

# FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER:

Práticas revisitadas  
e reflexões  
emergentes.

## » ENTREVISTA

**Fábio Eberlin**

Professor da EE Francisco Antunes Filho,  
DE Guarulhos Norte, selecionado para o  
programa de estágio em Toyama, Japão.

## » ARTIGO

**Rafael Conde e Vera Placco**

Programa Ensino Integral (PEI) - A escola  
básica e a educação integral no  
Estado de São Paulo.

## » RELATO DE PRÁTICA

**Raquel Gomes da Costa Silva**

Professora de química na Escola Estadual  
Monsenhor Luis Gonzaga de Moura,  
Campinas.



## Expediente

### EDIÇÃO

Adriano Marangoni  
Silene Kuin

### CONSELHO EDITORIAL

Alfred Michaelis  
Bruno Andreotti  
Edson Alves dos Santos  
Elisete Ragusa de Lima  
Lina de Almeida Gattai  
Lucas Ferreira Pereira da Silva  
Luiz Carlos Paloschi  
Maíra Elias Manzano  
Melissa Resende Batistela  
Norma Luciano  
Rosângela de Lima Francisco  
Simone Cristina Succi

### DIAGRAMAÇÃO E REVISÃO

Fundação Vanzolini

### IMAGENS

Shutterstock

### COORDENAÇÃO EFAPE

Cristina de Cassia Mabelini da Silva

### REALIZAÇÃO

Escola de Formação e  
Aperfeiçoamento dos Profissionais  
da Educação do Estado de São Paulo  
“Paulo Renato Costa Souza”  
Rua João Ramalho, 1546,  
Perdizes, São Paulo/SP,  
CEP: 05008-002  
Secretaria da Educação do  
Estado de São Paulo



A EFAPE foi fundada em 2009, a fim de realizar a formação continuada dos profissionais que atuam na rede pública do estado de São Paulo.

Essa rede é composta por 91 Diretorias de Ensino, 5.151 escolas regulares, cerca de 200 mil professores, 44 mil servidores e 3,6 milhões de alunos.

Para atender a esse universo tão diversificado em demandas, a EFAPE conta com uma rede tecnológica com 91 postos avançados, conectados pela Rede do Saber, uma estrutura que alia recursos de vídeo e webconferência e possibilita a comunicação e a formação dos profissionais de toda a Secretaria da Educação.

Ações formativas contam também com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, que viabiliza a formação *on-line*. Somente em 2016, aconteceram aproximadamente 126.784 atendimentos em cursos promovidos pela EFAPE e parceiros.

A *EFAPE em Revista* surge como uma forma de socializar as experiências e as reflexões dessa gigantesca rede e suas iniciativas.

# CARTA AO LEITOR

Gratidão.

Não há outra palavra que reúna melhor o significado deste segundo número da *EFAPE em Revista: Formação e Educação*. A partir do lançamento da revista, em julho de 2018, em menos de uma semana, recebemos por volta de 100 comunicações de interessados em publicar seus artigos e relatos de práticas. Tanto melhor, muitos já estavam escritos e à espera de um espaço para publicação. Ante ao (delicioso) desafio de selecionar aqueles textos para este segundo número, um fator comum ficou claro: a rede de profissionais do Estado de São Paulo é repleta de saberes, de aprendizados, de vivências, de avanços, com frequência inauditos, formulados pela necessidade, moldados por desafios, e, acima de tudo, impulsionados por uma fé torrencial de que um futuro melhor reside numa sala de aula.

Diferentemente do que se pode ler com alguma frequência na imprensa, compreensivelmente cega àquilo que não se fala nem se vê, aqui são compartilhados alguns registros de iniciativas inspiradoras, seus objetivos, métodos, suas bases teóricas e experiências que combinadas se traduzem em práticas referenciais para aqueles que a realizaram. Isto, no entanto, não as encerram como “modelos”, técnicas ou receituários, a serem seguidos como soluções infalíveis. São, em lugar disso, objetos de estudo, passíveis de adaptações em tempos e espaços diversos, itens de investigação e inspiração para aqueles que desejam rever constantemente seu desempenho docente e buscam transformações positivas nas relações de ensino e aprendizagem.

Este é o objetivo desta publicação. Garantir o espaço de um intenso movimento de reflexão para o educador e assegurar a possibilidade de interação com grupos que possam contribuir coletivamente para transformações consistentes e com sentido para todos. Ademais, vale informar, todos os textos ainda não publicados receberão devolutiva em 2019 e poderão compor as edições futuras da *EFAPE em Revista*.

Neste número, o título “Formação Integral do Ser: Práticas Revisitadas e Reflexões Emergentes” chama a atenção para a necessidade de se implementar uma formação, quer para os profissionais da educação, quer para os alunos, que tenha como objetivo rever as possibilidades educacionais para que se avance mais na busca por resultados ampliados, que favoreçam aspectos intelectuais e socioemocionais. O relato de prática e artigos trazem sempre componentes que podem contribuir para essa ampliação dos resultados.

A entrevista desta edição foi realizada com o Prof. de Matemática Fábio Eberlin, profissional da Rede Estadual de Ensino, que atua na DE Guarulhos Norte, e que nos conta como foi seu estágio na cidade de Toyama, no Japão. Essa experiência foi resultado da parceria estabelecida entre São Paulo e Toyama, denominada Tratado de Amizade, que gerou a oportunidade de levar um professor brasileiro para realizar um estágio em Promoção da Convivência Multicultural, em 2018. Essa entrevista, além de registrar como se deu tal experiência, divulga a iniciativa que terá novas edições e poderá despertar interesse em outros educadores da rede. Veja na entrevista como o processo acontece e as condições para a seleção.

No sentido de divulgar práticas interessantes e os desdobramentos reflexivos que podem inspirar outras práticas, trazemos um relato com enfoque muito relevante, que contempla as experiências da Profa. Raquel Gomes em suas aulas de química, com foco na metodologia de investigação de problemas. Cada experiência relatada por ela tem um objeto diferenciado, mas sempre partindo dessa constatação de que há a necessidade de se buscar uma solução para uma realidade que exige intervenção. Em seu relato, a Profa. nos conta detalhes de sua proposta, o desenvolvimento e os resultados, além de suas reflexões.

Entre os artigos, iniciamos com dois textos que se voltam para o ensino integral, uma busca cada vez mais presente e necessária, dirigida para uma formação plena dos estudantes. O primeiro artigo, que tem como autores os pesquisadores e professores Rafael Conde Barbosa e Vera Placco, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas estaduais do município de São Paulo. Os pesquisadores enfatizam os resultados exitosos quando uma política pública atende as necessidades reais de profissionais e alunos – e foi o que o projeto estudado conseguiu fazer.

O segundo artigo, das professoras Tania Gonçalves e Teresinha Moraes apresenta as reflexões sobre a educação integral, mas em escolas com jornada parcial, o que enfatiza a concepção de que a integralidade da proposta pedagógica vai bem além do horário ampliado. A contemporaneidade das questões apresentadas se alinha às demandas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda requer muita discussão entre os profissionais da educação.

O artigo do autor Diego Marques Gonçalves, Professor de Sociologia e diretor de teatro, apresenta suas ideias com base em uma experiência com a Cia. Bará de teatro, contextualiza um espetáculo e discorre a respeito do “papel político-social do teatro e a sua importância para as instituições de ensino como forma de extensão do conhecimento por meio de recursos que a sala de aula tradicional não tem”. Seu texto traz embasamento para entender melhor as possibilidades de intersecção entre sociologia e teatro, além de retomar o sentido do entendimento do corpo na escola e no teatro como possibilidade de criar e recriar sentidos para uma sociedade brasileira tão marcada pela pluralidade.

Ainda levando em conta as possibilidades de contribuição do teatro para o contexto escolar, o artigo seguin-

te, produzido pela Profa. Mariana Alves, tece considerações interessantíssimas a partir de uma experiência em que o teatro contribui para promover reflexões e a desnaturalização do racismo na sala de aula e na vida. Há uma complementaridade nesses dois textos, em que o segundo amplia a possibilidade de entendimento do potencial da dramaturgia como ferramenta para alavancar transformações positivas em relação a questões complexas, por meio da arte.

Na sequência, apresentamos o artigo da Profa. Ana Berbel, diretora do Centro de Criação e Produção da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE). Levando em conta sua experiência como professora, formadora de formadores nas modalidades presencial e a distância, ela apresenta em seu texto os resultados de uma pesquisa em que buscava entender o potencial da intervenção pedagógica do professor tutor em fórum de discussão. Como a EFAPE tem na formação *on-line* sua principal forma de atuação, a pesquisa realizada pela Profa. Ana Berbel agrega elementos importantes para o desenvolvimento das ações na instituição, ainda mais que ela mesma figura como profissional diretamente envolvida em tais ações.

Já ao final, o artigo das Profas. Sandra Maria Fodra e Mariana Vilella aborda a importância da mediação para a resolução de conflitos escolares, uma intervenção cuja abrangência vai além da escola, educando para a vida e o enfrentamento das adversidades de forma ética e cidadã, levando em conta também outros artigos presentes nesta publicação, a formação integral do ser.

Agradecemos a todos pela acolhida à iniciativa da EFAPE em lançar a presente publicação, assim como agradecemos por todos os envios de textos que já foram publicados e que ainda estão em análise. Embora estejamos muito satisfeitos com a quantidade de textos e contatos recebidos, lembramos a todos que o endereço [submissao.efap@educacao.sp.gov.br](mailto:submissao.efap@educacao.sp.gov.br) está disponível o tempo todo para receber novas propostas de publicação, artigos ou relatos de prática, assim como dúvidas, comentários ou sugestões.

Um grande abraço a todos os nossos leitores, em especial aos profissionais da rede pública estadual, com votos de que tenhamos um próximo ano letivo repleto de boas realizações.

## Normas para Submissão

### Diretrizes para autores

Para publicação na *EFAPE em Revista*, o interessado deverá encaminhar o texto em formato “.doc” ou “.docx”.

Obtenha todas as informações e regras nos *links* “**Orientações para produção de artigo**” ou “**Orientações para produção de relato de prática**”.

Com o texto produzido deverá ser encaminhada a **autorização para publicação** e divulgação de texto e imagem para adultos e menores de idade.

## Política de Publicação

O conteúdo de um artigo publicado é disponibilizado à comunidade de forma livre, não havendo, portanto, direitos exclusivos do autor – como patente. Há garantia aos autores do reconhecimento da autoria, mas a propriedade do conhecimento em si torna-se de domínio público. Isso é importante para favorecer o fomento e a socialização da produção científica, na busca de impactar e favorecer a transformação da sociedade.

Endereço para envio de textos: **submissao.EFAP@educacao.sp.gov.br**.

Para esse mesmo endereço, o leitor poderá enviar seus comentários ou questionamentos a respeito das matérias lidas na revista e receber retorno ou mesmo ter sua participação publicada em espaço aberto para esse fim, no número seguinte da *EFAPE em Revista*.

**Submissão de artigos, relatos de prática  
e envio de comentários, perguntas e sugestões:**

**submissao.EFAP@educacao.sp.gov.br**



## Entrevista 8

• FÁBIO EBERLIN



## Relato de Prática 16

Atividades práticas e o fazer para aprender: aprendizagem investigativa em ciências da natureza

• RAQUEL GOMES DA COSTA SILVA



## Relato de Prática 21

A produção do jornal: a voz autoral dos alunos do 7º ano na produção dos gêneros textuais da esfera jornalística

• EDILIAN BEZERRA ARRAIS



## Artigo 26

Programa Ensino Integral (PEI) - A escola básica e a educação integral no Estado de São Paulo

• RAFAEL CONDE BARBOSA • VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACO



## Artigo 38

Breves reflexões sobre as possibilidades da educação integral em escolas de jornada parcial: contribuições do currículo do estado de São Paulo

• TANIA GONÇALVES • TERESINHA MORAIS DA SILVA



## Artigo 48

Sala de aula, sociologia e teatro

• DIEGO MARQUES GONÇALES



## Artigo 56

O “fenômeno do teatro” na educação: caminhos para promover a desnaturalização do racismo em sala de aula

• MARIANA ALVES DE SOUSA



## Artigo 64

A intervenção pedagógica do professor tutor em um fórum de discussão

• ANA MARIA DAVID BERBEL



## Artigo 76

A importância da aprendizagem por meio da resolução de conflitos

• Mariana Vilella • Sandra Maria Fodra

# FÁBIO EBERLIN

São Paulo e Toyama estabeleceram um Tratado de Amizade que deu a oportunidade de levar um professor brasileiro para realizar um estágio em Promoção da Convivência Multicultural em Toyama, no Japão, em 2018.

Após aprovação no processo seletivo, o professor de Matemática, da EE Francisco Antunes Filho, DE Guarulhos Norte, passou seis meses em Toyama e conta para a *EFAPE em Revista* um pouco dessa experiência.



Arquivo pessoal (2018)



**EFAPE EM REVISTA:** Prof. Fábio, poderia contar um pouco de sua história, formação e atuação na rede pública estadual? Qual sua escola e região e com qual componente curricular ou área trabalha no momento?

**PROF. FÁBIO:** Desde que iniciei minha vida profissional sempre trabalhei em escola. Durante quase seis anos fui agente de organização escolar e, em 2014, no último concurso que houve, ingressei como Professor de Matemática na Escola Estadual Francisco Antunes Filho, região Guarulhos Norte, mesma escola onde trabalhava anteriormente e onde concluí meu Ensino Médio. Sou formado em Licenciatura em Matemática pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos.

**EFAPE EM REVISTA:** Prof. Fábio, como foi essa passagem de aluno para agente de organização escolar e depois para professor em uma mesma escola? Mudou seu ponto de observação e vivência de uma mesma realidade? Como você descreveria e refletiria sobre essas mudanças de atuação na escola?

**PROF. FÁBIO:** Foi interessante em vários aspectos. Sempre admirei alguns professores que tive durante o Ensino Médio e quando comecei a trabalhar como agente de organização escolar passei a entender a realidade escolar de outra forma. Nunca fui um aluno que causava problemas, então pude perceber esse lado da escola que eu não conhecia. Passei a admirar mais alguns professores que eu já admirava; outros, deixei de admirar. Quando decidi ingressar no magistério, o fiz de forma consciente, sabendo que a realidade que eu encontraria lá seria bem diferente do que diziam durante os anos de faculdade. Então, em poucas palavras, descreveria como interessantes essas diferentes atuações dentro da mesma escola.

**EFAPE EM REVISTA:** Prof. Fábio, você foi selecionado para uma estadia no Japão, resultado da parceria São Paulo–Toyama. O que despertou seu interesse pelo programa e quanto tempo durou essa experiência? Já conhecia o Japão?

**PROF. FÁBIO:** No ano em que ingressei no Estado, durante as primeiras férias de inverno, estava entediado e resolvi aprender algo novo, foi assim que comecei a aprender japonês. Conforme estudava, as curiosidades sobre o Japão aumentavam e como professor quis saber como funcionavam as escolas no Japão. Meu estágio pelo Projeto Toyama durou 6 meses, sendo 1 mês de preparação no JIAM – que é a academia intercultural de municipalidades do Japão, em Otsu, na província de Shiga, e depois 5 meses no estágio propriamente dito na cidade de Takaoka, província de Toyama. Entretanto, antes disso, em 2017, já havia viajado para um curso de 15 dias de estudo no Japão, mas por conta própria.

**EFAPE EM REVISTA:** Você tem ascendência japonesa ou seu interesse pelo Japão tem outra origem? Fale um pouco a respeito desse interesse a princípio pela língua e depois pela cultura japonesa.

**PROF. FÁBIO:** Não tenho ascendência japonesa. Também nunca tive um interesse particular no Japão, no entanto, um amigo me apresentou um mangá que, por não ser muito popular, tinha uma tradução lenta para o inglês. Então, como dito anteriormente, eu estava entediado durante minhas primeiras férias de inverno como professor, e decidi aprender japonês para poder ler esse mangá sem a necessidade de

esperar. E os interesses quanto à cultura e ao cotidiano vieram naturalmente conforme aprendia a língua.

**EFAPE EM REVISTA:** O objetivo da parceria Brasil–Japão era que o professor brasileiro pudesse conhecer as condições das crianças brasileiras em escolas japonesas, além de compreender o sistema japonês e compará-lo com o brasileiro. Como foi o processo de seleção, suas fases, e o que foi exigido dos candidatos?

**PROF. FÁBIO:** O processo de seleção foi inicialmente documental. Uma das condições era ter proficiência em japonês pelo menos em nível 3. Além disso era necessário conhecimento de inglês. Após essa fase, houve uma entrevista na Secretaria da Educação, na

“ Quando decidi ingressar no magistério, o fiz de forma consciente, sabendo que a realidade que eu encontraria lá seria bem diferente do que diziam durante os anos de faculdade. ”

Praça da República, com os candidatos selecionados a partir da análise dos documentos.

**EFAPE EM REVISTA:** Professor, poderia descrever um pouco como foi essa entrevista? No que consistiu o questionamento ou a comunicação com os entrevistadores?

**PROF. FÁBIO:** Foi pedido para que eu fizesse uma autoapresentação em japonês, que lesse também um pequeno texto, para verificar minha competência leitora, e depois me foi explicado no que consistia esse programa. Além disso, ocorreram alguns questionamentos sobre a minha vontade de atuar dentro desse programa. A entrevista foi feita em japonês.

**EFAPE EM REVISTA:** Conte, por gentileza, como foi sua chegada a Toyama, a recepção e as primeiras atividades que desenvolveu por lá. Poderia descrever as sensações que teve ao lidar com a realidade que encontrou?

**PROF. FÁBIO:** A recepção por parte dos professores da Escola Nomura foi muito boa. Logo depois de conhecer a escola, já no primeiro dia, comecei a auxiliar no ensino de japonês para duas irmãs que haviam chegado à escola na mesma semana que eu. Quanto às sensações, não saberia descrevê-las. Além das diferenças nas formas de lidar com as coisas, não tive problemas de adaptação.

**EFAPE EM REVISTA:** Quando você iniciou seu estágio com as crianças havia uma definição de como e quando agir com elas? Ou você mesmo ia percebendo as necessidades e implementando suas intervenções? Explique um pouco essa rotina e a metodologia normalmente utilizada no estágio.

**PROF. FÁBIO:** As crianças já tinham um horário definido de quando iriam à sala de reforço escolar. Às vezes era necessário buscar a criança na sala. No geral eram crianças que não conseguiam acompanhar as aulas, principalmente por falta de conhecimento de vocabulário inerente às matérias estudadas. No que eu percebia, eu intervinha, mas muitas coisas são ensinadas de forma diferente, então eu também tinha a necessidade de entender a forma como era ensinado para poder passar aos alunos.



Arquivo pessoal (2018)

**EFAPE EM REVISTA:** Como e onde ficou acomodado durante o tempo em que permaneceu por lá?

**PROF. FÁBIO:** Fiquei acomodado em um quarto com aproximadamente 2,5 m por 3 m, com espaço para tomar banho, cozinha em um corredor e máquina de lavar. Esse local ficava próximo à escola em que desenvolvia as atividades. No meu dia a dia tinha que fazer as compras etc. Mas não foi algo complicado, pelo contrário, era bem interessante fazer isso.

**EFAPE EM REVISTA:** Prof. Fábio, descreva, por gentileza, quais eram as rotinas possíveis em seus períodos livres, como fins de semana, por exemplo?

**PROF. FÁBIO:** Geralmente após o trabalho eu ajudava nos treinos de *baseball* do time da escola onde eu estava estagiando. Como eles levam muito a sério esses grupos esportivos, eu desenvolvia essas atividades 5 vezes por semana. Então, eu usava meu tempo

livre nessa atividade. No fim de semana, eu ajudava no grupo Alece Takaoka (que auxilia crianças estrangeiras em idade de Fundamental II e Ensino Médio nas atividades escolares), que é uma das atividades do estágio durante as férias escolares (agosto). No entanto continuei essa atividade até o fim do estágio. Então tinha apenas o domingo à tarde livre. Mas foram opções minhas. Fora isso, durante a noite tinha de estudar, pois mesmo depois do período de um mês em Shiga, ainda era necessário fazer exercícios para serem entregues à academia que deu o treinamento inicial.

Quando podia, gostava de andar pela cidade de bicicleta, comer em um ou outro restaurante etc.

**EFAPE EM REVISTA:** Levando em conta os aspectos cultural e educacional, o que mais lhe chamou a atenção durante sua estadia?



Vista panorâmica da Escola Nomura

**PROF. FÁBIO:** O estágio se deu em uma escola de Fundamental I (*shougakkou*), apesar disso, a disciplina e postura dos alunos japoneses era algo impressionante. Principalmente quando as crianças de cerca de 7 anos faziam de forma séria o serviço de entrega de merenda, já que lá eles se alimentam na sala de aula. Além disso, pude observar como essas crianças são organizadas em relação à limpeza da escola, criando um senso de proteção e respeito do ambiente público.

**EFAPE EM REVISTA:** Em relação às metodologias utilizadas para aprendizagem das crianças, como você as classificaria? Elas partiam mais do pressuposto de que era mais importante os alunos receberem as informações, buscarem essas informações ou o desafio e a iniciativa eram as opções mais utilizadas?

**PROF. FÁBIO:** Nos Anos Iniciais, o pressuposto era a necessidade de o aluno receber as informações. Como minha formação é Matemática, meu foco foi esse. Nas aulas que acompanhei, os alunos tinham de observar o exemplo dado pelo professor e buscar entendê-lo nos exercícios de fixação. O sistema educacional japonês é muito baseado na memorização, na repetição. No entanto, era possível ver alunos com muito mais iniciativa nos Anos Finais do Fundamental. É possível perceber que, muito mais que os conteúdos do currículo, a educação japonesa prega a necessidade de disciplina como algo fundamental. Em primeiro lugar, ele é inserido como um membro da sociedade que deve seguir regras e nunca estar acima do bem comum. Os conhecimentos dos conteúdos acabam vindo naturalmente, pois o aluno tem um senso de responsabilidade, de disciplina. Disciplina é a palavra-chave.

**EFAPE EM REVISTA:** Você vivenciou processos de formação de professores em seu estágio? Conte, por favor, como são preparados os professores, depois que já se encontram trabalhando em suas escolas. O que você pôde constatar desse tipo de iniciativa?

**PROF. FÁBIO:** Participei apenas de um processo de formação em relação às possíveis intervenções com os

alunos estrangeiros. Durante as férias de verão (dos alunos), os professores faziam diversos cursos de preparação, muitas vezes relacionados ao uso da língua inglesa, que tem sido um dos focos do Japão.

**EFAPE EM REVISTA:** O que você poderia nos falar a respeito do currículo nas escolas do Japão?

**PROF. FÁBIO:** O currículo existe, porém, cabe a cada escola a forma como ele será desenvolvido. Assim, cada escola define as particularidades que serão trabalhadas dentro de sua região. Outro fator interessante é que, apesar da maior parte das escolas no Japão serem públicas, os órgãos que norteiam a educação não são ligados diretamente ao governo, ou seja, mesmo que mudem prefeitos, governadores etc., eles não podem alterar o sistema educacional. Apenas mudanças mínimas são feitas ao longo dos anos.

**EFAPE EM REVISTA:** Você lidou com crianças brasileiras que estavam por lá. Como você descreveria o comportamento dessas crianças em um país estrangeiro? Como se dava a interação entre essas crianças e as outras, naturais do país? Que tipo de situação vivem as crianças e suas famílias?

**PROF. FÁBIO:** Lidei principalmente com crianças brasileiras. Em primeiro lugar, com duas irmãs que chegaram ao Japão sem nenhuma noção de japonês. Além delas, algumas outras crianças que tinham dificuldade nos estudos devido a problemas com o sistema de leitura ou a falta de vocabulário técnico, apesar de falarem japonês. Assim sendo, também auxiliava essas crianças, às vezes dando explicações em português e usando termos em japonês. Já em relação às crianças japonesas, como as crianças brasileiras iam a uma sala separada para as aulas de reforço, acabei não tendo um contato tão grande com as crianças japonesas em um primeiro momento. Quanto às famílias, muitas delas trabalhavam muito para poder juntar dinheiro. Além disso, muitos pais não entendem a escrita japonesa ou termos mais técnicos, então não conseguem auxiliar os filhos nas atividades escolares. Quanto às crianças, assim como havia as que

“ *O sistema educacional japonês é muito baseado na memorização, na repetição. No entanto, era possível ver alunos com muito mais iniciativa nos Anos Finais do Fundamental.* ”

frequentavam a sala de reforço para estrangeiros, muitos alunos brasileiros já estavam adaptados à língua e à leitura também.

**EFAPE EM REVISTA:** A respeito dos processos de ensino e de aprendizagem, como descreveria semelhanças e diferenças entre como procedemos aqui no Brasil e eles lá em Toyama?

**PROF. FÁBIO:** Dentro de sala de aula era basicamente giz, lousa, atividades dos livros didáticos e impressos, com foco muito grande na memorização de processos e replicação deles dentro dos testes. Como trabalho com Matemática, acabei observando mais essas aulas e o que se percebia era um grande esforço para o entendimento da mecânica e das propriedades da Matemática, antes de colocar problemas para serem explorados. Já nos Anos

Iniciais (1º e 2º), a Matemática era bem lúdica, mas com muitos exercícios de repetição e fixação para auxiliar no entendimento dos processos. Por ser lá uma escola de Fundamental I, não tenho como comparar, pois trabalho aqui com Ensino Médio e Fundamental II. Mas, como faço um trabalho parecido, achei interessante essa parte.

