

TEMAS EM
EDUCAÇÃO
E SAÚDE

Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência
“Dante Moreira Leite” – CENPE
F.C.L. – Araraquara – UNESP
V. 10 – 2014

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista, Campus Araraquara

Reitor: Julio Cezar Durigan

Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge

Diretor: Arnaldo Cortina

Vice-diretor: Cláudio César de Paiva

Supervisora do CENPE: Luci Regina Muzzeti

Vice-supervisora do CENPE: Roseli Aparecida Parizzi

Conselho Deliberativo do CENPE

Titular: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Suplente: Relma Urel Carbone Carneiro

Titular: Cássia Regina Coutinho Sossolote

Suplente: Fátima Neves do Amaral Costa

Titular: Ricardo Ribeiro

Suplente: Sebastião de Souza Lemes

Titular: Cláudio César de Paiva

Suplente: Arnaldo Cortina

Titular: Taisa Borges de Souza

Suplente: Sandra Fernandes de Freitas

Titular: Morgana Múrcia Ortega

Suplente: Josefa Emilia Lopes Ruiz

Conselho de Publicação

Josefa Emilia Lopes Ruiz

Luci Regina Muzzeti

Morgana Múrcia Ortega

Roseli Aparecida Parizzi

Editoria

Rosângela Sanches da Silveira Gileno

Revisão

Os autores

Assessoria Administrativa e Divulgação da Revista

Luiza Helena Cadornim e Leandro Stéfano Pavani

Conselho Editorial:

Ana Maria Pimenta de Carvalho (USP-RP), Andreza Marques de Castro Leão (FCL-UNESP - Araraquara), Antonio dos Santos Andrade (USP-RP), Cássia Regina Coutinho Sossolote (FCL-UNESP - Araraquara), Denise Maria Margonari (FCL-UNESP-Araraquara), Edson do Carmo Inforsato (FCL-UNESP - Araraquara), Eladio Sebastian Heredero (UAH, Espanha), Fábio Tadeu Reina (UNIARA - Araraquara), Gisele Ganadi (Unicamp - Brasil), Guilhermina Lobato Miranda (Universidade de Lisboa), Jaime L. Zorzi (PUC- SP e CEFAC-SP), José Luis Bizelli (FCL-UNESP - Araraquara, Brasil), Maria de Lurdes Ramos da Silva (FE - USP, Brasil), Maria de Oliveira Ferreira Filha (UFPB, Brasil), Maria Filomena Teixeira (ESE-Instituto Politécnico, Coimbra, Portugal), Maria Teresa Machado Vilaça (Universidade do Minho, Portugal), Mário Sérgio Vasconcelos (FCL-UNESP-Assis), Marta Leandro da Silva (FCL-UNESP - Araraquara), Paula Ramos de Oliveira (FCL-UNESP - Araraquara), Paulo Rennes Marçal Ribeiro (FCL-UNESP - Araraquara), Ricardo Ribeiro (FCL-UNESP - Araraquara, Brasil), Roberto Fernández Sanchidrián (UAH, Espanha), Rolando Lazarte (UFPB - Brasil), Rosebelly Nunes Marques (ESALQ USP), Sebastião De Souza Lemes (FCL-UNESP - Araraquara, Brasil), Silvia Torres Alamilla (Universidade Nacional Autonoma de México), Sônia Regina Fiorim Enumo (UFES - Vitória), Stela Grönsberg (Instituto Sedes Sapientiae), Susan Dunhan Smolinsky (USA) e Vera da Rocha Rezende (UNESP - Baururu).

Normalização: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Diagramação e montagem da capa: Eron Pedroso Januskevictz

Capa: CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”.

Temas em Educação e Saúde / Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. – Vol.1 (1996) – - Araraquara : UNESP/FCLAR-Laboratório Editorial, 1996-

Anual
ISSN 1414-0144

SUMÁRIO

Apresentação	7
Saberes e profissionalização docente: um estudo a partir do olhar de alunos concluintes do curso de pedagogia Adriana Patricio Delgado	9
África imaginária: a prática pedagógica no contexto da Lei 10.639/2003 Elisângela de Jesus Santos e Sérgio Luiz de Souza	23
Trajetórias escolares: a pedagogia da UNIARA como possibilidade de ascensão aos níveis superiores e de profissionalização de alunos das camadas populares Fábio Tadeu Reina, Luci Regina Muzzeti e Denise Maria Margonari.....	37
Do que adoecem e por que se afastam do trabalho diferentes trabalhadores de uma universidade: análise do ano de 2009 Fátima Neves do Amaral Costa, Lis Maria Benassi César e Cássia Tiêmi Nagasawa Ebisui	45
TDAH: um sintoma social? Giuliana Sorbara	59
O currículo da educação paulista: O cinema como ferramenta de aprendizagem Marcilene Rosa Leandro Moura	75
O significado da capacitação em terapia comunitária integrativa na vida dos terapeutas comunitários Maria Lucia de Andrade Reis e Marilene Grandesso.....	89

A formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do encontro e das trocas intergeracionais Tiago Henrique da Silva Ramos e Elmir de Almeida	117
Índice de assuntos	129
Índice de autores	133

CONTENTS

Presentation	7
Knowledge and teaching professional: a study from graduating students view of a course of pedagogy Adriana Patricio Delgado	9
Imaginary Africa: the practice teaching in the context of law 10.639 / 2003 Elisângela de Jesus Santos and Sérgio Luiz de Souza	23
School paths: UNIARA pedagogy as the possibility of rising to higher levels and student professional Fábio Tadeu Reina, Luci Regina Muzzeti and Denise Maria Margonari ...	37
From what they get sick and why university workers get away from working: 2009 year analysis Fátima Neves do Amaral Costa, Lis Maria Benassi César and Cássia Tiêmi Nagasawa Ebisui	45
Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): a social problem? Giuliana Sorbara	59
Curriculum of São Paulo state education: the cinema as a learning tool Marcilene Rosa Leandro Moura	75
The meaning of empowerment in community integrative therapy in the life of therapists community Maria Lucia de Andrade Reis and Marilene Grandesso.....	89

Continuous education of teachers of elementary school (early years) key in the context of meeting and intergenerational exchanges Tiago Henrique da Silva Ramos and Elmir de Almeida.....	117
Subject index.....	131
Authors index.....	133

APRESENTAÇÃO

Temos a satisfação de apresentar ao leitor o volume 10 (referente ao ano de 2014) da revista *Temas em Educação e Saúde* do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE) – Unidade Auxiliar da FCL-UNESP/Araraquara.

Nesta edição, reunimos um conjunto de trabalhos com temas nas áreas de educação e saúde, apresentados por docentes, mestres e doutores da Universidade Estadual Paulista (UNESP, Campus de Araraquara), da Universidade Pontifícia Católica – PUC/ São Paulo, da Universidade Federal de Rondônia, da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal de São Carlos, do Centro Universitário de Araraquara (UNIARA), entre outras instituições.

No âmbito da Educação, com foco na formação docente, temos o trabalho de Adriana Patrício Delgado bem como o trabalho de Fábio Tadeu Reina, Luci Regina Muzzeti e Denise Maria Margonari. Adriana Delgado analisa “em que medida os alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade privada do município de São Paulo se sentem preparados para o exercício da profissão”, tendo como parâmetros as atribuições indicadas na Resolução n. 01/2006 do Conselho Nacional de Educação. Fábio Reina, Luci Muzzeti e Denise Margonari analisaram os itinerários de vida escolar de nove alunas do Curso de Pedagogia da UNIARA, concluintes em 2012, tendo em vista como elas atingiram o nível superior de escolarização, os motivos que as levaram a fazer a graduação em Pedagogia e o que pensam da profissão de pedagogo.

No âmbito da Educação, com foco nas práticas educativas, temos os trabalhos de Elisângela de Jesus Santos e Sérgio Luiz de Souza, assim como o trabalho de Marcilene Rosa Leandro Moura. Elisângela Santos e Sérgio Souza, por meio da análise do Projeto Viagem pela África, refletem sobre “o universo das expressões culturais de grupos não hegemônicos na contemporaneidade enquanto partes integrantes de contextos e práticas pedagógicas”. Marcilene Moura, ao observar e problematizar a proposta de situações de aprendizagem apresentadas pelo Projeto Educacional O Cinema vai à Escola, mostra os benefícios

do uso do cinema e da linguagem cinematográfica para o desenvolvimento de “competências úteis e necessárias ao mundo do trabalho em detrimento de uma formação omnilateral”.

No âmbito da Saúde, com foco na saúde do trabalhador, Fátima Neves do Amaral Costa, Lis Maria Benassi Cézár e Cássia Tiêmi Nagasawa Ebisui apresentaram um “panorama de afastamentos dos servidores do seu trabalho em 2009, particularmente, destacando-se licenças médicas e suas causas” em quatro unidades de uma universidade no interior do Estado de São Paulo. Os dados mostram que o “perfil de morbidade dos servidores afastados caracterizou-se pela existência de agravos ligados aos Transtornos Mentais seguidos das doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo”.

No âmbito da Saúde, com foco na aprendizagem da criança em contexto escolar, Giuliana Sorbara analisa o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não como uma doença que deva ser tratada com medicação, mas como um sintoma social.

Também no âmbito da Saúde, temos o artigo de Maria Lucia de Andrade Reis e Marilene Grandesso que discute o significado da capacitação em Terapia Comunitária Integrativa (TCI) para os terapeutas comunitários e como esse significado foi construído.

E encerrando este volume, o trabalho de Tiago Henrique da Silva Ramos e Elmir de Almeida que analisa, no âmbito da Educação, que relações formativas são estabelecidas entre os professores iniciantes – jovens, recém-formados ou com no máximo cinco anos de experiência docente – e professores experientes – na faixa etária de quarenta anos ou mais e com cerca de quinze anos ou mais de docência, dentro de uma escola de ensino fundamental (anos iniciais), concebida como um espaço formativo. E concluem que tais relações podem suscitar “trocas intergeracionais”, “atitudes de solidariedade, crescimento mútuo e colaboração”.

Não poderia deixar de agradecer a todos que colaboraram na produção desta revista, especialmente, a toda equipe de especialistas do CENPE e aos bolsistas Lais Inês, Thais e Vitor, alunos do curso de Pedagogia que auxiliaram na produção e revisão deste volume. Muito obrigada.

Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor

SABERES E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DO OLHAR DE ALUNOS CONCLUINTEs DO CURSO DE PEDAGOGIA

Adriana Patricio DELGADO*

RESUMO: O presente trabalho se organiza em três momentos. Primeiramente retoma, de modo breve, o percurso histórico do curso de Pedagogia, das Escolas Normais à Resolução n. 01/2006. No segundo momento, discute os temas saberes e profissionalização docente tendo como referencial teórico Tardif, Shulman, Zeichner, além dos estudos de Marin e Shiroma. Por fim, apresenta os dados coletados e analisados no cotejo com o referencial teórico e as políticas públicas sobre formação de professores, elementos fundantes para a construção desse texto. Teve como objetivo verificar em que medida os alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade privada do município de São Paulo se sentem preparados para o exercício da profissão, tendo como parâmetros as atribuições indicadas na Resolução n. 01/2006 do CNE. Por meio dessa análise, identificou-se que os alunos analisados não sentem plenamente preparados para o exercício de funções basilares da profissão docente e que tal fato pode ser compreendido pela amplitude das atribuições indicadas na Resolução referentes ao egresso do curso de Pedagogia e também por uma formação inicial cada vez mais aligeirada.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão Docente. Saberes Profissionais. Formação Inicial. Políticas Públicas.

* PUC - Universidade Pontifícia Católica. Programa em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo – 02028-000 - adrypatry@uninove.br.

Introdução

Os temas saberes e formação docente, pela sua amplitude e contemporaneidade, descortinam uma série de possibilidades e caminhos de abordagens e estudos. Nesse sentido, o presente trabalho faz a opção por discuti-los tendo como base o conceito da profissionalização docente. Considerando o ato do ensino um ato profissional, a prática docente requer profissionalização, ou seja, uma formação qualificada. Assim, analisar o movimento de profissionalização docente nos remete pensar sobre os cursos de formação inicial, no caso os cursos de Pedagogia - como se estruturam e o que ensinam, considerando os saberes necessários à formação docente e às políticas públicas.

Tendo como referência esse conceito-base, o texto primeiramente fará uma breve apresentação do contexto histórico acerca da formação de professores no Brasil, sinalizando momentos significativos para a compreensão da história da profissão docente. Em seguida, abordará os saberes necessários à docência tendo como referencial teórico Tardif (2000), Shulman (2005) e Zeichner (2008). E, por fim, apresentará dados empíricos sobre como os alunos concluintes do curso de Pedagogia se sentem preparados para o exercício da profissão frente às demandas e atribuições estabelecidas pela Resolução n. 01/2006.

Breve histórico da profissão docente: das escolas normais às diretrizes curriculares nacionais

De acordo com Saviani (2009), desde Comenius no século XVII, já se apontava a necessidade de uma formação docente.

No Brasil, do período jesuítico, passando pelas aulas régias – período pombalino – até a criação dos cursos superiores com a vinda de D. João VI, não houve preocupação e ações efetivas para a formação de professores. Isso começou a aparecer apenas no século XIX, após a Independência, momento no qual se começa a pensar na organização da instrução popular.

Tal preocupação revelou-se com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15/10/1827. Esta lei determinava que o ensino nas escolas elementares se desenvolvesse pelo método do Ensino Mútuo e, por isso, os professores em formação nas Escolas Normais deveriam ser “treinados” a trabalhar com esse método. Com isso,

evidencia-se uma situação de preparo didático, ainda não claramente definida como uma questão de ordem pedagógica.

A promulgação do Ato Adicional de 1834, responsável pela descentralização do ensino na época, colocou a instrução primária e as Escolas Normais sob o jugo das províncias. Nesse período, as Escolas Normais (de nível secundário) se estabelecem como o local instituído para a formação dos professores que atuarão nas escolas elementares.

A Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1890, estabeleceu um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais no Estado. De acordo com os reformadores “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SAVIANI, 2009, p.145). Os reformadores defendiam que professores, assim qualificados, precisariam ser preparados em Escolas Normais organizadas. Percebe-se que, desde então, se preconiza um discurso de preocupação com uma formação de professores pautada pelo princípio da qualidade.

Em meio a essa trajetória, surgiram os Institutos de Educação que definiram uma nova fase na trajetória da formação docente. Esses locais foram “concebidos como espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145).

No que tange ao tema Formação de Professores, os pioneiros da educação teceram críticas à formação dada nas Escolas Normais, uma vez que os professores formados nesses estabelecimentos não recebiam sólida formação pedagógica e tampouco formação geral adequada. Os pioneiros ressaltavam a forma descuidada como era tratada a função educacional, como se não houvesse sequer necessidade de uma preparação profissional.

Os Institutos de Educação foram concebidos e organizados para contemplar as exigências da pedagogia, área que buscava se firmar como um campo de conhecimento de caráter científico. Neste momento, os Institutos de Educação elevaram-se ao nível universitário quando incorporados às Universidades, como no caso do Instituto Paulista, incorporado pela Universidade de São Paulo – USP, fundada em 1934 e o Instituto Carioca, incorporado pela Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935.

Prosseguindo pela história brasileira, a Lei n. 5.692/71 alterou a nomenclatura dos níveis primários e médio para primeiro e segundo grau, respectivamente. A partir dessa estrutura, desapareceram as Escolas Normais, substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício da docência no 1º grau. O Curso Normal passou a ser configurado como uma habilitação de 2º grau, dispersa em meio a tantas outras, acarretando um cenário de formação precário e preocupante para a época.

Já em 1982, foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) com vistas a revitalizar o projeto das Escolas Normais. Segundo Saviani (2009), os CEFAMs, apesar da qualidade do trabalho formativo desenvolvido, não tiveram expansão quantitativa significativa e também houve pouco aproveitamento de seus egressos nas redes escolares públicas.

Nos anos 90, têm-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, lei n. 9394/96, a qual, conforme o mesmo autor, não correspondeu aos anseios da época, propondo a constituição de um modelo formativo mais equacionado; ao contrário, possibilitou a existência de uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. Exatamente dez anos depois da LDB/96, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs - do curso Pedagogia, em maio de 2006, que não ficaram isentas das características de formação aligeirada e com poucos custos. Conforme aponta Pérez Gómez (2001, p.138), esse modelo vai ao encontro das políticas educativas neoliberais, instaurada nos anos 90, uma vez que fomenta:

[...] a descentralização e a competitividade entre as instituições educativas, como estratégia fundamental para incrementar a produtividade das escolas, a melhora dos resultados em termos de rendimento acadêmico e a redução de custos [...].

Segundo Shiroma (2011), as DCNs foram alvo de críticas de associações, universidades e sindicatos, tanto pela forma como foram definidas quanto pelo seu conteúdo, uma vez que ampliaram o leque de funções docentes com ênfase às atividades de gestão. As DCNs, por meio de variados percursos formativos, visam formar um “profissional adaptável” às novas e inesperadas situações.

Saviani conclui que, ao longo destes dois últimos séculos, o processo de formação docente foi marcado por descontinuidades, mas

não por rupturas. Constata a precariedade das políticas públicas formativas, as quais não conseguiram “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

As descontinuidades indicadas por Saviani referem-se aos diferentes enfoques e intenções com os quais a educação e a formação docente foram sendo tratadas, sem interrupções. Ou seja, há algo contínuo na história da educação brasileira, o descaso das políticas públicas com as questões educacionais do país, sobretudo, no tocante à formação de professores.

Nesse sentido, discutir formação docente envolve colocar em debate os cursos de formação inicial, os saberes docentes tratados nesses cursos e a relação que se estabelece com as políticas públicas vigentes.

Profissionalização e saberes docentes: perspectivas teóricas

Partindo do pressuposto que o ato de ensinar é um ato profissional, Tardif (2000) destaca a necessidade de o profissional do ensino se profissionalizar para o exercício da docência. Ou seja, para ensinar é preciso se profissionalizar. Segundo ele, “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2000, p.6). Daí a defesa de que os conhecimentos profissionais especializados sejam adquiridos por meio de uma longa formação, de alto nível e, na maioria das vezes, de natureza universitária.

Zeichner (2008), por sua vez, aponta para uma mudança de olhar sobre a formação docente. A docência deve ser vista dentro de uma perspectiva mais ampla, de modo que os professores tenham clareza sobre suas práticas, tomem decisões a partir dos objetivos educacionais por eles estabelecidos e considerem em suas ações as necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Tardif (2000, p.8), o movimento da profissionalização representa “uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério”. Esse movimento representa a transição do ensino como ofício para profissão.

O autor faz referência à diferença existente entre saberes profissionais, adquiridos no contexto do trabalho, e saberes universitários, adquiridos no contexto da formação acadêmica. Trata-se de saberes provenientes de fontes diferentes, mas que devem se complementar, se interpenetrar mutuamente. Entretanto, o que se percebe, muitas vezes, no contexto da formação docente é justamente o contrário, uma vez que os conhecimentos profissionais estão distantes dos conhecimentos acadêmicos tratados nos cursos de formação.

Sobre os saberes da docência, Shulman (2005) chama a atenção para os conhecimentos e destrezas necessárias de serem aprendidas para a prática do ensino. O que significa ter domínio da matéria a ser ensinada, bem como das estratégias adequadas para o ensino destas matérias/ conteúdos. Nesse sentido, faz-se necessário identificar os conhecimentos de base fundantes para a prática do ensino, aprendidos tanto no espaço acadêmico, sobretudo nos cursos de formação inicial, quanto por meio das experiências adquiridas no exercício da profissão.

Nessa direção, Tardif faz referência a alguns problemas formativos, dentre eles, o modelo aplicacionista do conhecimento. Ao longo do processo formativo, os futuros professores se deparam com um conjunto de disciplinas e conhecimentos que deverão ser “aplicados” em situações práticas, como o estágio. Entretanto, ao terminar a formação e iniciar de fato na profissão solitariamente, como normalmente ocorre, o professor tem de aprender seu “ofício” na prática, momento no qual constata que, muitas vezes, esses conhecimentos proposicionais não se aplicam tão facilmente à ação cotidiana, dando a impressão de que tais conhecimentos estão “fora do lugar” no processo formativo. Disso decorre um questionamento: Será que os conhecimentos tratados na formação acadêmica estão de fato “fora do lugar” ou o que está deslocada é a abordagem desses conteúdos, seja nas práticas adotadas pelos professores ou pela própria estrutura curricular?

Percepção dos alunos concluintes do curso de pedagogia acerca de seus saberes profissionais.

Os dados aqui apresentados são parte da pesquisa de doutorado sobre formação de professores, com enfoque na formação inicial sob a perspectiva dos alunos concluintes do curso de Pedagogia.

Configuraram-se como sujeitos dessa pesquisa 63 alunos de duas turmas (turma A - 37 alunos e turma B – 26 alunos) de 6º semestre do período noturno, de uma instituição de ensino superior privada de grande porte, distribuída em quatro campi pelo município de São Paulo, logo, concluintes do curso de Pedagogia.

Para a coleta dos dados, foi entregue a cada aluno um quadro contendo 24 (vinte e quatro) atribuições docentes, conforme indicado pela Resolução nº 01/2006. O preenchimento do quadro, além de fornecer dados para essa pesquisa, contribuiu para uma autoavaliação por parte dos alunos, considerando as categorias: se sentir bem preparado (1); se sentir parcialmente preparado (2); e não se sentir preparado (3), no tocante às atribuições indicadas pela Resolução, tendo como parâmetro a formação inicial.

Do total dos 63 respondentes, analisando as indicações dos itens que constam no roteiro, pôde-se observar que: 586 apontaram estar bem preparados, 642 estar parcialmente preparados e 266 não estarem preparados. Pode-se concluir, então, que a maioria desses alunos concluintes se sente parcialmente preparados para o exercício da profissão. No entanto, como a Resolução traz um vasto repertório de possibilidades de atuação profissional e com vistas a melhor conhecer o perfil do aluno concluinte do curso de Pedagogia, foi organizado um quadro apontando as atribuições apresentadas e a condição de preparo sinalizada pelos alunos, em ordem decrescente, considerando apenas as três mais indicadas por categoria.

Quadro 1 – Atribuições da Resolução n. 01/2006

Categoria/ Bem preparado	Indicações
1º - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.	44
2º - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, dentre outras, física, psicológica, intelectual e social.	42
3º - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.	41
Categoria/ Parcialmente preparado	Indicações
1º - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos./ Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais em que caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.	35
2º - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.	34
3º - Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político./ Participar de gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.	33
Categoria/ Parcialmente preparado	Indicações
1º - Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.	26
2º - Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político.	25
3º - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.	22

Fonte: Elaboração própria com base na peça legal – Resolução n. 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

De todas as atribuições indicadas na Resolução n. 01, a que os alunos concluintes sentem-se mais preparados para o exercício da profissão se refere à atuação ética com vistas à construção de uma sociedade mais justa e equânime. Esse dado pode ser compreendido por dois vieses. Primeiro, pelo fato de os alunos terem tido, ao longo do curso, disciplinas que tratassem desses conceitos, a saber: Ética, Sociologia da Educação, Multiculturalismo e Políticas e Práticas de Inclusão. E, segundo, pelo perfil dos alunos do curso (associado aos propósitos e missão institucional), oriundos, em sua maioria, de uma classe mais desfavorecida economicamente que tende a ver na educação um meio para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A segunda atribuição que se desponta é sobre o educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos. Mesmo o roteiro, orientando que as respostas sejam com base na formação inicial e no estágio no qual transitam tanto pela Educação Infantil quanto pelo Ensino Fundamental, fica evidente a familiaridade e preferência que os participantes têm pela Educação Infantil. Isso se justifica por um lado pelo fato de a maioria iniciar na profissão como estagiário ou titular de sala, mesmo de forma irregular, no nível de ensino da Educação Infantil. Por outro lado, a maioria dos alunos tem a concepção prévia (senso comum) de que é mais fácil ser professor desse nível de ensino, quando comparado ao Ensino Fundamental, por isso a sensação de sentirem-se mais seguros para atuar com crianças de zero a cinco anos.

E, por fim, a última atribuição indicada diz respeito à facilidade de estabelecer relações e comunicação entre família, escola e comunidade. Dado que chama a atenção, pois como alunos em formação, as experiências como estagiários, não seriam suficientes para prepará-los para o exercício deste tipo de função. Quadro que nos leva ao seguinte questionamento: O que será que faz com que os alunos concluintes se sintam bem preparados para o exercício dessa atribuição?

No que tange às categorias se sentir parcialmente preparados ou não se sentir preparados, cabe destacar que em ambas as situações há atribuições que se repetem, quais sejam: aplicar no campo da educação os saberes advindos das áreas de conhecimento da Antropologia, Filosofia, História, Sociologia, Ecologia, Linguística e Psicologia e; ensinar as disciplinas Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática e, ainda mais, sob uma perspectiva interdisciplinar.

Esses dados merecem atenção especial aos pesquisadores sobre formação docente, bem como aos legisladores e instituições formativas, pois desvelam a falta de preparo dos futuros professores para ministrarem os conteúdos específicos das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental I, uma vez que a Educação Infantil trabalha com eixos temáticos. Ainda que tais disciplinas componham o currículo do curso de Pedagogia, isso não tem sido suficiente para prepará-los e deixá-los seguros para ensinar tais conteúdos, atrelado à carência destes conhecimentos oriunda do processo de escolarização básica. Destaca-se que há também fragilidades no que se refere ao domínio dos saberes voltado a atividades científicas e que envolvem gestão e legislação.

Tais dados revelam pontos de extrema relevância aos estudos sobre formação de professores. Em primeiro lugar, é preciso destacar as inúmeras atribuições indicadas pela Resolução n. 01 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Apresenta uma série de atribuições que abarcam um extenso campo profissional e algumas delas, inclusive, com certa subjetividade no texto, como por exemplo, em seu Artigo 2º: “[...] Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006). Quais seriam essas outras áreas? O que define como conhecimento pedagógico?

A Resolução aponta para um campo de atuação que contempla a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Modalidade Normal em cursos de Ensino Médio, cursos de Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, atrelado às tecnologias, inclusão, gestão escolar, pesquisa, tudo isso em espaços escolares e não escolares.

Desse modo, ela ampliou as possibilidades de atuação profissional do pedagogo por meio da extinção das habilitações, e estabeleceu o aumento da carga-horária mínima do curso para 3.200 horas. Entretanto, é importante destacar que estabelece a carga-horária e não o tempo mínimo de oferta do curso.

Em razão de tantas possibilidades de atuação para o egresso em Pedagogia, materializadas nos currículos e distribuídos em diferentes tempos e espaços, pode-se perceber que os alunos concluintes não se sentem preparados para o exercício de tarefas basilares da profis-

são docente, como o domínio dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental I e a disposição para a pesquisa, como aspecto fundante do exercício docente.

Assim, tendo como premissa que uma das funções precípuas do professor é ensinar, como ensinar aquilo que não se domina ou que se sente inseguro para tal função?

De acordo com Marin (2010), muitos professores desconhecem as facetas básicas que constituem seu trabalho no interior da escola, sejam os ingressantes, sejam os que exercem há tempos a função docente. Segundo a autora, é possível perceber uma inversão no tocante à direção dos estudos pedagógicos, ou seja, ao invés de ser a Pedagogia o curso a influenciar mais outros cursos de Licenciatura, tem ocorrido o inverso, pois os cursos de Pedagogia não têm cuidado efetivamente da formação docente, nem mesmo no âmbito pedagógico.

Nessa direção, concebendo a docência como profissão é preciso pensar sobre os saberes necessários à prática docente e, por conseguinte, em como e em que tempo ocorrem os processos formativos. Com isso, emergem alguns questionamentos e reflexões acerca da profissão e formação docente: O que os cursos de formação têm representado para a profissionalização docente? Quais saberes estão sendo contemplados nestes cursos? Reconhece-se que a docência requer o domínio de determinados saberes, próprios da profissão?

Em meio a tantos questionamentos, o movimento da profissionalização docente exige que se pense com cuidado sobre estas questões, seja na condição de pesquisadores ou de professores formadores. Assim, faz-se necessário que as políticas públicas e as instituições formativas se debrucem em compreender quais são os saberes necessários à prática docente, concebida como profissão.

Todavia, o que temos é um cenário marcado por uma formação aligeirada, de baixos custos e caracterizada por um extenso campo de atuação do pedagogo, o que dificulta a construção de uma identidade profissional. Por fim, lamentavelmente, em decorrência desse cenário observa-se de forma cada vez mais visível a precarização da profissão docente.

Agradecimentos

Agradeço ao CNPQ, agência financiadora que possibilitou a realização da referida pesquisa e aos professores do Programa em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP.

KNOWLEDGE AND TEACHING PROFESSIONAL: A STUDY FROM GRADUATING STUDENTS VIEW OF A COURSE OF PEDAGOGY

ABSTRACT: *This paper is organized in three stages, first resume, briefly, the historical course of pedagogy, of Normal Schools to Resolution n. 01/2006. In the second discusses the topics of knowledge and professionalization as the theoretical framework Tardif, Shulman, Zeichner, in addition to studies of Marin and Shiroma. Finally, it presents the data collected and analyzed in comparison with the theoretical framework and public policies on teacher education, founding elements for the construction of this text. Aimed to determine to what extent students were graduating in Pedagogy from a private University in the municipality of São Paulo, feel prepared for the profession, having as parameter assignments indicated in Resolution n. 01/2006 of the CNE. Through this analysis it was found that students do not feel fully prepared for the exercise of base functions of the teaching profession and that this fact can be understood by the breadth of the powers specified in the Resolution for the egress of pedagogy and also by an initial increasingly lighter.*

KEYWORDS: *Teaching profession. Professional knowledge. Initial education. Public policy.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

MARIN, A. J. M. O Trabalho Docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**: Didática, Formação Docente e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.150-166. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **E-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, ago. 2011. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 3 dez. 2015.

SHULMAN, L. S. Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos de La Nueva Reforma. **Profesorado**: Revista de curriculum y formación del profesorado, Granada, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-23, jan./abr. 2000.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

ÁFRICA IMAGINÁRIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA LEI 10.639/2003

Elisângela de Jesus SANTOS*
Sérgio Luiz de SOUZA**

RESUMO: O presente artigo reflete sobre o universo das expressões culturais de grupos não hegemônicos na contemporaneidade enquanto partes integrantes de contextos e práticas pedagógicas. Além disso, quer pensar através do Projeto Viagem pela África as artes e festividades negras enquanto expressões fundamentais para aplicação da Lei 10.639/2003 no sistema escolar brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Lei 10.639/2003. Memória. Oralidades. Cultura negra. África imaginária.

Introdução

O eixo principal desta comunicação considera expressões culturais como forma de empoderamento político dos grupos que as reproduzem, bem como seus trânsitos, acesso e instrumentalização das novas mídias e tecnologias, além de suas formas de uso de políticas públicas de promoção cultural junto ao Estado brasileiro e, sobretudo no âmbito escolar, na forma da Lei 10.639/2003.

* Professora EBTT. CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais. Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais. Campus Maracanã. Rio de Janeiro – RJ - Brasil. 20271-110. lili.libelula@gmail.com.

** UNIR - Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Ciências Sociais. Porto Velho – RO - Brasil - 76801-059 - sergiosouza@unir.br.

Para pensarmos expressões culturais em contexto étnico-racial, bem como em outros contextos, percebemos que há imensa dificuldade em definir sem correr o risco de “fixar” um conceito de cultura. Para Muniz Sodré (1988), nossa moderna noção de cultura está profundamente vinculada à constituição do Estado nacional. O autor considera que o termo “cultura” no pós-renascimento é retomado da noção grega de *paideia*, associado aos processos de educação do cidadão ajustado à *polis* por meio do “conjunto da poesia, artes, ciências e leis” semelhante ao que os romanos entenderiam depois por *cultura animi*, a formação humanista do indivíduo (SODRÉ, 1988, p. 19-20).

Como num processo de mão-dupla, as questões culturais implicam uma dada condição social e vice-versa. A situação social dos indivíduos intervém na materialização dos processos culturais, resultando em processos de classificações e representações que atribuem valores hierarquizantes e desiguais às relações humanas estabelecidas e vividas em sociedade.

De toda forma, para os fins que resultam este artigo, pretendemos superar tal dificuldade conforme construirmos o debate, levando em conta intercâmbios entre diversas modalidades de expressão e práticas culturais sejam populares e eruditas e os movimentos de gestão pública da cultura no âmbito da educação escolar. Em conjunto com as noções já constituídas há também o universo das práticas culturais percebidas no/através do contato vivo com os grupos/setores produtores de cultura.

Uma postura analítica se faz essencial para o caso brasileiro, haja vista sua condição de sociedade das mais desiguais do mundo. Desde o período colonial, houve a constituição de grupos hegemônicos que engendraram processos de desigualdade nas esferas políticas, cognitivas e socioculturais que não foram resolvidas com a constituição do Estado republicano. Esses processos de exclusão, sobretudo do ponto de vista étnico-racial, resultam na negação de nossa matriz cultural pluriétnica, constituindo dinâmicas fundadas na repressão e em tentativas de uniformização das diferenças, estabelecendo uma sociedade em que à maioria da população é negado o direito de vivenciar e exprimir referências culturais, étnicas e de memórias próprias.

Desde finais do século XIX as elites nacionais, ofuscadas ou inferiorizadas diante da imagem do que chamam de modernidade e ‘pri-

meio mundo' construída em função da Europa, pretendem projetar o Brasil numa espécie de mão-única da história forjada na ideia de progresso. Nesta empreitada pelo "moderno", mecanismos foram criados nas esferas públicas e privadas, a exemplo das organizações escolares, que muitas vezes adotam práticas que objetivam "cristalizar" a memória que reside em poucos lugares e pertence a muito poucos. É também no espaço escolar onde se forjam concepções de patrimônio histórico destituídos de toda historicidade, reforçando e sacralizando a história dos grupos hegemônicos como se tal história específica fosse comum a todos os grupos existentes na sociedade.

A atribuição de significados sociais que minimizam as práticas culturais de negros, indígenas e demais grupos, cujas expressões culturais não partilham dos cânones hegemônicos, constitui um discurso social que justifica hierarquias fundadas na desigualdade de condições sócio-histórico-político-cognitivo-culturais, privilegiando um determinado *status* étnico e de classe como supostamente refinado, padrão ou pretensamente erudito.

A observação das múltiplas dimensões que compõem a trama social, incluindo a dimensão simbólica e a superação de abordagens mecanicistas sobre os grupos estudados, pode contribuir para ampliar a percepção e enriquecer suas interpretações sobre o plano social. Entendemos que a possibilidade de compreensão das lógicas específicas, presentes nos espaços de convivência onde os contingentes negro-populares estabeleceram seus territórios na sociedade brasileira, surge por meio de um olhar que considera a **dinâmica própria** de suas práticas culturais.

Os descendentes de africanos no Brasil, ao reconhecerem tanto os limites oficiais legais quanto os limites de um ambiente sociocultural racista, reinventam os usos e os significados dos materiais e dos espaços impostos pelas elites resistindo a partir de suas próprias concepções de mundo e de acordo com os seus interesses. Estes processos de reinvenção são pautados nas visões específicas dos grupos negros e resultam numa reinterpretação de manifestações culturais e formas de comunicação, possibilitando condições de dialogar com os demais grupos em sociedade reelaborando os espaços de integração a fim de superar a repressão, o racismo e a exclusão social (CHAUÍ, 1986).

Perceber a criação das diferentes manifestações políticas e socioculturais dos grupos humanos de forma ampla requer um mergulho nos

contextos de vida onde estas manifestações ocorreram, possibilitando a compreensão dos sentidos que os próprios agentes deram às suas ações em seu contexto social e histórico. Percebendo como se realiza a dinâmica entre a bagagem cultural de determinados grupos e a cultura hegemônica, podemos verificar as formas de ser, os modos de convivência, a visão de mundo e os anseios característicos dos grupos estudados. Em suma, tratamos de temas relativos à sua memória e aos processos de formação da identidade-alteridade de grupos sociais específicos em um determinado momento histórico:

[...] o estudo das expressões do universo da cultura popular, como formas de entretenimento, vida familiar e relações de vizinhança podem constituir, pois, uma orientação privilegiada para emendar alguns aspectos das orientações políticas e dos movimentos sociais populares. A permanência de suas estruturas, a periodicidade de suas celebrações e o seu significado para a comunidade faz desse espaço o depositário de aspirações sempre adiadas, mas continuamente renovadas no interior desses centros de reprodução do imaginário popular (MAGNANI, 1998, p. 30).

Nesta dinâmica, as populações negras criaram espaços que tanto marcaram profundamente a formação social brasileira, como se tornaram suportes materiais fundamentais para a organização dos grupos e dos lastros comunitários que constituíram a substância social dos lugares das memórias dos descendentes de africanos deste país (SOUZA, 2007). Entendemos aqui a memória enquanto um conjunto de signos e símbolos compartilhados pelos grupos sociais, referências criadas ao longo do tempo e estabelecidas em determinados espaços, sendo estes últimos concebidos tanto em suas dimensões físicas quanto simbólicas uma vez que:

É sobre o espaço, sobre o nosso espaço aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças (HALBWACHS, 1990, p.143).

Faz-se necessário reconhecer o caráter subversivo das memórias subterrâneas, as quais, de maneira quase imperceptível, no silêncio,

resistem ao excesso de discursos e à doutrinação ideológica da memória oficial. Além do trabalho realizado acerca dos relatos orais da população negra em diferentes contextos, dialogamos com os propósitos de aplicação da lei 10.639/2003, constituindo práticas pedagógicas que valorizem as manifestações culturais do universo afro-brasileiro e africano no contexto educacional brasileiro.

Viagem imaginária pela África como prática pedagógica

Como possibilidades efetivas de construção de discursos e de memória social que contribuam para formas de re-conhecimento das representações negras em nossa sociedade, descreveremos breve relato de atividade desenvolvida como contação de histórias, pesquisa histórica, oficinas de artes plásticas e elaboração de textos pautada por uma viagem imaginária ao continente africano. A atividade foi realizada na rede escolar do município de Araraquara, Estado de São Paulo, Brasil. É importante ressaltar que o trabalho que relatamos foi desenvolvido pela professora de Artes, Ana Lúcia da Silva, a quem dedicamos a publicação deste artigo. A professora Ana faleceu em 2011 e teve a vida toda dedicada à Educação, particularmente ao Ensino de Artes. A ela pertencem todos os créditos deste trabalho.

Egito, Costa do Marfim, Moçambique, Angola foram países africanos visitados pela imaginação de crianças da rede pública de ensino fundamental conduzidos pelo trabalho da professora Ana. Assim, o ambiente de estudo, a sala de aula, adquiriu nova significação. A ludicidade, própria do universo infantil, aliada à figura de Nelson Zulu, boneco negro e de pano, criado pela docente responsável pelo projeto, contribuíram para materializar a representação do negro e de seu universo rico em referências culturais, aguçando a curiosidade e interesse das crianças e propiciando conhecimentos sobre o continente africano, estimulando a pesquisa por meio de revistas, imagens e outras publicações impressas e virtuais.

No que tange aos conteúdos de História, Geografia e Ciências, as crianças puderam conhecer e se expressar acerca dos seguintes temas: localização espacial dos países estudados (países, principais cidades, capitais); atividades econômicas e de lazer (parques, feiras, safáris); paisagens naturais (praias, fauna, regiões); construções arquitetônicas de diferentes naturezas (museus, centros comerciais); produção cultu-

ral, industrial e artística (costumes, crenças, música, dança, artesanato, produtos); meios de transporte para acesso ao Continente Africano (aéreo ou marítimo).

Quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa, foram utilizados como suporte de texto: a revista turística criada pelos alunos e alunas; abordagem de gêneros textuais informativos e persuasivos, ricos em formas escritas, recursos gráficos, diagramação, imagens e *slogans* característicos da propaganda. A revista caracterizava-se por textos curtos e simples atendendo à linguagem coloquial, sonoridade, atendimento à razão e à emoção, organização e relação das palavras e imagens nos espaços da página, com frases de impacto. Também se pode despertar do desejo e do interesse por viagens a outros países além da constituição de um vocabulário específico e criar recursos estilísticos.

A junção professora-conteúdo-aluno é fundamental em projetos como este, cujo resultado da avaliação não se limita ao desempenho dos alunos, mas envolve também o desempenho de professores e professoras. Toda prática de construção de memória de um grupo social é intrínseca à esfera do conhecimento que se tem e se constrói sobre ele e por ele (MARTÍN-BARBERO, 2009). Muito embora a cultura do país tenha incorporado várias das referências culturais negras para formar a pluralidade cultural que a caracteriza, essas referências muitas vezes são “esquecidas” e desassociadas de suas matrizes negras.

Considerando a importância da produção artística como expressão dos grupos humanos em sociedade, os conhecimentos sobre a arte quando difundidos na sala de aula podem ser um poderoso instrumento de luta para a dissolução das representações estereotipadas das quais estamos tratando. O estímulo à arte muito contribui para a formação de agentes criativos e críticos, sensíveis ao mundo que rodeia alunos, curiosos por conhecer e apreciar a diversidade cultural característica de seu país, compreendendo e valorizando suas especificidades e procurando superar preconceitos, manifestações de intolerância e discriminação presentes nas relações entre as pessoas.

O projeto Viagem pela África foi uma iniciativa de sucesso neste sentido. A proposta tem o intuito de recriar e valorizar a história e os modos de ser e de viver dos povos negros de origem africana, negligenciados ao longo da história do povo brasileiro e em decorrência

do privilégio de valores pautados pela cultura europeia pretensamente hegemônica.

No âmbito das políticas públicas brasileiras, o ano de 2003 marca a alteração da Lei n. 9.394 de 1996 pela Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. A partir da nova lei, os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira passam a ser ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Uma das experiências interessantes e constitutivas do projeto em questão foi o esforço de colocar em prática conhecimentos e procedimentos adquiridos por meio de cursos de formação docente. Disso resultou a elaboração e execução de projetos sobre os grupos étnicos, constituintes da formação do povo brasileiro, promovendo discussões com os alunos e alunas sobre os temas que constituem sua memória, abordando suas origens familiares para acionar os conhecimentos que tinham sobre seus antepassados, além de propor o exercício de refletir acerca dos lugares de onde vieram e os grupos étnicos aos quais pertenciam.

A partir desta primeira abordagem, tratando da questão da memória dos alunos e alunas, alguns dos posicionamentos e concepções que as crianças expressavam sobre a temática eram muito significativos: muitos alunos negros não se reconheciam como afro-descendentes já que a identidade de africanos e seus descendentes estavam associadas exclusivamente à história da escravização. Como resultado do desconhecimento que os alunos tinham de sua própria história, diversidade cultural, atividades econômicas e produções artísticas, havia muito preconceito em relação a alguns elementos da cultura africana, sobretudo os relacionados à religiosidade: os orixás e os termos/palavras de origem/matriz africana.

A palavra **macumba** pode ser lida como o exemplo clássico, largamente entendida com sentidos pejorativos. A noção de que os africanos constituíam um único povo também era um equívoco largamente difundido, tornando invisíveis as particularidades relativas às origens territorial e cultural de cada povo do continente. Entre outros equívocos, havia a crença recorrente de que a África era um **lugar** atrasado e selvagem. As crianças não imaginavam, por exemplo, que o Egito está situado no continente africano e negligencia-

vam a existência de grandes centros comerciais, hotéis e parques como equipamentos passíveis de existência nas cidades mais populosas e urbanizadas da África.

Observações sobre as possibilidades ou acerca de resultados

A sociedade brasileira reproduz, na linguagem e na prática cotidiana, repertórios cognitivos repletos de significados estereotipados sobre grupos negros no Brasil, e ainda em relação ao continente africano e suas populações (SANTOS, 2013). Situações como estas reforçam a importância da experiência da viagem imaginária realizada por professores e por crianças no contexto escolar, à África.

Os resultados da atividade proposta denotam ainda que, por terem estudado o continente negro, os alunos puderam alcançar primeiro, no plano do imaginário e depois, no plano social, representações mais próximas da realidade do negro brasileiro e africano – e de suas próprias realidades, para o caso dos alunos afrodescendentes – o que, em consequência, os aproximam do continente africano e dos povos negros – para não dizer de si mesmos.

Deve-se acrescentar a estes resultados, o incremento das potencialidades de entendimento e de re-conhecimento dos alunos e alunas, dos significados das expressões e práticas artísticas e sócio-histórico-culturais dos grupos negros estudados. Na companhia de Nelson Zulu, a sala de aula e universo do/sobre o negro foram re-significados.

O objetivo de inserir no universo infantil ou infanto-juvenil questões tão complexas contempla inicialmente, propostas de sensibilização tais como a viagem imaginária pelo continente africano. Práticas pedagógicas como essas visam estabelecer proximidade e interação com os colegas de sala, desenvolvem a expressão artística dos alunos e exercitam a experiência coletiva do lúdico, fortalecendo também as relações entre professor-aluno no contexto escolar (BARBOSA, 1991).

Este movimento deve ser realizado no sentido de provocar curiosidades, comunicação, emoções, busca de informações, questionamentos, criação, descobertas, valores e desenvolvimento das habilidades de expressão dos sujeitos envolvidos. O projeto objetivou tratar da história, da cultura, da economia, da geografia e da arte dos povos africanos, destacando suas diferentes identidades, linguagens artísticas,

paisagens naturais e urbanas, meios de desenvolvimento econômico, organização social, entre outros aspectos.

O projeto Viagem pela África foi organizado em oito oficinas que estimulavam a percepção e a imaginação criadora das crianças contribuindo para ampliar seus universos socioculturais por meio da difusão das tradições, músicas, danças, rituais, jogos, narrativas míticas e históricas, organização política, social e econômica, valores estéticos do povo africano e dos afro-brasileiros. Realizado durante o primeiro semestre de 2008, o projeto focalizava as formas de pensar e viver destes povos e culminou na elaboração de uma revista de propaganda turística sobre vários países que compõem o continente africano.

Figuras 1 e 2: Atividades: criação de páginas da revista. Moçambique/Capa/safári/índice





Fonte: Fotos dos autores.

Isto não significou, na experiência do trabalho docente, reduzir a aula com a linguagem dramática, limitando-a aos momentos alegres, divertidos e prazerosos – o riso é uma das manifestações de conhecimento e de expressão mais importantes da vida humana, muito embora seja constantemente reprimido na sala de aula. O ato de rir pôde proporcionar às crianças a compreensão dos conteúdos de Arte relacionada ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, perceptivo, bem como à capacidade de criar e observar criticamente o mundo em que se vive. Este riso criativo resultou diversos momentos de discussão e reflexão com as crianças. O desenvolvimento do projeto contemplou questões relativas às desigualdades sociais e o preconceito relacionado à vida dos africanos e seus descendentes em nosso país.

A preocupação que situava o trabalho esteve voltada para o desenvolvimento de uma visão cultural, social e estética desprovida de estereótipos sobre os povos africanos, focando a ampliação de conhecimentos sobre o assunto e a análise crítica de imagens, sentimentos, atitudes, comportamentos e valores que assimilamos durante o processo de socialização e de aprendizagem escolar. Enquanto educadores, continuamos a reproduzir e a transmitir, sem questionamentos, representações equivocadas e racistas sobre os grupos negros e os diferentes povos no Brasil e do mundo. O projeto Viagem pela África visa realizar movimentos de superação destes processos, contribuindo também para a superação do racismo no contexto escolar.

Perspectivas e experiências que vão além das aparências e das representações sociais impostas, por grupos hegemônicos, aos negros e negras ou qualquer outro grupo não hegemônico em nossa sociedade e que percebam ambivalências na existência dos sujeitos e diferentes sentidos nas diversas trocas culturais, serão capazes de captar as singularidades e infinitas possibilidades das manifestações artísticas e culturais plurais. É este olhar que procuramos aguçar em nossos estudos e é este o sentido deste trabalho.

Agradecimentos e dedicatória

Este texto é dedicado à memória de Ana Lúcia da Silva (1966-2011) que teve toda uma vida dedicada ao ofício e missão do professorado no Ensino de Artes/Educação Artística em escolas públicas do município de Araraquara/SP e região. Ana que foi quem criou e realizou o Projeto “Viagem à África” e foi quem produziu todas as informações relativas ao texto e fotos que fomentaram esse artigo. É a ela a quem agradecemos por nos dar a honra de organizar as informações para “fazer ventar” os frutos de seu trabalho, pois os dados do projeto aqui reunidos foram entregues por ela ao Catavento Grupo de Estudos e Pesquisas, grupo associado ao CLADIN/LEAD/NUPE da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, do qual Ana fez parte. É com o sentimento de que de muitas outras sementes possam brotar deste trabalho, comprometido com as questões étnico-raciais e efetiva aplicação da Lei 10.639/2003 em todas as esferas de ensino do país, que também dedicamos este texto à filha de Ana, Júlia.

IMAGINARY AFRICA: THE PRACTICE TEACHING
IN THE CONTEXT OF LAW 10.639 / 2003

ABSTRACT: *This article reflects on the universe of cultural expressions of non-hegemonic groups in contemporary society as an integral part of contexts and pedagogical practices. Also, we want to think through the Africa Travel Design arts and black festivities as fundamental expressions to the application of Law 10.639 / 2003 in the Brazilian school system.*

KEYWORDS: *Pedagogical practices. Law 10.639 / 2003. Memory. Orality. Black culture. Imaginary Africa.*

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Iochpe: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 3 dez. 2015.

CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Vertice, 1990.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no Pedço:** cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Ed. da Unesp: Hucitec, 1998.

SANTOS, E. de J. **Entre Improvisos e Desafios:** do cururu como cosmovisão de grupos caipiras no Médio Tietê, SP. 300f. 2013. Tese

(Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, jul. 2013.

SOUZA, S. L. **(Re)vivências negras**: entre batuques, bailados e devoções: práticas culturais e territórios negros no interior paulista (1910-1950). Ribeirão Preto: Edição do autor, 2007. 230 p.

SODRÉ, M. **A Verdade Seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. São Paulo: Francisco Alves, 1988.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES: A PEDAGOGIA DA UNIARA COMO POSSIBILIDADE DE ASCENSÃO AOS NÍVEIS SUPERIORES E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DE ALUNOS DAS CAMADAS POPULARES

Fábio Tadeu REINA*
Luci Regina MUZZETI**
Denise Maria MARGONARI***

RESUMO: Este artigo pretendeu apontar e analisar os itinerários de vida escolar de alunos das camadas populares e como atingiram o nível superior de escolarização, os porquês escolheram fazer a graduação em pedagogia e o que pensam da profissão de pedagogo. Para isto foram analisados depoimentos e relatos de nove alunas do Curso de pedagogia da UNIARA concluintes em 2012. Concluiu-se que a UNIARA, por meio de suas estratégias e incentivos de isenção de taxas e a maneira como o curso é estruturado e como os professores do curso de Pedagogia desenvolvem seu trabalho docente, tornou-se uma possibilidade real para que esses alunos alcançassem o tão sonhado diploma de nível superior e pudessem ter condições de tornarem-se professores e ingressarem no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Itinerários. Camadas populares. Pedagogia.

* UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-000 - ftreina@ig.com.br.

** UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. 14800-000 - lucirm@fclar.unesp.br.

*** UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. 14800-000 - denisemargonari@fclar.unesp.br.

Introdução

Verificou-se nos últimos anos que estudar cientificamente no campo educacional o sucesso e fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares atingiu uma dimensão além da esfera nacional. Estudos internacionais como os de Lahire (1997) e os nacionais como os de Portes (2003), Viana (2007), dentre outros, intencionaram-se a apontar os mecanismos e as estratégias que de certa forma explicariam a longevidade escolar desse alunato. Nesta direção, este artigo, pretende apontar e analisar as condições que levaram esses alunos a atingirem esse nível de escolarização, a escolha pela graduação em pedagogia e por último verificar a desenvoltura deles durante o curso e o que pensam da profissão de pedagogo.

Estudos desta natureza são de extrema importância porque faz com que a instituição possa fomentar cada vez mais política de acesso e permanência desses alunos até a conclusão do curso, já que se trata de uma carreira extremamente desvalorizada e desprestigiada socialmente.

O Centro Universitário de Araraquara – UNIARA

Com a criação da Associação São Bento de Ensino – ASBE, em 1968, foi inaugurada uma etapa que transformou o ensino superior de Araraquara e região. Naquele ano, o MEC avalizou a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Araraquara, com os cursos de Administração e Ciências Econômicas.

Pouco depois, em 1970, foi autorizada a Faculdade de Direito de Araraquara e, em 1971, a Faculdade de Educação de Araraquara (que em 1974 se transformaria na Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Araraquara). Diante dessa expansão, foi fundada, em 1972, a Federação das Faculdades Isoladas de Araraquara – Fefiara, que passou a congregiar as faculdades então existentes. Em 1997, a Instituição conseguiu o seu credenciamento como Centro Universitário, ganhando autonomia para novas perspectivas de crescimento. Nascia a Uniara.

Hoje, a Uniara possui mais de 600 funcionários e mais de sete mil alunos de graduação nos seguintes cursos: Agronomia, Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Biomedicina,

Design de Moda, Design Digital, Direito, Economia, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Bioenergética, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecatrônica, Estética e Cosmetologia, Farmácia, Fisioterapia, Jornalismo, Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Sistemas de Informação, Terapia Ocupacional.

O curso de pedagogia

O curso de Pedagogia da Uniara tem a intenção de formar professores capazes de responder aos desafios impostos pelo mundo moderno. Desenvolver competências profissionais, como metodologias pautadas na articulação teoria-prática, resolução de situações-problema e reflexões individual e compartilhada da atuação profissional, colocando o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão, desde o início do curso. Tem corpo docente formado por mestres e doutores, com experiência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Seu quadro curricular distribui disciplinas de formação básica, de atuação multidisciplinar, de formação específica e de prática de ensino e estágio supervisionado.

Os programas de bolsa de estudos, como o Unibolsa, têm por objetivo estender o ensino de excelência ao maior número possível de pessoas, oferecendo quatro modalidades: bolsa auxílio, bolsa especial, bolsa convênio e bolsa fidelidade. A Instituição ainda é parceira do governo no Programa Universidade para Todos – PROUNI e no Programa de Financiamento Estudantil – Fies.

Diante do exposto, o centro Universitário de Araraquara (UNIARA) pode cobrar mensalidades bem inferiores às das outras instituições de ensino particular, atraindo alunos pertencentes às camadas populares, vindos de cidades próximas a Araraquara, os quais passam a ter também a chance de cursar o ensino superior. A UNIARA remunera seus professores melhor que várias faculdades situadas nesta região do Estado de São Paulo, o que atrai profissionais com uma boa formação acadêmica, sendo a maioria do seu corpo docente é composta por mestres e doutores.

Com tudo isto, foi definido o objeto deste estudo e realizada uma pesquisa em que se procurou analisar a trajetória escolar, pessoal, acadêmica e as expectativas com a profissão de pedagogo, vivida por um grupo de nove alunas concluintes do curso de Pedagogia da UNIARA no ano de 2012, com o objetivo principal de investigar como alcançaram o tão sonhado diploma do ensino superior.

Considerando as características específicas do objeto de estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando-se a abordagem biográfica. Foi observado por meio de memoriais acadêmicos do mencionado curso, exigidos como uma das modalidades de trabalho final, que os itinerários escolares das alunas foram, de maneira geral, pautados pela condição material de existência das famílias e que houve uma mobilização intensa por parte delas e de seus membros para que obtivessem longevidade escolar, uma vez que a maioria é proveniente das camadas populares. Outro fato proveniente das leituras dos memoriais foi a mudança visível e gradativa operada em grande parte das alunas ao longo dos períodos cursados, em aspectos como: maneira de pensar, valores, gostos, uso da língua, e mesmo na maneira de vestir-se e de comportar-se.

Optamos por seguir na reconstrução das histórias de vida das futuras pedagogas. Foi considerado também o pertencimento social e de gênero dos sujeitos da pesquisa por se considerar que uma pesquisa sobre docentes que não leva em conta tais pertencimentos acaba por produzir uma visão genérica.

Itinerário escolar: a busca do diploma de nível superior, a pedagogia da UNIARA como possibilidade real

Ao analisar os memoriais das alunas concluintes do curso de pedagogia da UNIARA do ano de 2012, pudemos observar uma regularidade histórica na trajetória de vida escolar de quase todas elas. Conflitos existenciais quando do momento de entrada na escola, como relata três delas, dizendo que choravam demais, muitas vezes as mães precisavam ficar um período do dia na escola junto, até o momento, onde este conflito ameniza-se e aí a escola, segundo seus depoimentos, passa a ser um lugar gostoso, alegre, que dá vontade de retornar logo.

Na situação acima observamos que a presença da família, mas particularmente da mãe acompanhando todo este processo é o ponto

chave sobre o qual gostaríamos de salientar neste instante como fator determinante na mudança de comportamento de seus filhos, dando-lhes a confiança necessária para vencerem esta etapa tão dolorosa de suas vidas, segundo constatado nos depoimentos.

Mas além desta condição, outro momento, e este sim merece um destaque no nosso estudo, é o fato de que todas elas disserem que as professoras nesta fase da escolarização (Educação infantil e ensino fundamental I) eram muito competentes, centradas nas suas obrigações docentes, trabalhavam com motivação e entusiasmo.

Consideravam, ainda, de suma importância para suas formações e prosseguimento nos níveis seguintes da escolarização básica e relatam no memorial, hoje muito tempo depois e concluintes de um curso que as habilita a trabalhar no magistério que foram estes exemplos que gostariam de seguir como futuras professoras.

Antes de chegarmos à realidade acima, retomamos suas trajetórias de vida escolar, quando estavam para concluir o ensino médio, porque neste momento de suas vidas, observamos pelos depoimentos que o conflito da entrada na escola, agora se faz presente de outra forma, pois a saída do ensino médio as leva a ter que escolher entre entrar no mercado de trabalho ou seguir nos níveis superiores.

Ao optarem pelo prosseguimento nos níveis superiores, verificamos pela análise dos depoimentos que novamente aquele conflito da entrada na escola, volta a estabelecer-se neste momento de suas vidas. A pergunta que todas fizeram a si mesmas, o que buscar como carreira profissional?

Pudemos observar que as respostas na sua maioria foram semelhantes, ou seja, pensavam em escolher várias carreiras profissionais, menos a de ser professora, embora uma apenas das nove escolhesse a Pedagogia logo de cara. Mas esta condição vem alicerçada pela formação de parentes próximos, três primas e uma irmã são professoras e fizeram pedagogia e a incentivava a seguir o mesmo caminho.

As demais depoentes objetivavam como primeira opção odontologia, fisioterapia, terapia ocupacional, turismo, dentre outras carreiras, mas não puderam alcançar estes objetivos, pois as condições financeiras, culturais e sociais não as possibilitavam a prestar o vestibular para estas carreiras, além deste fato, a família também não estimulava este sonho e até colocava obstáculos a tais escolhas.

Segundo Bourdieu (2003), neste caso, a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de realismo, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver de acordo com a sua condição e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável.

E o provável nestes casos, foi prestar vestibular para Pedagogia, primeiro porque se tratava de um curso com muitas vagas e historicamente nem todas preenchidas pelos candidatos, portanto deduziu-se que a aprovação seria eminente. Segundo que o valor das mensalidades do curso é o menor de todos os outros cursos elencados por elas. Terceiro que além de tudo isto, a UNIARA mantém um programa de bolsas que facilita a manutenção dessas alunas no prosseguimento do curso, chegando a concluí-lo, recebendo o tão sonhado diploma de nível superior.

E, por fim e a nosso ver, o mais importante de todos os fatores acima, é que a família neste caso incentivava a decisão tomada de prestar vestibular para pedagogia e serem futuras professoras. Mesmo com todo desprestígio e desvalorização da carreira docente por parte da sociedade.

Ao ingressarem no curso, pudemos constatar pelos relatos que todas elas reestruturavam seus comportamentos, muito em função novamente do incentivo e atuação de vários professores. Segundo seus depoimentos são professores que inovam nas aulas, conseguem prender a atenção dos alunos e têm comprometimento com a profissão.

Além dessas considerações, ainda para reestruturar seu capital cultural que segundo Bourdieu (2003), agentes sociais provenientes de frações de classe populares, apresentam um capital cultural reduzido, a UNIARA através do curso de pedagogia organizava eventos, palestras, semana da pedagogia com minicursos, como por exemplo, de jogos, brincadeiras na educação infantil por meio da construção de materiais de sucata, viagens educacionais, como por exemplo, o museu da língua portuguesa.

Outro momento no curso que apontava ser de extrema importância para a consolidação da formação docente foram os estágios realizados em instituições de ensino. Diziam que nos estágios puderam conhecer as diferentes práticas pedagógicas, mostrar a situação real da

educação escolar nos seus níveis de ensino e com isso possibilitavam interagir aperfeiando novos conhecimentos e aproximando a teoria da prática.

E por fim, as amizades conquistadas durante o curso não são dos colegas de turma, mas de todos os professores dos quais tiveram aula, também foram de suma importância para suas formações, pois proporcionavam novas aprendizagens e incentivo na continuidade e conclusão do curso.

E, ao serem professoras, todas elas tinham consciência de que ser professor é ter um papel muito importante dentro da sala de aula, ajudando o aluno a interpretar as informações que recebem a todo o momento, precisa estar capacitado para saber aprender a aprender, saber agir em sala de aula, transformando todas essas informações que os alunos trazem em uma aprendizagem para todos e com sabedoria.

Considerações finais

Concluiu-se que a UNIARA por meio de suas estratégias e incentivos de isenção de taxas e a maneira como o curso é estruturado e como os professores desenvolvem seu trabalho docente, tornou-se uma possibilidade real para que alunos das camadas populares pudessem alcançar o tão sonhado diploma de nível superior e pudessem ter condições de tornarem-se professoras e ingressarem no mercado de trabalho.

SCHOOL PATHS: UNIARA PEDAGOGY AS THE POSSIBILITY OF RISING TO HIGHER LEVELS AND STUDENT PROFESSIONAL

ABSTRACT: *This paper aims to point out and analyze the routes of school life for students from lower classes and how to reach the top level of schooling, the whys chose to do a degree in pedagogy and after that, check the resourcefulness of them during the course and what they think of the profession pedagogue. Were analyzed for this testimony and reports nine students Course pedagogy UNIARA graduating in 2012. It was concluded that the UNIARA through their strategies and incentive fee waivers and the way the course is structured and how teachers develop*

their teaching, became a real possibility for them to reach the dream college degree and might be able to become teachers and entering the labor market.

KEYWORDS: *Routes. Lower classes. Pedagogy.*

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar em meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 267f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias populares**: algumas condições de possibilidade. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

DO QUE ADOECEM E POR QUE SE
AFASTAM DO TRABALHAM DIFERENTES
TRABALHADORES DE UMA UNIVERSIDADE:
ANÁLISE DO ANO DE 2009

Fátima Neves do Amaral COSTA *
Lis Maria Benassi CÉZAR**
Cássia Tiêmi Nagasawa EBISUI***

RESUMO: Trata-se de um estudo, de natureza quantitativa, que avaliou no ano de 2009, o fato de que ficaram, durante aquele período, afastados do trabalho diferentes trabalhadores que atuavam em quatro unidades de uma universidade pública no interior de São Paulo, assim como a causa da doença que provocou este afastamento. Do quadro trabalhado, que envolveu local de trabalho, funções desempenhadas e período de afastamento, pode-se afirmar que, homens e mulheres, que se afastaram do trabalho, por um tempo maior, tinham suas atribuições preferencialmente ligadas a serviços repetitivos. Foi possível identificar também que as morbidades prevalentes relacionaram-se aos transtornos mentais seguidos de doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. Tais achados impulsionam necessários aprofundamentos teóricos sobre as condições dos ambientes de trabalho onde se encontram esses trabalhadores, assim como o grau de satisfação dos mesmos, para identificar e prevenir aspectos geradores

* UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. 14800-000 - fnacosta@fclar.unesp.br.

** Supervisora. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Seção Técnica de Saúde. Araraquara – SP – Brasil. 14800-000 - fnacosta@fclar.unesp.br.

*** Coordenadora Pedagógica. ETEC “Profa. Anna de Oliveira Ferraz” - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Araraquara – SP – Brasil. 14801-180 - cassia.tne@gmail.com.

de conflitos, pressões e sofrimento no local de trabalho, que poderão desencadear doenças.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Trabalhador. Adoecimento. Prevenção.

Introdução

Entre os determinantes da saúde do trabalhador podemos elencar os condicionantes sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais responsáveis pelas condições de vida e os fatores de riscos presentes nos processos de trabalho (BRASIL, 2001).

Por outro lado, na atualidade, cresce em importância também a valorização dos aspectos positivos e promotores de saúde presentes no trabalho. Trabalho que será aqui considerado, como um saber fazer que mobiliza a intencionalidade, a capacidade de refletir, reagir, sentir, criar. Não se toma aqui o trabalho, exclusivamente, como emprego, mas como uma forma de inserção e colaboração na sociedade. Um trabalho que é realizado em um ambiente, que, se assumido enquanto gratificante, poderá estar associado ao bem estar e levar o profissional a se satisfazer com o produto de seu trabalho, ou de outro modo, será produzido dor e sofrimento. Assim, em função de suas exigências e pressões, o trabalho poderá ocasionar doença. O reconhecimento do contexto do trabalho na determinação e ocorrência de doenças será trabalhado neste artigo através do referencial dejouriano (DEJOURS, 1993, 1994, 2003).

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 196, determina que saúde é direito de todos e dever do Estado. Tal direito deve ser garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem tanto à redução do risco da doença e de outros agravos, como ao acesso universal e igualitário às ações e serviços, para a sua promoção e recuperação. A mesma Constituição prevê o direito a um ambiente de trabalho saudável. Contudo, a efetivação dessa prerrogativa ainda não foi conquistada. Além disso, não preconiza determinações preventivas sobre o ambiente de trabalho dos trabalhadores como forma de minimizar os problemas de saúde. Além da Constituição Federal, outros instrumentos e regulamentos federais e

internacionais orientam o desenvolvimento das ações no campo da saúde do trabalhador.

A operacionalização das atividades deve ocorrer nos planos nacional, estadual, municipal (BRASIL, 1998a, 1998b; Convenção/OIT nº 155/1981-ratificado pelo Brasil em 1998). Nesse contexto, tomar conhecimento do que adoecem uma população de trabalhadores, e por que se afastam do trabalho, poderia sugerir contribuições significativas a serem consideradas em um Programa de Atenção à Saúde do Trabalhador.

O objetivo deste artigo é apresentar um panorama de afastamentos dos servidores do seu trabalho em 2009, particularmente, destacando-se licenças médicas e suas causas em quatro unidades de uma Universidade no interior do Estado de São Paulo.

Metodologia

Os dados foram coletados inicialmente a partir das análises individuais de prontuários dos funcionários que se afastaram do trabalho por licença médica no decorrer de 2009. Foram mapeados os dados por meio de estatística descritiva¹. As associações de interesse foram estudadas utilizando-se o teste qui-quadrado (X^2). O nível de significância adotado foi de 5%. Destacaram-se as categorias abaixo descritas que caracterizavam:

- a. Atividade Funcional.
- b. Funcionários (periciados), unidade e solicitação de afastamento.
- c. Funcionários(periciados), unidade e dias de afastamento.
- d. Funcionários(periciados) e CID-10
- e. CID-10–

Num outro momento, buscamos relações entre tais dados que pudessem auxiliar na compreensão dos motivos do afastamento. Os resultados foram analisados confrontando-se com os referenciais teóricos utilizados neste estudo.

Resultados e discussão

Tabela 1 – Distribuição dos servidores segundo sexo. Janeiro – Dezembro, 2009.

Sexo	n	%
masculino	105	47,73
feminino	115	52,27
Total	220	100,00

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Distribuição dos servidores segundo dias de afastamento em cada sexo. Janeiro – Dezembro, 2009.

Sexo	média±desvio-padrão	p [§]
Masculino	47,23±39,43	
Feminino	51,16±38,29	<0,454

§ teste t Student

Fonte: Elaboração própria.

As tabelas 1 e 2 não evidenciaram diferenças significativas entre homens e mulheres que se afastaram do trabalho. Esse dado é importante, pois revela que, na atualidade, também os homens estão buscando caminhos para o enfrentamento das questões pessoais de saúde. Revela também que o serviço que os atende lhe garante esse cuidado, fato que vai consolidando uma mentalidade de Educação em Saúde não apenas direcionada para a saúde da mulher e suas especificidades.

Medidas voltadas a exames médicos no campo da Atenção Primária à Saúde com tudo o que nela comportam são realizadas rotineiramente junto aos servidores, através da Seção responsável pela Atenção à Saúde.

A partir do ano de 2001, além do enfoque preventivo, tal seção, por meio do Programa Geral de Saúde e Segurança do Trabalhador, ampliou a sua atenção ao servidor, oferecendo também os cuidados nos campos da promoção e recuperação da saúde.

Tabela 3 – Distribuição dos servidores afastados segundo
atividade funcional. Janeiro – Dezembro, 2009.

Atividade funcional	n	%
agente de telefonia e recepção	10	4,55
agente de vigilância e recepção	14	6,36
assistente administrativo	18	8,18
assistente de informática	3	1,36
assistente operacional	81	36,82
assistente serviço documentação e pesquisa	8	3,63
assistente social	4	1,82
assistente de suporte acadêmico	18	8,18
assistente técnico administrativo	3	1,36
auxiliar docente	2	0,91
bibliotecário	7	3,18
cozinheira	1	0,45
desenhista	1	0,45
docente	18	8,18
medico	4	1,82
motorista	18	8,18
oficial administração universitária	1	0,45
operador de máquinas	4	1,82
químico	1	0,45
técnico de laboratório	4	1,82
Total	220	100,00

Fonte: Elaboração própria.

Observou-se que a maior demanda de afastamentos provém de servidores técnico- administrativos na função de assistente operacional.

Tabela 4 – Distribuição dos servidores segundo atividade funcional. Janeiro – Dezembro, 2009.

Unidade	Afastamento		Total	p§
	Sim	Não		
Docente	18	387	405	
Técnico Administrativo	202	490	692	
Total	220	877	1097	<0,001*

§Teste de qui-quadrado; *diferença estatisticamente significativa.

Fonte: Elaboração própria.

As tabelas 3 e 4 revelaram que os servidores mais comprometidos pela saúde, fato que exigiu maiores afastamentos e licenças, são aqueles ligados a áreas técnicas, que menos controle, criatividade, autonomia tem sob seu próprio trabalho. Esse dado é confirmado em textos clássicos sobre as relações entre organização do trabalho e danos à saúde: “Via de regra, mais a divisão do trabalho é acentuada, menor o conteúdo significativo do trabalho e menores são as possibilidades de mudá-lo, maiores são os sofrimentos do trabalhador”. (DEJOURS, 2003, p.48).

Tabela 5 – Distribuição dos servidores segundo unidade e solicitação de afastamento. UNESP, STS, Janeiro – Dezembro, 2009.

Unidade	Afastamento		Total	p§
	Sim	Não		
A	62	182	244	
B	87	269	356	
C	29	257	286	
D	42	169	211	
Total	220	877	1097	<0,001*

§Teste de qui-quadrado; *diferença estatisticamente significativa

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se número de afastamento significativamente menor entre os servidores das Unidades C e D e significativamente maior entre os servidores das Unidades A e B.

Os servidores se afastaram em média $49,28 \pm 38,80$ dias do trabalho. A distribuição dos servidores segundo número médio de dias de afastamento em cada unidade encontra-se na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição dos servidores segundo dias de afastamentos em cada unidade. Janeiro – Dezembro, 2009.

Unidade UNESP	média±desvio-padrão	p [§]
A	61,00±36,46 ^a	
B	52,28±38,55 ^a	
C	54,52±39,39 ^a	
D	27,29±32,45 ^b	<0,001*

§Análise de Variância; *diferença estatisticamente significativa; ^{a,b} letras iguais indicam similaridade estatística

Fonte: Elaboração própria.

Os servidores da unidade D requereram menor tempo de afastamento ($p < 0,001$) que aqueles de outras unidades.

As tabelas 5 e 6 indicam que os afastamentos ocorreram em maior número de solicitações e maior número de dias entre os servidores das unidades A e B ao passo que os servidores da unidade D desfrutaram de menor tempo de afastamento.

Pinheiro (2004) discute as possíveis características de um ambiente preventivo de problemas da saúde do trabalho dentre elas: o respeito; reconhecimento; garantia de privacidade; tolerância aos conflitos; busca de reconciliação; sentido de comunidade; empatia.

A adoção de uma abordagem preventiva representaria um investimento prudente no futuro da Instituição, pois, inicialmente, apresentaria o envolvimento positivo no trabalho e reduziria prolongados dias de licenças e afastamentos. (PINHEIRO, 2004).

Tabela 7 – Distribuição dos servidores segundo CID-10.
Janeiro – Dezembro, 2009. (Anexo pag.16)

CID-10	n	%
A	2	0,92
B	8	3,67
C	5	2,29
C/K	4	1,83
D	4	1,83
E/I	1	0,46
F	53	24,31
F/G	4	1,83
F/M	3	1,38
G	7	3,21
G/D	1	0,46
G/F	1	0,46
G/F/E	3	1,38
G/M	1	0,46
G/M/F	3	1,38
H	10	4,59
H/Z	1	0,46
I	18	8,26
I/C/Z	1	0,46
I/E	3	1,38
I/E/F	1	0,46
J	8	3,67
K	1	0,46
K/F	2	0,92
L/G	1	0,46
M	31	14,22
M/F	1	0,46
M/G	5	2,29
N	3	1,38
N/E	2	0,92
R	2	0,92
S	20	9,17
S/F	1	0,46
S/G/M	1	0,46
T	6	2,75
W	1	0,46
Z	1	0,46
Total	220	100,00

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se alta prevalência de indivíduos com CID-10 classificado como **F** o que caracteriza Transtornos Mentais e Comportamentais, seguido do CID-10 **M** referente às Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo .

A análise da tabela 7 revela a distribuição dos servidores segundo CID-10. Torna-se visível à prevalência dos indivíduos portadores de transtornos mentais e comportamentais, seguido daqueles indivíduos que apresentam doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

Tratando inicialmente da prevalência dos portadores de transtornos mentais, segundo estimativa da OMS, os transtornos mentais acometem cerca de 30% dos trabalhadores e os transtornos mentais graves, cerca de 5 a 10%.

No Brasil, dados do INSS sobre a concessão de benefícios previdenciários, de auxílio à doença, por incapacidade para o trabalho superior a 15 dias e de aposentadoria por invalidez, por incapacidade definitiva para o trabalho, mostram que os transtornos mentais, ocupam o terceiro lugar entre as causas dessas ocorrências (BRASIL, 2001).

O processo de comunicação no ambiente de trabalho moldado pela cultura organizacional é considerado fator importante na determinação da saúde mental. Ambientes que impossibilitam a comunicação espontânea, a manifestação de insatisfações e as sugestões dos trabalhadores poderão provocar sofrimentos e distúrbios mentais. (MASLACH; LEITTER, 1999)

Trazendo para o presente as discussões das Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo, tem-se que os trabalhadores compartilham os perfis de adoecimento e morte da população em geral, em função de sua idade, gênero, grupo social ou inserção em um grupo específico de risco. Além disso, os trabalhadores podem adoecer ou morrer por causas relacionadas ao trabalho. Acontece com as doenças desse grupo, que tem o seu desenvolvimento ampliado ou tornado mais complexo pelo trabalho. A decisão quanto à existência de relação causal entre a doença diagnosticada ou suspeita e uma situação de trabalho é considerada por especialistas como processo social. A comprovação dessa relação deve basear-se em argumentos que permitam a sua presunção, sem a existência de prova absoluta (BRASIL, 2001).

No conjunto das tabelas vale destacar, que apesar dos “dados” serem aparentemente “diferentes”, especialistas alertam para o fato de que o aumento de prevalência de doenças como as lesões por esforço repetitivo; fibromialgias, e o surgimento de novas formas de adoecimento mal caracterizadas como estresse, fadiga física e mental configuram situações que exigem mais pesquisa e conhecimentos, a fim de se caminhar para intervenções mais efetivas que ultrapassem a prescrição de licenças de saúde como resolução de problemas.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo apresentar um panorama do perfil de adoecimento que motivou os afastamentos dos funcionários de quatro unidades de uma universidade no interior do Estado de São Paulo, no ano de 2009. Princípios teóricos sobre o campo da saúde do trabalhador foram discutidos contrapondo-se com os dados quantitativos obtidos. De maneira geral, pode-se dizer que no quadro trabalhado (local de trabalho, funções), os servidores que se afastaram do trabalho foram homens e mulheres; preferencialmente ligados a serviços com menor exigência intelectual. Destacou-se que duas unidades apresentaram representatividade mais significativa de afastamentos entre seus servidores.

De modo esquemático, é possível afirmar que o perfil de morbidade dos servidores afastados caracterizou-se pela existência de agravos ligados aos Transtornos Mentais seguidos das doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo. Tais informações, focadas, no ano de 2009, permitiram conhecer quais foram as causas que motivaram os afastamentos do funcionário.

Os estímulos à criação de ambientes e estilos de trabalho saudáveis devem ser incentivados. De acordo com Maslach e Leiter (1999), para que se resolva o desequilíbrio que leva ao stress entre o indivíduo e o trabalho, faz-se necessário enfocar tanto o trabalhador como o ambiente em que desenvolve suas atividades. Enfatizam também que a estrutura e o funcionamento do local de trabalho moldam a forma de interação das pessoas e a forma como elas realizam seu trabalho. Quando o local de trabalho não reconhece o lado humano dessa atividade, o risco de desgaste cresce, trazendo com ele um preço bastante alto.

Concordamos com Dejours (1993, 1994, 2003), quando afirma que trabalhar não se resume a produzir, é também viver junto. Assim, o trabalho torna-se uma grande oportunidade de aprender o respeito pelo outro, a confiança, a convivência, a solidariedade. As regras do trabalho não se limitam a regras técnicas, mas, sobretudo as sociais. Assim, investigar a organização dos ambientes e relações no trabalho que geram sofrimento e doenças, deveria ser uma possibilidade de repensá-los e reorganizá-los.

*FROM WHAT THEY GET SICK AND WHY
UNIVERSITY WORKERS GET AWAY FROM
WORKING: 2009 YEAR ANALYSIS*

ABSTRACT: *It is a study, quantitative, which evaluated in 2009, the fact that they were during that period, apart from the different working employees who worked in four units of a public university in São Paulo, as well as the cause of the illness that caused this separation. The working framework, involving the workplace, duties performed and clearance period, it can be said that men and women who have been away from work for a longer time, had their assignments preferably linked to repetitive services. It was determined that the prevalent morbidities related to those followed mental disorders of the musculoskeletal system and connective tissue diseases. These findings drive necessary theoretical insights about the conditions of work environments where these workers as well as the satisfaction thereof, to identify and prevent aspects that generate conflicts, pressures and suffering in the workplace, which can trigger diseases.*

KEYWORDS: *Work. Worker. Illness. Prevention.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho:** Manual de procedimentos para os serviços de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3120/1998, de 1º de julho de 1998. Aprova a Instrução Normativa de Vigilância em Saúde do Trabalhador no SUS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 1998a.

_____. Portaria nº 3908, de 30 de outubro de 1998. Estabelece procedimentos para orientar e instrumentalizar as ações e serviços de saúde do trabalhador no Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 215, seção 1, 10 nov. 1998b.

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

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento, trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1993.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho**: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas: Papirus, 1999.

PINHEIRO, D. P. N A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.1, p.67-75, jan/fev. 2004.

ANEXO 1 – CID 10

- A – doenças infecciosas e parasitárias
- B – infecções virais caracterizadas por lesão em peles e mucosas
- C – neoplasias malignas
- D – neoplasias benignas
- E – doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas
- F – transtornos mentais e comportamentais
- G – doenças do sistema nervoso
- H – doenças do olho e anexos
- I – doenças do aparelho circulatório
- J – doenças do aparelho respiratório
- K – doenças do aparelho digestivo
- L – doenças da pele e tecido subcutâneo
- M – doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo
- N – doenças do aparelho geniturinário
- R – sinais, sintomas e achados anormais de exame clínico e de laboratório
- S – lesões, traumatismos e algumas outras consequências de causas externas
- T – traumatismos envolvendo múltiplas regiões do corpo
- W – outras causas externas de traumatismos
- Z – fatores influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde

TDAH: UM SINTOMA SOCIAL?

Giuliana SORBARA *

RESUMO: Ao longo da história médica a definição e a forma de se definir o diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) culminaram em uma medicalização excessiva e questionável de crianças participantes do cenário educacional. Essa medicalização da vida no ambiente escolar se realiza aliada a um processo histórico e social de normatização imposto pela biopolítica, e, conseqüentemente, um aumento de diagnósticos visando melhorar o desempenho do aluno. Christoph Türcke ao falar sobre os choques imagéticos auxilia na compreensão do TDAH. Para ele, o choque de imagens apresentadas pelos aparatos audiovisuais exerce uma fascinação estética que, ao fornecer sempre novas imagens, estabelece um espaço mental, em regime de atenção excessiva. Novos padrões de socialização, dessa forma, vão se sedimentando no que se pode denominar de uma mutação subjetiva ligada às imagens e, por conseguinte, medicalizada. Enfim, o TDAH encontra-se nesse espaço em que a criança que possui o déficit de atenção é a criança da cultura atual, denominada por cultura *High-tech*, em que os sintomas do TDAH são da sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Medicalização. Sociedade midiática. Subjetivação.

Vive-se hoje em dia uma realidade de contradições. A mais aparente parece ser aquela que interpõe lados opostos e não integrados à

* Doutoranda em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Ciências da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-000 - gsorbara@hotmail.com.

tradição e à inovação. Esta dicotomia é fruto de um grande número de fatores e se estende a praticamente todo o campo da existência humana. O cenário atual apresenta mudanças nos laços sociais, o que implica um pensamento sob a constituição do sujeito. A constante mudança na realidade, com as inovações tecnológicas, os novos modos de produzir e de se levar a vida engendram no sujeito uma necessidade de ter que se adaptar aos fatos. Como o sujeito pensa essa **nova** realidade, como tem se configurado sua subjetividade diante das transformações nos âmbitos sociais, familiares e pessoais, são questões que se impõem na realidade que está posta.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se mostra como uma das questões da atualidade, mais pertinente a ser estudada. O número de crianças diagnosticadas com TDAH no ensino regular é alarmante. A obtenção do diagnóstico pode ocorrer de várias maneiras, porém, a entrada da criança no ambiente escolar se constitui em um marco decisivo que evidencia o aparecimento do transtorno. O transtorno de atenção associado à hiperatividade se configura como uma patologia da criança que precisa ser tratada, medicada, no intuito de promover alguma melhora no desempenho escolar ou em seu comportamento.

Deste modo, todo problema que envolve a educação se torna de cunho biológico em que é somente da criança o problema. Pouco se questiona sobre o processo de ensino-aprendizagem, nem tampouco sobre a formação despendida aos docentes, que hoje se veem constrangidos por uma atmosfera cultural pouco reflexiva que prioriza a circulação e o consumo de materiais pedagógicos padronizados pelo mercado, recentemente ofertados mediante o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, em detrimento dos processos formativos presenciais.

Estão colocadas, então, as condições históricas para a medicalização da vida, aqui incluídos os problemas do não aprender, em que o tratamento para o TDAH é medicação com metilfenidato, cujo nome comercial são Ritalina e Concerta – este, um nome bastante interessante para “curar uma doença” de aprendizagem. Os pais dão uma pílula à criança para **consertar** o que está com **defeito**. Isso acontece com tamanha frequência que o Brasil se tornou o segundo maior consumidor de tal droga de tarja preta, também conhecida como **droga da obediência**. Vale ressaltar que na posologia do medicamento está

indicado o uso no período escolar. Desse modo, a sociedade legítima, ao delegar à medicina, a tarefa de normatizar e legislar sobre a vida humana. Em 2009, foram vendidas 557.588 caixas do medicamento. Em 2010, esse número foi para 881.959 e, em 2011, atingiu a venda de 1.212.850 caixas, o que corresponde a um aumento de 75% entre crianças e adolescentes na faixa dos 6 aos 16 anos, no Brasil. Entre abril de 2011 e maio, esse mercado faturou R\$ 101,7 milhões (ANVISA 2012).

É assim que se medicaliza a educação, transformando problemas pedagógicos e políticos em questões da medicina. Valida-se, desse modo, cada vez mais, o discurso médico-psicológico, em que a pedagogia não deixa de fazer a manutenção dessa mesma prática, desresponsabilizando a escola e a família e culpando as crianças pelo seu não aprender.

Os processos de semiformação, tal como definidos por Adorno e Horkheimer (1985) nos remetem à determinação social da formação dos indivíduos na sociedade contemporânea capitalista. Tais processos devem ser apreendidos considerando-se as consequências geradas pelo modo de reprodução material da sociedade, sobretudo a reificação: mediação social responsável por inverter a posição do sujeito face ao objeto.

Na *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), encontram-se as primeiras referências à semiformação ou “semicultura” em seu sentido formativo. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), para o homem semiformado todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, de modo que, o que lhes cabe é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de total assujeitamento. Em sua teoria da Semiformação, de 1959, Adorno e Horkheimer (1985, p. 103) tornam explícita essa definição ao afirmar que “[...] no clima da semiformação que são reificados ao modo das mercadorias perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de sua relação viva com sujeitos vivos. Isso corresponde a sua definição”.

Nessa perspectiva, a Teoria Crítica da Sociedade evidencia o poder exercido sobre as massas e cuja contraface é o assujeitamento das pessoas envolvidas por um sistema alienante que medeia a sua relação com o mundo social. Se transposto ao campo dos processos de formação docente, essa perspectiva teórica pode auxiliar no desvendamento

histórico-social das condições em que se processa a educação, sobretudo no que tange às condições de emergência e proliferação dos diagnósticos de TDAH.

Pode-se dizer que por essa via a educação revela sua importância no enquadramento disciplinar do corpo em escala de massa colocada pela ordem médica, um fator fundamental na transformação social desejada e legitimada pelas políticas educacionais. Adorno vem chamar de processo de semiformação tudo que fica aprisionado nas malhas da socialização e da lógica do mercado, as camadas desprivilegiadas antes de terem podido se formar, tornam-se presas das consequências mediadas por uma ideologia onde a semiformação se deixa edulcorar como substituto da cultura propriamente dita.

Atualizando e reafirmando as reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), Türcke (2010) fala sobre os choques imagéticos, os quais auxiliam na problematização do diagnóstico de TDAH e uma geração movida por psicoestimulantes. Türcke (2010) firma que o choque de imagens exerce uma fascinação estética ao fornecer sempre novas imagens, estas penetram em toda a vida cotidiana e no trabalho de modo a estabelecer um espaço mental em regime de atenção excessiva. Com isso, pode-se dizer que o choque de imagens levou esse regime de atenção total, cujo déficit é um dos sintomas manifestos da sociedade atual. Por isso é tão mais simples para estas crianças, chamadas de hiperativas, permanecerem concentradas em computadores, internet, jogos virtuais, vídeo games, redes sociais, televisores 3D, entre outros, pois esses lhes trazem prazer e os levam para uma satisfação imediata.

Freud (1987), ao descrever sobre o clássico jogo do carretel que vivenciou com seu neto de um ano e meio de idade que brincava com o aparecimento e desaparecimento do carretel seguidos dos gritos de *Fort-da* que em alemão significa longe e perto de si, concluiu que o mesmo era uma tentativa da criança em elaborar a ausência materna. Lacan realiza uma releitura de Freud, e fala deste jogo como uma forma inicial da formação de símbolos, uma vez que através de atos repetidos a ausência é evocada na perda e a presença é evocada no encontro. Contudo, como se daria esse jogo se no momento de ausência do carretel, no momento em que a criança viveria a angústia, essa fosse substituída por aparatos eletrônicos que forneceriam imagens a qual a criança ficaria enlaçada?

Aqui está o ponto central: afinal como se dá a constituição humana sustentada por imagens, ou melhor, pelo choque de imagens em sua excessiva repetição? Novos padrões de socialização dessa forma vão se sedimentando no que se pode denominar de uma mutação subjetiva ligada às imagens e, por conseguinte medicalizada.

Neste sentido, as mutações culturais nos planos econômicos, sociais e políticos, geradas pelo neoliberalismo, evoluem espontaneamente segundo a lógica do capital fazendo as relações sociais opacas e fetichistas, cujo código de comunicação é o lucro e a mais valia como a essência do homem empreendedor. Trata-se de uma sociedade da “insatisfação administrada” que consegue se alimentar dessa fragilidade e sustentar ideologias que prescindem de conteúdos normativos privilegiados.

Uma das ilusões em questão é o termo **consumo** que ofusca e faz supor que haveria um sujeito consumidor e um objeto a ser consumido. Logo, a dialética do desejo e da falta parece incerto, pois deveria permitir ao sujeito se deparar com a falta, afinal é ela a mola propulsora do desejo. O que passa a se estabelecer, todavia, é a necessidade intrínseca de tamponar a falta e instaurar um novo objeto a ser consumido, um novo falo imaginário que irá obstar o acesso ao vazio.

Desta maneira, desde a primeira versão do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), a indústria investe cada vez mais recursos na propagação de novas doenças, ou melhor, comportamentos habituais que passaram a serem vistos como patológicos e com isso investiu grande parcela de recursos no marketing dessas novas drogas a velhos comportamentos agora transformados em doenças. Assim, com o poder disciplinar surge o poder da norma, que substitui - de maneira bastante diferenciada a função que a lei tinha no regime do poder da soberania.

Assim, a relação estabelecida entre a criança com TDAH e o universo escolar é amparada pela própria descrição do transtorno e do tratamento, ofertado especialmente no chamado período de escolarização, o que torna necessário a busca pela compreensão do que acontece com essas crianças e/ou com essa geração (?).

Isto pode ser observado na história médica do TDAH que na década de 40 surgiu com a denominação Lesão Cerebral Mínima e em 60 foi modificada para Disfunção Cerebral Mínima, entre outras. O TDAH foi constituído na economia biomédica da atenção, caracte-

rística das últimas décadas do século XX. O medicamento utilizado para o tratamento do TDAH é o cloridrato de metilfenidato, que foi o pioneiro e o principal a ser usado no tratamento do TDAH, que análogo à anfetamina e à cocaína aumenta a concentração extracelular de dopamina e noradrenalina no cérebro, cuja função é aumentar a concentração e melhorar a performance intelectual. Ela tem uma importante função no comportamento, na cognição e no movimento voluntário de motivação e recompensa.

O metilfenidato é da família das anfetaminas, tem o mesmo mecanismo de qualquer estimulante, aumentando a concentração de dopamina nas sinapses. A criança **sossega**, pára de viajar, de questionar e tem o comportamento que chamam de *zombie like*, como a própria medicina define, ou seja, vira zumbi, um robozinho sem emoções, sem afetos, sem interesses, entre muitas outras características que acabam por definir a criança medicalizada. É dessa forma que se **medicaliza** a educação, ou seja, dessa maneira transformam questões e problemas pedagógicos e sociais em questões biológicas e médicas.

Com isso, os impactos dos processos de reforma do Estado nas políticas educacionais foram muitos. A noção de autoridade política a partir de uma perspectiva liberal deve ser aqui reconsiderada à vista de tradições contemporâneas em ciência política, como: as questões de soberania do Estado e da cidadania; a questão da representação política e da responsabilização (*accountability*).

O objetivo encontra-se em desconstruir o TDAH como uma patologia orgânica, mas uma **doença** que se pega na escola, ou seja, a escola sendo a primeira instituição que a criança convive depois da família, é nela onde as dificuldades da criança vão aparecer, pois na família elas não se apresentam como tal, e sim como característica do filho, ser sapeca, criativo, questionador, com a cabeça na lua, etc.

O que ocorre nestas instituições é um efeito de naturalização, como se o que acontecesse com a criança fosse decorrente da própria natureza das coisas e não da história, ou seja, a criança está doente porque possui um déficit biológico. Esse processo de normalização, de homogeneização, aprisiona a diferença num sistema negativo, comparativo. Comparam-se as diferenças, procura-se o normal, a boa cópia do modelo ideal, fora das relações, e se aposta na existência do aluno ideal, no professor ideal, na educação ideal.

Esse processo de patologização da vida iniciado, em sua maioria das vezes, na escola, tem feito alunos normais tornarem vítimas de uma doença que tem início com a entrada da criança na escola, ou seja, características naturais do ser humano estão sendo transformadas em patologias da infância e têm levado a uma descomunal medicalização de crianças.

O que se observa é a educação brasileira estar em um momento bastante nocivo ao se apresentar desse modo entrelaçado ao da saúde. Os encaminhamentos médicos e solicitações diagnósticas esmagam a infância em prol de um discurso pedagógico. Tudo se passa como se a criança e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores fossem consideradas à parte do meio social, excluindo, desta forma, as ambiguidades da linguagem que fazem tanto do professor quanto do aluno, efeitos de um discurso pedagógico que tece previamente posições simbólicas, imaginárias e reais de ambos. Porém, tais posições passam por embates promovidos pela sociedade.

O que ocorre é uma descontextualização do diagnóstico, ou seja, se supõe que muitas das dificuldades das crianças são fontes de transtornos mentais, decorrentes de alterações químicas cerebrais, um caminho reducionista que não escuta o sujeito e não leva em conta o histórico de seu sofrimento que se oculta por trás de um sintoma, e que aparece como uma doença do aprender. A formulação precipitada de um diagnóstico para um transtorno psíquico é um desserviço àqueles que buscam a verdade oculta ao sintoma, tendo apenas uma função de viabilizar um controle biopolítico sobre os corpos e as mentes dos pacientes.

Não obstante, deve-se considerar que a fragilidade do indivíduo pode ser compensada pela adesão a uma ilusão coletiva representada pela sociedade de consumo regida pela indústria cultural que, por sua vez, se caracteriza como instrumento imprescindível de controle social. É de se avaliar que a psicanálise de Freud contribui para a formação da Teoria Crítica sob dois aspectos: proporcionando elementos para uma crítica da cultura e permitindo a abordagem da relação entre indivíduo e cultura através da teoria da personalidade. Se a psicanálise trata e tem como preocupação primeira o indivíduo, este se encontra prejudicado no interior da cultura, o que torna evidente e necessário um acesso crítico a esta última.

Passamos de uma cultura fundada no recalque dos desejos e, portanto, cultura da neurose, a outra que recomenda a livre expressão e promove a perversão. Assim, a **saúde mental**, hoje em dia, não se origina mais numa harmonia com o Ideal, mas com o objeto de satisfação (MELMAN, 2008, p.15).

Assim, os conhecimentos da psicanálise e da teoria crítica da sociedade podem auxiliar em uma reflexão sobre a alienação do sujeito e do laço social no capitalismo, onde não se podem ignorar os novos sintomas que permeiam o sofrimento psíquico na contemporaneidade. E estes, muitas vezes, têm início no período de escolarização, lugar por excelência das diferenças e onde para cada mal-estar busca-se um remédio; lógica esta baseada por um ideal de sujeito e definidos por critérios de homogeneização.

Um dos meios mais utilizados, desde leigos, a professores e profissionais da saúde, para diagnosticar o TDAH pode ser encontrado no site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção¹ (ABDA). O site além de ser um dos mais visitados, também conta com o patrocínio de três empresas farmacêuticas, e veicula informações e testes que auxiliam pais e professores a realizar o diagnóstico. O teste, denominado SNAP-IV foi construído a partir dos sintomas do DSM IV da Associação Americana de Psiquiátrica (APA, 2002), é simples e repleto de questões totalmente subjetivas, ou seja, por meio de um questionário com 18 perguntas, mal formuladas, a serem respondidas de modo ainda mais incerto (nem um pouco, só um pouco, bastante, demais). E somente com seis respostas positivas, está estampilhado o diagnóstico de uma doença neurológica, que deverá ser tratada com psicotrópicos por toda a vida.

Seguem abaixo as 18 perguntas formuladas, pela ABDA², para que o leitor possa observar o quanto a maioria delas pode ter infinitas interpretações, ao lado de cada uma abordaremos de forma resumida tais ambiguidades, com questões:

1. *Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas* – O que seria prestar muita atenção? Se são detalhes, eles merecem ter muita atenção?

¹ A ABDA foi escolhida, nessa pesquisa, por ser a maior e mais divulgada associação que “promove” o TDAH.

² O site e o teste citado se encontram disponíveis no site <<http://www.tdah.org.br>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

2. *Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer* – Que atividades são estas? Como esse tempo é medido?

3. *Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele* – Quem fala e o que fala?

4. *Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações* – O aluno compreendeu as instruções que deve seguir? Crianças com qual idade o teste se refere?

5. *Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades* – Que atividades e que tarefas são estas? Ter dificuldade é o mesmo de ser incapaz?

6. *Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado* – Ele se envolve contra a vontade? O que seria m esforço mental prolongado?

7. *Perde coisas necessárias para atividades* (ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros) – Perde como?

8. *Distrai-se com estímulos externos* – Quais estímulos se referem o teste, uma vez que a própria palavra estímulo corresponde a excitação, no sentido de incitar?

9. *É esquecido em atividades do dia-a-dia* – Quantas atividades esta criança possui durante o dia?

10. *Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira* – Todo mobiliário escolar é adequado a cada idade da criança, e que visa uma postura correta?

11. *Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado* – Quem espera, de quem? A aprendizagem, segundo os planos de educação, não é para ser ativa?

12. *Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado* – Como avaliar o que é inapropriado, quem avalia?

13. *Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma* – A criança deve envolver-se na atividade ou ficar calma?

14. *Não para ou frequentemente está a mil por hora* – Novamente, como é medido este tempo?

15. *Fala em excesso* – Ora não responde, ora fala em excesso?

16. *Responde as perguntas de forma precipitada antes de elas terem sido terminadas* – Há um tempo para a resposta? O aluno compreendeu e foi exposto isso?

17. *Tem dificuldade de esperar sua vez* – Sua vez para o que? O aluno tem que se envolver, esperar e ter calma? Estamos falando de que criança?

18. *Interrompe os outros ou se intromete* (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.) – Interrompe ou não responde, é isso?

Após a análise das 18 questões, fica evidente a fragilidade com que se dá a maioria dos diagnósticos que, de forma geral, são realizados previamente pela escola, até mesmo para justificar o encaminhamento para a saúde e, conseqüente, medicalização. Afinal, na busca de defeitos, não há interesses, ou mesmo consideração à diversidade. A transformação de padrões sociais em biológicos, em critérios de doença neurológica.

Neste sentido, a sociedade contemporânea pode ser vista como a sociedade dos estereótipos. A consequência disto é o grande estigma que solapa a educação e que pode ser observado nos altíssimos índices de evasão escolar e nos projetos para a contenção desta saída que acabam por redundar em inúmeros analfabetos. Os números são imprecisos sobre o fato de crianças que, com a progressão continuada, saem do Ciclo II ainda não alfabetizadas. Exemplos disso são os projetos sociais e projetos leis como bolsa escola, bolsa família, auxílio alimentação, diminuição de alunos por sala de aula, entre outras, na tentativa de fazer da educação um bem universal. Sobre isto se pode dizer que a perseguição de um bem desembocou num mal perverso, o fracasso das escolas em sua função de ensinar.

Deve-se pensar na função semiótica do discurso, tanto interior como exterior, num processo contínuo em que a linguagem determina a consciência, a atividade mental que, por sua vez, é determinada pela ideologia, em que o discurso reflete e refrata o sujeito contemporâneo. É possível perguntar como o discurso da educação tem marcado e descrito essas crianças que não aprendem? Que lugar, por exemplo, elas têm ocupado, além dos ultrapassados e ainda presentes discursos da teoria da carência cultural e da patologização do cotidiano escolar?

Para responder tais questões, faz-se importante voltar o olhar para o interior da escola. Voltamos aqui a Foucault (2013), no intuito de

compreender a perversidade do sistema normalizador, que aprisiona o ser humano em um sistema socialmente constituído em cima de imperativos sociais. O autor analisa e cria condições para que se perceba e compreenda o funcionamento ora camuflado, ora declarado da perversidade do sistema normalizador, o qual aprisiona o ser humano no sistema socialmente construído. Supõe-se que a indisciplina ameaça as estruturas construídas e consideradas adequadas diante de tal perspectiva. Pode-se dizer que atualmente a sociedade neoliberal tece as necessidades para aqueles que supostamente não se enquadram, dispondo de uma combinatória constituída pelo discurso médico e tecnológico.

Ao tentar construir um outro lugar para quem fica de fora, explicita-se que seu lugar real não está na sociedade dominante (nesta, ele não cabe), e portanto sua exclusão velada ou não, se torna legítima. Dizer que ele não cabe na escola é criar outra escola, isso significa outra sociedade (será a sociedade *high-tech*?), para um outro e novo tipo de sujeito que se apresenta nos dias atuais.

Drogas para déficits de atenção aumentam a concentração no curto prazo e é por isso que elas funcionam tão bem para estudantes rodeados com provas escolares. Mas quando administradas às crianças por longos períodos de tempo, elas não melhoram o desempenho escolar nem reduzem problemas de comportamento. Elas também têm efeitos colaterais sérios, incluindo a perturbação do crescimento, entre outras. Infelizmente, poucos médicos e pais parecem estar cientes sobre a ineficácia dessas drogas, por isso, faz-se mais que urgente uma parceria entre escola, saúde, e família.

Ao relacionar o TDAH com os choques imagéticos à teoria da indústria cultural de Adorno e Horkheimer (1985) e ao conceito freudiano de recalque, é possível visualizar a condição *sine qua non* para a existência e cultivo do inconsciente, nos fornecendo uma nova visão acerca do indivíduo e de sua relação com a sociedade. Foi a partir da teoria do recalque que a indústria cultural busca impor sua ideologia essencialmente burguesa. Ela se expressa, por exemplo, por meio de listas de consumo para a obtenção da felicidade, a qualquer custo e onde o importante é usufruir, gozar agora. Aqui se encontram inúmeros produtos vinculados por meio da televisão, tablets, computadores, rádio, ou seja, das mídias, que colocam no sujeito **necessidades**, formatados em desejos; agora, fabricados pela cultura.

Como então pensar a educação como formadora, se as crianças antes mesmo de chegarem às escolas já estão “devoradas” pelas imagens? Como exigir das crianças que sentem em filas e aprendam através de materiais apostilados e que eliminam qualquer singularidade no processo de ensino-aprendizagem? (DUFOUR, 2005).

Esse choque de imagens se conecta a vida tornando-se um ponto focal de um regime de atenção global de excessiva duração. Aqui chegamos ao centro de nosso objeto de estudo, afinal como se dá a constituição humana sustentada por imagens, ou melhor, pelo choque de imagens em sua excessiva repetição? Novos padrões de socialização vão dessa forma se sedimentando no que se pode denominar de uma mutação subjetiva ligada às imagens.

Logo quando se recorre ao Jogo do Carretel, do neto de Freud, para maior compreensão do que se passa com essa geração, encontramos neste jogo em que a criança joga o carretel que desaparece como uma tentativa de elaborar a ausência da função materna. Afinal, é através da brincadeira, a criança aprende a simbolizar a ausência traumática da mãe.

Entretanto, a indústria cultural com seus inúmeros meios de fetichização, substituiu as funções dos pais por imagens administradas para um sujeito preso a um suposto gozar sempre. Foi nesse declínio das funções paternas e maternas que as novas subjetivações vão se consolidando, em que o imperativo é a perversão como norma generalizada.

A invasão da indústria, especialmente a cultural na família propiciou para que outros agentes assumissem as funções familiares, como a indústria da publicidade, os meios de comunicação de massa, os serviços da saúde e do bem estar, colocando as imagens e todos os aparatos tecnológicos a serviço do sujeito da máxima do mais gozar. Toda essa perversão generalizada que se observa, teve início no momento de elaboração da ausência materna, descrito por Freud (1987) no jogo do *Fort-da* em que a criança já não mais vive este momento, sendo ele substituído pelos choques de imagens em regime de atenção excessiva.

Assim, o não aprender de algumas crianças é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros e, em certas situações sociais e também em alguns países, com força muito maior. Esses objetos de

discurso adquiriram tamanha evidência, que seu peso social e midiático, tornou-se um desafio profissional, identitário, econômico e político. A questão do não aprender remete ao debate sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também, sobre a “problemática” do trabalho docente, sobre o frágil serviço público de saúde, e sobre os poucos recursos do país que são investidos no sistema educacional, entre outras.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Contudo, a educação também é algo que vai além do ambiente escolar.

Portanto, o espaço escolar torna-se elemento fundamental para a investigação, pois é neste campo que se concretiza as ações da política educacional articulando de forma dialética as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade e as significações e as especificidades históricas daquela realidade.

Não se trata de um retrocesso aos velhos paradigmas educacionais, mas do retorno a práticas nas quais o professor é o centro de todo o processo educativo, mantendo a visão no desenvolvimento do intelecto, na imposição da disciplina como parte fundamental para o sucesso educacional, na memorização dos conteúdos como forma de apropriação dos conhecimentos essenciais. Assim, a metodologia de ensino se baseia não mais nos slides shows, nem na exposição de filmes, ou em professores circenses, mas sim na exposição verbal por parte do professor e a rotina da aula como fator contingente. O objetivo principal é na resolução de exercícios e na memorização de fórmulas e conceitos, em que o professor inicialmente realiza a ‘preparação’ do aluno, em seguida formula a apresentação do conteúdo, correlacionando-o com outros assuntos e, por último, faz-se a generalização e aplicação de exercícios. Afinal, se uma criança não pode aprender da maneira que se ensina, é preciso ensinar de uma maneira que elas aprendam.

*ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY
DISORDER (ADHD): A SOCIAL PROBLEM?*

ABSTRACT: *Throughout the medical history, the setting and the way to confirm a diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) culminated in a questionable and excessive medicalization of scholarship children. This medicalization of life in the scholar environment is held together with a historical and social process of standardization imposed by biopolitics, and consequently an increase of diagnoses to improve student achievement. When Christoph Türcke talked about the imagery shocks helps to understand the ADHD, for him the shock of images presented by audiovisual apparatus gives an aesthetic fascination by providing always new images, establishing a mental space in excessive attention regime. New patterns of socialization will be settling in what can be called a subjective mutation linked to images and therefore medicalized. Anyway, ADHD is in that space where the child who has attention deficit is the child of the current culture, called high-tech culture where the symptoms of the disorder belong to contemporary society.*

KEYWORDS: *ADHD. Medicalization. Media society. Subjectivity.*

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGIÂNCIA SANITÁRIA [ANVISA]. **Boletim de farmacoepidemiologia**. v.2, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigido_2.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Edição standard brasileira. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

TÜRCKE, C. **Filosofia do sonho.** Porto Alegre: Injuí, 2010.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PAULISTA: O CINEMA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Marcilene Rosa Leandro MOURA*

RESUMO: Este texto é parte de pesquisa desenvolvida em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual localizadas na cidade de Sorocaba/SP e tem como finalidade observar e problematizar a proposta de situações de aprendizagem apresentadas pelo Projeto Educacional O Cinema vai à Escola: o uso da linguagem cinematográfica na educação, da SEE/SP, que busca promover, por meio de produções cinematográficas, o desenvolvimento de competências e habilidades, necessárias para a formação dos educandos. As relações e mediações entre o Projeto Educacional e a formação dos alunos têm como uma de suas determinantes a legislação educacional nacional aprovada em meados dos anos de 1990 que objetivou atender às determinações dos documentos produzidos por agências multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial que entendiam ser primordial para o desenvolvimento dos países periféricos a consolidação de uma educação voltada para o mundo do trabalho por meio do “aprender a aprender”. Com o processo investigativo desenvolvido, é possível afirmar que o trabalho educativo proposto por meio de imagens cinematográficas na perspectiva indicada pelo referido projeto e considerando as diretrizes constantes no currículo paulista valoriza o desenvolvimento de competências úteis e necessárias ao mundo do trabalho em detrimento de uma formação “omnilateral”.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Educativa. Currículo. Reformas Educacionais. Aprender a Aprender. Cinema e Educação.

* Doutora em Educação. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Sorocaba – SP – Brasil. 18055-029 - mouramarci@hotmail.com.

Introdução

Considerando as mudanças ocorridas na educação brasileira, consolidadas a partir das Reformas Educacionais promovidas pelo Governo Federal em meados dos anos 90 do século passado, que atende às determinações explicitadas nos documentos produzidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹ e no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors)² que propõe a consecução de uma educação que atenda as demandas do mundo contemporâneo por meio da pedagogia do “aprender a aprender” também conhecida como pedagogia das competências, o texto em questão discute como esta política educacional encontra-se disseminada no Projeto O Cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação que integra uma série de ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a partir da implementação do Currículo oficial do Estado no ano de 2008.

O referido Projeto educacional, voltado para alunos do Ensino Médio da rede pública estadual, busca, em síntese, promover por meio da exibição de produções cinematográficas diversas o desenvolvimento de competências e habilidades, particularmente a leitora e a escritora, na perspectiva de fornecer aos estudantes do Ensino Médio uma educação que promova a mobilização de recursos cognitivos e conhecimentos necessários para atender as demandas sociais, tendo em vista as mudanças do mundo contemporâneo.

Convém esclarecer que, de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo as competências caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, considerando individualmente recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos, numa escola onde o professor indique o que

¹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que contou com a participação de 155 países, ocorreu no ano de 1990 em Jomtien na Tailândia e foi patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM), tendo como objetivo insuflar o compromisso mundial de educar os cidadãos de todo o mundo.

² A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi convocada em novembro de 1991 pela Conferência Geral da UNESCO com o objetivo de discutir assuntos relacionados à educação, resultando no documento denominado “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, também conhecido como Relatório Delors.

o aluno deve aprender e não aquilo que ele vai ensinar. As competências podem então ser definidas como um conjunto de habilidades que harmonicamente desenvolvidas possibilitam às pessoas desempenhar várias atividades ao longo de sua vida. Já as habilidades estão associadas ao saber fazer e estão intrinsecamente ligadas às competências. O Currículo do Estado de São Paulo, ao priorizar em seus projetos o desenvolvimento das competências e habilidades leitora e escritora, justifica tal escolha tendo como argumento que considerando que vivemos em uma cultura letrada, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e esta intimamente associada ao exercício da cidadania, mas que não é apenas o domínio técnico da língua legitimada pela norma padrão que deve ser desenvolvida e sim a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística.

A conferência de Jomtien, o Relatório Delors e a política educacional brasileira

As discussões acerca da necessidade de se escolarizar a população tornam-se, no final do século passado, requisito básico para atender as demandas postas pelo setor produtivo. Essa concepção de educação foi amplamente discutida na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia em 1990, onde se elabora um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, entendidas como um empreendimento a longo prazo. Desse modo, crianças, jovens e adultos devem ter condições de aprender a ler, escrever, se expressar oralmente, fazer cálculos e solucionar problemas, tendo acesso aos conteúdos básicos de aprendizagem – habilidades, valores e atitudes – de forma que possam viver e trabalhar com dignidade, além de continuar aprendendo.

A referida Conferência, patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial, contou com a participação de 155 países e promoveu discussões sobre os encaminhamentos necessários na área educacional, constituindo-se um marco reordenador das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, relativizando o dever do Estado para com a educa-

ção e atribuindo a todos os setores da sociedade a tarefa pela manutenção desta (PERONI, 2003).

Dividida em 10 artigos e complementada com um Plano de Ação, a Declaração defende a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e apresenta dados sobre a falta de acesso e permanência à educação, e conseqüentemente, a ausência de habilidades e conhecimentos necessários para a adaptação dos indivíduos às mudanças sociais, culturais e tecnológicas do novo milênio (UNESCO, 2006).

Depois de participar da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, a UNESCO propõe a constituição de uma comissão, que promoveu entre 1993 e 1996, uma série de encontros e debates relativos à educação.

O resultado destas discussões é o documento “Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” – também conhecido como Relatório Delors – que define a educação como “um trunfo indispensável à humanidade” contribuindo decisivamente para o recuo da “pobreza, exclusão social, as incompreensões, opressões e as guerras [...] com especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário” (DELORS, 1999, p. 11).

Segundo o Relatório Delors que apresenta um capítulo dedicado aos quatro pilares da educação – aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – princípios educacionais que norteiam a educação ideal para o Século XXI, cabe à educação, implantada de forma flexível e diversificada, potencializar o talento e a criatividade de cada um, já que este se tornará responsável pela execução de seu projeto de vida.

Com a realização de uma série de eventos promovidos pelas agências internacionais, visando ampla discussão sobre investimentos e priorização da educação básica, o governo brasileiro inicia a implantação de uma nova política educacional. Neste sentido, a reforma da educação escolar passa então a priorizar a formação básica da classe trabalhadora que será preparada para a cidadania e para o trabalho (FALLEIROS, 2005).

Buscando se adequar ao novo contexto mundial e atender às demandas do mercado de trabalho e também às orientações dos documentos produzidos por agências internacionais o Estado brasileiro elaborou, no plano educacional, o Plano Decenal de Educação para

Todos – base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em 1994 em Brasília-DF. Ainda como desdobramento dessas propostas, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, que apresentam como orientação básica a necessidade de se desenvolver nos alunos habilidades e competências de caráter geral - em detrimento de disciplinas e conteúdos -, por meio de um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos circunscritos às denominadas pedagogias ativas capacitadoras da adaptação do educando às novas condições determinadas pelo mercado de trabalho.

Depois da elaboração de uma nova legislação nacional, é a vez das Secretarias Estaduais de Educação iniciarem a materialização destes documentos e, também, principiarem as discussões para a organização de “propostas curriculares” que conseqüentemente se constituirão como um currículo definindo o que efetivamente dever ser “ensinado e aprendido” nas escolas. Esta discussão estará presente no tópico a seguir, onde apresento a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

A proposta curricular do estado de São Paulo e o projeto “O cinema vai à escola”

Em agosto de 2007, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEE/SP – lançou um amplo Plano de Ação composto por 10 metas a serem alcançadas até o ano de 2010 (SÃO PAULO, 2007). Todas as medidas anunciadas tinham por objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino público paulista e conseqüentemente o aprendizado dos educandos.

As metas do referido Plano de Ação buscavam: erradicar o analfabetismo em crianças de até 8 anos de idade, oferecer no Ensino Fundamental, nove anos de escolaridade, reduzir em 50% as taxas de reprovação tanto no ano final do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, implantar programas de recuperação para alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, buscando minimizar as dificuldades destes alunos, atender a demanda de jovens e adultos por Ensino Médio e incluir nesta modalidade o Ensino Profissionalizante, implantar um programa de formação de professores e toda a equipe

gestora das unidades escolares além de instalar laboratórios de informática e de ciências, investir em infra-estrutura com a construção/reformas de quadras esportivas nas unidades escolares e também instalar circuito interno de TV no sentido de garantir a segurança dos alunos (SÃO PAULO, 2007).

No ano seguinte, em 2008, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da SEE, buscando atender o cumprimento das 10 Metas do Plano de Ação para a Educação, apresentou uma nova Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, sendo que em 2009 esta proposta se torna efetivamente currículo oficial, tendo como um dos princípios centrais o currículo como espaço de cultura.

A apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo está dividida em dois tópicos: Uma educação à altura dos desafios contemporâneos e Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo. Este segundo tópico apresenta os seguintes itens: I) Uma escola que também aprende; II) O currículo como espaço de cultura; III) As competências como referência; IV) Prioridade para a competência da leitura e da escrita; V) Articulação das competências para aprender e VI) Articulação com o mundo do trabalho. Assegura ainda que esta iniciativa procura “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede” priorizando a competência de leitura e escrita (SÃO PAULO, 2008a).

A Proposta Curricular faz menção também à necessidade da articulação da educação com o mundo do trabalho, reforçando a necessidade da alfabetização tecnológica básica, no sentido de preparar os alunos para a inserção num mundo em que a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas e também da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção de bens e serviços necessários à vida (SÃO PAULO, 2008a).

Para pôr em prática este novo currículo a SEE/SP inicia um Programa denominado “Cultura é Currículo” composto por uma série de ações e projetos que pretendem contribuir para a construção de uma escola pública de melhor qualidade. Compondo este Programa está o Projeto “O Cinema Vai à Escola”, que utiliza a linguagem cinematográfica na educação. De acordo com informações constantes no site da SEE/SP, com este projeto pretende-se

[...] facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas (SÃO PAULO, 2015).

O Projeto iniciado no ano de 2008 é destinado às escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, organizadas pelas Diretorias de Ensino da Capital, Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI e pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP. Considera que é importante que a educação escolar ofereça aos alunos a possibilidade de conhecer e aprender por meio da linguagem cinematográfica, compreendendo que sua utilização enquanto uma prática educativa “facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais”. Contribuindo de forma decisiva “para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias” (SÃO PAULO, 2015).

Define como um objetivo geral para a realização do projeto o acesso de alunos e professores à produção cinematográfica, considerando fundamental que os alunos possam:

Conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação; analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e dos demais conhecimentos; Incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho (SÃO PAULO, 2015).

Este tipo de atividade, por sua versatilidade e por apresentar, por meio de universos reais e fictícios, valores individuais e coletivos, possibilita também o diálogo entre várias disciplinas e diversos tipos de expressões culturais como o teatro, a dança, a música e as artes plásticas, valorizando a intersecção entre educação e cultura.

Para a realização do Projeto, as unidades escolares receberam materiais de apoio didático – Caderno de Cinema do Professor Um, Dois, Três e Quatro e vídeo explicativo – com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor em sala de aula.

Os Cadernos de Cinema do Professor – Um, Dois, Três e Quatro – apresentam informações didático-metodológicas e orientações técnicas sobre a linguagem cinematográfica, além de textos produzidos por especialistas e entrevistas realizadas com cineastas, trazendo ainda, uma ficha técnica com “informações gerais sobre a produção, créditos dos realizadores, elenco, sinopse do filme e curiosidades” e um roteiro que apresenta sugestões de atividades para o trabalho com o filme (SÃO PAULO, 2008b, p. 9).

Este roteiro apresenta as possibilidades de áreas e disciplinas curriculares que podem realizar o trabalho pedagógico bem como temas e assuntos que podem ser abordados antes e depois da apresentação do filme, valorizando a prática do debate e o trabalho com temas transversais, buscando sempre o desenvolvimento de habilidades e da competência leitora e escritora (SÃO PAULO, 2008b).

O Vídeo explicativo, produzido especialmente para a realização deste projeto, “[...] aborda a linguagem cinematográfica, seus códigos e artifícios, com o intuito de apurar o olhar reflexivo do aluno espectador.”, favorecendo a utilização da linguagem cinematográfica na escola, possibilitando aos alunos a aprendizagem de uma das principais linguagens da cultura contemporânea (SÃO PAULO, 2015).

Além deste material que dá suporte ao trabalho do professor, foi enviado às escolas duas caixas contendo um total de 41 filmes em DVD. Para a escolha dos filmes, a SEE/SP, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE – além da reconhecida qualidade estética e a sua possibilidade de estabelecer “[...] relações significativas com objetos do conhecimento de áreas curriculares e sua capacidade de provocar leituras e reflexões críticas sobre o mundo” realizou estudos e pesquisas com alunos e professores da rede pública do Ensino Médio e especialistas em cinema e educação, concluindo, ao final deste trabalho, que os filmes deveriam versar sobre os seguintes temas: ética e cidadania, pluralidade cultural, meio ambiente; sexualidade; educação; drogas; violência; história; preconceito; conflitos da adolescência; trabalho, consumo, reflexões sobre a realidade, saúde e qualidade de vida (SÃO PAULO, 2015).

Com estes materiais, a SEE/SP entendia ser possível iniciar nas escolas um trabalho educativo diferenciado, executando de forma efetiva a discussão de temas transversais e também do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, levando o aluno não apenas à um novo

entendimento da sétima arte, mas fundamentalmente desenvolver de forma eficiente a competência leitora e escritora.

Observa-se que o trabalho com produções cinematográficas, se pauta pela necessidade de se desenvolver nos alunos do ensino médio habilidades e competências, corroborando as discussões apresentadas anteriormente nos documentos das agências multilaterais, como por exemplo no Relatório Delors, que trata do “aprender a aprender”.

Diante desta situação, trago a afirmação de Duarte (2004, p. 5), que nos diz que “As pedagogias centrada no lema aprender a aprender são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”, ou seja, desvalorizam a transmissão do saber objetivo e descaracterizam o papel do professor, podendo ser considerada como “um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população em detrimento de uma formação plena dos indivíduos.” (DUARTE, 2004, p. 9).

O Relatório Delors, base da elaboração da legislação educacional brasileira e também do currículo da escola paulista, apresenta a educação como responsável pela transmissão, de forma eficaz, de saberes que contribuam para que o indivíduo possa se adaptar à civilização cognitiva, organizando-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

Para Cammarano González (2006, p. 127) os quatro pilares revelam

[...] no aprender a conhecer, um conhecimento que se circunscreve à compreensão do mundo, necessária para que cada indivíduo se adapte ao mundo; enquanto o aprender a fazer requer o repensar a idéia de um indivíduo cindido no plano cognitivo e no plano prático; planos estes que pareceriam se articular diante da presença do aprender a viver e de aprender a ser.

Sobre o aprender a fazer, Cammarano González (2006) assinala que este saber está relacionado com a formação profissional, intrinsecamente ligada ao aprender a viver juntos, com a descoberta do outro, a resolução de problemas de forma pacífica, a realização de projetos comuns. E, portanto, para que todo este processo ocorra de forma eficaz é necessário que o indivíduo também aprenda a ser, conhecendo a si mesmo.

Carvalho (2006, p. 247, grifo do autor) alerta que

O discurso da pedagogia das competências, embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas e práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e a alienação. [...] contribui para a desumanização dos processos educativos, pois o que anuncia é o predomínio de uma razão instrumental a orientar os processos formativos e as práticas educacionais, a ênfase no desenvolvimento de *competências e habilidades* para o trabalho alienado, o discurso da empregabilidade e da laboralidade, não deixando espaços para uma educação que propicie a humanização das relações sociais. Sua cidadania pressupõe um indivíduo abstrato e sem história, exposto a um processo de socialização conduzido pelo fetichismo da mercadoria, tornando-se espaço de constituição de um ser social adaptado e submisso, acentuando-se assim, o processo de reificação do ser social.

Carvalho (2006) lembra que estas discussões acerca da noção de competências ocorreram por conta das modificações nas relações entre capital-trabalho e que a chegada da noção de competências na escola se deu a partir de um profundo processo de redefinição pedagógica na Europa, durante a década de 1980 do século passado. Neste sentido, o discurso das competências passa a dar importância às particularidades individuais e às suas diferenças em detrimento do princípio de igualdade, sendo mais efetiva no atendimento da nova organização do trabalho no capitalismo global do que em princípios de humanização dos indivíduos.

Considerações finais

Tendemos a concluir que a partir das reformas educacionais ocorridas na legislação educacional nacional a partir de meados dos anos de 1990 que culminaram com a elaboração e implantação de uma nova proposta curricular para o Estado de São Paulo, a escola passou a ser um espaço aglutinador de pessoas que devem aprender a ser, fazer, conhecer e viverem juntas.

Vale aqui considerar que todas as atividades propostas com os alunos após a apresentação dos filmes se pauta pela necessidade de se desenvolver nos alunos do ensino médio habilidades e competências, particularmente a leitora e a escritora corroborando as discussões apre-

sentadas anteriormente nos documentos das agências multilaterais, como por exemplo o Relatório Delors, que trata do “aprender a aprender”.

Convém esclarecer que César Coll, por exemplo, como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista. Para este autor é com o “aprender a aprender” que o aluno terá a possibilidade de desenvolver aprendizagens significativas por si mesmo, de forma criativa que contribuam para a adaptação dos indivíduos às exigências da sociedade contemporânea. Para Newton Duarte, o “aprender a aprender” é um lema que valoriza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade de adaptação dos indivíduos não no sentido de superar a sociedade capitalista.

Observa-se ainda que todo o currículo apresentado pela SEE/SP para as escolas da rede pública do Estado de São Paulo está amparado no desenvolvimento de habilidades e competências que serão úteis no mundo do trabalho e que possibilitarão que estes jovens se adaptem às novas demandas de um mundo em constante mudança sempre de forma produtiva, mantendo as relações sociais de dominação de forma naturalizada, em detrimento de uma formação humana genérica que busque a emancipação dos indivíduos para a superação destas relações capitalistas de dominação.

CURRICULUM OF SÃO PAULO STATE EDUCATION: THE CINEMA AS A LEARNING TOOL

ABSTRACT: *This paper represents part of research carried out in high schools of public schools located in the city of Sorocaba/SP and is intended to observe and discuss the proposed learning situations presented by the Educational Project “Cinema Goes to School: use of film language in education”, the SEE/SP, which seeks to promote film productions through the development of skills and abilities, necessary for the formation of students. Relations and mediations between the Educational Project and the training of students have as one of its defining national educational legislation passed in the mid 1990s that aimed to meet the determinations of the documents produced by multilateral agencies such as UNESCO and the World Bank who understood be paramount to the development of the*

peripheral countries to consolidate an education for the world of work through “learning to learn”. With the investigative process developed it can be said that the educational work proposed through cinematic images from the perspective indicated by this project and considering the guidelines contained in the São Paulo curriculum values the development of useful skills and necessary for the world of work rather than a omnilateral education.

KEYWORDS: *Educational Practice. Curriculum. Educational reforms. Learning to learn. Cinema and Education.*

REFERÊNCIAS

CAMMARANO GONZÁLEZ, J. L. Sobre a educação para além do capital. In: ALVES, G.; CAMMARANO GONZÁLEZ, J. L.; BATISTA, R. L. **Trabalho e Educação:** Contradições do Capitalismo Global. Maringá: Práxis, 2006. p. 115-145.

CARVALHO, C. As políticas educacionais para o Ensino Médio e sua concretização na instituição escolar. In: ALVES, G.; CAMMARANO GONZÁLEZ, J. L.; BATISTA, R. L. (Org.). **Trabalho e educação:** contradições do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2006. p. 213-254.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Cultura é currículo.** Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Educação Física. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. **Caderno de Cinema do Professor:** um. São Paulo: FDE, 2008b. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123630caderno_cinema1_web.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

. **Plano de Educação de São Paulo.** 2007. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/sis/fi/download/planoeducacao.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 19 ago. 2006.

O SIGNIFICADO DA CAPACITAÇÃO EM TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA NA VIDA DOS TERAPEUTAS COMUNITÁRIOS

Maria Lucia de Andrade REIS*
Marilene GRANDESSO**

RESUMO: Com esse estudo pretendemos compreender o significado da capacitação em Terapia Comunitária Integrativa (TCI) para os terapeutas comunitários e como esse significado foi construído. Para isso realizamos uma pesquisa qualitativa construindo um contexto de investigação priorizando a escuta de terapeutas comunitários sobre o seu processo de capacitação em TCI. Sete terapeutas comunitários participaram dessa pesquisa. Dada a natureza dessa investigação centrada no campo do significado, realizamos entrevistas organizadas como conversas dialógicas em torno de alguns temas de interesse de acordo com os objetivos acima mencionados. As informações obtidas foram analisadas de acordo com a poética social, que convida o pesquisador a ressaltar aspectos marcantes na sua conversação com os participantes. Compreender o sentido da capacitação em TCI para a vida dos terapeutas comunitários e os aspectos envolvidos nesses resultados poderá favorecer o entendimento do impacto do processo de formação para os envolvidos, contribuindo com a rede de polos formadores em TCI creditados pela ABRATECOM, América Latina e Europa.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Comunitária Integrativa. Significado. Capacitação.

* CAIFCOM - Centro de Atendimento, Ensino e Pesquisa do Indivíduo, Família e Comunidade. Porto Alegre – RS – Brasil. 90560-005. INTERFACI - Instituto de Terapia: Família, Casal, Comunidade e Indivíduo da PUC-SP. São Paulo – SP – Brasil. 04089-000 - malureis@uol.com.br.

** INTERFACI - Instituto de Terapia: Família, Casal, Comunidade e Indivíduo da PUC-SP. São Paulo – SP – Brasil. 04089-000 - mgrandesso@uol.com.br.

Introdução

No Brasil, segundo FREIRE (1983, p.65) vivíamos um momento de transição, de uma sociedade fechada, de estrutura colonial, “[...] escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática”, para uma sociedade aberta, disposta a mobilização e engajamento em movimentos sociais, lutando não só por melhorias na qualidade da educação, mas também em questões mais amplas, como a defesa dos Direitos Humanos. (REIS; SALERNO, 2011, p. 364).

A Terapia Comunitária Integrativa (TCI) surgiu nos anos oitenta, na comunidade do Pirambu, em Fortaleza – Ceará. Essa prática foi criada pelo Dr. Adalberto de Paula Barreto, psiquiatra, teólogo, antropólogo e professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC), como uma proposta para atender às necessidades de saúde da população daquela comunidade (BARRETO, 2008).

Ao estruturar a metodologia proposta pela TCI, Barreto (2008) ancorou suas bases teóricas em cinco grandes eixos: o Pensamento Sistêmico, a Teoria da Comunicação, a Antropologia Cultural, a noção de Resiliência e a Pedagogia de Paulo Freire. Quanto ao contexto de conversação, a TCI foi estruturada em etapas progressivas que permitem dar conta do processo, tornando cada encontro um acontecimento estruturado com começo, meio e finalização.

Barreto (2008) propôs cinco etapas para a realização da TCI junto à comunidade: acolhimento, escolha do tema, contextualização, problematização e encerramento (rituais de agregação, fechamento). Além dessas etapas, inspirado no pensamento freireano, uma sexta etapa – apreciação da TCI realizada - foi criada exclusivamente para os terapeutas comunitários, sem a presença da comunidade, para a avaliação do processo, tornando a formação do terapeuta um processo contínuo de aprendizagem. Cada uma dessas etapas tem um sentido próprio e, no conjunto, constroem as possibilidades para uma conversação transformadora, edificada sobre os recursos e estratégias de ação dos membros da comunidade.

A TCI possui como uma de suas características a simplicidade da sua metodologia. Segundo Grandesso (2005, p. 105),

[...] contudo, não se trata de um modelo de uso indiscriminado, requerendo capacitação e supervisão. Ser simples não quer dizer ser simplista. Existe todo um embasamento teórico e, especial-

mente para quem não tem uma prática anterior como terapeuta, requer uma atenção especial para a prática e manejo de grupos.

Após quase três décadas de experiência, muitas pesquisas já foram realizadas para averiguar a eficácia de sua proposta e investigar o impacto da TCI: Camargo e Franklin (2013), Lazzarini e Grandesso (2013), Braga et al (2013), Silva e Almeida (2013), Holanda et al (2013), Oliveira e Dias (2013), Andrade et al (2013), Guimarães e Ferreira Filha (2013), Rocha e Ferreira Filha (2013), Carício et al (2013), Moraes e Dias (2013), Sobreira e Miranda (2013). Esses estudos apontam que essa metodologia possibilita a mudança de práticas profissionais, reforça a autoestima e, fortalece vínculos positivos, promovendo as redes solidárias de apoio e otimizando os recursos da comunidade, aspecto este particularmente relevante quando a rede de serviços existente se mostra insuficiente para atender às demandas crescentes.

Todas essas experiências, transformadas em artigos, monografias, dissertações, teses e livros, possibilitaram que hoje em dia a Terapia Comunitária Integrativa seja uma metodologia reconhecida como uma prática integrativa complementar e uma estratégia na atenção básica na saúde mental, recomendada em diversas publicações do Ministério da Saúde, especialmente as mais recentes, como Cadernos de Atenção Básica - Saúde Mental, de 2013, e Cadernos de Atenção Básica – NASEF, de 2014.

Em relação às ações no exterior, hoje a TCI está presente em diversos países da América do Sul, como na Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Uruguai e Venezuela. Desde a década de 90 foi difundida para países da Europa, como a França e Suíça e mais recentemente para a Alemanha, Dinamarca e Itália. Fruto dessa mobilização foi criada a Associação Europeia de TCI e a Associação Suíça de TCI.

No continente africano, durante o ano de 2011, foi realizada uma capacitação em TCI em três regiões distintas – norte (Nampula), centro (Zambézia) e sul (Maputo), através de uma parceria entre os Ministérios da Saúde do Brasil e de Moçambique¹.

¹ Disponível em: <<http://consciencia.net/a-terapia-comunitaria-em-mocambique-por-mariano-pedroza/>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

A Capacitação em TCI no Brasil: compartilhando nossa trajetória

As capacitações em TCI na década de 90 eram oferecidas somente pelo Departamento de Saúde Comunitária e a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), que desenvolveram o Modelo de Atenção Primária em Saúde Mental, através do Projeto Quatro Varas. Até o início dos anos 90, a capacitação era voltada basicamente à população do estado do Ceará. De fato, a formação em TCI no âmbito nacional começou nos meados dos anos 90, a partir de uma parceria entre a UFC e a Pastoral da Criança, com o objetivo de capacitar os agentes da Pastoral em Terapia Comunitária, como forma de ampliar suas possibilidades de atenção às famílias e comunidades.

Em 2003, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária Integrativa, em Morro Branco/CE, organizado pelo Movimento Integrado de Saúde Comunitária/CE (MISMEC/CE), em parceria com a UFC, reunindo profissionais de várias partes do país, possibilitando o intercâmbio de experiências sobre a prática de TCI, além de traçar linhas de pesquisa futuras e o planejamento de ações mobilizadoras (BARRETO; CAMAROTTI, 2003).

Como resultado desse processo, em 2004, no II Congresso Brasileiro de TCI, em Brasília/DF, organizado pelo MISMEC/DF, foi criada a Associação Brasileira de Terapia Comunitária Integrativa (ABRATECOM), tendo como uma de suas missões nortear a expansão da formação em TCI, uma vez que haviam sido constituídos vários polos formadores², instituições responsáveis pela capacitação, espalhados pelo país. Na ocasião, poucas instituições eram reconhecidas como polos formadores e o diálogo entre os representantes presentes no II Congresso, foi sensível à importância de uma organização institucional que pudesse dar sustentação e visibilidade da prática da TCI, resultando na ABRATECOM.

A regulamentação dos cursos de TCI, no período de 2004 a 2012, previa uma carga horária mínima de 360h/a para a capacitação, assim distribuídas: 80h/a destinadas à parte teórica, 80h/a para as vivências

² Os Polos Formadores de TCI são constituídos por instituições e/ou associações efetivamente envolvidas com atividades práticas de TCI e áreas afins, pautando-se pelo Regimento Interno do CDC, respeitados os Estatutos da ABRATECOM, assim como toda a legislação vigente e pertinente. Cabe exclusivamente aos Polos Formadores promover a capacitação em TCI e áreas afins, conforme prevê esse documento.

terapêuticas, 120h/a de estágio prático, correspondendo a condução de 48 rodas de TCI e 80h/a de encontros de intervenção, nome que elegemos para nos referir à prática tradicional de supervisão³.

Em maio de 2013 definiu-se 240h/a como carga horária mínima, como consta no regimento atual do CDC, sendo 50h/a destinadas aos aspectos teóricos, 50h/a para as vivências terapêuticas, 80h/a para os encontros de intervenção e 60h/a de estágio prático, correspondendo à condução de trinta rodas de TCI, com duração de 2h cada.

Atualmente, os cursos de capacitação em TCI estão estruturados em módulos, compostos por momentos presenciais e de dispersão. Nos encontros presenciais são desenvolvidos como conteúdo programático, os eixos teóricos que embasam a TCI, tendo como principal referência, o livro *Terapia Comunitária passo a passo*, de autoria do Prof. Dr. Adalberto de Paula Barreto (2008).

As vivências terapêuticas oportunizadas nos encontros presenciais - módulos teóricos e intervenções - têm como objetivo trabalhar a pessoa do terapeuta, como também proporcionar ao futuro terapeuta vivências que lhe permitam conhecer suas sensibilidades e competências, para que ele, ao acolher a sua dor e a sua história, acolha melhor a história e a dor do outro nas rodas de TCI.

A base desse trabalho com as dinâmicas vivenciais são os seis pilares da autoestima (BRANDEN, 1997): viver conscientemente, autoaceitação, autorresponsabilidade, autoafirmação, viver intencionalmente e integridade pessoal.

Durante o processo de capacitação em TCI, são destinadas 80h/a para os encontros presenciais de intervenção. As atividades de intervenção são partes do processo de formação e diferenciam-se da supervisão tradicional, por serem uma atividade construída entre supervisores e terapeutas em formação a partir de necessidades advindas das distintas realidades, além de ser um momento para refletir sobre a prática e descobrir elementos para subsidiar as discussões dos módulos posteriores. Durante o processo de capacitação, o terapeuta comunitário em formação é incentivado e assistido, a partir do 1º. módulo, para iniciar a condução de rodas de TCI junto a uma comunidade, preferencialmente em duplas. O acompanhamento ao estágio prático é feito presencialmente nos encontros de intervenção e à distância, através do preenchimento das Fichas de Registro das Rodas de TCI.

³ Para maiores informações sobre a mudança do termo supervisão para intervenção, sugerimos o artigo de Reis (2010).

Ao final de todo esse processo receberão certificado, chancelado pela ABRATECOM, o participante que atender aos requisitos exigidos relacionados a 75% de presença nos encontros teóricos, vivências e encontros de intervenção e 100% das rodas de TCI previstas como estágio prático.

Problematizando o tema desta investigação

Viver é afinar o instrumento, de dentro
prá fora, de fora prá dentro,
A toda hora, a todo o momento,
De dentro prá fora, de fora prá dentro,
A toda hora, a todo o momento,
De dentro prá fora, de fora prá dentro.
(Walter Franco)⁴

Como em uma roda de TCI, após a etapa da contextualização, que fizemos aqui com a nossa introdução ao tema deste estudo, agora seria o momento de apresentar o mote, ou seja, a pergunta-chave que serviu de convite para nossa investigação. Mas antes, queremos dar destaque para uma importante contribuição feita por Rique (2010), em sua dissertação de Mestrado *Terapia Comunitária: um encontro que transforma o jeito de conduzir a vida*, quando investigou as transformações produzidas a partir da Capacitação em TCI para trabalhadoras da Estratégia de Saúde da Família, da cidade de João Pessoa/PB:

Percebeu-se ao longo deste estudo que as colaboradoras identificaram processos de mudança e crescimento provocados pela sua participação na formação em TC. Ao se aproximarem nas suas histórias de vida, de reflexões desencadeadas pelos trabalhos sobre o resgate pessoal e familiar de cada um, como também, através de suas crises, sofrimentos e vitórias que proporcionaram uma investigação interior buscando um novo reencontro consigo mesmo (RIQUE, 2010, p.103).

Consideramos importante esclarecer que não é em busca de depoimentos como esses que essa pesquisa se dirigiu. O que moveu esse trabalho foi buscar compreender o que acontece no processo de capaci-

⁴ Trecho da música Serra do Luar, de autoria de Walter Franco.

tação em TCI que, conforme temos acompanhado no trabalho que fazemos, provoca um turbilhão de emoções, lembranças, que favorecem um reposicionamento diante da vida.

Para compreender o significado da capacitação em TCI, escolhemos uma abordagem qualitativa, realizada através de conversações dialógicas entre a pesquisadora (Reis) e os participantes da pesquisa. As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre um tema ou conceito. Assim, ela evidencia as experiências pessoais, característica que contempla os requisitos deste trabalho. Além disso, dada a natureza dessa investigação, centrada no campo do significado, as entrevistas foram realizadas como conversas dialógicas em torno de alguns temas de interesse para esta pesquisa.

Foram entrevistados terapeutas comunitários que participaram da capacitação em TCI no formato em vigor desde 2012, de acordo com as orientações da ABRATECOM, conforme descrito na parte introdutória deste artigo. Todos eles eram integrantes de uma turma do polo formador CAIFCOM do ano de 2013. Dos 24 terapeutas em formação, sete (07) participaram da pesquisa, sendo seis (06) do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 29 e 51 anos, todos servidores públicos municipais, sendo um fisioterapeuta, duas nutricionistas e quatro psicólogas. O grupo foi definido a partir da aceitação e interesse em participar da pesquisa.

Como se tratava de uma pesquisa envolvendo seres humanos, esta investigação foi submetida à aprovação da Plataforma Brasil e aprovada sob o Parecer CEP nº1.154.934.

Neste trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas de base dialógica, contendo algumas questões temáticas norteadoras.. Embora houvesse alguns pontos previamente definidos, as entrevistas apresentaram-se mais como uma conversa, num interjogo de perguntas e respostas e, de tempos em tempos, uma checagem do entendimento da pesquisadora sobre o que o participante gostaria que fosse compreendido. Como as entrevistas foram gravadas, antes de seguirmos na construção de inteligibilidade das conversas, transcrevemos as gravações e as submetemos à uma averiguação por parte dos participantes em relação ao conteúdo transcrito.

As questões norteadoras foram 15, todas elas referentes aos propósitos da investigação e são apresentadas a seguir:

- a) Qual era o contexto da sua vida antes de ingressar no curso? (Contexto de vida no momento de início do curso)
- b) Por que aceitou participar deste Curso? (O que lhe chamou a atenção na proposta)
- c) Você tinha expectativas em relação ao curso? Quais eram? (Expectativas iniciais)
- d) Que lembranças você tem do Curso? Em relação à metodologia, ao formato do curso, ou outras? (Aspectos relevantes para o participante)
- e) Quais os momentos marcantes que você viveu durante o curso? Por que foram marcantes? (Momentos marcantes)
- f) Você percebeu mudanças pessoais durante o curso? (Efeitos do curso)
- g) Quais foram as mudanças pelas quais você passou durante esse curso e que atribui e/ ou relaciona ao curso? (Apresentação dos efeitos)
- h) Você poderia me contar o que considera que foi importante no curso para que essas mudanças acontecessem? (Compreensão do significado do curso)
- i) A que você atribui essas mudanças? (Entendimento dos participantes)
- j) Você teria algum história a contar que ilustre essas transformações que você teve durante o curso? (Apresentação pessoal)
- k) Que diferença fez na sua vida ter feito essa capacitação? (impacto do curso)
- l) Quais momentos marcantes de sua jornada como terapeuta comunitária(o) você daria destaque e por que? (Momentos marcantes como terapeuta comunitária(o))
- m) O que esses momentos dizem sobre o que você valoriza na vida como pessoa e como terapeuta comunitário(a)? (Valores relacionados)
- n) Se você encontrasse uma pessoa que está iniciando ou deseja iniciar o curso de TCI, o que você diria e ele (a)? (compartilhamento dos resultados pessoais)

- o) Se você pudesse pensar na sua formação como terapeuta comunitária(o) como uma imagem e metáfora, que imagem ou metáfora você consideraria? (Construindo sentido)

Construção do significado

Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
(Guimarães Rosa)

Para efeito de compreender o significado da capacitação em TCI na vida dos terapeutas comunitários, as entrevistas foram ouvidas, transcritas, referendadas pelos participantes e lidas exaustivamente pela pesquisadora (Reis). Nesta trajetória, momentos marcantes da conversa foram ressaltados pela pesquisadora, tomando como referência as questões norteadoras. De acordo com a poética social (GUANAES; JAPUR, 2008), cabe à pesquisadora deixar-se tocar pelo que ouviu dos participantes e destacar os momentos marcantes para a construção do sentido para o tema em questão:

Na prática da poética social, a linguagem do pesquisador não é afirmativa ou explicativa, mas alusiva, parcial e exploratória [...] Parte-se do princípio de que um texto científico não é, em si mesmo, significativo. É um diálogo com outras vozes que este ganha sentido, podendo então ser construído como uma opção discursiva útil à criação de novos modos de ação do mundo (GUANAES; JAPUR, 2008, p.119).

A seguir, são apresentados trechos significativos dessas conversas com os sete participantes para cada uma das questões, intercalada com nossas reflexões, na busca do entendimento do significado da capacitação em suas vidas.

Iniciamos a conversação dialógica com uma questão a respeito do contexto da vida pessoal e profissional, uma vez que buscávamos compreender o significado transformador do curso na vida dos terapeutas comunitários em formação. Para isso, era importante ter conhecimento sobre como estava a vida de cada um e cada uma antes do início do curso. Pelas respostas apresentadas, para cada participante a oferta do curso vinha em momentos diversos, como expresso nas falas abaixo.

Os participantes tiveram sua identidade preservada, para isso foram utilizados codinomes:

Tigresa: “Estava passando por muitas coisas ao mesmo tempo e estava meio insegura.”

Farol: “[...] eu queria mais ferramentas, já que eu gosto de trabalhar com grupo, que outra ferramenta eu poderia estar utilizando [...]”.

Casulo: “Estava desanimada pensando em mudar de setor no trabalho.”

Antakarana: “Não estava bem e atravessando dificuldades no trabalho.”

Constatamos que, da insegurança e incerteza quanto ao momento de vida pessoal ou profissional, à busca de ferramentas, a capacitação veio num momento de ampliação de horizontes. Iniciar um curso nestes momentos da vida, caracterizou-se como busca de possibilidades, mais ou menos definidas pelos participantes.

Em relação à questão “Por que aceitou participar deste curso?, diversas foram as motivações que os fizeram participar. Abaixo, reproduzimos trechos das conversações que explicitam os motivos para se integrarem a essa jornada de tornarem-se terapeutas comunitários.

Buscando compreender o sentido das diferentes motivações, percebemos que dois participantes aceitaram participar porque já conheciam o criador da TCI e a sua metodologia:

Antakarana: “Eu já conhecia Adalberto Barreto desde década de 90.

Casulo: “Já tinha ouvido o Adalberto Barreto”.

Outros três participantes vieram em busca de novas ferramentas.

Farol: “[...] na expectativa de uma ferramenta [...]”.

Tigresa: “[...] buscando ferramentas novas de trabalho [...]”.

Ostra: “Aceitei participar a fim de conhecer essa abordagem [...]”.

Uma foi trazida pela sua vontade em fazer cursos e ainda uma outra veio sem saber do que se tratava:

Águia: “O que me motivou foi minha vontade de fazer curso [...]”

Pérola: “[...] acho que foi tudo sem querer [...] não era para eu ser chamada para fazer o curso [...]”

Embora com motivos diversos, um aspecto foi comum entre os participantes: a disponibilidade em fazer parte dessa viagem interna.

Notamos que alguns já vem com algum conhecimento prévio; outros, na busca de instrumentalização para o trabalho que fazem; outros vem por vir, por se tratar de um curso e por ser indicado para algo que nem sabia do que se tratava.

Uma outra questão abordada no diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa foi conhecer quais as expectativas em relação à capacitação em TCI. Assim como na questão anterior, onde foram diversas as motivações para participarem deste curso, aqui também as expectativas eram diversas.

Em relação às expectativas, encontramos alguns participantes em busca de novas ferramentas, como evidenciam as falas:

Farol: “A expectativa era eu conseguir [aqui Farol se refere a conseguir a vaga para participar do curso], eu não tinha ideia exata da extensão [...] seria muito legal para a gente que trabalha em comunidade.”

Ostra: “A minha expectativa, era conhecer essa abordagem de trabalho [...]”

Já outros esperavam ver a aplicabilidade prática de uma metodologia não tão estranha, como foi o caso de Antakarana:

“Minha expectativa era colocar em prática as coisas que eu já tinha ouvido.”

Outras não traziam expectativas iniciais e uma outra vinha com a expectativa do curso ser uma terapia:

Águia: “[...] acho que eu não tinha muita expectativa [...]”

Pérola: “Na verdade eu fui muito ansiosa [...] Então aí você fez as dinâmicas no começo [...] Superando todas nossas expectativas [...]”

Tigresa: “Minha expectativa era de terapia [...]”

Casulo: “Não deu muito tempo de criar expectativa, não tinha expectativa.”

Como podemos ver, desde não ter expectativas a buscar no curso uma terapia, as motivações distintas configuram a heterogeneidade de um grupo que se forma ao acaso. Obviamente essa diversidade acaba fazendo com que o processo em desenvolvimento passe por uma relação de conhecimento, reconhecimento e descoberta para cada participante.

A partir da questão que aborda as memórias guardadas sobre o curso, aprofundamos nossa trajetória na busca da compreensão do significado da capacitação na vida dos terapeutas comunitários.

Como foi abordado anteriormente, o curso de TCI contempla encontros presenciais, onde são abordados os aspectos teórico-práticos da metodologia junto com as vivências terapêuticas. Além disso, também inclui a prática da TCI junto às comunidades e também nos encontros presenciais, durante a capacitação. Assim, destacamos como notáveis os seguintes aspectos:

Em relação à metodologia do curso, todos os participantes lembraram-se das vivências, realçando sua importância no processo de formação do terapeuta comunitário:

Águia: “Gostei das vivências [...]”

Antakarana: “[...] a questão das vivências.”

Farol: “As vivências mexeram com a gente [...]”

Tigresa: “[...] gostei da forma como a gente aprendeu; [...] com vivências”

Ostra: “[...] através de vivências [...]”

Casulo: “Lembro-me mais das vivências [...]”

Pérola: “Das vivências, é o que mais marcou”.

Esse resultado destaca a importância da capacitação em TCI, para além dos conteúdos programáticos. Por unanimidade os participantes referiram-se às vivências. Outros participantes destacaram o formato leve do curso, com a teoria e prática embasando todo o trabalho, além da importância da prática das rodas de TCI durante a capacitação, para internalizar a dinâmica do processo:

Águia: “[...] Paulo Freire, gostei da parte de educação, gostei das rodas [referindo-se as rodas de TCI], acho que foi a melhor forma de aprender nas rodas na comunidade [...]”

Antakarana: “Não era cansativa e o teórico era passado de um jeito que era aplicado na prática [...]”

Ostra: “[...] o trabalho com os cuidadores, através de vivências [...] Em paralelo a isso, a técnica a teoria que embasa todo o trabalho.”

Outro aspecto abordado foi a condução de todo o processo, transmitindo segurança na coordenação das rodas de TCI. Em outras palavras, o processo formativo foi desenvolvido de forma a criar

empoderamento e liberdade:

Farol: “[...] a turma muito boa também e você soube conduzir [...]”

Tigresa: “[...] gostei da forma como a gente aprendeu; porque não foi de uma forma teórica cansativa ou chata foi bem legal, [...] dinâmicas.”

Assim, pudemos compreender a importância atribuída pelos participantes da proximidade entre teoria e prática e das práticas de ensino serem realizadas de forma cuidadosa. Como diz o ideário freireano, a educação não pode ser desvinculada dos contextos de vida e também pressupõe que se dê nas relações de diálogo e afeto.

Dando continuidade a nossa viagem em busca do sentido da capacitação em TCI na vida do terapeuta comunitário, nessa questão abordamos dois aspectos:

1 – quais os momentos marcantes durante o curso?

2 – por que foram marcantes?

Novamente as vivências foram citadas por quase a totalidade de participantes, revelando a sua importância no processo de construção da identidade de terapeuta comunitário:

Águia: “Os momentos marcantes dos quais me recordo referem-se à atividade em que buscamos nossa criança interior [...]”

Antakarana: “As vivências [...]”

Farol: “[...] as dinâmicas de vivências e de cuidados com o outro foram marcantes [...]”

Ostra: “As vivências, gostei muito de algumas, não sei o nome.”

Casulo: “Considero que foi muito marcante ter colocado um tema na roda [...] Outro momento, [...] onde pudemos nos colocar no lugar de nossos pais.”

Pérola: “As vivências foram os momentos marcantes.”

Esses resultados vêm reafirmar a importância dada pela ABRATECOM às vivências nas capacitações em TCI. O espaço dedicado a um autoconhecimento e à formação de vínculos de confiança e afeto entre os participantes do curso, parecem ser de importância especial durante a formação.

Outra questão relevante que as falas mostraram diz respeito à prática das rodas de TCI dentro do curso, realçando a importância da vivência prática da TCI durante o processo de formação do ser

terapeuta comunitário:

Águia: “Os momentos marcantes dos quais me recordo [...] as rodas que participei [...] quando fui terapeuta durante o curso de formação [...]”

Tigresa: “Foram os momentos das rodas de terapia comunitária que fizemos entre nós do curso [...]”

Casulo: “Considero que foi muito marcante ter colocado um tema na roda [...]”

Pérola: “[...] As rodas em que participei e expus minhas experiências também foram muito importantes.”

Portanto, a realização de rodas de TCI durante a capacitação, mais do que ilustrar a metodologia, favorece uma aprendizagem transformadora. Assim, sentir na pele o impacto de uma roda de TCI, consolida a credibilidade desta ferramenta como uma ação de significado transformador.

Um outro aspecto que aparece é a importância da convivência com o grupo, ainda que o curso não tenha sido desenvolvido no formato de imersão. No caso específico dessa turma, o grupo passava metade do dia junto, inclusive fazendo várias refeições no coletivo (café da manhã, almoço e lanche da tarde). Acreditamos que isso contribuiu para a construção da confiança entre os integrantes do curso, conforme uma das participantes relatou em sua fala: “As vivências, e a convivência com o grupo, a construção da confiança e de redes de apoio foram o melhor.” (Antakarana).

Em relação à segunda parte da questão, ou seja, porque os momentos foram marcantes, a maioria dos participantes revelou a importância das vivências para o autocuidado, para o reencontro com a própria história e a possibilidade de ressignificá-la. Além disso, conforme já mencionado acima, reforçaram a importância da convivência com o grupo para a construção da confiança e de vínculos fortalecendo a rede de apoios:

Águia: “[...] foi muito bom ter revisitado minha criança e dar um pouco de amor a ela que por muitas vezes deixou de receber [...] e quando fui terapeuta durante o curso de formação o que auxiliou no empoderamento para esse novo desafio que estava a nossa frente.

Antakarana: “As vivências, e a convivência com o grupo, a construção da confiança e de redes de apoio foram o melhor.”

Farol: “[...] as dinâmicas de vivências e de cuidados com o outro foram marcantes, porque me fizeram refletir sobre o quanto nós, trabalhadores em saúde, também precisamos desacelerar e ateparr algumas vezes, para repensarmos o processo.”

Ostra: “Foram marcantes, por que pude entrar em contato com sentimentos e sensações que contribuíram para que pudesse reorganizá-las internamente.”

Casulo: “[...] Outro momento, foi a dinâmica onde pudemos nos colocar no lugar de nossos pais. Pude perceber o quanto estamos conectados e o quanto deles vive em mim.”

Pérola: “Ser acolhida e fortalecida foi especial.”

Outro aspecto relevante apontado por alguns dos participantes diz respeito à prática das rodas de TCI durante a capacitação, seja pelo aprendizado da metodologia, seja pela possibilidade de fazer a sua terapia junto com o curso:

Casulo: “Considero que foi muito marcante ter colocado um tema na roda, a forma com que foi tratado, o respeito dos demais participantes [...]”

Tigresa: “Foram os momentos das rodas de terapia comunitária que fizemos entre nós do curso onde pude trabalhar algumas questões pessoais.”

Perguntamos sobre o efeito transformador da capacitação com uma questão aberta a respeito de mudanças pessoais durante do curso, em direção ao seu significado na vida do terapeuta comunitário.

As falas abaixo evidenciam que o curso de capacitação em TCI possibilitou mudanças na vida pessoal e profissional dos participantes:

Águia: “[...] o curso me ajudou a crescer [...] ver que de certa forma eu consegui ajudar alguém sendo terapeuta comunitária, pra mim isso fez uma grande diferença na minha vida.”

Farol: “Eu percebi, mas como estava já em terapia no paralelo, talvez não tenha sido tão impactante, mas veio a somar, contribuir.”

Tigresa: “Em tudo. Autoconhecimento.”

Ostra: “A mudança que percebi que tornei mais suave, mais confiante em mim.”

Casulo: “Minhas mudanças foram no modo de olhar, tanto profissional ou olhar pra mim.”

Pérola: “A minha maior transformação foi a ansiedade.”

Podemos considerar aqui, especialmente na fala de Águia, o benefício que temos ouvido informalmente que, ao cuidarmos do outro, estamos também cuidando de nós. É possível aprender com nossos alunos, com a comunidade, sempre que estivermos abertos à reflexão. A capacitação em TCI promove rotineiramente a reflexão, conforme apresenta como uma sexta e última etapa, a apreciação sobre a roda que acabou de ser realizada, focando nas ações do terapeuta e nos aprendizados possíveis.

Ao aprofundar sobre as mudanças oportunizadas pelo curso, vamos ampliando nossa tessitura sobre o significado do curso na vida do terapeuta comunitário. As falas dos participantes vão nos conduzindo nessa teia.

Todos os participantes apontaram mudanças pelas quais passaram durante o processo de formação do terapeuta comunitário. O que há em comum, de acordo com nosso entendimento, é que a totalidade dos participantes se permitiu revisitar sua história e ressignificá-la, a partir das vivências e rodas de TCI. Outro aspecto apontado pelos participantes foi em relação ao formato e a condução do curso:

Águia: “A forma como o curso foi conduzido [...] as vivências da massagem, do toque do abraço, de volta à criança, isso dá ífez grande diferença pra mim.”

Antakarana: “Percebi o quanto estava mudada depois de ter passado por rodas e vivências [Aqui ela se refere à sua escuta sem julgamento].”

Farol: “[...] eu acho que ali, esse tempo da formação me propiciou o momento de parar e lembrar de algumas coisas, não que eu as tivesse esquecido, mas eu já tinha dado por passado.”

Tigresa: “[...] acredito que me tornei mais humana.”

Ostra: “Éo sair do racional e olhar para as emoções, para as experiências, aprendizagem e o aspecto sadio/saudável de cada ser humano.”

Casulo: “[...] foi a facilidade de trabalhar com grupo [...] a aproximação da família.”

Pérola: “Minha maior transformação foi a ansiedade.”

Na questão sobre o que considera que foi importante no curso para que essas mudanças acontecessem, mergulhamos um pouco mais no universo particular de cada participante, onde as falas revelam um pouco como perceberam essas mudanças:

Águia: “De ver o ser humano de forma diferente [...] havia sempre pessoas diferentes com histórias muito parecidas.”

Antakarana: “Aprender a escutar e não julgar.”

Farol: “[...] propiciar um ambiente de confiança entre os colegas e a tua condução que permitia que a gente falasse.”

Tigresa: “Trabalho que foi feito com a gente de dentro para fora, de fora pra dentro.”

Ostra: “Assumir e reconhecer os sentimentos, a história de vida [...]”

Casulo: “Uma mudança em mim mesma foi o fato de ter que cantar pra motivar.”

Pérola: “Reencontrar a minha criança.”

Olhando para cada resposta podemos notar que cada um dos participantes foi tocado, ou poderíamos dizer, capturado por um aspecto. Enquanto um participante ressalta a forma como o curso foi conduzido, os demais abordaram questões mais particulares, como o reencontro com sua criança e sua história, confiança em si e no seu potencial, mudança no olhar e a possibilidade de olhar para dentro. Parafraçando a canção de Walter Franco, podemos dizer que, constituir-se em terapeuta comunitário, é “afinar o instrumento, de dentro para fora, de fora para dentro.”

Após tecermos considerações sobre as transformações percebidas, levantamos outra questão importante para a construção do significado da capacitação na vida do terapeuta comunitário: a que você atribui essas mudanças? A partir das falas dos participantes, esperamos acrescentar mais algumas peças nesse mosaico polifônico.

Cada fala apresenta uma faceta distinta a respeito do porquês das mudanças, pelo olhar de quem passou pelo processo. Um participante atribuiu as mudanças ao formato do curso como um todo, mas destaca as vivências em sua fala:

Outro aspecto destacado, condizente com o que salienta Foucault (2004) foi a importância de cuidar de si para melhor cuidar do outro:

Tigresa: “[...] a gente pode estar ajudando o outro após cuidar de nós mesmos, após nos compreendermos.”

Também cabe destacar a descoberta feita por um participante em relação à importância de se sentir acolhido, escutado e não julgado:

Antakarana: “[...] percebi que a TCI funciona, as pessoas voltam, fala do seu sofrimento porque percebem que não são julgadas.”

E, por último, mas não menos importante, a humildade, aliada à confiança em si, no outro e no grupo:

Águia: “Você não é a estrela principal.”

Farol: “A certeza de que podíamos falar, nos entregar [...]”

Aqui retomamos às lembranças, desta vez para episódios que testemunhassem as transformações ocorridas, decorrentes da capacitação em TCI. Com essa questão, pretendíamos que, ao revisitar essas cenas, os participantes ampliassem sua consciência sobre essas mudanças.

Ao entrar no universo singular dos participantes pelas suas falas, percebemos que quase metade deles relataram que, reencontrar-se com sua história, através das vivências terapêuticas e das rodas realizadas durante o curso, colocou em destaque o quanto se transformaram durante a capacitação:

Antakarana: “Em casa à noite meu companheiro colocou a mão na região dos rins onde fiz cirurgia, chorei muito e ali percebi o quanto eu tinha mudado.”

Tigresa: “[...] a primeira coisa maluca eu acho, que foi o segundo dia quando você fez a história do nome. Aquilo lá já começou a mexer, depois a questão minha com um familiar, com o meu irmão [...]”

Pérola: “Acho que foi aquela vivência [...] aquela de se colocar no lugar da mãe do pai e depois o que eu carrego, acho que foi a que mais mexeu comigo.”

Podemos notar que as transformações foram apontadas em momentos muito especiais de aproximação aos contextos significativos de suas vidas. Um curso meramente acadêmico, talvez não teria favorecido transformações tão intensas como essas.

Já para outra parte do grupo, a transformação ocorrida foi perceber-se mais confiante em si mesmo.

Águia: “Teve uma mudança [...] eu ter participado dos grupos de talentos, show de talentos, conseguir ser eu mesma..”

Outros participantes perceberam mudanças em sua forma de conduzir os grupos em seu trabalho.

Farol: “Eu me senti mais seguro trabalhando com o sofrimento deles [...] Hoje eu me relaxo mais, consigo lidar melhor com isso [...]”

Casulo: “[...] eu não preciso dar respostas, com isso posso me soltar, esperar que o grupo traga as respostas.”

E um outro não destacou nenhum episódio em particular, mas o processo de formação como um todo.

Ostra: “Não teve um episódio, foi o conjunto, foi o processo.”

Ao serem questionados sobre que diferença a capacitação em TCI fez em suas vidas, os participantes destacaram aspectos importantes, como nos trechos abaixo: “Eu digo que os defeitos não ficaram melhores, que os medos também, mas aprendi melhor saber que eles existem, mas não assustam tanto.” (Águia).

Ao entrar em contato com seus medos e defeitos e perceber que, apesar deles ainda existirem, você pode aprender a lidar com eles, pois não assustam mais, podemos considerar que Águia teve aumentado seu sentido de agência, empoderando-se para fazer frente às suas dificuldades. Assim, ela pode navegar em direção aos seus projetos, apesar dos seus medos.

Outro participante destacou a importância da valorização da pessoa: Antakarana: “Percebi a importância de valorizar a pessoa como ser humano.”.

Já para outro, uma nova abordagem para acolher o sofrimento da comunidade. Farol: “Ele foi muito importante como uma ferramenta pra mim eu estava usando não sóno grupo da terapia mas em grupos vários grupos da comunidade.”

Outro aspecto destacado foi o empoderamento pessoal, a autoaceitação, aceitação e compreensão do outro, expresso na fala da participante: Tigresa: “Aprendi a me aceitar; aprendi como compreender o outro. E como o empoderamento faz a diferença.”

Para Ostra: “Este curso fez uma diferença na minha vida, na prática profissional, estou mais compreensiva e tolerante com as pessoas, cada um tem a sua fase, o seu momento.”

Essa frase demonstra mais compreensão consigo e com os outros, nas diferentes fases e momentos em nossas vidas.

Na fala de Casulo: “[...] pude me conhecer melhor, minhas potencialidades, meus medos e minhas pérolas.”. Podemos observar a importância atribuída ao autoconhecimento, como também sair do anonimato para a visibilidade.

E, o depoimento de Pérola: “Nossa!!! Preciso falar mais??? Eu me sinto melhor hoje.” evidencia seu sentimento de satisfação com sua forma atual de estar no mundo, possivelmente, com uma autoestima melhor.

Quando questionados a respeito dos momentos marcantes enquanto terapeuta comunitário, observamos que cada participante aponta um aspecto distinto.

Para Águia, a roda continua dando frutos mesmo depois do seu final: “Acho que foi numa roda... Todas são especiais, mas foi uma roda especial em que uma senhora chegou muito triste e depois a gente a viu saindo sorridente, voltou outras vezes.”

No entendimento de Antakarana, a construção de vínculos foi o mais marcante, conforme expresso em sua fala: “Quando vejo a construção das redes de apoio, o quanto as pessoas são solidárias [...]”

Para Farol “[...] o curso foi muito prático na aplicabilidade, então, hoje, faz parte no grupo de trabalho semanal atividades da terapia comunitária; hoje está incluída no cronograma de trabalho.”

Ou seja, a aplicabilidade do curso se mostrou conforme a TCI foi incorporada à rotina de trabalho e na ampliação de espaços na comunidade.

Na fala de Tigresa percebemos a importância do curso no fortalecimento da autoestima e do empoderamento pessoal: “Aquele roda que a gente fez com 80 pessoas que eu consegui fazer o acolhimento que adorei. Eu achei que ficaria com medo mas gostei muito, depois na avaliação, eu me senti realizada comigo mesma e com a equipe.”

Um momento marcante apontado por Ostra foi a importância de contatar a emoção, falar de si, ser acolhido sem críticas: “O quanto é importante o espaço de poder falar de si, de suas vivências e emoções, ser acolhida sem críticas, isso permite que as pessoas percebam que são humanos os seus sentimentos.”

Para Casulo, a resolutividade das rodas foi o que mais chamou a atenção, como podemos observar em seu depoimento: “Faço rodas com servidores em reabilitação funcional, e a cada roda recebemos devolutivas do quanto às rodas tem sido importante no processo da reabilitação e na vida dos participantes.”

O olhar de Pérola nos alerta para a importância da escuta amorosa, do acolhimento, do sentido da humanidade em cada ser, da simplicidade da metodologia, sem ser simplista: “[...] um rapaz que eu lembro quando ele entrou no CAPS com suspeita de esquizofrenia, super jovem (19 anos) estava se entupindo de remédio e hoje está trabalhando buscando coisas diferentes.”

Ao questionar cada participante sobre o que poderia ser importante para ele, ou seja, o que lhe era dado como valor, compreendemos que, um dos valores apontados, por Águia foi a escuta atenta e respeitosa. Ao dizer que “o ser humano precisa ser ouvido e que tem gente que precisa aprender a amar”, Águia ressalta a importância de uma escuta dialógica, deixando o outro surgir na sua singularidade.

Para Antakarana, fica explícita em sua fala a importância de se compreender o contexto, para evitar julgamento: “valorizo o olhar sobre o ser humano sem o dualismo e o reducionismo [...] e as rodas ajudam que essa percepção se amplie e a solidariedade e a humanidade estejam na frente da violência.”

Já Farol, destaca a valorização do saber da experiência de vida e o reconhecimento de sua humanidade expressos em sua fala:

“Toda semana tem várias questões que as pessoas colocam que eu me identifico e, eu não percebi e às vezes começa a mexer comigo isso também... daí, a gente vê que não são muito diferentes as experiências que eles vivem, e que eu vivo; somos todos humanos.”

Na fala da Tigresa foi dado destaque à importância do vínculo e do acolhimento: “Como é bom ser acolhido pela sua família, amigos, sociedade. Eu valorizo muito a humanização, sensibilidade, empatia.”

Outras questões foram abordadas por Ostra, como a valorização da cultura, do cuidado, da ética e da convivência: “Respeitar a história de vida de cada um, sua origem, seus valores, suas tradições e costumes e se permitir a aprender também com os outros, numa relação de troca.”

Ser mais acolhedora, amorosa, honrando a experiência do outro e reconhecendo o seu valor como ser humano como nos fala Pérola:

“Acho que a de ser mais humana, de não ver o paciente só como paciente, mas como um ser humano... hoje eu percebo então assim que consigo acolher mais.”

Quando questionados a respeito do que diria a alguém que estivesse iniciando, ou desejando participar de um curso de TCI, alguns participantes demonstraram interesse em compartilhar esse saber, recomendando a capacitação para outras pessoas:

Águia: “Demorou... Por que você não fez ainda?????????”

Antakarana: “Faça o curso...”

Farol: “Não só comece a fazer o curso como se entregue a ele... Primeiro porque vai ter um crescimento pessoal e a possibilidade de ajudar o outro é fenomenal!”

Tigresa: “Faça, melhor experiência que você vai ter na vida com certeza!”

Ostra: “Incentivaria a fazer a TCI, ela agrega, contribui e isso é bem positivo.”

Casulo: “Faça.”

Pérola: “Já encontrei e estou insistindo para que ela faça o Curso porque é maravilhoso.”

Portanto, para todos eles, a capacitação em TCI significou uma experiência de vida significativa e que poderia ser útil para outras pessoas.

Para encerrar a entrevista foi proposto a cada participante que, a partir da experiência vivenciada na capacitação em TCI, buscasse uma imagem ou uma metáfora, para representar esses momentos. Reproduzimos, a seguir, as imagens ou metáforas apresentadas pelos participantes. Talvez tenha ficado uma curiosidade quanto à escolha dos nomes dos participantes. Cumpre dizer que os nomes: Águia, Antakarana, Farol, Tigresa, Ostra e Casulo foram escolhidos justamente pelas metáforas e imagens que os participantes ofereceram. Assim:

Águia: “Acho que a imagem que me vem a mente é de um pássaro que voa para buscar alimento e volta para alimentar aqueles que necessitam de sustento.”

Antakarana: “Somos todos UM. Um Antakarana.”

Farol: “Um Farol, talvez. Que ilumina e orienta a direção, mas não é ele quem faz o percurso individual.”

Tigresa: “Penso num tigre correndo numa floresta, livre, belo e forte para as adversidades.”

Ostra: “Uma ostra se abrindo e permitindo que a linda pérola apareça.”

Casulo: “Um casulo. Porque o curso possibilita a metamorfose do que estava latente.”

Pérola: “A pérola. A fabula da pérola representa bem a minha transformação.”

Considerações finais

Cada criatura é um rascunho a ser retocado sem cessar.
(Guimarães Rosa)

Ao investigarmos o significado da capacitação em TCI, buscávamos entender o que acontecia no processo ao longo do curso que favorecia transformações na vida do terapeuta comunitário, conforme ouvíamos em depoimentos espontâneos nos contextos de capacitação nos quais estivemos envolvidas. As entrevistas revelaram um pouco sobre o que os participantes compreenderam como significativo para suas mudanças. E fica evidente que, mesmo que as motivações para participar sejam diversas, o resultado acaba sendo transformador, ou seja, a pessoa sai transformada após o curso.

Diante desses resultados, entendemos a importância de compartilhar e divulgar este trabalho junto às instituições que promovem cursos e atividades voltadas para o autoconhecimento e mudanças positivas nos seres humanos. Especialmente a Abratecom, e aos polos formadores, para que os mesmos se apropriem do conteúdo deste trabalho como forma de qualificar cada vez mais o processo de formação de novos terapeutas comunitários. Mais do que formar um novo profissional, a capacitação em TCI tem promovido a transformação dos participantes, conforme favorece os valores de escuta respeitosa, legitimação das diferenças, ampliação da consciência de si, enfim, não se sai deste curso apenas com mais uma capacitação.

Um ponto que consideramos importante, a partir desse estudo, seria incluir na apreciação durante o curso algumas questões levantadas nas entrevistas que fizemos. Com essa medida poderia se maximizar a qualidade dos cursos de capacitação em TCI, além de aprofundar algumas questões investigadas por esta pesquisa, podendo colocar em linguagem as transformações pessoais que vão acontecendo ao longo da jornada de capacitação. Outra possibilidade seria fazer a investigação ao longo da capacitação, para acompanhar todo esse processo de transformação, inclusive apontando possíveis diferenças em função da diversidade cultural de nosso país. Entendemos que, tanto formadores como participantes em formação ao terem sua voz ouvida, por outros e por si mesmos, ampliariam suas possibilidades de construir juntos essa jornada em busca da transformação.

Desamarrar as vozes, dessonhar os sonhos:
escrevo querendo revelar o real maravilhoso...
Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas.
Os sonhos anunciam outra realidade
possível e os delírios, outra razão.
Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos.
(Eduardo Galeano)⁵

*THE MEANING OF EMPOWERMENT IN
COMMUNITY INTEGRATIVE THERAPY IN
THE LIFE OF THERAPISTS COMMUNITY*

ABSTRACT: *With this study we intend to understand the significance of empowerment in Integrative Community Therapy (ICT) for Community therapists and how this meaning was built. For this we conducted a qualitative study building a research context prioritizing the listening community therapists about their enabling process in ICT. Seven Community therapists participated in this research. Given the nature of this research focused on the significance of the field, we conducted interviews organized as dialogical conversations around some topics of interest according to the objectives stated above. The information obtained was analyzed according to the social poetry that invites the researcher to highlight important aspects in his conversation with the participants. Understand the meaning of training in ICT to the lives of community therapists and aspects involved in these results may help to understand the impact of the enabling process for those involved, contributing to the network of trainers poles in ICT credited by ABRATECOM, Latin America and Europe.*

KEYWORDS: *Integrative Community Therapy. Meaning. Empowerment.*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. B. et al. A Terapia Comunitária como instrumento de inclusão da saúde mental na atenção básica: análise da satisfação dos usuários. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS,

⁵ Trecho do poema Celebração das Contradições/2, do *Livro dos Abraços*, de Eduardo Galeano.

M. D. **Terapia Comunitária Integrativa**: uma construção coletiva de conhecimento. João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p. 281-319.

BARRETO, A. P. **Terapia Comunitária Passo a Passo**. 3. ed. rev. ampl. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BARRETO, A. P.; CAMAROTTI, H. A Terapia Comunitária no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA COMUNITÁRIA, 1., 2003, Morro Branco, CE. **Anais..** Morro Branco,CE, 2003.

BRAGA, L. A. V et al. Terapia Comunitária e Resiliência: história de mulheres. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa**: uma construção coletiva de conhecimento. João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.84-106.

BRANDEN, N. **Os seis Pilares da Autoestima**. São Paulo: Saraiva, 1997.

CAMARGO, A. C.; FRANKLIN, R. Tempo de falar e tempo de escutar: a produção de sentido em grupo terapêutico. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa**: uma construção coletiva de conhecimento. João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.46-65.

CARÍCIO, M. R et al. Terapia Comunitária: um encontro que transforma o jeito de ver e conduzir a vida. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa**: uma construção coletiva de conhecimento. João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.132-158.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos & Escritos volume V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.264-287.

GRANDESSO, M. A. Terapia comunitária: um contexto de fortalecimento de indivíduos, famílias e redes. **Família e Comunidade**, São Paulo, v.1, n.2, p.103-113, 2005.

GUANAES, C; JAPUR, M. Contribuições da Poética Social à pesquisa em Psicoterapia de Grupo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.13, n.2, mai/ago, p.117-124, 2008.

GUIMARÃES, F. J.; FERREIRA FILHA, M. A. O. Repercussões da Terapia Comunitária no cotidiano de seus participantes. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa: uma construção coletiva de conhecimento.** João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.320-344.

HOLANDA, V. R. et al. A Contribuição da Terapia Comunitária para o enfrentamento das inquietações das gestantes. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa: uma construção coletiva de conhecimento.** João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.231-251.

LAZZARINI, L. L. B.; GRANDESSO, M. Minha vida tem sentido toda vez que venho aqui: significado atribuído à Terapia Comunitária pela família do participante. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa: uma construção coletiva de conhecimento.** João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.66-83.

MORAIS, F. L. S. L.; DIAS, M.D. Rodas de Terapia Comunitária: espaços de mudanças para profissionais da estratégia saúde da família. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa: uma construção coletiva de conhecimento.** João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.159-187.

OLIVEIRA, D. G. S; DIAS, M.D. História da Terapia Comunitária Integrativa na Atenção Básica de Saúde em João Pessoa – PB: uma ferramenta de cuidado. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa: uma construção coletiva de conhecimento.** João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.254-280.

REIS, M. L. A. Intervisão: o exercício da dialogicidade na formação em Terapia Comunitária – trajetória da construção de um novo conceito. **Articulando Redes Sociais**, Porto Alegre, n.1, 2010.

REIS, M. L. A; SALERNO, G. TCI e a Educação: Terapia Comunitária Integrativa: uma proposta de construção do currículo escolar baseada no diálogo freireano. In: CAMAROTTI, M. H.; FREIRE, T. G.; BARRETO, A. P. **Terapia Comunitária Integrativa**

Sem Fronteiras: Compreendendo suas interfaces e aplicações. Brasília: MISMEC, 2011. p.363-381.

RIQUE, M. R. **Terapia Comunitária:** Um encontro que transforma o jeito de ver e conduzir a vida. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ROCHA, E. F; FERREIRA, FILHA, M. O. A Terapia Comunitária e as Mudanças Práticas no SUS. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa:** uma construção coletiva de conhecimento. João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.108-131.

SILVA, A. L. C; ALMEIDA, E. C. Terapia Comunitária como abordagem complementar no tratamento de depressão: uma estratégia de saúde mental no PSF de Petrópolis. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa:** uma construção coletiva de conhecimento. João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.208-230.

SOBREIRA, M. V. S; MIRANDA, F. A. N. A Terapia Comunitária e suas repercussões no processo de trabalho da Estratégia Saúde da Família: um estudo representacional. In: FERREIRA FILHA, M. O.; LAZARTE, R.; DIAS, M. D. **Terapia Comunitária Integrativa:** uma construção coletiva de conhecimento. João Pessoa: Ed da UFPB, 2013. p.188-206.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ENCONTRO E DAS TROCAS INTERGERACIONAIS

Tiago Henrique da Silva RAMOS*
Elmir de ALMEIDA**

RESUMO: O presente trabalho baseia-se em uma pesquisa de Mestrado em andamento que tem como objetivo analisar que relações formativas são estabelecidas entre os professores iniciantes – jovens, recém-formados ou com no máximo cinco anos de experiência docente – e professores experientes – na faixa etária de quarenta anos ou mais e com cerca de quinze anos ou mais de docência, dentro de uma escola de ensino fundamental (anos iniciais), concebida como um espaço formativo. Tem-se como hipótese que estes grupos realizam trocas e transmissões intergeracionais, e a partir delas agregam conhecimentos e valores à sua formação acadêmica, profissional e pessoal, já que possuem pertencimentos geracionais distintos e realizaram sua formação inicial para docência em diferentes tempos e espaços, respaldados por diferentes versões da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Há que se considerar que a presença de professores de gerações distintas, em um mesmo espaço escolar, pode possibilitar momentos de compartilhamento de experiências e análise dos problemas do cotidiano da escola a partir de olhares diferenciados,

* Mestre em Educação. USP - Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia de Filosofia, Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Educação. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14090-901 - tiagoramos2@terra.com.br.

** Professor Doutor. USP - Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia de Filosofia, Ciências e Letras – Programa de Pós-Graduação em Educação. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14090-901 - elmir@ffclrp.usp.br.

frutos de sujeitos com formação histórica, social e profissional distintas. Desta maneira, a relação destes professores em um contexto complexo como a escola pode suscitar atitudes de solidariedade, crescimento mútuo e colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Geração. Formação continuada de professores. Escola.

A formação de professores que atuam na educação básica em geral, e nos anos iniciais do ensino fundamental em particular, é uma das questões centrais no interior dos debates que ocorrem no campo da educação escolar e também no das políticas públicas educacionais, pois, envolve questões ético-políticas e acadêmico-científicas acerca da ordem societária e das novas gerações de indivíduos que desejamos formar, em médio ou longo prazo. Sobre tal questão, partimos do pressuposto que a socialização e formação profissional de professores para a educação escolar não se reduz e se esgota no interior do universo acadêmico - a formação inicial, ela é e deve ser contínua¹, implicando a ação consciente e racionalmente deliberada de múltiplos e diferenciados agentes sociais e institucionais, ancorados em diferentes espaços-tempos de socialização e formação profissional (TANURI, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000; AZANHA, 1998, 2004, 2006; SAVIANI, 2004, 2009; SCHWARTZMAN, 2005).

Tardif e Raymond (2000), ao refletirem sobre “os saberes e os tempos de aprendizagem” que contribuem ao trabalho dos professores da educação básica, defendem a ideia de que os “saberes” necessários ao exercício da docência e à produção identitária dos professores decorrem de múltiplas e variadas “fontes sociais”, os quais contribuem para que os indivíduos vivenciem distintos “modos de integração no trabalho docente” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). No modelo tipológico de “saberes” que contribuem ao *savoir faire* dos professores e a sua integração no universo profissional do magistério, Tardif e Raymond (2000) lançam mão dos conceitos de “socialização primária” e “socialização secundária”² para assinalarem que

¹ Adotamos o termo formação continuada de professores como sinônimo de formação permanente ou formação continuada em serviço.

² Ao utilizarem tais conceitos, Tardif e Raymond (2000) fazem uma referência direta ao clássico trabalho de Peter Berger e Thomas Luckmann, *A construção social da realidade*.

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, [...] vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. [...] **Alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem** etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215, grifo nosso).

O presente trabalho de pesquisa partilha das análises de Tardif e Raymond (2000) acima evocadas, e se dedica a análise dos “saberes” que contribuem à formação e integração profissional do professor obtidos em processos de “socialização secundária”. Em outras palavras, o estudo tem por objetivo compreender os saberes que professores do ensino fundamental logram conquistar nos interstícios das relações cotidianas que eles estabelecem com os pares no interior do “mundo escolar” (AZANHA, 2004; 2006), sobretudo no âmbito das trocas ou transmissões intergeracionais.

As perguntas centrais de nossa pesquisa foram assim constituídas: 1) Quais são os conteúdos das trocas e transmissões socializadoras que ocorrem entre docentes pertencentes a distintas gerações, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental? Do ponto de vista dos docentes que integram as novas gerações, as trocas ou transmissões intergeracionais que se configuram no cotidiano escolar contribuem ao *savoir faire* e a integração dos mesmos na esfera do trabalho do magistério, tanta na sala de aula como no espaço-tempo mais amplo da escola?

A pesquisa vem sendo desenvolvida em escola pública de rede municipal de ensino de localidade urbana de porte médio, situada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa que concebe a escola como “grupo social” produtor de sociabilidades próprias e dotado de autonomia relativa (CÂNDIDO, 1964; AZANHA, 1998, e que adotou os conceitos de geração e transmissões

intergeracionais, como operadores analíticos fundamentais para a apreensão e análise das trocas de “saberes” que ocorrem entre os docentes de distintas gerações no interior da unidade escolar campo-empírico da pesquisa (MANNHEIM, 1993; ATTIAS-DONFUT; LAPIERRE, 1994; FORQUIN, 2003; WELLER, 2010; TOMIZAKI, 2005).

A fecundidade do conceito mannheimiano de geração para a formulação do objetivo de estudo

Nas Ciências Sociais, o conceito de geração não é unívoco, e como sublinha Forquin (2003), ele pode ser usado em pelo menos três acepções: como genealogia familiar, como classe de idades ou no sentido histórico-social e cultural. Segundo este mesmo autor, na perspectiva genealógica familiar, o conceito enfeixa “o sentido de filiação, ou [...] de grau de filiação (primeira, segunda, terceira geração...) a partir de um indivíduo tomado como origem” (FORQUIN, 2003, p.3). Quando referido a classes de idades, o conceito enfatiza o critério etário de determinados indivíduos ou as **coortes**, ou seja, o destaque recai sobre sujeitos que nasceram na mesma data ou em um período cronológico próximo, por tais razões é possível fazer referências a “jovem geração”, as “gerações adultas”, a “velha” ou a “antiga geração” etc. Na perspectiva histórico-social ou cultural, o conceito refere-se às experiências concretas e subjetivas dos indivíduos ao designar “[...] um conjunto de pessoas que nasceram mais ou menos na mesma época e que têm em comum uma experiência histórica idêntica e/ou uma proximidade cultural” (FORQUIN, 2003, p.3).

Tendo em vista que o estudo que desenvolvemos tem por objetivo investigar a formação continuada e em serviço de professores a partir das trocas ou transmissões intergeracionais, e considerando que os professores com os quais temos dialogado são indivíduos-profissionais que possuem idades distintas, formados por diferentes gerações de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBENs e em tempos histórico-culturais distintos, adotamos com referência teórica o conceito sociológico de geração formulado por Karl Mannheim (1993), em seu clássico *El problema de las generaciones*.

Breves considerações sobre o conceito de gerações em Mannheim

Para Mannheim (1993) a compreensão sociológica do fenômeno da(s) geração(ões) ou da “conexão geracional” começa quando verificamos que os fatores biológicos têm significância sociológica: a geração é um tipo peculiar de “posição social”: [...] *ahí está la primera tarea - para ir más allá de los fenómenos elementales - comprender la conexión generacional como un tipo específico de posición social*” (MANNHEIM, 1993, p.209). Entretanto, Mannheim observa que a “conexão geracional”, contém apenas potencialidades, isto é, ela pode tornar-se uma realidade histórica e sociológica objetiva ou, ainda, pode ser suprimida ou materializar-se em outras forças sociais. Assim, para falarmos de geração e que os indivíduos ocupam uma mesma “posição geracional”, é preciso ter nascido no mesmo espaço-tempo histórico social, assim:

Nos hemos acercado ya lo suficiente al fenómeno sobre el que vamos a tratar a partir de ahora, como para que tengamos que reconocer que la mera contemporaneidad biológica no basta para constituir una posición generacional afín. Para estar incluido en una posición generacional, para soportar pasivamente los frenos y las oportunidades de esa posición, pero también para poder utilizarlos activamente, tiene uno que haber nacido en el mismo ámbito histórico-social —en la misma comunidad de vida histórica— y dentro del mismo periodo (MANNHEIM, 1993, p. 221).

Além do pertencimento a um mesmo espaço-tempo histórico e social, para falarmos de uma geração ou de uma “conexão geracional”, é necessário que os sujeitos que nasceram em data semelhante também participem de um “destino comum” no interior de um espaço histórico e social preciso.

*Sin embargo, la conexión generacional es algo más que esa mera presencia circunscrita en una determinada unidad histórico-social. Para que se pueda hablar de una conexión generacional tiene que darse alguna otra vinculación concreta. Para abreviar, podría especificarse esa adhesión como una **participación** en el **destino común** de esa unidad histórico-social* (MANNHEIM, 1993, p. 221, grifos do autor).

A partir desse conjunto de elementos, e superando a abordagem positivista e histórico-romântica alemã, Mannheim (1993) define o conceito de geração afirmando que ela só existe quando há um vínculo real entre os contemporâneos e os coetâneos, tanto do ponto de vista dos conteúdos histórico e culturais, como do ponto de vista intelectual

[...] sólo hablaremos, por lo tanto, de una conexión generacional cuando los contenidos sociales reales y los contenidos espirituales establecen —precisamente en los terrenos de lo que se ha desestabilizado y de lo que está em renovación— un vínculo real entre los individuos que se encuentran en la misma posición generacional (MANNHEIM, 1993, p. 222).

É pelas razões acima mencionadas que Mannheim (1993) sublinhou o fato de que os indivíduos que pertencem à mesma geração – ou partilham de uma “conexão geracional”, podem experimentar a contemporaneidade dos não contemporâneos ou a não contemporaneidade dos coetâneos, formando, dessa maneira, distintas “unidades de geração”. Em outras palavras, ele observa que os indivíduos ou coletivos que nasceram no mesmo ano, que vivem no mesmo espaço-tempo histórico e social e experimentam a mesma geração de realidade – conteúdos culturais ou intelectuais, partilham uma “conexão geracional”, entretanto, dentro de cada geração, os indivíduos ou grupos que “[...] emplean esas vivencias de modos diversos constituyen, en cada caso, distintas ‘unidades generacionales’ en el ámbito de una misma conexión generacional” (MANNHEIM, 1993, p. 223).

Mannheim (1993) destaca, também, que os ritmos da continuidade ou da mudança histórica estão vinculados às relações e trocas/transmissões socializadoras que os mais novos estabelecem com os integrantes das gerações mais adultas ou mais experientes. É preciso salientar ainda que o autor pontua o caráter interativo das gerações, destacando as trocas intergeracionais e as diferentes formas de aprendizagens: além de o mais novo aprender com o mais velho, este também aprende com o primeiro. Desta forma, se é possível admitir que no encontro e nas trocas intergeracionais haja tensões e conflitos, neles também é possível ocorrer a cooperação e a solidariedade. Nos termos de Forquin (2003), nas relações que estabelecem indivíduos pertencentes a gerações distintas há intercâmbios, e no interior das relações

que eles estabelecem há espaços para trocas e transmissões intergeracionais que podem gerar aprendizagens mútuas, ou provocarem conflitos ou atitudes apáticas.

E aqui podemos estabelecer um encontro entre as contribuições que Tardif e Raymond (2000) e Mannheim (1993) oferecem ao nosso estudo, pois segundo aqueles autores os saberes que informam e orientam as ações profissionais dos professores no interior da escola e da sala aula provém de fontes e lugares sociais “exteriores” e “interiores” ao ofício de ensinar; se alguns deles são devidos aos agentes e processos de “socialização primária” – a família, outros decorrem de agentes educativos e processos de “socialização secundária”, entre eles “a instituição” ou o “estabelecimento de ensino” nas quais os professores trabalham, ou ainda, os “saberes” podem decorrer das interações e trocas que há entre “os pares” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.215). Nesta última possibilidade é preciso admitir que no interior do conjunto de professores de um mesmo estabelecimento de ensino, os indivíduos têm pertencimentos etários distintos, foram socializados e formados para o exercício da profissão no magistério em distintas gerações de realidade histórica e sociocultural - inclusive do ponto de vista da legislação educacional. Assim, é plausível afirmar que os “saberes docentes” que decorrem das relações entre “os pares” derivam do encontro e das transmissões intergeracionais. Trocas que permitem mútuos processos socializadores ou de “aprendizagens” e que gestam contextos de tensões, conflitos, apatia ou, ainda, cooperação e solidariedade. São elas que contribuem à transmissão da herança do *savoir faire* dos professores, seja no sentido da continuidade dos códigos e da cultura que dão materialidade a profissão do magistério, seja no sentido de produzir mudanças nos códigos e na cultura mesma da profissão docente e nos modos como eles atuam no interior do “mundo escolar” (AZANHA, 2004; 2006).

Sendo assim, nas escolas, podemos encontrar diferentes grupos geracionais de professores e, um dos fatores utilizados na conformação de cada um destes coletivos é a formação acadêmica para o exercício da docência. É possível que esteja atuando na mesma instituição escolar professores formados sob o contexto das diferentes versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o que configura espaços e tempos formativos diversificados em relação ao magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, que na escola se encontram,

podendo promover trocas, aprendizagens e crescimento mútuo, como atitudes de apatia, repulsa ou conflitos.

Alguns resultados atingidos pelo estudo até o momento

Na escola pública que têm servido de campo empírico ao nosso estudo foi possível identificar dois grupos de docentes que pertencem a gerações etárias e histórico-sociais distintas: um grupo é formado por docentes que têm entre 24 e 29 anos de idade, o outro é conformado por professores com idades entre 41 e 60 anos de idade.

Os dados preliminares conseguidos através de questionários respondidos pelos dois grupos de professores focados neste estudo nos apontam a formação de duas gerações distintas tomando como referência principal os espaços e tempos em que vivenciaram a sua formação para o exercício da docência. A geração mais experiente é formada por mulheres que frequentaram o antigo segundo grau (atual ensino médio) com habilitação para o Magistério, assim que se formaram já passaram a atuar como professoras e depois cursaram a graduação em Pedagogia. Já, a geração jovem é formada por professoras que conquistaram sua formação para a docência através do curso de Pedagogia.

No primeiro conjunto de docentes, a realidade de formação acadêmica para o exercício do magistério é mais diversificada, pois verificamos a presença de docentes que obtiveram a formação inicial nos âmbitos do ensino médio - “curso normal” ou da “habilitação específica ao magistério”, e do ensino superior posteriormente; professores que foram academicamente formados no contexto histórico e cultural de vigência da segunda geração de LDBENs, ou seja, a Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). No segundo grupo temos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental que foram formados academicamente para o exercício profissional do magistério no ensino superior – em faculdades privadas em sua maioria, portanto, do ponto de vista histórico-social, no contexto da terceira geração de LDBs, a Lei Federal nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), assim como das políticas públicas educacionais das últimas três décadas.

A maior parte das professoras da geração com mais experiência docente são efetivas, aprovadas em concurso público e atuam na escola pesquisada desde a sua fundação. Algumas das professoras da geração mais jovem são contratadas temporariamente, através de processo sele-

tivo, realizado pela Prefeitura Municipal e estão tendo sua primeira atuação profissional como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro dado importante provém de nossas observações de alguns momentos escolares em que os professores estão envolvidos, como o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs). O acompanhamento desses encontros tem nos mostrado que este tempo destinado ao aprimoramento ou capacitação em serviço dos professores, acaba sendo usado em sua maior parte como espaço para a divulgação de recados, broncas ou um momento livre, sem um direcionamento específico voltado às discussões pedagógicas ou de interesse da unidade escolar ou dos professores.

Mesmo assim, nossas observações iniciais destes momentos coletivos que acontecem no interior da escola também nos revelam experiências de trocas e aprendizagens mútuas entre professores das diferentes gerações (intergeracionais) e também entre aqueles que possuem um mesmo pertencimento geracional. Presenciamos ainda reflexões sobre a profissão de professor, as ingerências advindas da Secretaria Municipal de Educação, as dificuldades enfrentadas etc.

Convivendo juntas no espaço escolar, as duas gerações compartilham experiências comuns e a partir de suas vivências anteriores e do que aprendem e trocam mutuamente com seus pares são geridas novas possibilidades de olhar e pensar as relações sociais e pedagógicas estabelecidas na escola.

*CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS
OF ELEMENTARY SCHOOL (EARLY YEARS)
KEY IN THE CONTEXT OF MEETING AND
INTERGENERATIONAL EXCHANGES*

ABSTRACT: *This study is based on a Master's research in progress that aims to analyze that formative relationships are established between beginning young teachers, recently graduated or with a maximum of five years of teaching experience - and experienced teachers - aged forty years or more and about fifteen or more years of teaching, within an elementary school (early years), conceived as a training space. It has been hypothesized*

that these groups conduct exchanges and intergenerational transmissions, and from them add knowledge and values to their academic, professional and personal education as they have distinct generational belongings and made their initial training for teaching at different times and spaces, supported by different versions of the Law of guidelines and bases for national education. It should be considered that the presence of different generation teachers in the same school environment, may enable experience sharing moments and analysis of school everyday problems from different points, fruit of subjects with historical background, social and professional distinct. In this way, the relationship of these teachers in a complex context as the school may raise attitudes of solidarity, mutual growth and cooperation.

KEY WORDS: *Generation. Continuing Education of Teachers. School*

REFERÊNCIAS

ATTIAS-DONFUT, C.; LAPIERRE, N. La dynamique des générations. **Communications**, Paris, v. 59, n. 59, p. 5-13, 1994.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

_____. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. 1998. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/78.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

_____. Lei Federal nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.

FORQUIN, J. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES SESC, out. 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, n. 62, p. 193-244, 1993.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr. 2009.

_____. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: ROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Ed.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-50.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TOMIZAKI, K. A. **Ser metalúrgico no ABC: rupturas e continuidades nas relações intergeracionais da classe trabalhadora**. 2005. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, mai./ago. 2010.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Adoecimento, p.45
África imaginária, p.23
Aprender a Aprender, p.75
Camadas populares, p.37
Capacitação, p.89
Cinema e Educação, p.75
Cultura negra, p.23
Currículo, p.75
Escola, p.117
Formação continuada de professores, p.117
Formação Inicial, p.9
Geração, p.117
Itinerários, p.37
Lei 10.639/2003, p.23
Medicalização, p.59
Memória, p.23
Oralidades, p.23
Pedagogia, p.37
Políticas Públicas, p.9
Prática Educativa, p.75
Práticas pedagógicas, p.23
Prevenção, p.45
Profissão Docente, p.9
Reformas Educacionais, p.75
Saberes Profissionais, p.9
Significado, p.89
Sociedade midiática, p.59
Subjetivação, p.59
TDAH, p.59
Terapia Comunitária Integrativa, p.89
Trabalhador, p.45
Trabalho, p.45

SUBJECT INDEX

ADHD, p.59
Black culture, p.23
Cinema and Education, p.75
Continuing Education of Teachers, p.117
Curriculum, p.75
Educational Practice, p.75
Educational reforms, p.75
Empowerment, p.89
Generation, p.117
Illness, p.45
Imaginary Africa, p.23
Initial education, p.9
Integrative Community Therapy, p.89
Law 10.639 / 2003, p.23
Learning to learn, p.75
Lower classes, p.37
Meaning, p.89
Media society, p.59
Medicalization, p.59
Memory, p.23
Orality, p.23
Pedagogical practices, p.23
Pedagogy, p.37
Prevention, p.45
Professional knowledge, p.9
Public policy, p.9
Routes, p.37
School, p.117
Subjectivity, p.59
Teaching profession, p.9
Work, p.45
Worker, p.45

ÍNDICE DE AUTORES

ALMEIDA, E. de, p.117
CÉZAR, L. M. B., p.45
COSTA, F. N do A., p.45
DELGADO, A. P., p.9
EBISUI, C. T. N., p.45
GRANDESSO, M., p.89
MARGONARI, D. M. , p.37
MOURA, M. R. L., p.75
MUZZETI, L. R. , p.37
RAMOS, T. H. da S. , p.117
REINA, F. T., p.37
REIS, M. L. de A. , p.89
SANTOS, E. de J. , p.23
SORBARA, G., p.59
SOUZA, S. L. de, p.23

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Formatação: Os trabalhos devem ser digitados em Word for Windows, ou programa compatível, fonte Times New Roman, tamanho 12 (com exceção das citações e notas), espaço simples entre linhas e parágrafos, espaço duplo entre partes do texto. As páginas devem ser configuradas no formato A4, sem numeração, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

Extensão: O artigo, configurado no formato acima, deve ter até 20 páginas, no máximo, observando-se o número mínimo de 8 laudas.

Organização: A organização dos trabalhos deve obedecer à seguinte seqüência: TÍTULO (centralizado, em caixa alta); RESUMO (com máximo de 200 palavras) e PALAVRAS-CHAVE (até 6 palavras), escritos no idioma do artigo; Texto; Agradecimentos; ABSTRACT e KEYWORDS (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave, precedida pela Referência bibliográfica do próprio artigo), exceto para os textos escritos em inglês; REFERÊNCIAS (apenas trabalhos citados no texto). Resumos, palavras-chave, em português e inglês, devem ser digitados em Verdana, corpo 11.

Notas de Rodapé: As notas devem ser reduzidas ao mínimo e apresentadas no pé da página, utilizando-se os recursos do Word, em corpo 10, com a numeração acompanhando a ordem de aparecimento.

Referências: As referências bibliográficas e outras devem atender às normas da ABNT.

Citações dentro do texto: Nas citações diretas feitas dentro do texto, de até três linhas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação e página (SILVA, 2000, p. 12). Se o nome do autor estiver citado no

texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Silva (2000) assinala...”. Nas citações diretas, é necessária a especificação da(s) página(s) que deveram seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” (SILVA, 2000, p.100). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (SILVA, 2000a). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos devem ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000).

Citações destacadas do texto: As citações diretas, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, em corpo 11 e sem aspas (NBR 10520 da ABNT, de agosto de 2002).

Referências: As Referências, dispostas no final do texto, devem ser organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor. Exemplo: livros e outras monografias (AUTOR, A. Título do livro. número da edição ed., Cidade: Editora, número de páginas p.), capítulos de livros (AUTOR, A. Título do capítulo. In: AUTOR, A. Título do livro. Cidade: Editora, Ano.p.X-Y), dissertações e teses (AUTOR, A. Título da tese ou dissertação. Ano de defesa. Número de folhas f. tipo do trabalho (tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso, etc.), o grau, a vinculação acadêmica, o local e a data da defesa), artigos em periódicos (AUTOR, A. Título do artigo. Nome do periódico, Cidade, v. volume, n. número, p.X-Y, Ano), trabalho publicado em Anais de congresso ou similar (AUTOR, A. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número da edição ed., ano. Anais... Cidade: Instituição. p.X-Y).

Análise e julgamento

A Comissão Editorial encaminhará os trabalhos para, pelo menos, dois membros do Conselho Consultivo. Depois da análise, uma cópia dos pareceres será enviada aos autores. No caso dos trabalhos aceitos para publicação, os autores poderão introduzir eventuais modificações a partir das observações contidas nos pareceres.

Como a revista tem um limite de páginas por número, quando necessário, serão escolhidos os artigos mais bem qualificados pelo Conselho Consultivo, de acordo com o interesse, a originalidade e a contribuição do artigo para a discussão da temática proposta.

Itens de Verificação para Submissão

Como parte do processo de submissão, recomenda-se que os autores verifiquem a conformidade da submissão com todas os itens listados a seguir. Serão devolvidas aos autores as submissões que não estiverem de acordo com as normas.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em “Comentários ao Editor”.
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word (desde que não ultrapasse os 2MB)
3. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores <<http://www.fclar.unesp.br/>>, na seção Sobre a Revista.
4. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação por Pares Cega.

**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO DE TEXTO
NA REVISTA TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE**

ISSN: 1517-7947

Pelo presente termo de cessão de direitos de uso, o(s) Sr.(s) abaixo identificado(s), autorizam, em caráter exclusivo e isento de qualquer ônus, o uso de seu(s) texto (s) intitulado(s) **TÍTULO(S)** do(s) artigo(s) para publicação na Revista Temas em Educação e Saúde. O(s) autor(es) declara(m) que o(os) texto(s) em questão é (são) de autoria pessoal (do grupo), se responsabilizando, portanto, pela originalidade do(s) mesmo(s) e dá(ão), ao(à) organizador(a), plenos direitos para a escolha dos meios de publicação, meios de reprodução, meios de divulgação, tiragem, formato, enfim, tudo o que for necessário para que a publicação seja efetivada. Quanto às fotografias, ilustrações e imagens, as declarações de autorização para divulgação dessas imagens são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Nome: RG: CPF: Assinatura: _____	Nome: RG: CPF: Assinatura: _____
---	---

Endereço para encaminhamento:

Conselho de Publicação da
Revista Temas em Educação e Saúde
A/C Rosângela Sanches da Silveira Gileno
Centro de Pesquisas da Infância e da
Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE)
Rodovia Araraquara-Jaú, km 1
14800-901
Caixa postal 174
e-mail: revistacenpe@gmail.com



Produção Editorial:



Impressão e acabamento:

