educação Infantil no Brasil e, por fim, a constituição das propostas curriculares para a educação infantil. Para a análise, utilizaremos fontes bibliográficas e artigos publicados por especialistas e pesquisadores da área, bem como os documentos disponibilizados pelo MEC. Nesse contexto, considerando a amplitude da temática, deter-nos-emos nas propostas apresentadas e sua aplicabilidade na rede municipal de Goiânia, que já tem uma proposta similar àquela que está sendo prevista na BNCC em construção.

2 PROPOSTA DA BNCC E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resulta de um processo em construção por educadores e sociedade brasileira. A primeira versão contou com mais de 12 milhões de contribuições, que apoiaram a produção da segunda versão que foi colocada em debate nos 27 seminários, um em cada Unidade Federativa, e recebeu a contribuição de mais de nove mil professores e especialistas. Essa etapa foi produzida com parceria do Consed e da Undime. Esta versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação que organizou a discussão da proposta em cinco audiências públicas: uma em cada região do país.

Homologada pelo MEC, a base visa orientar a elaboração das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, bem como as políticas para a formação de professores, produção de material pedagógico e avaliação. A base será instrumento para a promoção da equidade na medida em que define as aprendizagens essenciais e orienta as políticas educacionais que norteiam as escolas de todo o país. Assim, terá um papel decisivo para a formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade justa e democrática.

Em se tratando da proposta da Rede Municipal de Goiânia, ela aborda a infância como um tempo social da vida, que não é vivido do mesmo modo por todas as crianças. Sendo assim, as crianças são compreendidas em sua totalidade, como sujeitos de direitos, históricos, de classe, indivíduo social, ser cultural e da experiência.

Nesse sentido as Instituições priorizam a função principal que é *cuidar e educar*. Solidifica desta forma, seu papel social e possibilita aos educandos o sucesso educacional, preservando seu bem-estar físico, e estimulando seus aspectos cognitivo, emocional e social, conforme nos orienta a LDB 9394/96, em seus artigos 29 e 30.

De acordo com a Proposta Pedagógica da rede de Goiânia e com as DCNEI tem como objetivo

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, a liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com

outras crianças (BRASIL, 2009b p.4).

E ainda de acordo com o documento **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a rede Municipal de Educação de Goiânia,**

Nas crianças pequenas, as linguagens são aprendidas nas ações materiais e simbólicas significativas. São as ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar ou ainda atividades mais integradas com a presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e de outros materiais que favorecem o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados. As práticas sociais, apesar da palavra prática, não são ações concretas, são linguagens. (...) podem ser “lidas”, interpretadas, no sentido de ouvidas, sentidas, acolhidas, rejeitadas e, portanto, não são necessariamente verbais (MEC, 2009c, p. 66).

2.1 Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a rede Municipal de Educação de Goiânia.

Nesse contexto, percebe-se que a BNCC complementa as práticas e vivências contemplando o indivíduo como sujeito histórico e cultural, ensinado de acordo com suas experiências e o principal foco é o compromisso com a educação integral.

A BNCC, um documento obrigatório nacional, contempla uma visão de educação de qualidade, dialogando assim com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o PNE, para os professores este documento é de extrema importância, pois, norteia seu trabalho em sala de aula. Vale ressaltar que a BNCC não é um currículo, mas, auxilia as instituições ao descrevê-lo e programá-lo. Para o professor, nessa primeira versão, e em se tratando da Educação Infantil, revela-se um avanço para a criança, pois permitirá seu desenvolvimento de forma integral.

De acordo com a BNCC (versão 2017), “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. Esta prática já faz parte do que a Rede Municipal de Goiânia propõe.

O que marca a aprendizagem das crianças é a intencionalidade pedagógica. Destaca-se que a Base propõe o que deve ser ensinado e não a maneira como deve ser ensinado, dando ao professor total liberdade do como ensinar. Então, cabe aos educadores promover experiências que ampliem e diversifiquem as competências e habilidades previstas na BNCC.

Desta forma as Instituições de Educação Infantil devem promover movimentos de diversificação curricular, com uma ênfase na qualidade social com modelos cooperativos. Promovendo discussões acerca de seu currículo, a fim de discutir temas como: a padronização dos processos formativos, a regulação do trabalho docente e o utilitarismo nos critérios de seleção dos conhecimentos, todavia, um debate em torno dos conhecimentos a serem ensinados é indispensável.

3 CONSIDERAÇÕES

As exigências da realidade da educação infantil nos colocam ante um campo complexo e multifacetado que exige reflexões sobre como as marcas culturais de um profissional-professor “rotulado de nível inferior” estão entranhadas em nós. A educação infantil é marcada por um quadro de desigualdade, não só nas possibi-

lidades de acesso, mas também na qualidade do atendimento e no imaginário de desvalorização do trabalho dos profissionais que se dedicam ao atendimento de crianças nessa fase de formação.

Quanto à definição de um currículo ou uma proposta nacional comum para a educação infantil, não é tarefa simples. É preciso considerar o contexto histórico-social do currículo, uma vez que ele está sempre situado num momento e num lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções. De um modo geral, o currículo explicita valores e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. Como vimos, diferentes são as concepções de infância. Nesse quadro residem diferentes matizes da educação infantil. Essa diversidade também se faz presente na construção de um projeto educativo para a educação infantil. A grande questão que colocamos é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil respeitando a diversidade?

Observamos, a título de conclusão, que toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente. Entretanto, conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer os documentos por ela produzidos, e também sua história, seus discursos e as histórias das equipes e suas propostas, sendo que este foi o objetivo do nosso trabalho: aprofundar no conhecimento sobre as propostas curriculares para a educação infantil e como elas se manifestam na atualidade.

A proposta da BNCC é a de contribuir para organizar e manter um padrão de conhecimentos básicos através de experiências, assegurando direitos inerentes a Educação Infantil. Com esse “padrão”, ter-se-ia maior oportunidade de garantir uma igualdade, um parâmetro (objetivo) a ser alcançado em qualquer local do país, em qualquer instituição de ensino, pois não haveria “diferenças de ensino”. Porém, é possível questionar-se até que ponto isso ocorre nas escolas reais que existem em nosso país e se há condições propícias para que essa proposta se efetive. Afinal, em se tratando de documentos e legislações, temos excelentes contribuições. Mas, é necessário retomarmos esses documentos no contexto real da Educação Infantil não somente em Goiânia. É necessário criarmos referenciais teóricos que possibilitem uma análise profunda de como esses documentos, tal como a proposta da BNCC, são colocados em prática. E isso, desde o investimento financeiro na infraestrutura escolar até as condições reais de formação do profissional que atua na Educação Infantil e nas políticas educacionais/salariais para que esse profissional não adoeça e exerça o seu papel como educador.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: LTC, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. v.1, Brasília, 1998a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 1998b.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. **Institucionalização da infância : antigas questões e novos desafios Educação Infantil-cotidiano e políticas.** Campinas – SP: Autores Associados, 2009.

KRAMER, Sônia. **Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0752393686166.doc>. Acesso em: 18 out. 2018.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.