**EFAPE EM REVISTA:** Além do estágio propriamente dito e o lidar com as crianças, de quais outras atividades você teve oportunidade de participar? O que de mais relevante poderia nos contar?

**PROF. FÁBIO:** Como gosto de *baseball* e pratico o esporte aqui no Brasil, lá eu tive a oportunidade de auxiliar o time de *baseball* da escola, composto apenas por crianças japonesas. Além disso, houve diversos eventos culturais como danças típicas



Sala de aula em Toyama

e até treinamento para catástrofes naturais etc. Nas férias de verão, em agosto, como não há muitos alunos, existem outras atividades relacionadas ao estágio. Uma delas, na associação Alece, onde voluntários japoneses auxiliam alunos estrangeiros nas diversas matérias do *chuugakkou* e *koukou* (Fundamental II e Ensino Médio). Durante as férias, como estagiário, temos que ajudar lá. Mas caso haja interesse, pode-se continuar auxiliando-os indefinidamente, como foi o meu caso, até a noite anterior ao meu retorno.

**EFAPE EM REVISTA:** Qual sua percepção a respeito de Toyama e as pessoas que conheceu?

**PROF. FÁBIO:** O Brasil e o Japão são bem diferentes culturalmente e principalmente no que se refere ao senso comum. Com isso em mente não tive dificuldades de relacionamentos e tive uma ótima recepção independentemente de onde ia. Mas isso varia de pessoa para pessoa, portanto não há como classificar isso.

**EFAPE EM REVISTA:** Da experiência que viveu, quais aspectos impactaram você como pessoa e como profissional?

**PROF. FÁBIO:** Não saberia responder isso, apenas dizer que sinto que o mundo é muito maior do que eu imaginava antes.

**EFAPE EM REVISTA:** É possível falar em aspectos positivos e negativos dessa experiência que viveu?

**PROF. FÁBIO:** Positivos, infinitos, mas isso varia de pessoa para pessoa. No meu caso, busquei viver o mais próximo possível do modo de vida de lá. Já negativos, nenhum. Não tive problemas de adaptação.

**EFAPE EM REVISTA:** Qual é a sua contrapartida pelo projeto agora que está de volta ao Brasil?

**PROF. FÁBIO:** Dentro do componente de Matemática pretendo aplicar alguns métodos que aprendi lá. Além disso, caso seja necessário, auxiliar alunos que tenham re-

tornado do Japão com seus pais ou mesmo alunos japoneses que por ventura venham a aparecer.

**EFAPE EM REVISTA:** Você teria alguma sugestão para aprimorar esse tipo de parceria entre a Secretaria da Educação e outras instituições e países?

**PROF. FÁBIO:** Acredito que seria interessante incentivar e financiar o ensino de idiomas para professores da Rede para que haja interesse nesse intercâmbio cultural.

Gostaria também de agradecer à Secretaria da Educação e ao governo de Toyama pela oportunidade, assim como a todos que me auxiliaram durante o processo, tanto da Secretaria da Educação como do *kenjinkai* (associação de pessoas) de Toyama em São Paulo. Muito obrigado!

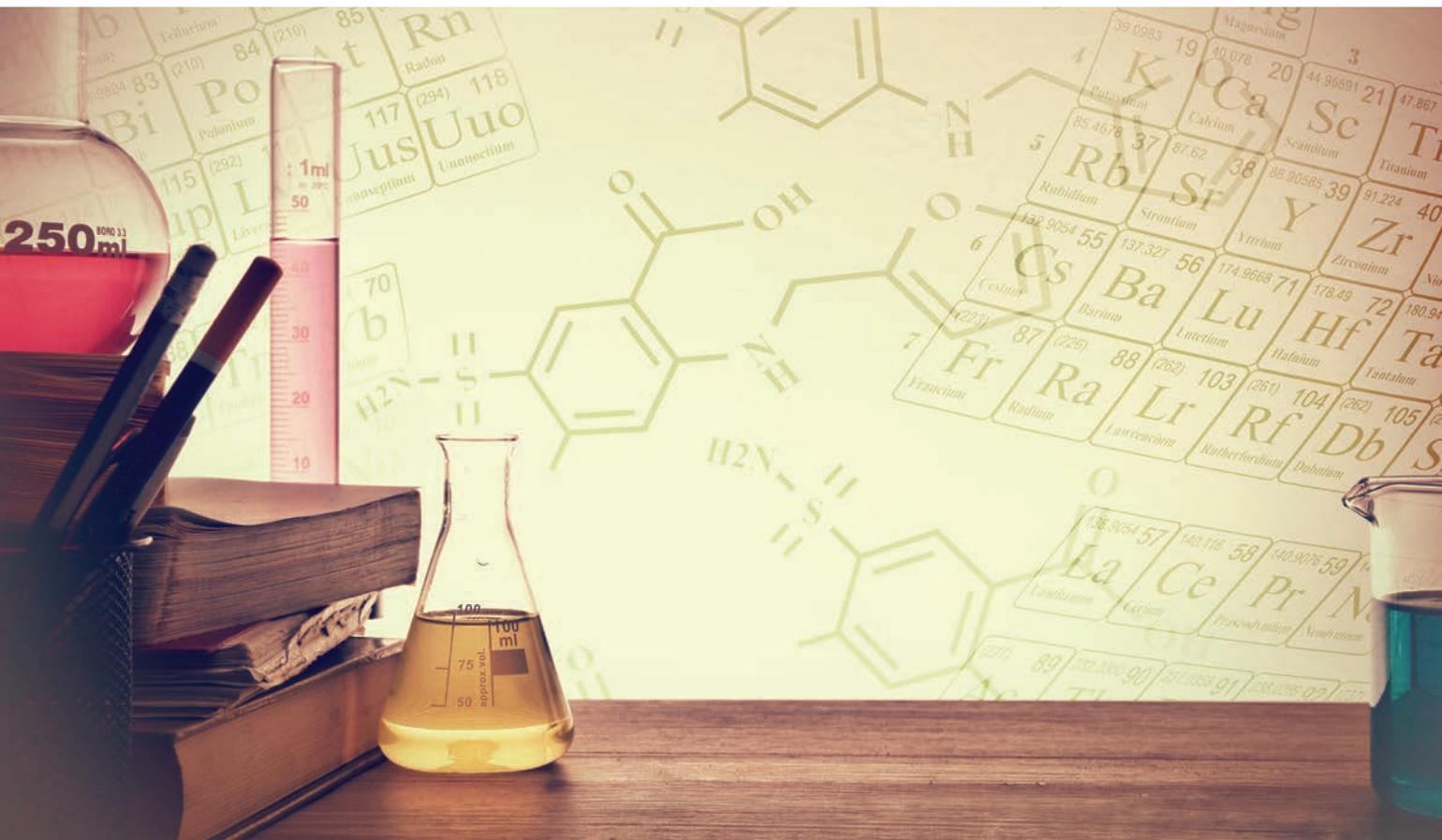


### Minicurrículo

**Prof. Fábio Eberlin** *Licenciado em Matemática pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos, em 2014.*

*Agente de Organização Escolar, de 2008 a 2014, e Professor de Educação Básica II de Matemática, desde 2014, na Escola Estadual Francisco Antunes Filho.*

*Domina os idiomas inglês e japonês.*



# ATIVIDADES PRÁTICAS E O FAZER PARA APRENDER: APRENDIZAGEM INVESTIGATIVA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

**Raquel Gomes da Costa Silva\***

*Escola Estadual Monsenhor Luiz Gonzaga de Moura, Campinas, SP*

\* Professora de Química. E-mail: raquelgcs@hotmail.com

## Introdução

Neste relato, será abordada a prática que utiliza a perspectiva do ensino com base na investigação de um problema. O ensino por investigação promove o aprimoramento do raciocínio e das habilidades cognitivas dos alunos, e também a cooperação entre eles, além de possibilitar que compreendam a natureza do trabalho científico. O objetivo do trabalho realizado foi propor estratégias para ensinar Ciências do ponto de vista procedimental e indicar habilidades práticas para a construção de conhecimentos na área na escola Estadual Monsenhor Luiz Gonzaga de Moura, com turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Além disso, buscou-se desenvolver as competências e habilidades do educando, baseando-se nos conteúdos do ensino de Química propostos nas expectativas da Secretaria da Educação (Currículo do Estado de São Paulo), propiciando situações em que o aluno seja agente do seu aprendizado.

## Trajetória profissional

Estou na área de educação desde 2012, sempre trabalhando em sala de aula. Sou licenciada em Química (2002), Mestra em Química (2005) e Doutora em Ciências (2009) pela Universidade Estadual de Campinas e trabalho nas redes pública estadual e privada de ensino na cidade de Campinas, interior de São Paulo. O ensino investigativo sempre esteve presente na minha formação profissional. Ministrei aulas na área de Ciências da Natureza e na rede pública sou professora efetiva de Química na Escola Estadual Monsenhor Luiz Gonzaga de Moura. A escola possui uma sala que foi transformada em laboratório, com pia, bancadas e bancos que acomodam tranquilamente 30 alunos. A vidraria é bem conservada, da década de 90, e os reagentes são escassos. Porém hoje existe uma ampla gama de experimentos que utilizam materiais alternativos e de fácil acesso ao aluno, que podem ser usados como alternativa a reagentes químicos.

## Justificativa

É fato que as atividades práticas são um recurso importante no ensino de Ciências. O ensino de Química pode ser ainda hoje um desafio para muitos professores e alunos, pela falta de recursos ou espaço adequado. Em geral, vemos que a insatisfação dos alunos ocorre por acharem que o componente curricular é difícil, visto que exige uma grande capacidade de abstração, e pelos inúmeros conteúdos teóricos abordados no dia a dia escolar. Com a introdução de aulas práticas, é possível uma participação mais ativa na construção do conhecimento dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Por outro lado, o termo **aula prática** ainda é visto de forma muito simplificada, estando vinculado somente ao avental e ao microscópio. Existe um elenco de práticas que são realizadas com poucas variações. De forma mais específica, a maioria dos professores da área de Ciências não utiliza o procedimento de investigação científica como estratégia de ensino-aprendizagem.

Observando meu trajeto acadêmico, com especial destaque para o Ensino Médio, reflito sobre a questão de quantas vezes não consegui entender as ideias

que alguns professores tentavam repassar. Na maioria das vezes, a falta de relação com o cotidiano e/ou a forma abstrata contribuíram para essa condição. Hoje, a metodologia investigativa tem sido destacada em alguns estudos (CAÑAL et al., 2006) como alternativa para diminuir a distância entre a teoria e o dia a dia do aluno.

A metodologia investigativa pode ser utilizada como um processo orientado que conduz o aprendi-

z a situações capazes de despertar a necessidade e o prazer pela descoberta do conhecimento (BIANCHINI, 2008). As aulas investigativas são vistas como ponto de partida para que o aluno desenvolva a compreensão dos conceitos científicos, saindo de uma postura passiva e agindo sobre o objeto de estudo, tornando-se

“ *A metodologia investigativa pode ser utilizada como um processo orientado que conduz o aprendiz a situações capazes de despertar a necessidade e o prazer pela descoberta do conhecimento.* ”

protagonista no processo de produção/desenvolvimento do seu conhecimento. Segundo Azevedo (2012), para uma atividade ser considerada investigativa, a ação do aluno não deve se restringir apenas à manipulação ou à observação. É necessário que o aluno reflita, discuta, explique e relate o fenômeno em estudo e que o professor o leve a encontrar sentido no que está investigando.

### Desenvolvimento da prática

O desenvolvimento da prática sob as perspectivas da investigação científica foi feito de forma orientada e teve como base diferentes conteúdos. Para os alunos dos terceiros anos, os tópicos abordados foram química orgânica (reações orgânicas, grupos funcionais a partir da produção de sabão), polaridade e sustentabilidade. Além disso, foram retomados conteúdos vistos anteriormente, como a relação entre meio ambiente e transformações químicas, tipos de lixo produzidos pelo homem e descarte de resíduos no meio ambiente. Com isso, os alunos puderam entender os processos químicos que ocorrem na natureza, ajudando desta forma a desmistificar conceitos errôneos

que as pessoas apresentam devido à influência da mídia que culpa os produtos químicos pelos problemas ambientais mais comuns.

Inicialmente foi criada uma discussão sobre a composição dos resíduos depositados nas lixeiras e o quanto de material reutilizável e reciclável é jogado fora diariamente. Os alunos estimaram quantos quilos de lixo eram produzidos em suas residências por semana. Então, foi inserido na discussão o prejuízo causado ao meio ambiente pelo descarte indevido de resíduos, principalmente o óleo de fritura. Em seguida, foi trabalhada a importância da busca de alternativas para o reaproveitamento dos resíduos provenientes de frituras. Assim fez-se necessária uma discussão introdutória sobre sustentabilidade, seu significado e de que forma

podemos contribuir no dia a dia para a preservação do meio ambiente. Após algumas pesquisas, os alunos trouxeram para a sala de aula diferentes técnicas para a produção de sabão. Ao mesmo tempo, foram trabalhados os conceitos físicos de estado e solubilidade (que já foram estudados em anos anteriores) e as propriedades físicas, químicas e nutricionais de óleos e gorduras.

Após discussões em sala de aula, os alunos se reuniram fora do horário de aula coletar o óleo usado, que seria reutilizado na produção de sabão. Para isso, foram estabelecimentos da região e fizeram a coleta. Após determinarem uma técnica de produção de sabão, que foi feita em conjunto com toda a classe, os alunos foram ao laboratório onde puderam “colocar a

mão na massa”. Para a produção do sabão utilizou-se fundamentalmente o óleo de cozinha pós-fritura, que foi coletado pelos alunos na comunidade, o hidróxido de sódio (NaOH) líquido, adquirido no comércio local, balde de plástico, forma e espátula de plástico, amaciante e sabão em pó. Tudo foi realizado com equipamentos de proteção individual: luvas sintéticas e óculos. Após uma semana, os alunos obtiveram um sabão gigante, que foi cortado e utilizado pela comunidade escolar.

“*A dificuldade dos alunos foi minimizada por meio da utilização de aulas experimentais, que auxiliaram na compreensão dos temas abordados e de suas aplicações no dia a dia.*”

Os estudantes pesquisaram, posteriormente, como o sabão age durante a limpeza. Para isso, foi preciso entender microscopicamente como ele é formado, ou seja, como acontece a reação de saponificação. Foram trabalhados as reações orgânicas e os grupos funcionais a partir da produção de sabão. Antes de cada aula, os estudantes eram desafiados a pesquisar as funções orgânicas, e assim o assunto era introduzido em sala de aula. As discussões iniciais foram essenciais para obter uma base do nível de conhecimento e despertar o interesse dos alunos pelo tema.

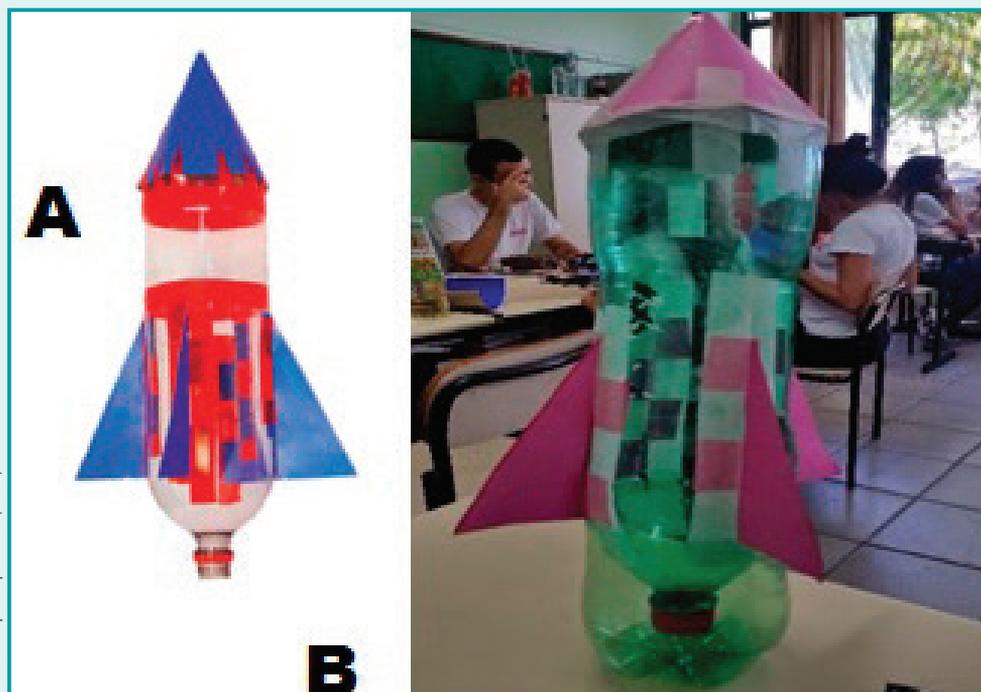
Para os alunos dos primeiros anos, foi proposta a construção de um “foguetinho químico” com materiais alternativos. A única exigência era que os materiais utilizados como combustível teriam que evidenciar

uma reação química. Para isso, o aluno teria que descrever as substâncias químicas em linguagem científica para ilustrar as transformações químicas, reconhecer e compreender a nomenclatura das substâncias envolvidas na realização desse projeto, apresentar e entender conceitos sobre reações químicas e observar e identificar transformações químicas que ocorrem em diferentes escalas de tempo, reconhecendo e controlando variáveis que podem modificar a rapidez de uma transformação química.

Após pesquisa sobre reações químicas, os alunos participaram de uma atividade experimental que demonstrou uma reação química, ajudando a compreender a natureza das reações e sua relação com o dia a dia de todos, de forma lúdica. Para isso, foi construído um foguete à base de garrafa PET, que utilizou como combustível o gás formado na reação química entre bicarbonato de sódio e ácido acético, que ficou sob pressão. Os alunos foram divididos em cinco grupos para realizar essa atividade. Após o experimento, foi trabalhado o conteúdo relacionado às reações químicas. Foram utilizadas duas aulas para construção do foguete e uma terceira para fazê-lo voar (Figura 1).

A dificuldade dos alunos foi minimizada por meio da utilização de aulas experimentais, que auxiliaram na compreensão dos temas abordados e de suas aplicações no dia a dia. Foram confeccionados relatórios para serem utilizados como instrumento de avaliação.

Para os alunos dos segundos anos do Ensino Médio, da E.E. Monsenhor, foi realizado um trabalho com as unidades de medida (massa e volume) e conversões de medidas. Em seguida, foi feito o estudo das soluções, que é um tema que utiliza muitas fórmulas de difícil compreensão para o aluno. Essa dificuldade vem do fato de que as fórmulas não fazem real sentido. O trabalho foi iniciado com uma discussão envolvendo diferentes rótulos de alimentos (desde água até salgadinhos). As tabelas foram analisadas e discutidas em grupos. Cada item da tabela foi discutido, e seu real significado, interpretado. Durante as discussões foram verificadas algumas dificuldades na diferenciação entre massa e volume. Para sanar de vez essas dúvidas, os estudantes se mobilizaram e fizeram pesquisas. Foram organizados grupos de trabalho e cada membro do grupo fez uma demonstração para a classe enfatizando as diferenças entre massa e volume. Após a explicação teórica e a aula com exercícios, os alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Figura 1: (A) Esquema do foguete que foi preparado pelos alunos da U.E. Monsenhor Luiz Gonzaga de Moura. (B) Foguete preparado.**

## Relato de Prática

foram novamente ao laboratório para preparar diferentes soluções. Como o Currículo do Estado de São Paulo trabalha em espiral, aproveitamos a oportunidade para rever um conceito estudado na primeira série do Ensino Médio: a densidade.

A avaliação utilizou a concepção nos seus três tipos: diagnóstica, formativa e somativa, com prioridade para as habilidades procedimentais e atitudinais. A diagnóstica verificou os conhecimentos prévios dos estudantes por meio de rodas de conversa e interação dos grupos de trabalho. A avaliação formativa foi realizada durante todas as etapas de execução dos projetos; e a somativa foi feita ao final de cada bimestre, com atribuição de uma nota. Para acompanhar o progresso dos alunos foram utilizados os seguintes critérios avaliativos: (i) desenvolve-se de forma autônoma e independente, (ii) possui espírito de atitude colaborativa, (iii) seleciona informações reais e significativas, (iv) planeja e organiza de forma adequada os dados e procedimentos; e (v) compartilha as informações com os colegas.

Com a execução das atividades, verificou-se que houve uma melhora na compreensão dos fenômenos químicos presentes no dia a dia, além de despertar um forte interesse pela Química entre os educandos. Ainda, é importante ressaltar que as atividades realizadas até o momento e as que estão por vir só puderam (e poderão) ser feitas graças à colaboração da equipe gestora da E.E. Monsenhor Luiz Gonzaga de Moura, que sempre nos apoiou na execução dos projetos por meio de pequenos atos como orientar o uso correto dos espaços da escola e incentivar os alunos nos seus afazeres, sempre buscando parcerias com a comunidade local para a melhoria dos espaços e das condições de trabalho.

## Referências

AZEVEDO, M. C. P. S. de. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In CARVALHO, A. M. P. de (org.). *O Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2012, p. 19-33.

BIANCHINI, T. B. ZULIANI, S. R. Q. A. A investigação orientada como instrumento para o ensino de eletroquímica. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2009. Monografia. Bauru: UNESP, 2008.

CAÑAL, P. L.; LLEDO, A. I.; POZUELOS, F. J.; TRAVÉ, G. *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Díada Editora: Sevilla, 1997.



### Minicurriculo

**Raquel Gomes da Costa** é graduada em Química (licenciatura e bacharelado, 2002), Mestra em Química (2005) e Doutora em Ciências (2009) pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Química, com ênfase em separação. Suas linhas de pesquisa principais são: materiais sol-gel, métodos de extração (SPE) e microextração em fase sólida (SPME), aplicações de SPME para caracterização de amostras biológicas e alimentos, desenvolvimento de solventes com impressão molecular para SPE. Tem experiência na área de Química Analítica, atuando principalmente em separações cromatográficas (HPLC e GC), com destaque para a preparação de fases estacionárias e suas aplicações.

É Professora de Química da E.E. Monsenhor Luiz Gonzaga de Moura, localizada em Campinas-SP, desde 2012.

É também Professora de Ciências da Natureza da rede Sesi-SP desde 2013





# A PRODUÇÃO DO JORNAL: A VOZ AUTORAL DOS ALUNOS DO 7º ANO NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DA ESFERA JORNALÍSTICA

**Edilian Bezerra Arrais\***

*E. E. Prof. Carlos Moraes de Andrade, Diretoria Sul 3, São Paulo, SP*

## Introdução

Este é um relato do grande esforço dos alunos do 7º ano da E. E. Prof. Carlos de Moraes Andrade, no bairro do Grajaú, Zona Sul de São Paulo, para produzirem um jornal.

Durante o ano de 2017, nos debruçamos (os alunos dos sétimos anos e eu) sobre o estudo do suporte jornal e de alguns gêneros da esfera jornalística. O estudo ganhou significado quando fomos desafiados a nos envolver no projeto pedagógico anual da escola, intitulado **Conviver transformando vidas**. O objetivo específico desse projeto pedagógico era diminuir a distância entre a família e a escola. Nascia aí a ideia de colocar no papel o que cada grupo compreendia sobre a escola, a política, a economia, o esporte, a saúde e o entretenimento – tudo isso atravessado pelo tema família.

Agregamos, ao que já estávamos desenvolvendo, os trabalhos realizados nos componentes curriculares de Matemática, sob a orientação da Profa. Vanzineia, e de Ciências, orientados pela Profa. Betânia.

A partir das pesquisas, da observação do meio e dos demais espaços sociais, era esperado que cada aluno percebesse que família, política, economia, saúde, esportes, educação/escola são áreas da sociedade que se entre-

cruzam o tempo todo e que dependem do nosso olhar atento e crítico para que funcionem bem (FARIA, 1996).

## Com quantas vivências se faz uma professora?

*“A vida não é aquela que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.”*

*(Gabriel García Márquez)*

Sou apaixonada por aprender e por ensinar. Acredito no caráter subversivo da leitura e da escrita, ferramentas essenciais na emancipação de todo e qualquer sujeito inserido em uma sociedade letrada. Estou na rede estadual há bem pouco tempo – desde 2014, mas não foi fácil chegar até aqui.

Muitas foram as dificuldades para ingressar no curso superior, o que só aconteceu depois de estar casada e com dois filhos. Com apoio da família, em especial de minha mãe, aos 30 anos realizei o sonho de frequentar a faculdade. Apaixonei-me pelo curso de Letras, de forma que saí do grupo dos excluídos no ensino superior e me formei em 2012.

Embora minha mãe tenha infelizmente falecido em junho de 2011, continuei meu trajeto e em 2014 passei

\*Professora de Língua Portuguesa. E-mail: edilian@professor.educacao.sp.gov.br

em dois concursos públicos. Assumi um dos cargos na rede estadual, onde permaneço.

Posso afirmar que os desafios são imensos, mas confesso que não os percebo quando estou em sala de aula. Ao lecionar para as minhas turmas, na periferia do extremo sul da capital paulista, não vejo obstáculos (não que não existam). Vejo a mim mesma em cada um dos meus alunos e sei que, em alguma medida, posso contribuir para que os sonhos de outras Rosas (outras mães, como a minha) se tornem realidade.

Desde então, tenho buscado ser a professora que gostaria de ter tido em meus anos escolares. Desse anseio, nasceram a especialização em Ensino de Língua Portuguesa (2016) e a especialização em Psicopedagogia (2017). Continuo estudando, pesquisando, reinventando a mim e às minhas práticas pedagógicas. Invisto em minha formação intelectual, mas sobretudo, procuro preservar a minha essência humana em sala de aula.

### Por que produzir um jornal?

Mais que cumprir o que prescreve a matriz curricular do 7º ano, ou seja, mais que estudar o suporte jornal e os gêneros textuais que nele circulam, aspirei que os alunos tivessem a vivência de produzirem textos que não fossem artificiais. Isto é, que produzissem textos como reflexão dos contextos em que estavam inseridos e, que, portanto, tivessem a experiência de ver a produção de texto como prática social e não como uma atividade escolar a cumprir (FARIA, 1996). A proposta era levar cada aluno a refletir sobre a vida em família, o espaço escolar e seu entorno, de modo a dar-se conta de que a convivência saudável depende da ação de cada indivíduo no meio em que está inserido.

As habilidades de ler, compreender, interpretar e, finalmente, escrever textos em que se notem explicitamente as marcas de autoria não nascem do acaso, mas de um trabalho pedagógico que possibilite ao aluno constituir-se como intérprete do que chega às suas mãos para ler, bem como lhe dê direito à voz por meio dos textos por ele produzidos (FERRAREZI, 2014).

Portanto, meu desafio neste e em outros trabalhos de produção textual é convencer cada aluno de que ele tem algo a dizer. Tenho lutado contra o silenciamento pedagógico, pois acredito que nossos alunos têm muito a nos ensinar. Cada um de nós deve assumir-se ora ensinante, ora aprendente. Nenhum docente sabe tudo e nenhum aluno está desqualificado a ensinar.

### Fontes em meio à aridez da produção textual

Pensar em gêneros da esfera jornalística é pensar obrigatoriamente na linguagem e em seu caráter interacional e dialógico (BAKHTIN, 2011).

Encontrei inspiração para quebrar o silenciamento pedagógico e, assim, insistir para que os alunos falassem a partir de suas funções sociais de alunos, filhos e cidadãos do mundo, como nos escritos de Ferrarezi (2014), Bortoni (2012) e Freire (1996).

Petit (2008; 2009) é minha musa inspiradora, pois com ela mantive meus olhos sensíveis e atentos para as potencialidades que existem nas crianças, apesar do contexto de pobreza e violência em que estão inseridas. A mensagem de Petit é como se fosse um lembrete no quadro de aviso dos professores: “nunca esqueçam do caráter subversivo da leitura e da escrita, mesmo em contextos de extrema vulnerabilidade social”.

### Desenvolvimento da prática

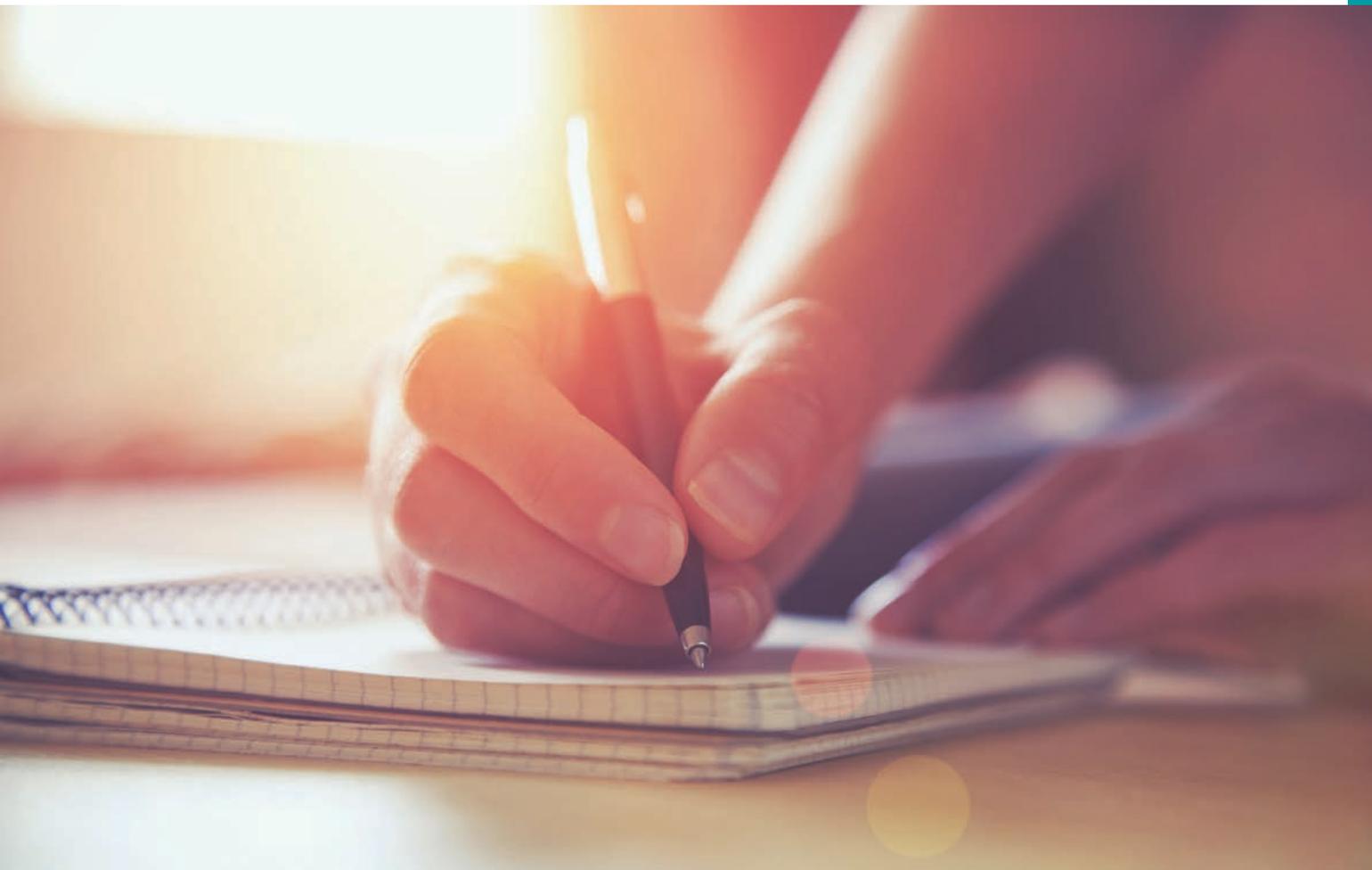
- A produção começou a partir do estudo da semana das situações de aprendizagem do Caderno do Aluno Volume 1 – 7º ano.
- Os grupos foram organizados de maneira que pudessem analisar as diversas agências midiáticas.
- Procedemos à análise de jornais, reconhecendo como cada agência se relaciona com seu público-alvo.
- Os alunos foram desafiados a chamarem os familiares para cooperarem com a produção dos diversos cadernos dos jornais.
- Os diferentes gêneros foram produzidos, revisados e devolvidos aos alunos durante todo o processo, e isso foi um trabalho árduo! Durante essa parte do processo de produção foram essenciais as situações de aprendizagem do Caderno do Aluno – Volume 2 para que os alunos refletissem sobre suas práticas de produção dos gêneros por eles escolhidos, bem como para pensar como trabalhariam na organização desses textos dentro dos diversos espaços (cadernos) presentes no jornal elaborado pelos grupos.
- O que deu certo:
  - Conseguir trazer a família para mais perto do cotidiano escolar foi um dos enormes ganhos. Muitos alunos receberam pela primeira vez o acompanhamento dos pais em uma tarefa escolar. Outros relataram que passaram a conhecer mais sobre

- sua família ao terem que pesquisar, por exemplo, sobre o gênero receita culinária para construir o caderno de entretenimento.
- Conseguir extrair um texto autoral de alunos do 7º ano não foi tarefa fácil, mas valeu a pena. A tarefa de produzir foi dividida entre elementos dos diversos grupos. Os grupos tinham prazos para apresentarem os textos dos cadernos do jornal. Após a revisão, os textos deveriam sofrer os acertos e serem devolvidos para nova vista, de acordo com os prazos preestabelecidos.
  - Fazer o aluno refletir sobre seu engajamento ou a falta dele durante o processo de uma atividade também foi gratificante.
  - Fazer o texto dos alunos ser visto por profissionais da área. Isso trouxe muito significado e motivação para o que eles estavam fazendo.
  - Os professores de componentes curriculares prestigiaram o trabalho dos alunos.
  - A interação entre os alunos foi incontestável.
  - Ver o olhar atento dos alunos para a escola, seu entorno, a família e a sociedade.

- O que não deu certo:
  - Os computadores da escola não funcionaram quando mais precisávamos deles.
  - Enquanto algumas famílias estavam presentes, outras tantas se mantiveram alienadas ao processo. Isso fez com que a qualidade do trabalho de alguns grupos não fosse satisfatória.
- Análise do desenvolvimento da prática e das manifestações subjetivas em relação a ela manifestadas por alunos e pelo(s) próprio(s) responsável (eis):

Há muitos relatos dos alunos no trabalho. Cito alguns deles para exemplificar.

*Minha experiência foi incrível e ainda está sendo, agora que estamos finalizando. Mesmo por ser um projeto de escola eu me senti uma jornalista. O que eu mais gostei, sem dúvidas, foi criar as notícias, foi explicar ao leitor aquela situação, o que ocorre no meu bairro e é muito comum em diferentes situações, não ocorre só aqui no Grajaú. Não tem do que eu não gostar porque até as coisas menos interessantes se tornaram divertidas. O caderno de economia foi o que mais marcou esse projeto para mim. Foi um ca-*



dero com notícias produzidas por mim e com o meu toque{...}. Esse projeto mudou minha vida e eu passei a enxergar que existem problemas além dos meus, existe um mundo além do meu mundinho. Foi uma experiência que tenho orgulho de ter vivido. (G.)

Gostei muito de estar realizando esse trabalho que me fez aprender diversas coisas, por exemplo: sobre política e economia, que era um assunto muito chato ao meu ver e fazendo o jornal, percebo o quanto é importante ter co-

nhecimento sobre isso. Ao longo do percurso eu e o meu grupo sofremos com algumas dificuldades e estamos conseguindo com que o jornal fique excelente. Gostei muito das entrevistas que fizemos, pois terei muito o que aproveitar do que disseram. Não houve nada que eu olhe e fale que

não gostei. Cansa, exige esforço, mas faz parte. Vou aproveitar muito sobre o que falamos sobre saúde, política e economia, pois lá na frente creio que vai me ajudar na vida. Quero mais trabalhos assim. (B.)

Ao realizar o projeto do jornal, encontrei algumas dificuldades em relação aos textos, pois estavam ficando muito repetitivos. Porém, conforme o tempo, conseguir ir melhorando a minha forma de escrita, jeito de me expressar e o meu interesse literário cresceu, colaborando para que conseguisse produzir melhor o meu trabalho. Nesse projeto, consegui aprender muitas coisas, entre elas: identificar o olho, manchete, palavras novas e seus significados e o principal foi o companheirismo entre todas as integrantes do grupo. O que eu mais gostei foi fazer as entrevistas com os familiares. O que menos gostei foi realizar alguns textos e colunas. Com a elaboração do jornal, considero que posso legar para minha vida fora da escola a experiência de ter sido uma jornalista por dois meses, e quem sabe no futuro uma jornalista profissional. (M.)

Bom, no começo deste trabalho eu estava com muitos pressentimentos ruins. Pensei que não daria certo e pensei que nosso grupo não daria conta de

cinco cadernos. Eu e a amiga V e a amiga J fazíamos a parte escrita (porque as letras eram parecidas) e a M nos ajudava a pesquisar. O V fazia os desenhos (por desenhar bem). No início ficamos perdidos! Não sabíamos por onde começar, saímos por aí! Mas não tínhamos nenhuma ideia, até que decidimos começar pelo caderno de entretenimento, que é um pouco mais fácil. Foram cinco cadernos: Notícias, Turismo, Esporte, Entretenimento e Cotidiano. Fiquei mais ativa nos cadernos Cotidiano, Turismo e um pouco no de Notícias. Uma das coisas que eu gostei no nosso jornal foram as entrevistas. Achei as perguntas bem elaboradas e respondidas muito bem. No geral eu acho que me esforcei bastante neste jornal. Ajudava bastante a organizar etc. Uma das únicas coisas que eu não gostava era o estresse. Eu me irritava fácil diversas vezes, mas valeu a pena. Eu não tinha muito conta-

to com um jornal e tive a oportunidade de produzir um! Obrigada por este privilégio, Profa. Edilian. (M.)

O jornal me ensinou a ter maior atenção nas coisas, ter paciência e compreensão. O jornal me faz mais atenciosa. Saiu muita briga nesse trabalho. Primeiro, nós gritávamos uns com os outros. Discutíamos demais! Mas entendemos que precisávamos nos unir mais porque se não, não sairia nada. Enfim, nos unimos mais e conseguimos fazer tudo junto, todo mundo ajudou em tudo. No começo achava chato, achava que não tinha necessidade disso. Para quê fazer um jornal? Eu me perguntava. Mas agora eu percebi que o trabalho me ajudou a mudar, eu amei fazer o trabalho do jornal. Levarei para a vida toda. (V.)

- Síntese das conclusões mais interessantes e importantes:

Não é fácil motivar uma turma de adolescentes a escrever e convencê-los de que precisam fazer ajustes em seus textos sem que fiquem melindrados.

Os desafios são muitos e frequentes: na sala de aula, nos corredores da escola, na casa de cada aluno, no bairro escasso de recursos sociais e econômicos; por isso o uso do verbo no tempo presente.

“ Conseguir trazer a família para mais perto do cotidiano escolar foi um dos enormes ganhos. Muitos alunos receberam pela primeira vez o acompanhamento dos pais em uma tarefa escolar. ”

Muitos jornais foram produzidos, noites adentro, à mão. Muitos grupos juntando moedas para imprimir seus trabalhos. Muitas idas frustradas ao ACESSA (espaço de informática da escola), pois os computadores não suprimam as necessidades dos alunos. Enfim, os obstáculos foram muitos. Lutamos para vencê-los diariamente.

Do estudo da estrutura do jornal, da análise dos gêneros que circulam na esfera jornalística, a busca pelas notícias, os primeiros textos até o trabalho finalizado, vivemos em uma gangorra motivacional – ora animados, ora desanimados. Mas chegamos ao produto final.

Muitos alunos, ao final do percurso, se viram realizados com o trabalho que conseguiram produzir. Outros, apesar de terem superado as suas limitações, consideraram que o esforço não valeu a pena e que não fariam esse percurso novamente.

Durante a produção dos trabalhos muitas palavras significativas povoaram os pensamentos e o coração de cada um dos alunos.

A palavra **grupo** apareceu diversas vezes durante os relatos, ora de forma positiva, ora de forma negativa. De fato, aprender a trabalhar em grupo ou ver-se em uma situação de dar e receber *feedback* do outro, foi uma das maiores aprendizagens durante o processo. Muitos alunos vivenciaram problemas com seus grupos e tiveram que buscar estratégias para solucionar essa situação — o que reproduz as diversas situações da vida real, tanto no espaço de trabalho, como no espaço familiar.

Destaque também para a palavra **família**. Muitos alunos tiveram, necessariamente, que partilhar com a família a proposta do trabalho. Alguns o fizeram como parte da pesquisa e outros como um pedido de “socorro”, pois a complexidade do trabalho exigia, de fato, o apoio familiar. O envolvimento dos pais nos trouxe muita alegria. Como é o caso da mãe de uma das alunas, que providenciou não apenas os materiais, mas também auxiliou na confecção da banca de jornal — espaço em que ficaram expostos os trabalhos de cada sala.

Além dessas palavras, outras igualmente importantes apareceram durante o percurso ou durante os relatos formais — **amizade, aprendizagem, dificuldade, aborrecimento, alegria** etc. E ainda expressões como “achei que não fosse conseguir”. Essas palavras ou expressões refletem o grau de envolvimento e de mobilização emocional e cognitiva de cada aluno.

Não é um trabalho que se inscreve em algumas folhas da apostila ou no diário do professor. É um projeto que se inscreve na vida e que, portanto, transpõe os muros da escola.

A coletânea dos jornais, inclusive com registros fotográficos, pode ser apreciada aqui: [https://issuu.com/edilianarrais/docs/a\\_producao\\_de\\_jornal\\_setimos\\_anos](https://issuu.com/edilianarrais/docs/a_producao_de_jornal_setimos_anos) (acesso em 11 mar 2019).

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BORTONI, R. Stella Maris et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- FARIA, M. A. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.
- FERRAREZI JR., C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA MARQUEZ, G. *Viver para contar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Caderno do professor. (Língua Portuguesa, 6ª série. 7º ano. Vol. 1 e 2). São Paulo: IMESP, 2014.



### Minicurrículo

**Edilian Bezerra Arrais** é graduada em Letras Português-Espanhol pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela PUC-Minas, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unisa. Apaixonada pelos temas de leitura e de ensino-aprendizagem. Atua como Professora de Língua Portuguesa na E. E. Prof. Carlos de Moraes Andrade, no bairro do Grajaú, desde 2014.

# PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)- A ESCOLA BÁSICA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

**Rafael Conde Barbosa\***

*Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM – São Paulo SP*

**Vera Maria Nigro de Souza Placo\*\***

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP*

**Resumo:** Este texto decorre de uma pesquisa realizada no município de São Paulo, em duas escolas públicas estaduais que implantaram o Programa Ensino Integral (PEI). Aqui serão expostas as bases sobre as quais se assenta o PEI. A metodologia adotada para coleta de dados contou com a observação dos sujeitos em diferentes espaços, a realização de entrevistas e a análise dos documentos oficiais que dão as diretrizes de funcionamento do programa. Para proceder à análise de dados, foram utilizados autores que estudam o ensino integral e as questões relacionadas à ampliação do tempo de permanência no espaço escolar. Os dados coletados nos permitem afirmar que uma política pública, quando busca conhecer e atender as reais necessidades dos seus profissionais e dos alunos que aí ingressam, pode promover aprendizagens que vão além do que está prescrito nos currículos oficiais. Os sujeitos dessas políticas – profissionais da educação ou alunos –, quando interagem em um novo tempo e espaço escolar, e quando contam com condições materiais e imateriais para que possam desenvolver suas atividades, começam a ter a oportunidade de atribuir um novo sentido à sua carreira. As relações entre gestores e professores, nesses espaços, facilitam o desenvolvimento de ações que promovam a aprendizagem de todos os seus membros, pois compreende-se que, sejam profissionais da educação, sejam discentes, todos devem ser autônomos, responsáveis e solidários com o próximo nas suas necessidades, com vistas à formação de um sujeito protagonista.

**Palavras-chave:** Programa Ensino Integral; política pública; Educação Básica; São Paulo.

\* Doutor em Educação. *E-mail:* conderafael26@gmail.com

\*\* Doutora em Educação. *E-mail:* veraplacco@pucsp.br, veraplacco7@gmail.com



## Introdução – implementação e expansão do PEI

O Estado de São Paulo oferece, em sua rede de ensino estadual, um projeto e um programa que objetivam ampliar o tempo de permanência do aluno na escola: o projeto Escola de Tempo Integral (ETI), implementado na rede estadual paulista por meio da Resolução SE nº 89, de 09/12/2005 (SÃO PAULO, 2005) e do Programa Ensino Integral (PEI), foco do presente trabalho.

A Educação Básica pública enfrenta vários desafios dadas as dificuldades ligadas à formação dos seus profissionais e aquelas ligadas às dificuldades de atender os alunos nas regiões mais carentes. No ano de 2012, o governo paulista, buscando formas para lidar com esses problemas, ligados naquele momento ao Ensino Médio, instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012a).

Essa Lei Complementar foi dirigida aos profissionais que atuavam nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral no Estado de São Paulo. No momento de sua implantação, sua ação foi direcionada para 16 escolas do Ensino Médio. No final de 2012, o governo de São Paulo instituiu, por meio da Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, o Programa de Ensino Integral (PEI) em escolas públicas estaduais e alterou a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. (SÃO PAULO, 2012c). Nesse movimento, o PEI foi expandido para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

Com essa expansão, em 2013, o PEI passou a ser oferecido em 22 escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio e duas unidades híbridas, ou seja, que ofereciam o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio. Do primeiro para o segundo ano de vigência dessa legislação, passaram a ser atendidas 69 escolas, sendo que 53 ingressaram no segundo ano. Em 2014, o programa passou a oferecer o PEI em 39 escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, 26 escolas de Ensino Médio e 48 escolas no modelo híbrido, totalizando 182 unidades.

No ano de 2015, o Programa passou por uma terceira expansão, sendo, então, oferecido em escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. O governo paulista tinha como meta implantar o PEI em 1000 escolas, até 2018, sendo que depois desta última expansão passa-

ram a ser atendidos 80 mil alunos, em 257 escolas públicas no Estado de São Paulo.

Os dados apresentados foram retirados do *site* do governo do Estado de São Paulo e fazem referência à expansão até o ano de 2015. Destaca-se que o Programa Ensino Integral (PEI), a partir de 2016, passa a ser denominado Novo Modelo de Escola de Tempo Integral.

A seguir, serão explicitadas as bases que caracterizam o Programa Ensino Integral.

## O Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo (PEI)

O Programa Ensino Integral teve como referência o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), em Pernambuco. A partir dessa experiência e do Projeto Escola de Tempo Integral, ofertado exclusivamente para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), o governo do Estado de São Paulo, por meio do Programa Educação Compromisso de São Paulo\*, propôs um novo modelo de escola, surgindo assim, em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), que foi implantado, em um primeiro momento, especificamente, no Ensino Médio.

Nele, buscou-se desenvolver um novo modelo de ampliação do tempo escolar para os alunos e profissionais que atuam nas escolas públicas do Estado de São Paulo, e, para alcançar essa finalidade, o PEI

*tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da Lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido a unidades escolares de Ensino Fundamental e/ou médio (SÃO PAULO, 2012c).*

Assim, figura, dentre as várias funções sociais dessa escola, acolher os adolescentes e os jovens que nela estão ingressando, oferecendo-lhes condições de ampliarem seu repertório acadêmico e intelectual, para que possam preservar as relações que estabelecerem, dentro e fora da escola, e desenvolver novas formas de lidar com as constantes mudanças com que se

\* Instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

veem confrontados, na escola e na sociedade.

Para atingir seus objetivos, o PEI dispõe de uma infraestrutura específica, desenvolvendo as atividades previstas em sua proposta: Projeto de Vida; Acolhimento; Atividades de Iniciação Científica; Clubes Juvenis; Culminância; Disciplinas Eletivas; Nivelamento; e Tutoria.

Diferenciando-se da Escola de Tempo Integral\* (ETI), o PEI foi estruturado em bases distintas deste, uma vez que o ETI não tinha como proposta a permanência integral na escola de docentes e equipe gestora, por exemplo.

O PEI estabelece como premissa a formação de um sujeito autônomo e, para isso, foca na ampliação do tempo e na permanência de **alunos, professores e gestores** na unidade escolar. São oferecidos aos docentes tempo e espaço para que possam estudar e formar-se na própria unidade escolar, com seus colegas docentes, com o Professor Coordenador Geral (PCG) e com o Professor Coordenador de Área (PCA).

O Programa Ensino Integral apresenta-se como:

*uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014a, p. 6).*

Uma educação, para ser integral, deve atender não apenas a duas necessidades básicas do ser humano estudar e trabalhar. A educação no espaço escolar, para ser integral, precisa promover aprendizagens que só são possíveis por meio das interações e ressignificações do espaço e do tempo que apenas o envolvimento entre os sujeitos pode potencializar. Deste modo, o sujeito pode expandir a vivência escolar para outros espaços.

---

\* No ano de 2007 (BRASIL, 2007), passa a ser considerada educação em tempo integral o tempo total que um aluno permanece na escola ou em atividades escolares, por um período superior ou igual a seis horas diárias.



Mesmo verificando que o PEI tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades do ser humano para a sua vida em sociedade, atender o sujeito em sua integralidade compreende desconstruir a visão utilitarista da educação, especificamente de nível médio, que se propõe possibilitar que o sujeito possa continuar seus estudos em nível superior ou ingressar no mercado de trabalho. A função da escola é garantir que os alunos tenham uma educação de qualidade e que possam apropriar-se de conteúdos que lhes permitam o seu desenvolvimento pessoal e de sua cidadania.

O PEI, em seus documentos Tutorial de Recursos Humanos (SÃO PAULO, 2014b) e as Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014a), indica em qual sentido serão executadas as ações propostas nesse novo Programa:

*redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar (SÃO PAULO, 2012b, p. 11).*

Nesse redesenho, o PEI adota como princípio o acesso e a garantia da permanência dos alunos na escola, com a oferta de uma formação integral que desenvolva os aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais de alunos, professores e gestores.

Implantar esse novo formato escolar demandou que fossem repensadas e executadas mudanças na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo, na carga horária do ensino oferecido e no formato da carreira do professor, uma vez que este deverá trabalhar em regime de dedicação exclusiva, na unidade escolar em que o programa estiver sendo desenvolvido.

Espera-se que esses profissionais, além dos conteúdos específicos de seus componentes tenham também

como responsabilidades a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e [com a] dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula; espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizem seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno; ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades; que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014a, p. 11).

O alargamento temporal proporcionará ao docente tempo para desenvolver metodologias e estratégias de ensino que o auxiliem a pensar, individualmente ou em grupo, em como trabalhar o conteúdo de seu componente, elaborar o processo avaliativo, planejando-o e articulando-o a abordagens diferenciadas, pensando na recuperação da aprendizagem dos alunos e atrelando tudo isso ao Projeto de Vida destes. Espera-se que esse profissional seja alguém que oriente seus alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Figuram, como aspectos do PEI:

1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos

para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonistas da sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, salas de leitura, laboratórios de ciências e de informática; e 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012b, p. 13).

Uma das atividades previstas no PEI, portanto, é permitir ao estudante que elabore o seu Projeto de Vida. Para alcançá-lo, as ações e metodologias da escola

têm que convergir para que todas as atividades sejam elaboradas e propostas tendo como foco contribuir para a formação de um jovem autônomo, solidário e competente.

De acordo com o exposto nas diretrizes do Programa Ensino Integral (BRASIL, 2007, p. 13), “o Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o es-

tudante na sua construção”, e ele vigora como “um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas” (BRASIL, 2007 p.17).

De acordo com as diretrizes do PEI:

A elaboração do Projeto de Vida tem como objetivo desenvolver o Protagonismo Juvenil. Para alcançar esse objetivo, a comunidade escolar, os professores e os gestores devem implementar, nesse programa: o Acolhimento, momento em que o jovem será convidado por outros jovens protagonistas a refletir sobre a construção de um novo projeto escolar; as Disciplinas Eletivas, com foco na ampliação do universo cultural do estudante; o Nivelamento, que visa a adequar o conteúdo aprendido pelo aluno, nos anos anteriores, ao que ele deve saber para que possa acompanhar a turma na qual está inserido; a Orientação de Estudos; e as Atividades Experimentais em matemática e ciências (BARBOSA, 2016, p. 42).

“Uma das atividades previstas no PEI é permitir ao estudante que elabore o seu Projeto de Vida. Para alcançá-lo, as ações e metodologias da escola têm que convergir para que todas as atividades sejam elaboradas e propostas tendo como foco contribuir para a formação de um jovem autônomo, solidário e competente.”

A meta central desse programa é a elaboração desse projeto pelo aluno. No Ensino Médio, esse projeto ganha mais força, pois compreende-se que o seu desenvolvimento, nesse nível de ensino, auxiliará o adolescente e/ou jovem nas definições sobre seu futuro acadêmico e profissional. Por isso, todas as ações são pensadas e executadas buscando instrumentalizá-lo para que consiga desenvolver autonomia intelectual para escolher, dentro de uma realidade conhecida, aquilo que ele deseja fazer.

Assim, um dos focos do programa é o protagonismo juvenil. A formação desse jovem protagonista começa no primeiro dia letivo. Quando este chega à escola, seu primeiro contato será com outros alunos. Isto é válido também para os docentes e demais profissionais. Esse primeiro movimento é denominado Acolhimento.

Nesse momento, os jovens são recepcionados por jovens acolhedores ou, como são chamados na escola, pelos “laranjinhas”. Estes já passaram por essa experiência, na própria escola ou em outras unidades. (SÃO PAULO, 2014a). Será durante o Acolhimento que os alunos conhecerão o PEI e serão informados por seus pares sobre o funcionamento desse programa. Compreende-se que a formação integral deve formar um jovem solidário, autônomo e competente, e isso passa pelo compartilhamento e pela construção conjunta.

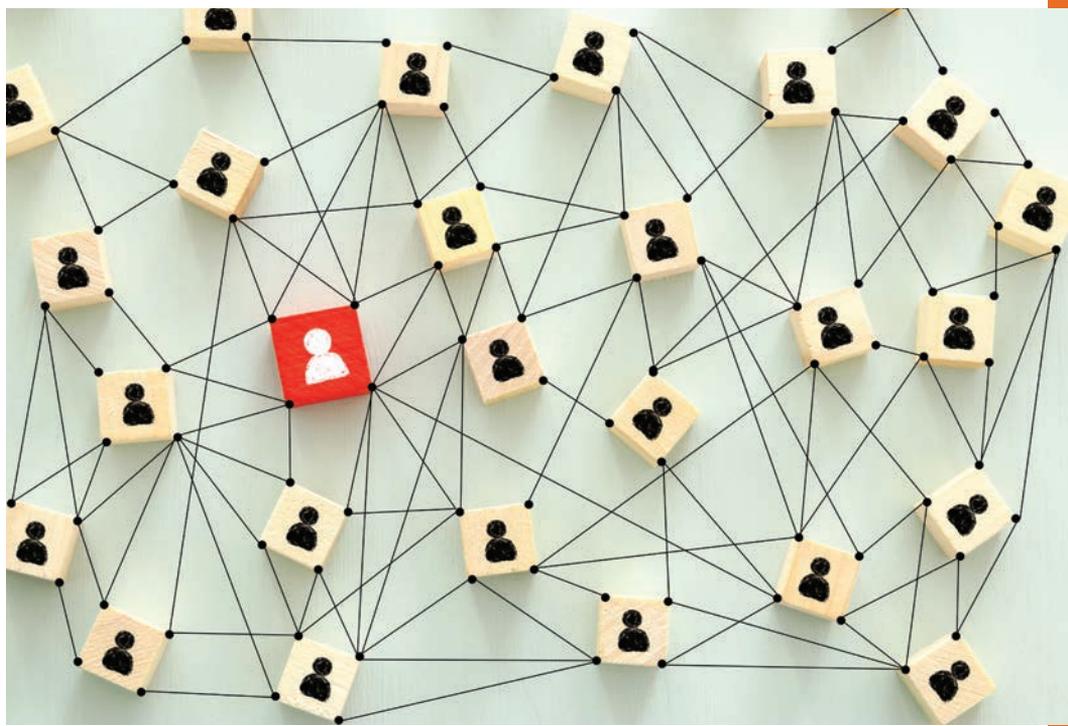
Dentre as várias atividades desenvolvidas pelos jovens acolhedores, eles começam a trabalhar com seus colegas, no primeiro dia de aula, o Projeto de Vida de cada um, com uma atividade denominada Varal dos Sonhos.

Cada jovem acolhedor é responsável, em duplas ou trios, por trabalhar com uma sala de aula. Nesse momento, esses jovens vivem o que o programa deseja desenvolver: autonomia para trabalhar diferentes atividades; solidariedade para acolher e promover uma escuta de igual para igual, já que ali, na sala de aula, sem a presença de adultos, eles compartilham suas experiências e constroem o iní-

cio do seu Projeto de Vida; e competência relacional e acadêmica, pois, ao final do acolhimento, eles apresentarão, para seus colegas, professores e gestores, um trabalho elaborado pelo grupo sobre um assunto de sua escolha e farão a exposição, no Varal dos Sonhos, dos seus anseios e desejos sobre o curso e o futuro. Esse material, produzido no esboço de Projeto de Vida, subsidiará os professores quando forem elaborar as Disciplinas Eletivas.

Esse projeto, iniciado no primeiro dia de aula, será modificado várias vezes, ao longo dos anos, pelos alunos. É importante que se considere o Projeto de Vida como um documento dinâmico, formulado para ir adequando-se às expectativas do jovem/adolescente que, estando em processo de formação, não é cobrado por ninguém, nem censurado no que escreve. Nesse processo de escrita, o jovem é acompanhado por um tutor (professor, coordenador ou gestor), que deve permitir que ele, aluno, se reconheça e se perceba como sujeito em constante desenvolvimento.

Tendo sido o PEI ampliado para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e como o Projeto de Vida está presente também nesse nível da Educação Básica, há diferenças de encaminhamento em relação ao que acontece com o Ensino Médio, que tem seu foco na formação integral, na preparação acadêmica e para o mundo do trabalho, enquanto, no Ensino Fundamental, a ênfase do Projeto de Vida está direcionada para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimentos e valores que facultem à criança e ao adolescente a



tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos e a participação e aplicação dos conhecimentos trabalhados na escola em outros espaços sociais (SÃO PAULO, 2014a).

Além dos componentes curriculares específicos para cada série, os jovens atuam, como líderes de turma, nos Clubes Juvenis, que são espaços criados para que ocorra a prática do protagonismo juvenil. Esses espaços são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos alunos, permitindo que estes possam desenvolver habilidades de planejamento, organização, criatividade e autonomia (SÃO PAULO 2014a).

Esses diferentes espaços proporcionados pelo PEI (Acolhimento, Clubes Juvenis e Disciplinas Eletivas) possibilitam aos jovens que se reúnam, independentemente de sua série escolar, em torno de um mesmo objetivo, e isso permite o surgimento de lideranças. Essa habilidade de liderar seus colegas, em vários momentos formativos, sem a presença do professor, oferece a possibilidade de que esses jovens se tornem exemplos e referências; afinal, eles se formam nessas interações.

O responsável por acompanhar e verificar as necessidades dos alunos que estão no Ensino Médio e no Ensino Fundamental – Anos Finais são os gestores, que se reúnem periodicamente com os líderes de turma dos Clubes. Nesse programa, há um novo papel ocupado pelo gestor na formação dos alunos, uma vez que ago-

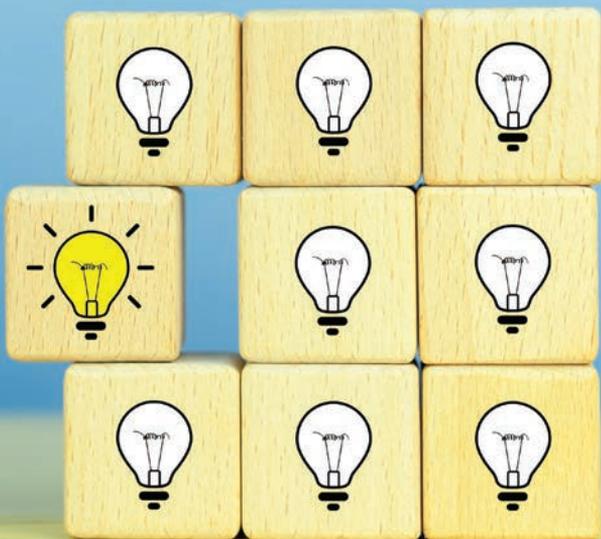
ra ele é alguém que constrói relações na escola com os alunos, e não apenas com os professores ou outros profissionais.

A criação de um Clube Juvenil requer que os jovens se reúnam por áreas de interesse e desenvolvam a proposta de um projeto, que tenha metas a serem atingidas e que será executado em um semestre. Ao final do semestre, todos os Clubes apresentam para a comunidade escolar (pais, professores, alunos, gestor, coordenador e funcionários da escola) o resultado dos seus trabalhos, em um momento denominado Culminância. Este ocorre duas vezes por ano, ao final de cada semestre.

Todos os Clubes são pensados e propostos tendo como meta o desenvolvimento de alguma habilidade, não definida *a priori*, pois, no PEI, “os Clubes Juvenis são mais do que espaços de criação ou lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização” (SÃO PAULO, 2012b, p. 17).

O Protagonismo Juvenil que se deseja desenvolver nos Clubes compreende o jovem como alguém que é o sujeito principal no gerenciamento de suas ações, da escolha à execução. É fundamental que ele se reconheça nessa interação, afetando e sendo afetado por ela. Vê-se que esse jovem se revela protagonista na disposição que demonstra em “avaliar e decidir com base em suas próprias crenças, valores e interesses [...] e diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si” (SÃO PAULO, 2014a, p. 14).

Considerando que os Clubes também são desenvolvidos no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, para este nível de ensino são propostas atividades que envolvam a participação dos docentes e de toda a equipe escolar, buscando a promoção do Protagonismo Infantil. É objetivo do PEI, no Ensino Fundamental, estimular o aluno a atuar de forma criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais vivenciados na escola, na comunidade e em diferentes espaços (SÃO PAULO, 2014b).



Para o acompanhamento dos alunos, do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, nos diversos campos de seu desenvolvimento – afetivo, cognitivo, de valores, autonomia, solidariedade e outros –, uma das atividades propostas pelo PEI é a realização, pelos docentes, da Avaliação Diagnóstica. Essa é um instrumento elaborado para que se possa conhecer, no início de cada semestre, possíveis lacunas formativas que os alunos apresentem em relação à série/ano em que se encontram.

Essa avaliação fornecerá subsídios para que os docentes, juntamente com os Coordenadores de Área e o Coordenador Geral, elaborem o Nivelamento. O desenvolvimento dessa atividade prevê a montagem de agrupamentos de discentes, tendo por base habilidades e competências a serem trabalhadas. Essa atividade é entendida como um processo de recuperação que, como o próprio nome indica, possibilitará o nivelamento do conhecimento com a respectiva série/ano em que o aluno se encontra.

Essa ação é necessária para o desenvolvimento de habilidades básicas que não foram desenvolvidas em anos anteriores e visa garantir que o aluno possa ter um adequado desenvolvimento e rendimento acadêmico e que possa acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série/ano em que está matriculado (SÃO PAULO, 2014a).

A atividade de Nivelamento envolve a todos na unidade escolar, e o PEI explicita qual é a função de cada um dos envolvidos na formação desses alunos. No que alude à definição dos papéis,

*os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis. Os professores Coordena-*

*“Esses diferentes espaços proporcionados pelo PEI (Acolhimento, Clubes Juvenis e Disciplinas Eletivas) possibilitam aos jovens que se reúnam, independentemente de sua série escolar, em torno de um mesmo objetivo, e isso permite o surgimento de lideranças.”*

*adores de Área são responsáveis pela validação e monitoramento na sua área de atuação e pelo alinhamento entre os professores de área e o professor Coordenador Geral. O Professor Coordenador Geral é responsável pelo monitoramento, validação e alinhamento entre os Professores Coordenadores das diversas áreas e o Diretor.*

*O Diretor é o responsável pelo monitoramento, validação e garantia da execução do Plano de Nivelamento (SÃO PAULO, 2014a, p. 26).*

Para desenvolver essas atividades, a escola conta com o Diretor e o Vice-diretor, o Professor Coordenador de Área (PCA), o Professor coordenador geral – PCG (cargo semelhante ao Coordenador Pedagógico) e com os docentes.

A equipe gestora – diretor e vice-diretor, PCA e PCG no PEI, são os responsáveis pela elaboração da rotina escolar, a qual precisa pre-

ver a realização de reuniões periódicas com os coordenadores e com os alunos líderes de turma. Nesse programa, o diretor atua diretamente com os alunos nos Clubes Juvenis. Ressalta-se que sua intervenção limita-se a verificar o que eles precisam para o desenvolvimento das atividades nos grupos e como conselheiro, quando solicitado pelos alunos.

Tendo como foco promover o bom desenvolvimento das atividades do programa, bem como o bom relacionamento entre docentes e discentes, é função do diretor e da equipe gestora elaborarem o Plano de Ação da escola. O diretor e sua equipe devem desenvolver, na escola, o espírito de equipe e mostrarem-se capazes de coordenar diferentes atividades.

Os diretores devem discutir os Planos de Ação com os professores para que juntos elaborem estratégias para a adequação e o alinhamento das ações. Espera-se que esse profissional identifique as características, boas ou não, dos docentes, e os auxilie em seu processo pessoal de desenvolvimento profissional.

O Plano de Ação elaborado pelo diretor deve orientar as ações da escola. Nesse momento, analisam-se todas as informações obtidas nas avaliações realizadas, no Nivelamento e especificamente na Avaliação 360 (momento em que alunos, professores e gestores fazem uma avaliação de si e dos outros. Geralmente ela é feita no final de cada semestre).

Sendo essa uma atividade realizada a cada semestre, docentes e gestores reúnem-se periodicamente para verificarem o avanço ou não das metas estabelecidas e para que, em conjunto, ajustem as estratégias, em função dos resultados alcançados. Essa ação visa a garantir aquilo que o PEI estabelece, que é a formação de alunos autônomos e conscientes de sua responsabilidade no tocante à sua aprendizagem.

O Plano de Ação procura alinhar o planejamento da prática dos educadores com os resultados educacionais. Essa metodologia empregada é conhecida como ciclo PDCA (*Plan/Do/Check/Act*)\*. A proposta do Plano de Ação é a necessidade de reconhecer que cada comunidade escolar possui um perfil, visto que, para que se alcance uma educação de qualidade, as peculiaridades de cada sujeito, grupo e local devem ser respeitadas.

Para garantir a operacionalização do Programa Ensino Integral é necessário que todos os profissionais tenham clareza da sua função dentro do Programa e de que eles também são fundamentais para o desenvolvimento do ciclo PDCA.

Esse ciclo inicia-se com o planejamento (P) e o estabelecimento da missão, da visão, dos objetivos e das estratégias que permitam atingir as metas propostas pela comunidade escolar. A execução (D) é o momento no qual coloca-se em prática o que foi planejado. O momento de checagem (C) permite verificar se as es-

tratégias adotadas no planejamento estão conduzindo aos resultados educacionais do ensino e da aprendizagem esperados. A última etapa é o momento de ajuste (A) e correção do Plano de Ação, quando a comunidade escolar revê as estratégias, as metas, os indicadores e outras variáveis em função dos resultados que foram alcançados (SÃO PAULO, 2014a).

No PEI, o Professor Coordenador Geral atua diretamente com a equipe gestora, respondendo, na ausência do diretor e do vice-diretor, pela direção da unidade

escolar. São atribuições desse profissional: elaborar os programas de ação e os guias de aprendizagem; trabalhar com os docentes nos momentos de trabalho pedagógico coletivo e individual; desenvolver, de acordo com o Plano de Ação elaborado pelo diretor, as atividades de natureza disciplinar e multidisciplinar; e trabalhar com o PCA, auxiliando-o a coordenar suas atividades.

Embora tenha as mesmas funções que o Coordena-

dor Pedagógico, o PCG diferencia-se daquele, pois, além de coordenar a formação com todo o grupo, ele é o responsável por articular, com o PCA, a formação dos professores por área de conhecimento, além de ser o principal responsável pela sistematização, articulação e avaliação da produção didático-pedagógica na escola (SÃO PAULO, 2014b). Assim como o PCA, o PCG pode, em casos excepcionais, substituir o professor em sala de aula.

O Professor Coordenador de Área (PCA) é uma nova figura na escola. Ele atua diretamente com o Professor Coordenador Geral e com os docentes. Cada escola tem três PCA: Professor Coordenador de Linguagens e Códigos, Professor Coordenador de Ciências Humanas e Professor Coordenador de Matemática e Ciências da Natureza.

Estes devem executar o plano pedagógico, participar com os professores de momentos formativos, em horários de estudo coletivo ou individual, trabalhar com os docentes na elaboração dos guias de aprendizagem,

“ Agora, o ensino é bem melhor. A gente aprende, brinca, se diverte e tudo isso estudando. É difícil falar que sairemos da escola, indo para uma não integral, porque nos habituamos com a escola e o modo de trabalhar (Aluna do 9º ano EF – ESP) ”

\*Plan indica o planejamento, Do é a execução, Check é o acompanhamento e Act é o ajuste.

cuidar da organização das atividades interdisciplinares, verificando que estejam de acordo com o Plano de Ação e, fora todas essas atribuições, eles devem dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, aulas obrigatórias e, se for necessário, substituir algum docente de sua área de formação, caso este falte. As atividades desenvolvidas pelo PCA subsidiam o trabalho do PCG.

No PEI, espera-se que os docentes elaborem seu Programa de Ação, indicando as metas que pretendem alcançar; que produzam, em parceria com seus colegas de área, com o PCG e com o PCA, o material didático que utilizarão nas suas aulas, o Plano bimestral e os Guias de Aprendizagem de seus respectivos componentes curriculares; que substituam, caso necessário, algum colega da sua área de formação; e que articulem o conteúdo trabalhado em seus componentes com a parte diversificada do currículo, com as Disciplinas Eletivas, nas tutorias e nos Projetos de Vida dos alunos.

## O PEI na visão dos seus participantes

O PEI surge na vida de seus profissionais e alunos oferecendo um porto seguro para que estes possam se desenvolver pessoal e profissionalmente. Estes profissionais e alunos são egressos de um sistema regular que, segundo eles mesmos, não oferecia as condições necessárias para que eles pudessem se envolver em outros espaços, para além da sala de aula. Esse envolvimento, visto como positivo e possível graças à possibilidade de atuar de forma integral na unidade escolar, permite aos alunos perceberem-se como sujeitos autônomos, condutores do seu próprio desenvolvimento. A aluna Elizabeth declara que

*quando começou o projeto foi difícil para os alunos, porque vínhamos de um lugar em que não tinha nada disso aí [estrutura]. Agora, o ensino é bem melhor. A gente aprende, brinca, se diverte e tudo isso estudando. É difícil falar que sairemos da escola, indo para uma não integral, porque nos habituamos com a escola e o modo de trabalhar (Aluna do 9º ano EF – ESP).*

Essa autonomia estudantil, para os profissionais das escolas que participaram desta pesquisa, é decorrente desses novos espaço e tempo que aproximam gestores, docentes e alunos. Isto possibilita que o PEI seja construído, também, com os alunos. Se, por um lado, isso é positivo, por outro, traz desafios, pois agora, de

acordo com os professores, “o aluno vê, acompanha, cobra da gente: ‘Por que não fizemos isto?’ ‘Por que não chegamos até aqui [no conteúdo]?’ ‘Se não chegou, este conteúdo vai para o primeiro plano no próximo [semestre] para nós continuarmos?’ ‘Nós temos um trabalho, um andamento junto com eles.’” (Laura, Professora – ESFA). Infere-se que

*as mudanças proporcionadas pelo programa [...] viabilizam uma ressignificação do espaço e do papel que cada um deve desempenhar, promovendo aprendizagens que passam pela valorização do espaço escolar e do reconhecimento das relações humanas, buscando um aprendizado de si e do outro. (BARBOSA, 2016, p. 79)*

Considerando a importância das relações para o desenvolvimento de um ambiente saudável e democrático, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que professores e demais profissionais da escola devem ser capazes de participar e colaborar com seus colegas em um verdadeiro trabalho em equipe. O diálogo deve ser a base dessas relações, sendo que cada sujeito deve ter consciência do que deve realizar dentro dessa estrutura. Isso foi observado em situações nas quais os diretores conversavam com os alunos, os professores participavam de grupos de formação com o PCA e os PCG. O trabalho em equipe e o envolvimento dos alunos faz com que as dificuldades para se adaptar ao PEI sejam superadas; afinal, a finalidade da escola é os sujeitos aprenderem a viver em sociedade.

Embora as condições materiais e imateriais das escolas que são parte do PEI sejam boas, há o excesso de trabalho imposto aos profissionais que nelas atuam. Isso, segundo a PCA Fernanda, prejudica, algumas vezes, a sua atuação em sala de aula. Mesmo que o PEI seja “uma escola ótima, que deveria ser implementada em muitas outras, [precisa de] algumas melhorias”. Há a oferta de cursos de formação, mas, ainda segundo a PCA Fernanda, “às vezes eles vêm de uma forma e nós não temos tempo para nos dedicarmos da forma como deveríamos”. Mesmo com o excesso de trabalho, a articulação da equipe permite que as atividades sejam executadas, fato que, no ensino regular, seria muitas vezes irrealizável.

No PEI gestores, coordenadores, docentes e discentes podem ressignificar as relações que viveram em outras escolas, pois, nesse novo espaço, os sujeitos são imbuídos de um forte sentimento de autonomia, são incentivados pela equipe gestora, e as condições físicas/

estruturais possibilitam aos educadores condições para que todos possam discutir e refletir sobre o que está proposto nas Diretrizes Curriculares e, à luz do projeto político pedagógico da escola, possam fazer as reformulações que julgarem mais adequadas ao contexto da escola em que atuam (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

## Considerações Finais

O PEI é percebido de forma muito positiva pelos diferentes sujeitos (discentes, docentes e equipe gestora) que transitam nas escolas em que ele está implantado. A participação dos alunos com a equipe gestora e docentes é um de seus maiores diferenciais em relação a outros programas, que propõem apenas a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

Os adolescentes e jovens são, nesse programa, fundamentais para a transformação da concepção que os demais profissionais da escola têm destes alunos e da escola. Os discentes são preparados para acolher seus colegas e professores no primeiro dia de aula. Essa ação é avaliada positivamente por todos. Esse envolvimento entre os alunos promove uma interação que se efetiva na promoção de espaços colaborativos de aprendizagem, como os Clubes Juvenis.

Nas duas escolas que participaram desta pesquisa, o compromisso com o espaço e com o próximo, com sua própria aprendizagem e seus relacionamentos são características que se evidenciam no comportamento do diretor, dos coordenadores geral e de área, dos professores, dos funcionários da escola e dos alunos. Fica evidenciada, nessas escolas, que a oferta de condições materiais e imateriais é fundamental para que os sujeitos possam dedicar-se a desenvolver relações pessoais e profissionais que promovam a ressignificação dos espaços e tempos escolares, bem como das relações entre os sujeitos.

Por fim, merece a nossa atenção a mudança da nomenclatura do PEI, anunciada na introdução deste texto. O PEI que, em 2016, passou a ser chamado de Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, não pode ser confundido com a ETI (Escola de Tempo Integral). Embora com nomenclatura semelhante, os dois possuem bases de elaboração, estrutura e objetivos diferentes. Não se pode afirmar, ainda, que o Estado tenha a intenção de fundi-los, porém, para aqueles

que não conhecem o PEI e apenas ouvem os anúncios de mudanças, pode-se transmitir a ideia de que são o mesmo programa e que o número de 1000 escolas atendidas pelo programa até 2018 pode efetivar-se mais rapidamente, uma vez que, somadas as escolas atendidas pelo PEI e pela ETI, tem-se 520 escolas públicas nos diferentes níveis de ensino.

Como são propostas que têm em comum apenas a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, corre-se o risco de perderem-se, no PEI, características pedagógicas e estruturais que fazem dele um programa cuja implementação promete um diferencial positivo na educação paulista. A formação de professores para sua participação no programa, sistemática e aprofundada – na própria escola e pelo sistema de ensino –, poderá ser prejudicada ou anulada, caso haja mudanças de orientação em relação ao programa.

Assim, somos provocados pelo compromisso de continuarmos buscando uma educação pública de qualidade, que seja clara quanto aos seus meios e fins e que não nos confunda propondo a expansão do tempo escolar em detrimento da promoção de um ensino que seja, de fato, integral.

Assinalamos que precisamos de mais pesquisas que indiquem o impacto que as ações promovidas por esses profissionais, na condução dos componentes curriculares e nas eletivas, têm na formação dos alunos e no modo como os profissionais se relacionam, seja nos momentos de formação coletiva com o PCG e nos grupos que formam com os PCA, seja nos horários de estudo com seus colegas da mesma área ou não.

## Referências

- BARBOSA, R. C. *Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)*. Tese de doutorado. 2016. 136p. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BRASIL. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO. *Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012*. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial Executivo, 5 jan. 2012a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. *Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012*. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. 2012b. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Res%20SE%2012%20-%20ProjetoEscolaEnsinoM%C3%A9dioIntegral.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial Executivo, 29 dez. 2012c. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. 2014a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. *Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral*. São Paulo. SEESP. 2014b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.



## Minicurriculo

**Vera Maria Nigro de Souza Placco**, professora e pesquisadora na área de Educação e Formação de Professores há mais de 40 anos, é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É também assessora na área de Formação de Professores, atuando com instituições públicas e privadas. Atua na área de Formação de Professores, Psicologia da Educação, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. É líder do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId) (CNPq). *Cursou Pedagogia e Orientação Educacional na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, mestrado e doutorado em Psicologia da Educação na PUC-SP e pós-doutorado em Psicologia Social na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Possui publicações nacionais e internacionais nas áreas de Educação, Psicologia e Formação de Professores. E-mail para contato: veraplacco@pucsp.br e veraplacco7@gmail.com.*

**Rafael Conde Barbosa**, cursou Pedagogia na Faculdade Diadema, possui mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) na Educação a Distância nos cursos de licenciatura e participa do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId) e do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Currículo e Confessionalidade (UPM). E-mail para contato: conderafael26@gmail.com.

# BREVES REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DE JORNADA PARCIAL: CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

**Tania Gonçalves \***

*Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*

**Teresinha Morais da Silva \*\***

*Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*

**Resumo:** A concepção de educação integral, associada a uma demanda por jornada estendida, sempre esteve presente nos ideais da Educação Básica, especialmente, no contexto de uma educação democrática, com qualidade social. Em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a concepção de educação integral volta para o centro do debate. O que pretendemos, neste artigo, é refletir a respeito da oferta de educação integral para todos os estudantes da Educação Básica, a partir do texto introdutório da BNCC e dos princípios do Currículo do Estado de São Paulo.

**Palavras-chave:** educação integral; jornada estendida; jornada parcial.

---

\* Professora efetiva na rede estadual de ensino. *E-mail:* tania.zanon@educacao.sp.gov.br

\*\* Professora efetiva na rede estadual de ensino. *E-mail:* teresinha.silva@educacao.sp.gov.br



## Introdução

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)\*, instaura-se um novo desafio educacional para os gestores e professores da Educação Básica, em termos de qualidade: “uma nova era na educação brasileira” e “compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral”\*\*. Ou seja, a BNCC traz no bojo das suas orientações a promessa de um novo período, notável pelo compromisso com uma educação plena, sem diminuição ou restrição\*\*\*.

A BNCC visa nortear, em todo o território nacional, um processo educacional contextualizado e articulado com as demandas dos estudantes e da sociedade contemporânea, de modo que os currículos dos diferentes sistemas de ensino reflitam de forma intencional um novo modelo de ensino-aprendizagem, baseado no respeito à diversidade, na inclusão, no conhecimento atualizado e dinâmico, que inclua novos espaços de aprendizagem, novas formas de fazer e de aprender e que contemple o pleno desenvolvimento da pessoa, ou seja, que oriente para a educação integral.

A educação integral perdura no centro do debate educacional, em especial, quando se propõe o aumento da jornada escolar e a reorganização desse tempo, à vista das demandas de uma educação que abranja as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural dos estudantes.

Este artigo propõe refletir a respeito da possibilidade de realizar uma proposta de educação integral nas escolas, em especial de jornada parcial, a partir da análise dos princípios do Currículo do Estado de São Paulo, e tem como referência a concepção de educa-

ção integral presente no texto introdutório da BNCC, no qual é conferida à Educação Básica a condução para a “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Esse encaminhamento para a Educação Básica configura um compromisso:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14-15)

Trata-se, a partir do exposto, de um compromisso com um modelo de educação contextualizada e articulada com a dinâmica cultural e social contemporânea. Um compromisso com ações de “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” e que considere a sua aplicação na vida real” (BRASIL, 2018, p. 15)\*\*\*\*. Há, nesse compromisso com a formação humana integral, um forte apelo para a diversidade, que não se limita a um formato específico, pois:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar formas de existir. (BRASIL, 2018, p.14)

A partir do exposto, consideramos que no contexto da BNCC a educação integral deve ser referência, independentemente da jornada. Ou seja, a educação integral deve ser entendida como uma concepção de educação.

\*Prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, no artigo 26 da LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares (2017-2013), construída e homologada recentemente.

\*\*Conforme Apresentação da BNCC. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2018.

\*\*\*A BNCC como referencial obrigatório para a Educação Básica em todo território nacional traz oportunidades para diminuir as desigualdades educacionais, pois, como referencial para o desenvolvimento de competências e habilidades, deve influenciar na formação de professores e trazer subsídios para a elaboração de materiais didáticos. Dessa forma, todos os investimentos na educação nacional, direta ou indiretamente, têm relação com a BNCC.

\*\*\*\* BNCC. O compromisso com a educação integral, p. 15. [http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)

## Algumas expectativas acerca da educação integral

A educação integral no âmbito da BNCC deve ser apreendida como um conceito. Essa perspectiva nos desafia a refletir como a formalidade conceitual atende a demanda por “não linearidade” que rompe com “visões reducionistas”. No contexto da BNCC, o conceito de educação integral está comprometido com a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.

Dessa forma, o conceito de educação integral está ancorado numa concepção de vida. Esta perspectiva nos remete ao pensamento de J. Dewey (WESTBROOK, 2010)\* que associa educação e vida e, dessa forma, não apresenta grandes preocupações com a restauração de modelos educacionais ou com a preparação para o futuro, mas associa-se principalmente com a organização cotidiana da experiência escolar comprometida com a diversificação e ampliação das experiências.

Essa concepção de educação pode ser considerada, na BNCC, a partir das seguintes afirmações sobre a educação integral: “[...] que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes”, “aplicação na vida real”, “dar sentido ao que se aprende” e “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. (BRASIL, 2018, p. 14-15). Dessa forma, a concepção de educação integral como conceito, a partir do documento da BNCC, não depende de ampliação de jornada, mas de mudanças importantes relacionadas ao aprender e ao ensinar no que diz respeito aos diferentes aspectos da vida e que implicam no dia a dia das escolas.

\*Conforme WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues (tradução e organização). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC/ Fundação Joaquim Nabuco), p. 17, 20-22, 24, 33, 37, 50, 56-57, 70, 83, 93. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

A percepção de que uma maior permanência dos estudantes nas unidades escolares conduz a uma melhoria da educação pode ser observada nos documentos orientadores da educação nacional, na demanda dos pais que solicitam atendimento ampliado e de professores que reclamam da falta de tempo para abordar os temas curriculares e nos discursos dos gestores públicos. A ampliação da jornada reclamada está contemplada como orientação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96:

**Art.34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.**

[...]

**§2º. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)**

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que determina metas para a educação no país durante uma década, orienta para a ampliação progressiva da jornada escolar, visando expandir a escola em turno único de pelo menos sete horas diárias (estudo em tempo integral)\*\*, o que revela a percepção de que o tempo ampliado da jornada pode ser um fator determinante de qualidade social da educação.

\*\*A orientação não abrange o Ensino Fundamental noturno e as formas alternativas de ensino.



As metas previstas no PNE têm como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o censo demográfico e os censos nacionais da Educação Básica e superior, ou seja, estão fundamentadas em informações públicas. A meta 6 orienta para a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelos menos 25% dos alunos da Educação Básica. Entre as estratégias previstas para atingir esta meta, está a construção de prédios escolares com mobiliário adequado, a ampliação e reestruturação de escolas para a instalação de quadras e laboratórios, entre outros espaços e equipamentos, capazes de subsidiar a permanência dos estudantes nas escolas pelo período mínimo previsto de sete horas. Contudo, mais do que equipamentos, as escolas com a proposta de jornada estendida devem ter recursos humanos e materiais didáticos preparados e disponíveis para aprendizagens.

No contexto da meta 6 do PNE, a articulação entre o conhecimento pronunciado pela instituição escola e os saberes que se projetam para além dos muros escolares é buscada na estratégia 6.4, que orienta para que os entes federados promovam a “articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. (BRASIL, 2014). No contexto das estratégias vemos que atividades recreativas, esportivas e culturais, ganham um novo *status* no contexto da vida escolar, quando se refere à ampliação da jornada. Dessa forma, a partir do PNE a demanda por ampliação da jornada não se resume apenas ao ficar na escola, mas na expansão da aprendizagem para outros espaços.

O reconhecimento de que a aprendizagem se realiza em diferentes contextos da vida encontra respaldo na concepção de educação da LDB:

**Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)**

Essa concepção de educação traz possibilidades para entender outros espaços, além da escola, e outras relações fora do ambiente escolar como formas de acesso à cultura.

O Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação também manifesta a importância de que a educação integral e integradora passe pela articulação de ações em diferentes âmbitos. Em seu Art. 1º indica “a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

**Art. 2º:**

[...]

**IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial.**

[...]

**VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada escolar.**

[...]

**XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. (BRASIL, 2007)**

Ou seja, a melhoria da educação escolar passa pelo apoio ao estudante, que tem o direito de aprender; pela ampliação do tempo na escola; e pela possibilidade de o estudante participar de ações educativas que também se realizam fora da escola.

Verifica-se que há uma demanda por educação integral e por ampliação da jornada qualificada, ou seja, uma ampliação de jornada que requer mais tempo para oferecer mais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, podemos perceber em diferentes momentos a correlação entre educação integral e ampliação da jornada. Neste contexto, a qualidade do ensino público no Brasil leva em consideração o investimento dos governos federal, estadual e municipal na ampliação da jornada escolar e a participação de diferentes setores da sociedade.

A partir dos marcos legais que referenciam a demanda por educação integral, é possível perceber que esse debate não encontra espaço quando a referência são as escolas de jornada parcial, pois, historicamente, nota-se o estabelecimento de relação entre a educação integral e a ampliação da jornada escolar. Entretanto,

apesar dos esforços para a implementação de programas de extensão de jornada escolar, as escolas com jornada integral ainda são minoria. “Diante disso, faz-se necessário rever algumas ações no sentido de qualificar a educação oferecida nas escolas de tempo parcial e na contribuição dos princípios da educação integral para esse processo de qualificação” (SILVA, 2018, p.91).

Entendemos que o Currículo do Estado de São Paulo nos seus princípios traz uma importante contribuição para pensar ações que possam responder à necessidade uma abordagem integral da aprendizagem nas escolas, independentemente da jornada.

## O currículo do Estado de São Paulo

A Secretaria de Estado da Educação em 2008, por meio do Programa São Paulo Faz Escola, disponibilizou para a rede pública estadual uma Proposta Curricular e, posteriormente, um Currículo Oficial e materiais de apoio específicos para professores, alunos e gestores educacionais atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. A referida qualidade pretendida, segundo o documento, está alicerçada em seis princípios orientadores de práticas pedagógicas e de gestão:

“uma escola que também aprende”, “o currículo como espaço de cultura”, “as competências como referência”, “prioridade para a competência da leitura e da escrita”, “articulação das competências para aprender” e “articulação com o mundo do trabalho”.\* (SÃO PAULO, 2012, p. 7-15)

\*Neste artigo não abordaremos a totalidade do Currículo do Estado de São Paulo, assim como não há a intenção de discorrer sobre como os princípios pronunciados na Apresentação da BNCC se articulam com os materiais de apoio e/ou com as práticas de gestão ou da docência. Trata-se, como já destacado, de uma breve análise dos princípios com a finalidade de refletir sobre a educação integral conforme proposta no texto introdutório da BNCC.

**A escola que aprende** exige atitude colaborativa no interior da escola ao enfatizar a responsabilidade da equipe gestora com a formação continuada de professores e uma abertura para conhecer e considerar o público que frequenta a escola. Neste sentido, requer atenção para a construção coletiva do projeto pedagógico.

**O currículo como espaço de cultura** expressa uma aprendizagem comprometida com o conhecimento científico, artístico e humanista, capaz de “conversar” com a realidade. Dessa forma, situações de aprendizagem devem ser capazes de mobilizar diferentes repertórios, situações e intervenções passíveis de serem refletidas e compartilhadas (aprender a fazer e a conviver). Vale destacar que as atividades culturais extraclasse como visita a museus, centros culturais, assim como a ida a espetáculos de diferentes tipos, devem compor estratégias de aprendizagem.

**As competências como referência** supõem que se aceite o desafio de promover uma aprendizagem que articule os conhecimentos pronunciados pelos diferentes componentes curriculares e as demandas do mundo contemporâneo de forma que estas possam ser reconhecidas pelos estudantes e que eles sejam instigados a mobilizar diferentes recursos para compreender e resolver questões,

sejam elas de cunho existencial, social, político ou da esfera produtiva (aprender a ser, a fazer e a conviver). As competências como referência têm o sentido de superar uma aprendizagem fragmentada e de sentido limitado.

Tendo as competências como referência para uma aprendizagem significativa é imprescindível que se priorize **a competência de leitura e de escrita** pelo seu caráter essencial. O domínio das linguagens, chave para o acesso a informações, para a comunicação de ideias, para a expressão de sentimentos, significa a possibilidade de diálogo, cooperação, convivência e autonomia.

“ Com base nos princípios do Currículo do Estado de São Paulo podemos observar um ideal de educação integral, na medida em que valoriza práticas pedagógicas articuladas com a vida do estudante. ”

**A articulação das competências para aprender** diz respeito ao reconhecimento de que a escola não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar o estudante para continuar aprendendo em outros espaços. Trata-se de fomentar a autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender). Esse princípio responde à demanda para que as experiências extraescolares sejam de aprendizagem significativa. Ou seja, demanda para a escola uma formação que mantenha aceso o interesse para continuar aprendendo mesmo fora da escola.\*

\* Conforme Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, as competências para aprender, formuladas a partir do referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998), apresentam-se como desdobramentos da competência leitora e escritora: 1 - Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; 2 - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; 3 - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; 4 - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; 5 - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. SÃO PAULO, 2012, p. 20, 22.

A necessidade de articulação com o mundo do trabalho responde à obrigação da educação escolar estar ancorada na produção da sociedade como valor simbólico e material e que perpassa os meios de produção e intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver). Ou seja, o Currículo não deve almejar apenas uma finalidade utilitária e tão pouco fundamentar-se em saberes desinteressados.

Com base nos princípios do Currículo do Estado de São Paulo podemos observar um ideal de educação integral, na medida em que valoriza práticas pedagógicas articuladas com a vida do estudante, considerando, inclusive, atividades que se realizam além dos muros da escola. É importante notar que estes princípios norteadores da aprendizagem não demandam uma jornada escolar ampliada.\*\*

Na apresentação do Currículo, há a descrição da sociedade do século XXI que demanda um estudante cidadão capaz de se conhecer, de reconhecer o po-

\*\* Os princípios do currículo em seu aspecto formal estão de acordo com a educação integral, conforme a BNCC, e não exigem ampliação da jornada, pelo menos uma ampliação regular, formal, mas certamente considera que, por vezes, o tempo dedicado para as atividades, especialmente aquelas relacionadas ao enriquecimento de repertório cultural, exigirá da escola e do estudante, em especial, mais tempo de dedicação para além da jornada escolar.



tencial de agir com autonomia e em relação ao outro, de incorporar a diversidade - base para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã em um mundo que se caracteriza pela presença maciça de produtos científicos e tecnológicos, pela multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano, pela diversidade de manifestações e relações sociais e afetivas e pelas incertezas do mercado de trabalho. Deste modo, a autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) devem, no contexto dos princípios do Currículo do Estado de São Paulo, ser fundamentos da Educação Básica comprometida com os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, o currículo na sua apresentação aponta para a complexidade do ambiente cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas e reforça a necessidade de se investir na qualidade do convívio, dos conteúdos curriculares, das competências constituídas na vida escolar.

## A relevância do currículo para a educação integral

O currículo prescrito exerce um papel central na dinâmica escolar, uma vez que estabelece marcos gerais para a organização espaço-temporal e a disposição didático-pedagógica dos conteúdos e atividades propostos. Na dinâmica escolar é revelador como o conhecimento está para a ação e, neste sentido, orienta para uma determinada forma de cultura e de vida social a ser valorizada.

O currículo pode estabelecer, por exemplo, se o saber teórico deve ser priorizado, considerando as demandas da sociedade e, neste caso, privilegia o conhecimento cumulativo e abstrato. Por outro lado, um currículo que articula intrinsecamente conhecimento e ação pode ser um revelador de expectativas sociais e culturais que valorizem a flexibilidade e a diversidade, e tende a voltar-se para o aprimoramento dos modos de ser e atuar na sociedade.

Portanto, as orientações do currículo podem revelar o que se espera do processo educacional, das intenções e características de uma educação integral. Pelos seus princípios, podemos notar que o Currículo do Estado de São Paulo procura articular conhecimento e práticas, inclusive, quando demanda que as atividades não sejam todas confinadas em sala de aula.

No contexto do princípio do currículo como espaço de cultura, por exemplo, há a demanda para que se considere formalmente a importância das atividades culturais extraclasse:

[...] Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Neste sentido, todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo com a vida. (SÃO PAULO, 2012, p. 13).

A prevalência da aprendizagem fundada no desenvolvimento de competências expressa que a função socializadora e cultural proposta pelo Currículo não se reduz a um conhecimento isolado e restrito ao contexto dos componentes curriculares.

Dessa forma, a expressão “educação integral” não se apresenta apenas na abordagem de cada tema curricular ou como eles devem estar articulados, mas nas relações humanas e no investimento para aprimorá-las. O ponto fundamental da educação integral está na possibilidade de integração dos saberes no desenvolvimento humano contextualizados em ser, conviver, conhecer e fazer. Assim sendo, a perspectiva de uma educação integral deve agregar, de forma intrínseca, elementos da formação, superando a fragmentação do tempo e a hierarquização do conhecimento e da experiência. A partir dos princípios do currículo, abre-se um leque de oportunidades educativas para proporcionar aos estudantes diferentes formas de interação com o conhecimento e com outras experiências de vida. Há escolas de jornada parcial, por exemplo, que encontram no

[...] trabalho com metodologia por projetos a efetivação de trabalhos pedagógicos na busca pela articulação e comunicação entre as disciplinas, no sentido de integrar as áreas do conhecimento através da pesquisa e mediação dos professores e estudantes, além do que esta metodologia se constitui em mudança curricular quando não prevê um tempo cronometrado para cada atividade, atribuindo sentido ao ensino e à aprendizagem (SILVA, 2018, p.102).

O currículo prescrito com a demanda para a formação integral do estudante, para além da jornada, deve valorizar o tempo da aprendizagem, que significa também poder vislumbrar outras maneiras pelas quais a

ação educativa possa ser efetivada dentro da instituição no tempo e espaço que dispõe e para além dela, em outros tempos e espaços.

## Considerações finais

Com base na referência de educação integral apresentada na BNCC e nos princípios do Currículo do Estado de São Paulo, procuramos refletir sobre o que efetivamente caracteriza a educação integral atualmente, e se esta pode ser considerada independentemente da jornada escolar.

Verificamos, ao longo da nossa reflexão, que a educação integral visa um desenvolvimento pleno dos estudantes, e que a ampliação dos espaços educativos deve ser considerada, para além da sala de aula e dos conteúdos disciplinares. Esse movimento de ampliação tem o sentido de emancipação, de autonomia. Afinal, não se educa para a vida sem que o indivíduo seja autônomo e tenha acesso a diferentes fontes de informação, as quais podem proporcionar caminhos distintos\*.

A educação integral como concepção de educação deve reconhecer as diferentes dimensões dos estudantes – intelectual, física, emocional, social e cultural – e que essas dimensões se manifestam no contexto do ser, conviver, conhecer e fazer. Nesse reconhecimento, existe a demanda para se projetar para outras esferas, fora da escola, mas o foco irradiador é a escola. Neste sentido, tanto a BNCC como o Currículo do Estado de São Paulo, em especial, na perspectiva da “escola que aprende” trazem a demanda para que a unidade escolar reconheça o contexto em que está inserida, as identidades e a cultura que se expressam, considerando esses três elementos como estruturantes de seu projeto pedagógico.

\*Destacamos que o compromisso com a educação integral tal como se manifesta nos documentos requer um compromisso intersetorial que envolva políticas públicas de saúde, lazer e desenvolvimento social e econômico.

Reconhecer que o projeto pedagógico apresenta as condições fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes é revelador da autonomia da própria escola, uma vez que somente uma instituição autônoma pode formar estudantes autônomos. É importante citar as formas de gestão e organização da instituição (escola, organização social ou projeto), sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas (como trabalho com projetos, utilização das novas tecnologias, formação de educadores) e as estratégias de avaliação como elementos articulados no currículo que se realiza no cotidiano escolar.

Neste sentido, entendemos que a diversidade de estudantes e de interesses requerem que a implemen-

tação da jornada estendida apresente diferentes possibilidades de arranjo, uma vez que pode haver diferentes demandas para a permanência na escola. Contudo, conforme vimos na BNCC, a ampliação da jornada não é condição para a educação integral. A meta 6 que orienta a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, certamente não traz no bojo a desassistência dos demais estudan-

tes. Entendemos que a ampliação da jornada pode ser um fator favorável, mas a educação integral demanda um currículo à altura da sua abrangência.

O currículo, necessariamente, deve ser integrador e os estudantes reconhecidos como sujeitos de direitos, que devem ter a oportunidade de opinar e participar de escolhas, garantindo uma participação autônoma e solidária que deve ser constantemente aprimorada no ambiente escolar, de forma que desenvolvam a identidade e aprimorem a criticidade, a colaboração, a responsabilidade e a autonomia com vistas ao desenvolvimento pleno. Somente um currículo integrador pode promover a valorização de saberes oriundos das diferentes culturas e conhecimentos que chegam às instituições de ensino. Somente um currículo integrador favorece o reconhecimento das necessidades, para que os estudantes construam e reconstruam sempre que necessário seus projetos de vida.

“Dessa forma, a expressão “educação integral” não se apresenta apenas na abordagem de cada tema curricular ou como eles devem estar articulados, mas nas relações humanas e no investimento para aprimorá-las.”

Dessa forma, nossas considerações finais para uma reflexão reconhecem que a educação integral em seus projetos de expansão começa com o vínculo, que se estabelece não pelo tempo de permanência, apesar deste ser um fator potencializador, mas pelo currículo que articula o conhecimento, que integra os saberes e assim projeta os estudantes para a vida.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 de outubro de 1988.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: SEESP, 2012.

SILVA, T. M. da. *Educação Integral no Estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016)*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

WESTBROOK, R. B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José E. Romão e Verone L. Rodrigues (tradução e organização). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC/ Fundação Joaquim Nabuco), 69-128. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.



## Minicurriculo

**Teresinha Morais da Silva** é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Tecnologias em Educação, especialista em Gestão e Organização Escolar, licenciatura em Letras. É docente da rede pública do Estado de São Paulo (desde 1994). Professora em cursos de Graduação (desde 2009). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo, Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores. Na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, participou da formação de educadores no desenvolvimento de projetos educativos para uso das Tecnologias da Informação e Comunicação; integrou a equipe de coordenação e acompanhamento do Programa REDE/VENCE - Ensino Médio articulado ao Ensino Técnico; da equipe técnica dos Programas de Educação Integral do Ministério da Educação (MEC) e do Comitê Gestor Educacional. Desde 2017 integra a equipe técnica das Escolas de Tempo Integral (ETI).

**Tania Gonçalves** é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela e licenciada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora efetiva da rede pública estadual de São Paulo. Atualmente, atuando como professora especialista da equipe pedagógica da área de Ciências Humanas da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Colaboradora, na condição de parecerista, da Revista Filosofia e Educação – ISSN 1984-9605. Conselheira representante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no Conselho Estadual da Condição Feminina e membro do Grupo de Estudos Étnicos Ecos Ancestrais.

# SALA DE AULA, SOCIOLOGIA E TEATRO

**Diego Marques Gonçalves\***

*Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo – SP.*

**Resumo:** O presente artigo tem a finalidade de refletir sobre o teatro aliado às aulas de Sociologia nas escolas, buscando compreender a importância do conhecimento empírico e as novas formas de construção de conhecimento que abarcam a ludicidade e os sentidos do corpo em contato com outras formas de experiência que aproximam os saberes artísticos e sociológicos na condução da vivência teatral. Apresentado em quatro blocos, o artigo dialoga com autores da Sociologia e do Teatro.

**Palavras-chave:** escola; Sociologia; teatro; Educação; Arte; FESPSP; Cia. Bará.

---

\* Mestrando em Ciências da Educação. *E-mail:* diemargon@hotmail.com



## O homem do princípio ao fim, no histórico casarão da FESPSP

A partir de uma encenação teatral da Cia. Bará\*, dirigida por mim, em 2012 e 2013, no Casarão da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), passei a estudar o teatro como extensão das salas de aula. Enquanto professor de Sociologia e diretor de teatro, comecei a construir uma ponte de diálogo para refletir sobre dois universos tão próximos: Educação e Arte. Especificamente, sala de aula e teatro.

O espetáculo apresentado na FESPSP foi “O homem do princípio ao fim”\*\* – montagem livremente inspirada na obra de Millôr Fernandes. A peça era itinerante e percorria as várias salas do Casarão, que durante a semana eram utilizadas para as aulas da faculdade. Com esse trabalho, analisei o papel político-social do teatro e a sua importância para as instituições de ensino como forma de extensão do conhecimento por meio de recursos que a sala de aula tradicional não tem.

\*A Cia. Bará é um grupo de teatro que atua na cidade de São Paulo há 10 anos, sob a direção de Diego Marques Gonzalez. Para mais informações consultar a página do grupo no Facebook: Cia.Bará.

\*\*O local abrigou a primeira escola livre de Sociologia e Política da América Latina, a ELSP.

A peça de Millôr Fernandes é uma colagem de vários autores, como Brecht, Molière, James Joyce, Shakespeare e Proust. Personagens fictícias misturaram-se com personagens de personalidades, como Getúlio Vargas e Marilyn Monroe. O texto é um recorte de nossa história que perpassa pelas discussões sociológicas e antropológicas; uma transmissão didática de ideias políticas, sociais, literárias, poéticas e humanísticas.

Durante duas temporadas, aos finais de semana, o Casarão da FESPSP deixava de lado as suas características simbólicas de Educação, como carteiras e lousas, para cumprir outro papel igualmente educador. Transformado em espaço cênico pelo grupo de teatro, cujo elenco era formado, em parte, por alunos e alunas do curso de Sociologia da FESPSP, o Casarão foi palco de um espetáculo conduzido por temáticas relacionadas aos sentimentos humanos, como amor, ódio, solidão, saudade, ciúme e fé. Cada sentimento traçava um momento histórico importante e era apresentado em cômodos distintos pelos artistas da Cia. Bará, fazendo o público percorrer todos os espaços, em um período de quatro horas, preenchendo todos os lugares do centenário casarão localizado nas imediações da Vila Buarque, em São Paulo.

## A Sociologia e o Teatro

Acompanhando e realizando cada dia de apresentação da Cia. Bará, dentro daquele local consagrado das Ciências Sociais no Brasil, comecei a entrevistar professores que assistiam ao espetáculo e alguns artistas que atuavam na peça e estudavam na faculdade. As discussões sociológicas em torno do espetáculo se aprofundavam à medida que o espetáculo amadurecia, até que os temas da sala de aula da FESPSP começaram a se transformar em cenas improvisadas pelos atores e ser inseridas no espetáculo. Então comecei a refletir sobre a Arte tecendo a construção do conhecimento a partir dos conteúdos da Sociologia, sobretudo compreendendo que o diálogo entre Teatro e Sociologia já estava dado, faltaria descrever a combinação perfeita.



Figura 1: Público adentrando o Casarão para início do espetáculo “O homem do princípio ao fim”, Cia. Bará

Para enfatizar a importância desse processo na vida de alguns alunos/atores, destacamos a seguir o depoimento de um dos entrevistados:

Atuei no espetáculo “O homem do princípio ao fim”, entre os anos de 2012 e 2013. Era o momento em que cursava o segundo ano do curso de Sociologia, na Escola de Sociologia e Política. Essa experiência foi marcante, especialmente, porque pude colocar o corpo em contato com várias informações que recebíamos ao longo do curso. Falar sobre a ditadura militar, no Brasil, é forte, mas encenar um momento como esse no teatro é ainda mais potente. Justamente porque colocamos o corpo todo em contato com aquilo, não apenas a razão. Como recebemos nesse período de formação uma quantidade enorme de conhecimento, essas coisas que marcamos com o corpo se destacaram, criamos memórias com elas. O teatro deveria ser mais aproveitado nesse sentido. Também foi interessante ver a escola de outra forma, como espaço de cultura, recebendo pessoas de fora. Houve um engajamento das pessoas para que o espetáculo desse certo, foi um trabalho em grupo de uma intensidade diferente, mais potente, talvez. (Ruan Felipe de Azevedo, ator e estudante de Sociologia da FESPSP).

Quando o conhecimento é transformado em “ato” (ação), transforma também a relação de apropriação desse conhecimento, pois ele foi experimentado por outros sentidos corporais, uma vez que o cérebro e a razão nem sempre são eixos centrais de quem atua. É no corpo inteiro que habitam todas as memórias, inclusive as arquetípicas e ancestrais. Se, na sala de aula tradicional, o conhecimento passa pela cartografia da visão e da audição (leitura e explicação), agora, utilizando-se do recurso teatral, a construção do conhecimento mobiliza outros sentidos, como tato, olfato, paladar e daí por diante.

Os termos comuns ao Teatro, tais como atores, cartazes, roteiros, cenários, protagonistas, já estão incorporados em nosso vocabulário cotidiano, mas muitas vezes deslocados de seu significado teatral. A intenção de recuperar a dramaticidade do ensino é reintroduzir esse repertório de ações no modo como o conhecimento é trabalhado no ambiente escolar. Recuperando, assim, uma dimensão desse conhecimento que é corporal e intuitiva, não apenas racional e lógica.

A arte da mimese, ou da imitação, bem como a representação, desde os primórdios, eram técnicas utilizadas pelos nossos ancestrais para transmitir informações e construir saberes importantes para toda a comunidade por meio da tradição oral.

Por meio da mimese era possível ensinar desde as evocações aos deuses até as regras de convivência de determinada tribo. As representações – as realizadas pelos xamãs, por exemplo –, eram maneiras de transmitir a história da tribo, a formação das estrelas, a formação do planeta; em linhas gerais, a origem do universo. Todos os elementos de imitação e representação eram ritos de agregação social que serviam de caleidoscópio das questões cotidianas. É justamente esse o ponto de equilíbrio entre a ação dramática e a construção do conhecimento em sala de aula para o qual meu olhar se volta.

A encenação de repertórios temáticos na aula de Sociologia aproxima o estudante (ator social) de seu objeto de estudo ou do conteúdo estudado, podendo desenvolver nesses estudantes a percepção dos signos que a aula explora pela via de acesso corporal, que é o estado de atuação, estado este que aproxima os saberes empírico, científico e filosófico.

Bertolt Brecht lançou o conceito de **distanciamento** para conduzir o ator ao trabalho crítico social, quando cria o teatro épico, retirando as características psicológicas das personagens para abrir espaço às características sociais, possibilitando ao ator ser intérprete não da individualidade da personagem (vida privada), mas de tudo o que ela representa enquanto ser social (vida pública). Olhar o familiar como sendo estranho e o estranho como sendo familiar é a chave do distanciamento brechtiano, que permite ao intérprete investigar a personagem de fora, como um signo, que pode servir de termômetro da realidade e conjuntura social.

Na Sociologia esse conceito se coaduna com o **estranhamento**, que nos permite observar e analisar com peculiaridade detalhes do objeto de estudo, muitas vezes ignorados. Observar o familiar como sendo exótico e o exótico como sendo familiar é a chave para o estranhamento. Logo, **distanciamento** e **estranhamento** são duas formas didáticas expressamente conectadas, importantes para o exercício da alteridade, ou seja, o respeito pelo outro, pelo diferente.

Augusto Boal (1985) quando cria o Teatro do Oprimido, encontra no público o Ser Ativo, e não mais a figura passiva do público contemplativo. Durante as apresentações das peças do Teatro do Oprimido esse público como ser ativo tem capacidade de, a qualquer momento, entrar no jogo teatral, que são as histórias reais sendo representadas ali no palco, e modificá-lo de modo que a ficção do teatro permita transformar o destino da realidade. Mas o que havia de mais curioso no teatro de Augusto Boal é que as peças eram encenações de contos da vida cotidiana da população, extraídos de manchetes de jornais. Logo, as encenações estavam ligadas ao tempo presente, conectando os presentes da sala à vida da pólis e as suas tensões sociais. Ou seja, havia uma suspensão do cotidiano, das histórias da vida privada, para o espaço público e os seus problemas no desenrolar dos espetáculos. Esse poderia ser um exemplo de trabalho sociológico, tanto quanto foi, e é, de Teatro, pois a conscientização de cidadania, protagonismo, sistema, sociabilidade, política e cultura se desenvolve em cada público presente na medida em que a apresentação se constrói por público e atores. A catarse, correspondendo aos estudos sociológicos, seria uma transformação do senso comum para o senso crítico, despertando o senso histórico, tão caro aos estudos da Sociologia, como a outras esferas da área de Humanas.

## O teatro brasileiro, década de 1920

No Brasil, entende-se a história do teatro nacional como herança do padre Manoel de Anchieta que, para catequizar e educar os índios na época da colonização dos portugueses, utilizou-se de peças teatrais de sua autoria para serem interpretadas pelos Guarani, cuja dramaturgia misturava a língua tupi com a língua portuguesa, a fim de que os povos nativos deixassem a sua cultura para tornarem-se cristãos.

“Quando o conhecimento é transformado em “ato” (ação), transforma também a relação de apropriação desse conhecimento, pois ele foi experimentado por outros sentidos corporais, uma vez que o cérebro e a razão nem sempre são eixos centrais de quem atua.”

O poeta modernista Oswald de Andrade (1995) nos trouxe grande reflexão quando lançou sobre essa leitura da história do teatro brasileiro uma visão diferente.

Seu olhar não era o do colonizador, mas o do colonizado. Oswald de Andrade diz que o teatro brasileiro não começou com a catequização dos nativos pelo padre Anchieta, mas na devoração do bispo Sardinha,

em 1556, 56 anos depois da invasão do Brasil. O poeta modernista se referiu à lenda de Dom Pero Fernandes Sardinha (Évora, 1496 – Brasil, 1556) que, em missão jesuítica pelo Brasil, teve seu navio naufragado e seu corpo devorado pelos índios antropófagos Caetés.

Andrade lança esse episódio para datar o “Manifesto Antropófago” (1995), que ressuscita a origem arcaica de nossa cultura para consagrá-la como prática antropofágica dos povos nativos, explicando com isso que a arte

brasileira é uma arte de devoração na qual se deglute a cultura estrangeira, da mesma forma que os Caetés deglutiram o bispo Sardinha, para digerir e devolver uma arte transformada, com outras formas e despertando outros signos em razão de ter sido “comida”, ou seja, absorvida, experimentada, interiorizada.

O poeta, em sua “filosofia antropofágica”, considerada a genuína filosofia brasileira e autônoma das Américas, direciona o nosso olhar para outra possibilidade de ritualização teatral, aquela ligada aos ritos, às paje-lanças, aos encontros de roda, danças e cânticos, cuja leitura principal se faz pelo estômago e não pelo cérebro, como faziam os índios antropófagos.

Se antes de Oswald de Andrade o teatro era tido como herança catequética, ou seja, oriundo de tradições romanas e cristãs, depois dele abre-se espaço para a vivência e seus sentidos corporais – o ritual de conhecimento incorporado (SCHECHNER, 1985), ou seja, daquilo que se absorve e se corporifica por meio de elementos externos.

A elite paulista na década de 1920 contratava professoras de francês para ensinar bons modos às senho-

ritas, e isso incluiria educá-las assistindo aos “bons” espetáculos da cidade, e “bons espetáculos” significava os carregados de dramas existenciais, pautados pela ética/etiqueta, ensinado nos nobres teatros. Mas, à medida que o tempo avançou, o teatro, como sempre foi, virou palco de grandes movimentos de vanguarda sedentos pela descolonização. Isso abriu as suas cortinas para a transgressão estética, assumindo cada vez mais em seu repertório os assuntos tabus da sociedade.

Quando se rompe com essa forma denominada “burguesa”, o teatro transgride e se aprimora revelando os novos tempos, “para além do bem e do mal” (NIETZSCHE, 1974), problematizando questões pertinentes à liberdade, à sexualidade, ao comportamento contrário ao maniqueísmo e, finalmente, o “corpo” aparece como linguagem e sujeito ativo das mudanças sociais, culturais e políticas. Ou seja, o corpo é o protagonista na medida em que gera reflexão, experiência e transgressão que conduzem a(s) narrativa(s) do texto, ou da dramaturgia, no caso. Nesse contexto um novo paradigma surge e com ele suas problematizações: que tipo de construção de conhecimento precisamos criar para se coadunar com o fluxo da cultura que rapidamente se transforma? Eis o que vemos, a escola parou no tempo. No período pós-década de 1920, no qual as estruturas do teatro convencional começaram a se modificar, surgiram com mais força temas ligados aos trabalhadores, aos operários, às classes oprimidas e excluídas. E isso exerceu a força motora que impulsionava o teatro para além da “caixa preta” (nome genérico de palco italiano). O teatro, as performáticas manifestações populares, os movimentos de vanguarda se entrecruzaram e formaram outra estrutura didática na Arte, mas e na escola?

Para alguns dos autores teatrais, como Bertolt Brecht, a arte, por si só, é política, como tudo é política, e pode tornar-se obscurecida quando é produzida de maneira alienada das causas e conjunturas sociais. Portanto, deve ser utilizada como ferramenta para a construção ou destruição de ideias estruturais para a condição humana.

A Arte reflete, tenciona e questiona condutas e éticas para o convívio consigo e com o outro, singularidade e alteridade, tendo ela poder para mantê-los ou mesmo confrontá-los, resignificando signos e objetos, linguagens e pensamentos. Resignificando corpos.

Teatro que é bom, como diria Oswald de Andrade (2004), no manifesto “Do teatro que é bom...”, é feito por um corpo preparado para ultrapassar os limites das representações cotidianas, lançando-nos para o futuro, que é o eterno presente. Isso também corresponde à realidade do educador.

## Sala de aula: corpo na escola X corpo no teatro

Sentidos e sensações conduzindo o movimento da vida e seus valores apreendidos em determinado tempo histórico, assim é o teatro, podendo movimentar um mar de símbolos e significados. Este lugar do corpo que atua, o teatro, age e se relaciona é um estado dionisíaco (corpo, instinto) e apolíneo (alma, razão), o que Nietzsche em sua obra, *O nascimento da tragédia* (1872), vai dizer ser capaz de congelar ao mesmo tempo em que queima. É um elemento reflexivo, contestador e de poder transgressor. É possível dizer que o ritual do teatro abriga o paradigma da liberdade e propriedade do corpo, esse criador e destruidor de convenções, tão controlado, tolhido e muitas vezes massacrado ao longo da história da humanidade.

A experiência artística revela o ser social, expondo também o papel que ele desenvolve na sociedade



que habita. Cria e recria o imaginário. Desperta o corpo, ativando o desejo de vida e conhecimento, que, em geral, se encontra desestimulado dentro das salas de aula. Aproxima o sujeito (estudante) do conhecimento.

Segundo (Brecht, 1967, p. 142):

*Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto.*

No mundo considerado moderno, onde as relações de mercado pautadas pela economia neoliberal se infiltram cada vez mais nas culturas, temos como fruto amargo uma sociedade egoica e predominantemente comercial, competitiva e segregativa, que,

difícilmente, cria sujeitos com capacidade de reflexões coletivas.

Tornam-se cada vez mais constantes as dificuldades dos professores de realizarem trabalhos em grupo dentro e fora da sala de aula. Para a Sociologia, a reflexão em grupo, o contato entre humanos para a elaboração de pensamento crítico e os questionamentos sociais são de suma importância, pois garantem a prática da alteridade dentro de uma sociedade polarizada como a nossa. E como desenvolver essa prática em sala de aula entre corpos cada vez mais distantes e, por isso, barulhentos e sem causa? Para Foucault, as instituições produzem corpos característicos delas. Da mesma forma que o manicômio produz a loucura e o doente, que corpo a escola vem produzindo ao longo de tantos anos?

O filósofo e historiador parisiense nos diz que o poder, por meio de seus dispositivos, produz corpos para serem servidos e dessa forma estabelecer uma ordem para

melhor controle pelo Estado, ou por quaisquer instituições. Esse controle se dá por meio de discursos que imperam sobre os corpos dos indivíduos mediado por regras e normas de conduta socialmente aceitas, docilizando esses corpos e, assim, “civilizando-os”.

Sabemos que civilizar-se sempre esteve aliado com homogeneizar-se. Cabe a nós refletir sobre essa questão, problematizando-a, para melhor compreendê-la dentro da sociedade brasileira marcada pela pluralidade. No processo de colonização, após torturar e massacrar centenas de milhares de pessoas, a educação civilizatória



surgia representando um cenário diferente, mais brando e apaziguador, porém igualmente contestado pela modernidade. Escolas sempre tiveram um forte papel na perpetuação do modelo civilizado de humanidade ao longo de nossa história. Não é exagero dizer que essa perpetuação foi feita sob muitas dores e temores. Resta conviver com esse passado colonizador trabalhando por uma educação desalienadora, inclusive para desalienar-se de nós mesmos – exercício que o teatro pratica.

Que cultura a escola de hoje busca desenvolver dentro de um universo onde tudo ao redor corre na velocidade das mercadorias?

O sociólogo Zygmunt Bauman (2004) se refere a essa sociedade como **sociedade líquida**, explicando que as relações interpessoais não são duradouras, são feitas para acabar rapidamente, resultando em uma espécie de fragilidade nas relações. Essa fragilidade atinge todos os meios de sociabilidade, podendo transformar tudo em uma correnteza caótica que arrasta consigo até mesmo as capacidades cognitivas do indivíduo.

O corpo que se produz na escola já é um corpo que se produziu pela modernidade líquida e que, por sua vez, contribuirá para a produção de outros corpos. Assim, tanto a Sociologia, com a sua compreensão de que o corpo é produto e construção social, como o Teatro, que é o ressignificador de corpos, podem seguir por caminhos variados porém de mãos dadas para que se inspire e transpire a construção de um pensamento empírico arejado, oxigenando os corpos, para que educadores e estudantes, todos atores sociais, saiam do lugar comum de suas carteiras e recomecem a andar. O Teatro e as Ciências Sociais necessitam da mesma matéria prima: o outro.

Sabemos que o corpo que queremos formar e ser formado é aquele capaz de compreender as diferenças sem fazer delas uma desigualdade, que valorize o conhecimento e a liberdade como algo substancial para a vida, que supere as dificuldades sociais valorizando e lutando pelos direitos das minorias e que atue na sociedade, bem como na própria vida, sendo o sujeito protagonista da própria mudança. E que a sagacidade de leitura desse corpo se expanda, pois o corpo precisa ler o mundo, a vida, as pessoas, as relações, inclusive, os livros.

## Referências

- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Educação e sociedade*, ano XVII, n. 56, dez. 1996.
- ANDRADE, O. Do teatro que é bom... In: *Ponta de lança*. São Paulo: Editora Globo, 2004.
- \_\_\_\_\_. Manifesto antropofágico. In: *A utopia antropofágica*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1995. (Obras completas de Oswald de Andrade).
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985; São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- \_\_\_\_\_. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRECHT, B. *Teatro dialético: ensaios*. Sel. e intr. Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NIETZSCHE, F. *Para além do bem e do mal*. Lisboa: Guimarães, 1974.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SENNETT, R. *Carne e pedra*. Trad. Marcos Aarão Reis. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SCHECHNER, R. Pontos de contato entre o saber antropológico e teatral. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, p. 213-236, 2011.



### Minicurrículo

**Diego Marques Gonçalves** é professor de Sociologia e diretor de teatro, fundador da Cia. Bará (grupo teatral e de investigação das formas expressivas, com olhar voltado a Antropologia, Sociologia e Política). Formado em Teatro pela PUC-SP e em Sociologia pela FESPSP, pós-graduado em Estudos Brasileiros: sociedade, Educação e cultura. Atualmente é mestrando em Ciências da Educação, com pesquisa sobre sala de aula, Sociologia e Teatro.

# O “FENÔMENO DO TEATRO” NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA PROMOVER A DESNATURALIZAÇÃO DO RACISMO EM SALA DE AULA

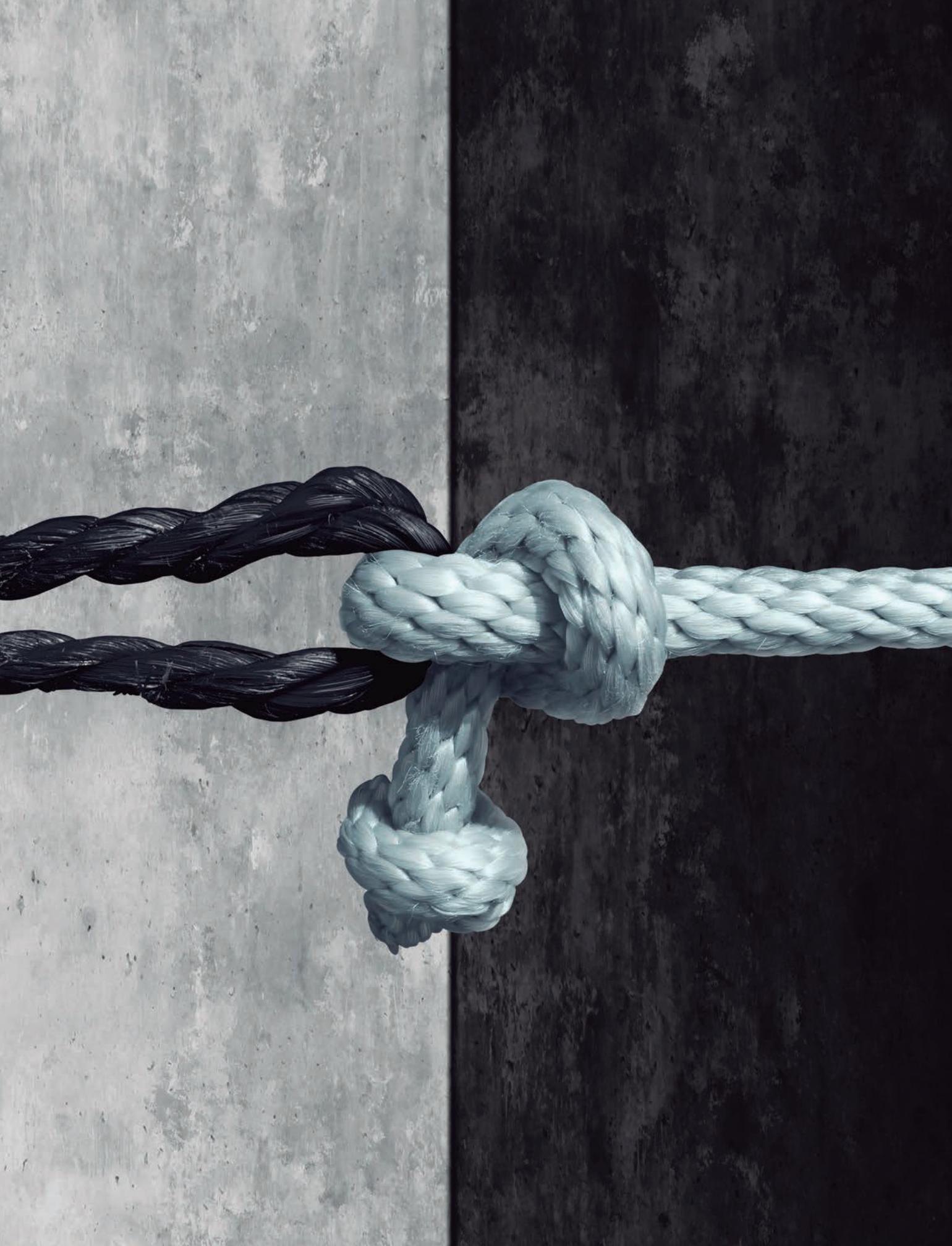
Mariana Alves de Sousa\*

UNESP Marília – SP

**Resumo:** O artigo em questão tem como finalidade propor uma reflexão sobre como o “fenômeno do teatro” pode integrar atividades em sala de aula, de modo a propiciar a apreensão de determinado tema – desnaturalização do racismo, especificamente –, aproximando esse elemento da realidade dos(as) alunos(as) em busca do despertar do senso crítico e da integração do processo de formação de cidadania deles(as). Trata-se de uma pesquisa baseada na coleta de referenciais teóricos, por meio do método qualitativo, além de fontes secundárias de dados quantitativos que evidenciam as dimensões do racismo na instituição escolar. A relevância do tema proposto corresponde à ênfase sobre a observação do fato histórico e social de que o racismo, além de ser uma herança colonial de caráter estrutural que permanece causando uma série de danos à população negra até o presente, influencia drasticamente o cotidiano de jovens negros(as) na Educação Básica. Posto isso, torna-se fundamental pautar que a sala de aula, como segundo espaço de socialização posterior à família, não pode prescindir de um caráter emancipador e se tornar excludente, como se mostra quando permanece sendo cenário de práticas de racismo. Como profissionais da área da Educação Básica e/ou pesquisadores(as) desse contexto, estamos constantemente sujeitos(as) a refletir sobre as problemáticas, os desafios e as possibilidades que o âmbito escolar envolve. Logo, percebemos que o ofício ao qual aderimos requer um aprimoramento das práticas e metodologias didáticas para que possamos desempenhar o processo de ensino-aprendizagem com a maior eficácia possível, no sentido de cumprir o papel transformador da Educação, dentro dos limites e das possibilidades da estrutura que vigora no sistema escolar brasileiro. Para tal, serão mencionados alguns dos possíveis caminhos de abordar o “fenômeno teatral” como metodologia de ensino, a fim de promover a desnaturalização do racismo e a diminuição da incidência dele em sala de aula.

**Palavras-chave:** Teatro; Educação; sala de aula; racismo; cidadania.

\* Mestranda Profissional de Sociologia em Rede Nacional. E-mail: mrianalvs@gmail.com



De acordo com o teórico crítico teuto-brasileiro Anatol Rosenfeld (1996), o teatro corresponde a uma arte que ultrapassa os limites de uma mera leitura dramática; o “fenômeno teatral” é composto por aspectos interdependentes entre a literatura e o caráter “espaço-temporal” que abrange a encenação do personagem pelo ator, que realiza papéis análogos à realidade da vida social. Nessa perspectiva, Rosenfeld (1996) pondera que o ator se torna capaz de revelar as nuances da essência dos indivíduos na vida social, no momento em que se propõe a realizar a representação de um personagem no contexto de uma peça dotada de “plena possibilidade de significação” com a mais propícia forma de representação entre a realidade e o aspecto teatral.

De qualquer modo, por mais íntima que seja a fusão e identificação entre a realidade sensível do ator e a irrealidade imaginária da personagem, a metamorfose nunca ultrapassa o plano simbólico. O fato de seres humanos (em vez de cores ou materiais) encarnarem seres humanos é um dado básico da antropologia [...]. O ator apenas executa de forma exemplar e radical o que é característica fundamental do homem: desempenhar papéis no palco do mundo, na vida social. [...] O ator, ao disfarçar-se, revela a essência do homem: a distância em face de si mesmo que lhe permite desempenhar os papéis de outros seres humanos. O homem – disse Mead – tem que “sair” de si para chegar a si mesmo, para adquirir um Eu próprio. E ele o faz tomando o lugar do “outro”. (ROSENFELD, 1996, p. 31)

Nesse sentido, Rosenfeld (1996) nos propõe considerar que o teatro pode vir a ser um instrumento capaz de romper com o “conformismo” de um público norteado pelo senso comum e manipulado pelo caráter totalitário da indústria cultural, que segue vigorando como principal veículo de comunicação e transmissão de informação, influenciada fortemente pela cultura de uma classe social dominante no sistema capitalista moderno.

Na medida em que os profissionais da área de atuação do teatro possuem determinado engajamento político, dotado de um caráter intrigante em relação ao “conformismo” engendrado pelo senso comum e consideram que a expressão da arte não pode se restringir ao “limbo” da indústria cultural, torna-se possível assumir o que Rosenfeld (1996) denominou “fenômeno teatral” como um ponto de partida razoável para transmitir aos espectadores uma visão crítica e alternativa da realidade social. Nessa perspectiva, tal visão se tor-

na passível de ser menos cristalizada nos constructos sociais *a priori* dos indivíduos e no aspecto enviesado que as mídias comerciais apregoam sobre a realidade mensurada.

Por mais que se destaque a eficácia [...] do cinema, do rádio, da tv, a qualidade artesanal do teatro lhe proporciona um privilégio indelével: a presença viva do homem no palco, a comunicação (não mediada por imagens ou transmissões) entre pessoas encarnando personagens e o público concreto e real, convivendo no mesmo espaço e tempo, apesar de as personagens se moverem em espaços e tempos fictícios. [...] Decorre daí uma atitude diversa da plateia, outra concentração, outra disposição, outra maneira de ver e ouvir. Por mais que o teatro tenha se distanciado de suas origens rituais, seu público conserva algo de sua qualidade primitiva de *participante* numa realização comum. (ROSENFELD, 1996, p. 37)

Como forma de resgate teórico para embasamento da importância de os atores terem uma consciência com cunho político progressista para efetivarem o ato de despertar a criticidade dos espectadores sobre a vida social, Marx e Engels (1974) expuseram uma reflexão atemporal sobre a literatura e a arte. Nela, os autores consideraram que os indivíduos não surgem na sociedade dotados de neutralidade; em outras palavras, as construções sociais que formam o arcabouço do senso comum são anteriores aos seres sociais e, com base nisso, os “princípios” e valores da época vivida demarcam a consciência deles. Logo, é fundamental que a desmistificação dos “princípios do mundo” ocorra, a fim de que os indivíduos tenham consciência crítica sobre a realidade à qual estão submetidos e não sejam inertes ante os fatos que os alienam como forma de manutenção do sistema social que sustenta os privilégios de um contingente dominante de indivíduos e outro contingente dominado na pirâmide social (MARX & ENGELS, 1974, p. 15).

Posto isso, pauta-se a reflexão sobre o fato de que o ato ou efeito de despertar o olhar crítico sobre fenômenos sociais dotados de violência simbólica\* e travestidos de senso comum pode se dar por meio da aproxima-

\*Conceito elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que diz respeito à violência oriunda do exercício do “Poder Simbólico”, relativa ao estabelecimento da dominação de indivíduos dominantes sobre indivíduos dominados em um determinado contexto social. Tal violência não se configura fisicamente, mas **simbolicamente**, por meio de verbalizações e/ou gestos que denotem a dominação de um público sobre outro, exprimem danos morais/psicológicos e “legitimam” o exercício do poder simbólico no mundo social (BOURDIEU, 2001).

“... considera-se que a aproximação dos seres sociais com as realidades tangentes aos contextos que permeiam a vida em sociedade e a desnaturalização dos fenômenos que são percebidos como “normais” quando, na verdade, oprimem pode ser passível de ocorrer por meio do “fenômeno teatral”.”

ção da realidade vivenciada nos âmbitos de sociabilidade mais próximos aos indivíduos, como as relações familiares, escolares, de trabalho, acerca do bairro em que residem etc. Isto é, ao passo que os sujeitos ficam diante de um exercício de alteridade\*, ou seja, de colocar-se no lugar do “outro” e perceber minimamente a realidade vivenciada por ele, a desconstrução de um senso comum dotado de estigmas sociais, preconceitos e segregação pode vir a tornar-se potencialmente mais efetiva.

A fim de estabelecer uma relação oportuna entre o “fenômeno teatral” e a realidade vivenciada pela população negra no Brasil, faz-se referência a Eduardo de Assis Duarte (s.d.), que resgata as contribuições teóricas críticas de Joel Rufino dos Santos (2014). Em sua obra *A história do negro no teatro brasileiro*, Joel se propôs a discorrer sobre a cena teatral brasileira desde sua origem efetiva, abordando o período da Independência até o século XXI. De acordo com Duarte

\*Característica do método etnográfico da Antropologia, elaborado por um dos precursores do método e clássicos do campo antropológico Malinowski (1884-1942), a alteridade corresponde ao ato de “olhar” para o campo que nos propomos a observar e para as relações que ali vigoram não como algo “exótico” ou “não civilizado”, mas como “diferente” do contexto social e cultural a que estamos habituados, a fim de compreender o **sentido** que tais relações possuem para os indivíduos que as estabelecem (LAPLANTINE, 2007).

(s.d.), Santos (2014) menciona a importância do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento\*\*. Com essa proposta, Abdias objetivou buscar garantir o reconhecimento na população negra, por meio do estabelecimento do protagonismo artístico dela, uma vez que o que se observava de forma mais recorrente sobre esse público era pouca ou nenhuma valorização social. Foi por meio do TEN que os(as) negros(as) inseridos(as) no contexto brasileiro tiveram a oportunidade de assumir o papel social e artístico de serem “sujeitos de seu próprio discurso e colocar em cena corpo, voz, fala e dramas, por tanto tempo impedidos de chegar às plateias” (DUARTE, s.d.).

Nesse sentido, considera-se que a aproximação dos seres sociais com as realidades tangentes aos contextos que permeiam a vida em sociedade e a desnaturalização dos fenômenos que são percebidos como “normais” quando, na verdade, oprimem pode ser passível de ocorrer por meio do “fenômeno teatral”.

## O racismo na sociedade e seus reflexos em sala de aula: desdobramentos e a eminente necessidade de erradicação

De acordo com a fonte de dados quantitativos referente ao percentual de negros(as) na sociedade brasileira, obtidos por meio dos estudos da jornalista Fernanda Patrocínio (2016) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada em 2013, aproximadamente 53% da população – o que compreende cerca de 200 milhões de cidadãos – autodeclararam-se de cor preta ou parda\*\*\*. Diante disso, Patrocínio (2016) destacou que no ínterim compreendido entre os séculos XVI e XIX, um contingente aproximado de 4,4 milhões de africanos chegou ao território brasileiro para fins de escravização. Analisando os reflexos da colonização dos africanos nesse período, conjectura-se que uma “África fragmentada” deu margem para a composição da mestiçagem brasileira, aumentando o contingente da população negra no país simultaneamente à incidência do racismo e da depreciação desse povo (PATROCINIO, 2016).

\*\*Abdias do Nascimento (1914–2011) foi artista, professor universitário e ativista pela garantia de direitos para a população negra.

\*\*\* Terminologia adotada nesse texto apenas como correspondência ao grupo de cor adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com base nos dados e nas problematizações supracitadas, torna-se possível considerar que as heranças coloniais sobre a exploração do povo negro ainda refletem na atualidade; ainda que não se configure como as atrocidades que ocorreram no processo de escravização, o racismo e suas práticas de ordem institucional e simbólica foram enraizados na cultura brasileira, prevalecendo no imaginário social e denotando aspectos de segregação em níveis estruturais. Posto isso, não se pretende invalidar as mobilizações e lutas políticas em combate ao racismo realizadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) tampouco desconhecer a importância da Lei nº 7.716/1989\* como contribuição para a cidadania da população negra vítima de crimes raciais. Por outro lado, tais apontamentos buscam revelar o fato de que os indivíduos que compõem a parcela negra da sociedade brasileira contemporânea ainda são acometidos pelas nuances do racismo, de modo a serem submetidos às classificações das classes sociais mais baixas, ocuparem poucos cargos de destaque no mercado de trabalho e nas instituições de Ensino Superior, de modo a ficarem restritos a um lugar social desprivilegiado em relação à população branca.

Considerando que a sala de aula e o ambiente escolar se referem a espaços institucionais oriundos da sociedade moderna à qual nos referimos até então – dotada de relações sociais de poder, que estabelecem iniquidades de um povo sobre outro e no texto, especificadamente, de uma raça sobre outra –, faz-se importante compreender como o racismo se perpetua nesses ambientes. Por conseguinte, para analisar e compreender as variações e os reflexos da discriminação racial no presente histórico, é necessário admitir uma perspectiva que parta da concretude desse fenômeno social, de modo que seja possível alcançar as dimensões abstratas dele e assumir uma visão crítica e abrangente em relação à totalidade e às determinações que o fenômeno estabelece. Em outras palavras, é fundamental compreender o problema **radicalmente**, no sentido de abarcar a raiz que o originou para erradicar considerações espúrias sobre as afirmações acerca do racismo que ainda vigoram em nossos meios sociais.

Para viabilizar essa visão do racismo enquanto fenômeno social passível – e imprescindível – de problematização, Jurema Werneck (2016) considera neces-

sário compreender a dimensão ideológica do racismo; dimensão esta que estabelece relações de poder na sociedade, remetendo-se a uma das formas de mecanismo de “redistribuição de poder e riqueza existentes”. Nesse sentido, Werneck (2016) menciona as contribuições de Sueli Carneiro\*\* (2005), que propôs uma abordagem foucaultiana\*\*\* do conceito de dispositivo para analisar o racismo enquanto mecanismo de poder. Com base nessa reflexão, o conceito de **dispositivo** é compreendido como uma via de

[...] recursos teóricos capazes de apreender a heterogeneidade de práticas que o racismo e a discriminação racial engendram na sociedade brasileira, a natureza dessas práticas, a maneira como elas se articulam e se realimentam ou se realinham para cumprir um determinado objetivo estratégico. (CARNEIRO, 2005, p. 39 *apud* WERNECK, 2016, p. 541)

Diante disso, Werneck (2016) expõe que tal dispositivo estabelece uma forma de hierarquia e estrutura de poder, determinando privilégios para um grupo específico de indivíduos que interage com outros grupos por meio de relações sociais; além disso, apresenta que, para Carneiro (2005), o dispositivo permite visualizar o marcador social “raça” como aspecto de ordem sociológica e política, na medida em que, na perspectiva foucaultiana, o conceito se configura como uma forma de poder, ao passo que corresponde a uma heterogeneidade de ideologias que redundam na forma com que as instituições se articulam e se estabelecem e os rumos das decisões tomadas – em nível legal e administrativo. Sumariamente, o *dispositivo* é o que estabelece aspectos objetivos e subjetivos de um determinado fenômeno social sob a forma de mecanismo de poder. No que diz respeito à raça como forma de mecanismo de poder de um grupo sobre outro, Carneiro (2005) desenvolve o conceito de “dispositivo de racialidade”, para mostrar as formas como o racismo se reflete nos diversos âmbitos sociais, de forma a reforçar o preconceito e manter a iniquidade baseada na discriminação (WERNECK, 2016, p. 541).

\*\*Sueli Carneiro é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), criadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra, filósofa e escritora acerca das questões sociais que permeiam o cotidiano de mulheres negras, temáticas que envolvem o racismo e a discriminação racial. (Informações retiradas de: <[www.geledes.org.br/sueli-carneiro/](http://www.geledes.org.br/sueli-carneiro/)>. Acesso em: 23 jun. 2018).

\*\*\*Relativa às contribuições teóricas do filósofo francês Michel Foucault (1926–1984), as quais abrangem reflexões acerca da concepção de poder como forma institucionalizada de controle social.

\*Criada em 1989, com sanção do presidente José Sarney (PMDB), a Lei nº 7.716 estabelece que práticas baseadas na discriminação racial, étnica, religiosa e relativa à territorialidade nacional tornam-se crimes inafiançáveis.

Assim, compreendendo o ambiente escolar como instituição social e a sala de aula estando inerente a ele, torna-se considerável que o racismo, enquanto fenômeno social, vigora nesse contexto de forma problemática, tendo em vista que, atuando como “dispositivo de racialidade” (CARNEIRO, 2005),

[...] o racismo pode ser visto também como um sistema, dada sua ampla e complexa atuação, seu modo de organização e desenvolvimento através de estruturas, políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência (JONES, 2002), atuando em diferentes níveis. (WERNECK, 2016, p. 541)

Com base nos dados quantitativos obtidos pela PNAD Contínua de 2016, considerando uma amostragem de cerca de 66,3 milhões de brasileiros a partir de 25 anos de idade – representando 51%, aproximadamente, da população adulta – apenas 8,8% de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas se formaram em nível superior; em contrapartida, 22,2% do percentual compreendia a população branca. Ainda com base na mesma pesquisa, os dados apontaram que a taxa de analfabetismo no país entre pretos ou pardos foi de 9,9%, duas vezes maior que em relação à população branca (4,2%). Considerando as variáveis de cor ou raça, a PNAD Contínua de 2016 indicou que, em relação a todas as grandes regiões brasileiras, a população branca é mais alfabetizada (37,4%) que a população preta ou parda (29,4%).

Diante dos dados percentuais apresentados, torna-se perceptível que o racismo como “dispositivo de racia-

lidade” (CARNEIRO, 2005 *apud* WERNECK, 2016) configura-se na sua dimensão institucional ao se refletir no ambiente escolar. Ponderando que em nível nacional os indivíduos autodeclarados pretos ou pardos são, significativamente, menos alfabetizados que os indivíduos autodeclarados brancos e considerando que a Educação e a formação superior são algumas entre as mais importantes condições e direitos civis necessários para a garantia da cidadania e ascensão social, nota-se que o marcador social “raça” estabelece uma relação de desigualdade e desvantagens para os indivíduos negros na pirâmide social.

O conceito de racismo institucional foi cunhado por Stokely Carmichael e Charles Hamilton (1967), membros do movimento sociopolítico Panteras Negras\* para se remeter a nuance mais desconsiderada do racismo, que transita do aspecto individual para o aspecto estrutural, “correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais”. Dessa forma, a dimensão institucional do racismo estabelece a “exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados”, reforçando a segregação (WERNECK, 2016, p. 541).

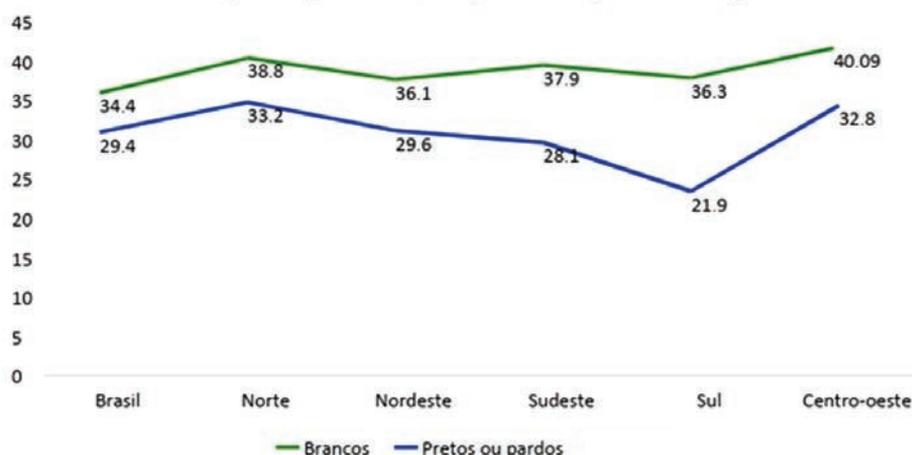
É possível compreender o racismo institucional mais ainda inerente ao ambiente escolar, na medida em que observamos os indicadores percentuais da PNAD Contínua de 2016 e relacionamos os dados de alfabetização díspares entre a população preta e parda e a população branca; tal disparidade denota “a falha coletiva de uma organização em promover um serviço apropriado e

profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (CARMICHAEL e HAMILTON, 1967, p. 4 *apud* WERNECK, 2016, p. 542).

Diante da exposição sobre algumas das variações do racismo e seus desdobramentos no ambiente escolar, faz-se necessário pautar a relevância do corpo docente do ensino básico em repensar a importância da

\* Partido político revolucionário norte-americano que surgiu em 1966 pela luta dos direitos da população negra, que vivia sob forte opressão e violência policial.

### Taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos de idade por raça ou cor, segundo as grandes regiões



Fonte: Site Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018)

abordagem temática da diversidade étnico-racial e seus assuntos transversais – como a discriminação racial e o reconhecimento cultural da cultura negra, por exemplo. A partir disso, torna-se viável que os(as) profissionais da área da Educação reflitam criticamente sobre seus respectivos ofícios e, potencialmente, assumam o papel de mediadores(as) da construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem e aperfeiçoem suas práticas e metodologias didáticas, de modo a desenvolver, dentro dos limites e das possibilidades que a estrutura do sistema escolar contemporâneo oferece, o que Paulo Freire\* (1996) chama de uma “educação transformadora”.

Retomando Patrocínio (2016), é fundamental estabelecer nas práticas educativas as diretrizes da lei nº 10.639/2013\*\*, a fim de reconhecer o contexto cultural e histórico de assuntos relativos à história afro-brasileira e propiciar o debate acerca da importância e influência desses assuntos no cotidiano. Por meio disso, torna-se viável que os(as) alunos(as) negros(as) inseridos(as) no âmbito da sala de aula possam se reconhecer enquanto sujeitos históricos, culturais e sociais, empoderando-se a partir do reconhecimento de suas identidades étnicas. Além disso, a lei viabiliza a desnaturalização do racismo e suas nuances enquanto fato social normal e permite que os demais sujeitos inseridos na sala de aula possam estranhar tal forma de opressão por meio das problematizações necessárias sobre o tema, permitindo um olhar crítico e viabilizando a alteridade para com a parcela negra que existe no âmbito escolar.

## O “fenômeno do teatro” na Educação: um caminho possível para efetivar a formação crítica sobre o racismo

Compreendendo o propósito do “fenômeno teatral” como algo para além da leitura dramática, de modo a representar uma possibilidade de conceder ao sujeito a “plena possibilidade de significação” e viabilizar ao mesmo tempo “a mais adequada e humana, tensa en-

\* Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro. Desenvolveu um pensamento consistente no fato de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser emancipador, no sentido de propiciar possibilidades para a “produção” ou “construção” do conhecimento, considerando a realidade dos(as) educandos(as) (FREIRE, 1996, p. 12).

\*\* Resultado das articulações e formas de luta do MNU, a lei foi elaborada em prol do reconhecimento da cultura e historicidade africana e afro-brasileira, por meio da inclusão de tais temáticas no currículo do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

carneção possível” (ROSENFELD, 1996, p. 22), torna-se oportuno o delineamento das propostas do “teatro do oprimido” apresentadas pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal (1991). Para Boal, o teatro e o corpo de qualquer indivíduo – tanto como ator, quanto como espectador – corresponde a uma forma de linguagem; nesse sentido, o domínio de uma nova linguagem propicia outra perspectiva da realidade, possibilitando a transmissão do conhecimento aprendido.

Pautando o objetivo dessa discussão em propor uma reflexão crítica sobre o aprimoramento das práticas de ensino em sala de aula, relacionada à redução da incidência de práticas racistas no âmbito escolar, pretende-se apontar, sob a forma de consideração final, a relevância que o “fenômeno teatral” pode ter diante do intento de promover o reconhecimento da alteridade dos indivíduos não negros para com os negros.

Sendo assim, é importante considerar a proposta da poética do oprimido ao indicar que “o teatro [pode] ser posto a serviço dos oprimidos para que esses se expressem e para que, ao utilizarem essa nova **linguagem**, descubram igualmente novos conteúdos” (BOAL, 1991, p. 138).

Entendendo a prática docente enquanto processo de construção do conhecimento e parte integrante da formação da cidadania como direito e dever, a aplicação das diretrizes da Lei nº 10.639/2013 em sala de aula muito pode contribuir com a redução da incidência de práticas racistas no contexto escolar e até mesmo fora dele – considerando que os demais âmbitos sociais são uma extensão institucionalizada das relações sociais consolidadas no sistema de ensino.

Uma vez que ao analisarmos dados\*\*\* percentuais em nível nacional obtemos a perspectiva de que pessoas negras são menos alfabetizadas que pessoas brancas, podemos apreender que o racismo em sua dimensão institucional vigora no sistema de ensino brasileiro, e tal consequência é proveniente das iniquidades de oportunidades de ascensão social que a institucionalização desse “dispositivo de racialidade” (CARNEIRO, 2005) sob forma de poder expressa. Se a estrutura não propicia condições sociais para que a população negra possa garantir acesso e permanência no ambiente escolar, a fim de avaliar sua alfabetização e, a partir disso, melhorias em suas situações de vida, é necessário reconhecer que o racismo ainda

\*\*\* Vide gráfico “Taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos de idade por raça ou cor, segundo as grandes regiões”, na p. anterior.

é um fato social que deve ser desnaturalizado e desmistificado em suas nuances.

Sendo assim, na medida em que a alteridade pode promover a empatia de um sujeito com o “outro” e, por meio disso, viabilizar a compreensão de uma totalidade mais abrangente em relação ao cotidiano deste e na medida em que o “fenômeno teatral” sob a forma de “poética do oprimido” pode tornar o “outro” sujeito de suas próprias ações, de modo a empoderá-lo para reverter a opressão como forma de resistência e, mais do que isso, como forma de conscientização, o presente trabalho se debruça sobre reflexões críticas ante o aprimoramento de práticas e metodologias didáticas, que podem ser estabelecidas por meio da interdisciplinaridade das áreas do conhecimento do teatro e das humanidades. Visto que nos deparamos com problemas sociais e nos classificamos como pesquisadores científicos e profissionais da área da Educação, é relevante pensar caminhos para solucioná-los. Percebendo que o racismo se configura como um problema social de nível estrutural e institucional, apreende-se que o “fenômeno teatral” e a “poética do oprimido” muito podem contribuir com a desnaturalização dos fenômenos sociais travestidos de opressão, uma vez que

o que a poética do oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. (BOAL, 1991, p. 138-139)

## Referências

BOAL, A. Poética do oprimido. In: BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 133-230.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CARNEIRO S. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. *Black power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage, 1967.

DUARTE, E. A. Joel Rufino e o negro em cena. *Literafro*, [s.d.]. Disponível em: <[www.letras.ufmg.br/literafro/rescenas/ensaio/19-joel-rufino-historia-do-teatro-negro](http://www.letras.ufmg.br/literafro/rescenas/ensaio/19-joel-rufino-historia-do-teatro-negro)>. Acesso em: 21 jun. 2018.

ESTATÍSTICAS SOCIAIS. PNAD Contínua de 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o Ensino Fundamental completo. *Agência IBGE Notícias*, 21 dez. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

FREIRE, P. Não há docência sem discência. In: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Cap. 1, p. 12-18.

LAPLANTINE, F. Os pais fundadores da Etnografia: Boas e Malinowski. In: *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. O materialismo histórico e as superestruturas ideológicas. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Sobre literatura e arte*. 4. ed. Trad. Albano Lima. 1974. p. 13-43.

PATROCINIO, F. A. O livro e o axé, o erê com ganga zumba: representações afro-brasileiras na produção editorial didática voltada à lei 10.639/2003 e apropriação dos professores. *Cadernos de Comunicação*, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 183-191, abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22488/pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ROSENFELD, A. O fenômeno teatral. In: ROSENFELD, A. *Texto/contexto I*. São Paulo: Perspectiva, 1996. p. 21-43.

SANTOS, J. R. *A história do negro no teatro brasileiro*. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2014.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde Soc. São Paulo*, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf](http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2018.



### Minicurrículo

**Mariana Alves de Sousa** possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atuou como bolsista no subprograma Ciências Sociais – UFU PIBID/CAPES por 2 anos. Atualmente é discente do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO/UNESP Marília – SP.

# A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR TUTOR EM UM FÓRUM DE DISCUSSÃO

Ana Maria David Berbel \*

*Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”*

Com o desenvolvimento da internet e a necessidade de constante aperfeiçoamento dos profissionais na nova era digital, a criação e oferta de cursos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) cresce cada vez mais e necessita de interação entre os professores tutores e alunos. Para que esses cursos se tornem ricos no processo dialógico, utilizam-se ferramentas de interação, sendo uma delas o fórum de discussão. O objetivo do presente artigo é analisar as intervenções do professor tutor em um fórum de discussão, buscando compreender como elas contribuem para a construção de sentidos, resolução de dúvidas, troca de experiências e o incentivo a alunos desmotivados no processo de ensino e de aprendizagem. Para atingir o objetivo proposto, foi analisado um fórum de discussão de um curso EaD. Foi possível identificar que as intervenções do professor tutor no fórum de discussão contribuíram para o aprendizado e o desempenho dos alunos no AVA uma vez que, em suas postagens, ele buscava sempre incentivar a interação e o diálogo entre os alunos, favorecendo a construção do conhecimento de forma colaborativa.

**Palavras-chave:** mediação; interação; fórum de discussão; tutoria; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Educação a Distância.

---

\* Diretora do Centro de Criação e Produção (CCRIP) – EFAPE. *E-mail:* ana.berbel@educacao.sp.gov.br



**M M M**  
**W W W**



## Introdução

Atualmente, vivemos em um cenário em que a informação pode ser acessada a qualquer hora e de qualquer lugar por meio dos diversos recursos tecnológicos e dispositivos digitais. Essa dinâmica de acesso à informação vem influenciando o setor da educação, uma vez que é possível utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas pedagógicas na construção do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, os professores buscam trabalhar com as TDIC de maneira a possibilitar que os conhecimentos construídos por seus alunos surjam de situações práticas e realmente vivenciadas, efetivando o aspecto dinâmico do currículo escolar, que se traduz pela ação docente contextualizada e significativa.

Isso demanda uma formação continuada *in loco* para os docentes. No entanto, com a falta de tempo e o excesso de aulas ministradas por muitos professores, uma das possibilidades para se manterem atualizados é por meio de cursos ofertados na modalidade *on-line*. A procura por cursos em Educação a Distância (EaD) tem sido crescente e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), onde são disponibilizados os conteúdos e as atividades podem ser organizados em dois forma-

tos, autoestudos (sem o acompanhamento de tutor) e cursos com tutoria, que têm como premissa a interação entre os professores tutores e os alunos, para que a aprendizagem efetivamente aconteça.

No processo dialógico de interação, utilizam-se metodologias didáticas próprias para EaD e ferramentas específicas, como o fórum de discussão, que permite ao professor estar, mesmo que distante, com os alunos ou, como define Valente (2002), “estar junto virtual”. O fórum de discussão, objeto de estudo deste artigo, apresenta-se como uma excelente opção para que a interação assíncrona entre alunos e professor tutor e entre os próprios alunos efetivamente ocorra de forma colaborativa.

Nesse sentido, pressupõe-se que, em uma mediação de qualidade, o professor tutor estimule seus alunos a ter uma participação mais efetiva. Assim, estará colaborando para o desenvolvimento de uma aprendizagem coletiva mais significativa.

Araújo defende a interação e o diálogo em EaD, ao dizer que:

[...] os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo, já muito defendidas pelas propostas pedagógicas de orientação sócio-interacionistas. (ARAÚJO, 2007, p. 184)

Esta pesquisa trata de um tema que vem crescendo rapidamente no Brasil e no mundo, superando barreiras como a da distância geográfica e da falta de interação. Tal escolha deve-se ao fato de a pesquisadora pertencer ao quadro de funcionários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atuando no Centro de Criação e Produção (CCRIP) da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”(EFAPE).

Bakhtin (2002) enfatiza o processo de interação verbal. Logo, constitui objeto de estudo o processo de interação em um fórum de discussão, a partir das intervenções do professor tutor.

Para isso, consideramos o professor tutor como sendo, além de professor, um articulador do conhecimento. Isso significa que ele é quem medeia, acompanha, instiga,



questiona, compreende e coopera com a aprendizagem de seus alunos. A interação colaborativa pressupõe troca entre seus pares, e nesse sentido, contribui para o aprendizado do aluno, no qual não somente ele, mas o professor tutor, enquanto mediador, também aprende.

## A interação on-line e o professor tutor enquanto mediador

Para iniciar essa discussão, é preciso explorar o termo **interação**. Segundo Houaiss (2009), interação (etimologicamente, [inter] + [ação]) é a “atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas”. Para Morato, interação remete à “ideia de ação conjunta que coloca em cena dois ou mais indivíduos, sob certas circunstâncias”. Além disso, de acordo com a autora:

[...] o termo interação requer que pensemos de alguma forma em um de seus traços definidores mais expressivos, ligado – como se observa na raiz (*inter*) – à ideia de influência recíproca; em segundo lugar, ele nos convida a pensar em algo compartilhado de forma reflexiva (isto é, a ação) (MORATO, 2004, p. 315).

Em outros termos, Bakhtin (2002) afirma que “a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem” e que “a comunicação é um processo interativo, no qual o sujeito ao falar ou escrever, deixa marcas em uma sociedade”.

Na EaD, para que a interação efetivamente aconteça, o professor tutor tem um papel de extrema importância, pois ele é o elemento de interlocução e mediação no AVA com os alunos, além da relação colaborativa que ocorre entre os próprios alunos. Seu principal objetivo é colaborar na aprendizagem autônoma de seus alunos, orientando-os da melhor maneira possível para que tenham aproveitamento satisfatório ao final do curso, ou seja, construam seu próprio conhecimento. De acordo com Beserra (2012, p. 20),

[...] na Educação a Distância (EAD), considera-se que o professor assume um papel de mediador na construção do conhecimento, em contraste com a maneira como era visto anteriormente, quando assumia o papel de detentor e transmissor do conhecimento. Nesse sentido, muda-se igualmente o papel do aluno, que precisa adquirir uma postura autônoma e ativa no processo de aprendizagem.

Podemos, com isso, considerar o professor tutor como ator fundamental de um curso a distância com mediação, pois ele é o ponto-chave para que os alunos não se sintam “abandonados” ou desmotivados durante o curso e principalmente solitários na execução de suas atividades. Deve, portanto, ter um olhar para além do conteúdo do curso, preocupando-se em encontrar estratégias para sanar as dúvidas de seus alunos, sugerir formas de organização de estudos, criar situações diferenciadas de aprendizagem de acordo com as necessidades individuais, tornando, assim, as atividades mais significativas e contextualizadas de acordo com suas particularidades.

O professor tutor é o elemento de apoio e sustentação da aprendizagem para os alunos, em momentos de dúvidas, com relação aos conteúdos e às atividades propostas durante o curso. Com isso, ele precisa ter clareza sobre o conteúdo apresentado e paciência com as dificuldades que possam surgir. Nesse sentido, ele deve ter uma postura crítica, mediadora e incentivadora, instigando assim os alunos a desenvolver seus conhecimentos com autonomia, tanto de forma individual quanto coletiva, nas atividades previstas em cada unidade didática que compõe a grade curricular do curso. Grassi e Silva (2010, p. 4) corroboram com essa ideia, ao defender que,

[...] busca-se a postura de um educador capaz de promover a interação em diferentes espaços educacionais, capaz de favorecer e envolver todos os sujeitos no processo educacional (emissor e receptor) em prol de sujeitos autores, autônomos na construção do conhecimento individual e coletivamente.

De acordo com a sua experiência em EaD, Beserra (2012, p. 22) destaca que os fóruns de discussão:

precisam apresentar três aspectos importantes no que concerne à aprendizagem: **participação, intervenção e colaboração**. Tais aspectos nem sempre estão presentes nos debates propostos; ou porque o grupo não está integrado ou porque não houve uma mediação significativa por parte do professor.

Assim, explicita-se a importância do papel do professor tutor e sua atuação como facilitador e mediador da aprendizagem, devendo esse estar sempre presente nas atividades de socialização, como no fórum de discussão, mediando e fomentando a interação entre todos os alunos, de forma colaborativa.

## Fórum de discussão

Dentre as várias ferramentas de interatividade, síncrona ou assíncrona, que podem ser utilizadas em um curso *on-line* (por exemplo: *chat*, correio, recado ou mural, *wiki*), o fórum de discussão é um dos recursos mais utilizados para interação de forma colaborativa e, por isso, tem espaço privilegiado de mediação, pois é o local onde são discutidos, de forma ampla e participativa, os assuntos relevantes ao curso por alunos e professores tutores. Segundo Bruno e Hessel, (2007, p. 3),

O fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem é uma ferramenta para conversa ou diálogo entre seus participantes. Permite a troca de experiências e o debate de ideias, bem como a construção de novos saberes, uma vez que é um local de intensa interatividade. Neste sentido, caracteriza-se como uma arena de discussão assíncrona. Esta especificidade permite que o debate se prolongue no tempo e possibilita a cada membro a participação em momentos distintos. O acesso ao fórum pode ser feito para postar uma mensagem a partir de uma questão colocada inicialmente pelo mediador da discussão ou para responder a uma mensagem postada por um outro participante. Na dinâmica do diálogo, cada integrante do fórum pode publicar suas opiniões, questionar, prestar esclarecimentos, argumentar, concordar, refutar, contestar, negociar, etc.

Nesse contexto, os alunos têm a possibilidade de refletir, comentar e complementar as contribuições de colegas, enriquecendo assim esse espaço. Karayan e Crowe (1997) afirmam que a qualidade das respostas em uma discussão *on-line* aumenta porque os participantes têm tempo de pensar, processar e relacionar suas ideias.

“No fórum, toda discussão se inicia a partir de uma provocação pontual, dentro da proposta pedagógica mais ampla de um curso. Nesse sentido, sua comanda inicial deve ser clara e objetiva, o suficiente para que o aluno compreenda o que se pede e interaja com os demais alunos a partir dela.”

Como sugere Figueiredo (2000), a aprendizagem deve acontecer em um contexto de atividades e de interações ricas. Por isso, é muito importante que ao ser lançado um questionamento no fórum de discussão, ele deva ser muito bem formulado, chamativo e indutivo. Porém, apenas isso não é o bastante, pois é preciso que o professor tutor esteja sempre “em cena”, argumentando, questionando, orientando, reinventando e incentivando os alunos a colaborarem com as publicações dos colegas.

Beaudin (1999) sugere que se privilegie os seguintes aspectos para a elaboração de uma proposta de discussão em um fórum: desenhar cuidadosamente as questões que evoquem especificamente o assunto em discussão; proporcionar linhas de orientação aos alunos *on-line* para os ajudar a preparar as respostas; reformular a questão original quando as respostas saem do contexto; proporcionar regularmente um resumo das discussões relativas ao assunto abordado ao final de cada fórum.

## A análise de um fórum de discussão

Com o intuito de analisar a interação entre professor tutor e alunos em um fórum de discussão de um curso em EaD, utilizou-se o Curso Escola de Tempo Integral – 2ª Edição / 2014, ofertado pela “Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação” (EFAPE). Voltado aos professores de Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual de São Paulo, esse curso possuía uma carga horária de 30 horas, distribuídas igualmente em 3 módulos e contava com a atuação de um professor tutor para cada turma de 40 alunos. Cada módulo era composto por telas contendo conteúdos de leitura e atividades do tipo questão objetiva, questão discursiva e fórum de discussão.

Nessa edição do curso foram inscritos 2200 alunos, distribuídos em 55 turmas, contendo em média 40 alunos por turma. Cada turma era acompanhada por um pro-

fessor tutor. Para essa pesquisa, optou-se por analisar o fórum de discussão de uma das turmas, que chamaremos de Turma X. Tanto os alunos quanto o professor tutor terão suas identidades preservadas, por meio de pseudônimos. A análise em questão foi realizada da seguinte forma:

1. Quantitativamente, a partir do número de interações entre alunos e professor tutor;
2. Qualitativamente, analisando as intervenções realizadas pelo professor tutor com seus alunos.

No fórum, toda discussão se inicia a partir de uma provocação pontual, dentro da proposta pedagógica mais ampla de um curso. Nesse sentido, sua comanda inicial deve ser clara e objetiva, o suficiente para que o aluno compreenda o que se pede e interaja com os demais alunos a partir dela. É o *start*, o pontapé inicial para que a interação aconteça. Espera-se, portanto, que nos cursos EaD, um fórum de discussão inicie com um questionamento, geralmente elaborado pelo autor ou especialista no conteúdo.

No exemplo da figura 1, extraído do Módulo 1 do curso em questão, observa-se que a orientação do fórum de discussão é clara e objetiva.

Além disso, ela orienta os alunos a partir de quatro aspectos, com base no que apresenta Beaudin (1999):

- há uma orientação inicial aos alunos, que ao mesmo tempo em que os convida para a interação, retoma,

mesmo que rapidamente, o objetivo principal dos estudos do módulo;

- são lançados questionamentos que servirão de mote para a discussão;
- os alunos são orientados sobre como deverão participar da discussão, além de serem convidados a manter uma interação dialógica com toda a turma;
- critérios de avaliação são apresentados orientando os alunos quanto ao que se espera com relação à sua participação, e que também servirão de guia para a avaliação que o professor tutor fará da participação de cada aluno da turma nessa atividade.

Nesse sentido, observa-se nos elementos da comanda inicial do fórum que, conforme salienta Figueiredo (2000), o mesmo é bem elaborado, chamativo e indutivo, proporcionando clareza quanto ao que se espera da participação dos alunos.

Analisando mais especificamente uma das turmas, aqui denominada de “Turma X,” foi possível verificar o aspecto quantitativo da interação dos alunos e do professor tutor. No gráfico da figura 2, é possível verificar que a participação dos alunos se manteve praticamente constante durante a primeira semana do módulo (de 11 a 18/11). Esse comportamento pode ser explicado pelo fato de que a orientação do fórum, “Agora que você viu os pontos principais que permeiam o Modelo de Ensino Integral, a partir des-

Caro cursista.

É o momento de interagir com a sua turma. Agora que você viu os pontos principais que permeiam o Modelo de Ensino Integral, a partir dessas informações iniciais discuta com seus colegas e com o tutor uma resposta para a seguinte pergunta:

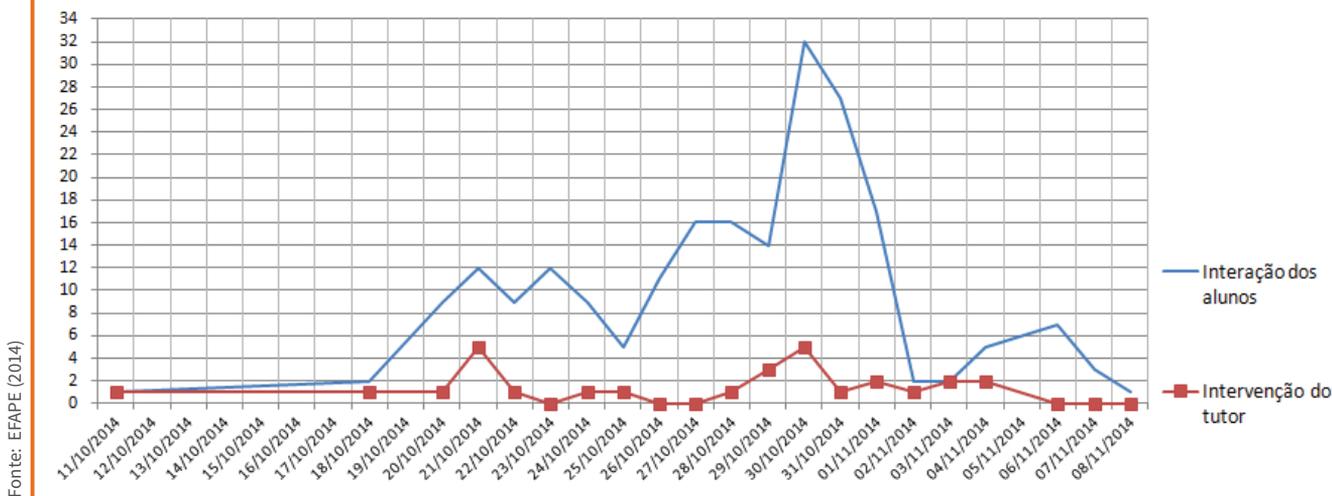
**Diante do vasto elenco de transformações deste século, como pessoa, como profissional e como cidadão, como você se situa? Essas transformações afetaram o seu modo de viver positivamente? De que forma?**

Sua primeira postagem no Fórum deve ser sua resposta à questão. As devolutivas de toda a turma permitirão desenvolver debates interessantes. Participe!

Critérios para avaliação do fórum	% na composição do conceito
Estilo direto, claro, objetivo e com organização formal das ideias.	15
Respeito às normas gramaticais, ortográficas e de concordância.	15
Apresentação de opinião com argumentos pertinentes que embasem o tema em debate.	20
Interação e contribuição entre os cursistas.	25
Posicionamento crítico e justificado a respeito da proposta de discussão deste fórum.	25

Figura 1: Fórum de discussão do Módulo 1 do Curso Escola de Tempo Integral 2ª Ed.

## Interação diária dos alunos e intervenção do tutor no Módulo 1 do Curso Escola de Tempo Integral - 2ª Edição 2014



Fonte: EFAPE (2014)

Figura 2 – Gráfico de interação dos alunos e intervenção do professor tutor em um fórum de discussão do Módulo 1 do Curso Escola de Tempo Integral – 2ª Ed.

...sas informações iniciais...”, pressupõe que o aluno tenha realizado os estudos e leituras propostos nas telas anteriores ao fórum. Nesse sentido, em uma sequência linear de estudos, passando tela a tela, é natural demorar alguns dias para iniciar a participação no fórum de discussão.

Outros fatores podem ser levantados, por exemplo: a disponibilidade dos alunos para realizar seus estudos e participar das atividades propostas e o interesse em primeiro se apropriar dos conteúdos do curso para então fazer alguma interação no fórum.

O gráfico também indica um crescimento da quantidade de interação dos alunos após essa semana inicial, chegando a apresentar um pico considerável de 32 participações do dia 30/10/2014, quando também se observa uma intervenção maior do tutor. Isso nos leva a supor que um acompanhamento maior do tutor pode acarretar em uma elevação no número de participação dos alunos.

No entanto, observa-se uma queda vertiginosa com relação ao acesso dos alunos que, após essa data, deixam de participar ativamente do fórum de discussão, devido ao término do prazo de realização das atividades do módulo.

Proporcionalmente, é possível observar ainda que, nas datas em que houve intervenções do tutor (pontos vermelhos), acarretou também uma maior interação dos alunos (linhas azuis), mais uma vez ratificando a importância da ação mediadora do professor tutor em fóruns de discussão.

Nessa atividade, a primeira intervenção mediadora do professor tutor foi a de postar para os alunos a provocação inicial do fórum, elaborada a partir de orientação dos especialistas que produziram o conteúdo do curso com a equipe de coordenadores de tutoria. A figura 3 ilustra uma provocação inicial, feita pelo Tutor A. No texto da postagem observa-se que os alunos são levados a pensar sobre a comanda do fórum indo além do senso comum, pautando-se em suas práticas e experiências vividas em seu ambiente escolar.

A partir dessa provocação inicial, é possível analisar alguns aspectos qualitativos com relação à intervenção do professor tutor para com seus alunos. Uma observação importante a se fazer é o volume de interação do professor tutor com sua turma. Ao todo foram 32 intervenções realizadas durante todo o fórum de discussão. Assim, é possível observar, por exemplo, que o professor tutor intervém em alguns momentos, sem, no entanto, tirar a autonomia dos

Bem-vindos ao Fórum do Módulo 1!

Bem-vindos ao Fórum do Módulo 1!  
Formar cidadãos é o sonho e, ao mesmo tempo, o desafio de todo professor. Mas alcançar esse objetivo requer estudo, dedicação e, mais que estratégia, envolvimento e interesse pelo aprendizado do aluno. Atingir esse alvo, entretanto, torna-se viável quando o professor fixa seu objetivo nos objetivos do estudante. Nesse aspecto, podemos considerar dois princípios básicos:

- As transformações sócio-político-econômicas requerem novas formas de pensar e de produzir o saber;
- As minhas oportunidades e condições de estudo e de trabalho se deram em épocas e de maneiras diferentes das que vivem os alunos do mundo hodierno.

Considerando-se essas transformações (sociais e também tecnológicas), vamos analisar juntos a importância de ter o aluno como foco de todo o processo de ensino-aprendizagem atual, ante os desafios da sociedade contemporânea. Se o nosso objetivo é alcançar resultados positivos, o que são e para quem são esses resultados?

Esse será o tom da discussão deste fórum para, juntos, construirmos boas práticas de sala de aula!

Bom debate.

Tutor [Redacted]

**Responde**

Figura 3 – Provocação inicial feita pelo Tutor A no Fórum de discussão do Módulo 1 do Curso Escola de Tempo Integral – 2ª Ed.

alunos da turma, deixando-os interagir entre si, de maneira a possibilitar um ambiente de aprendizagem colaborativa, uma troca de informação e experiência e uma construção do conhecimento

Durante suas intervenções, o professor tutor lança novos questionamentos específicos para um aluno, para um grupo de alunos, ou ainda, para a turma toda, fomentando assim a discussão, enriquecendo o processo dialógico e retomando a proposta inicial da discussão, como pode ser observado nos excertos a seguir:

*Olá, Aluno A!!!*

*Também concordo que as várias mudanças que ocorreram neste mundo globalizado transformaram a maneira de ensinar. Cada vez mais utilizamos as tecnologias para tudo e inclusive na escola. Como você utiliza estas novas tecnologias a seu favor em sala de aula?*

*Tutor A*

*Olá, Aluno E!!!*

*Muito boa a sua ideia de eletiva!! Muitos professores também perceberam as dificuldades dos alunos para editar textos, produzir gráficos e tabelas no excel, produzir uma apresentação no Power Point, mas dominam e nos ensinam nas redes sociais e produção de vídeos e imagens!!*

*Fica a sugestão para outros colegas de eletivas!*

*Tutor A*

*Olá, Aluno B!!!*

*E como você procura atingir estas expectativas dos alunos?*

*Tutor A*

*Olá, Aluno C, Aluno B e Aluno D!*

*Os desafios são grandes, mas será que os alunos dominam realmente a tecnologia? Eles conseguem fazer pesquisas, editar textos, fazer planilhas e gráficos no excel?*

*Tutor A*

*Olá, Aluno F e Aluno G!!*

*Vocês iniciaram neste modelo de Ensino Integral este ano e creio que puderam ver e vivenciar as transformações dos alunos assim como dos profissionais desta escola. Estas transformações ocorreram devido às diversificações e inovações das aulas ou outros fatores também contribuíram?*

*Tutor A*

*Olá, Aluno H!!*

*As práticas adotadas são muito diferentes das que se utilizam nas escolas regulares? Como você fazia?*

*Tutor A*

*Olá, Aluno I!!*

*Como podemos resgatar as relações humanas?*

*Tutor A*

As intervenções realizadas pelo professor tutor geraram uma maior aproximação e participação dos alunos no fórum de discussão. O processo interativo, propiciado pela abordagem do estar junto virtual, conforme define Valente (2002), ficou visível nas intervenções do professor tutor, uma vez que em seu retorno aos alunos ele sempre apresenta um novo questionamento, evitando que a discussão se encerre em apenas uma participação.

Além de manter um acompanhamento constante, com orientações a respeito do conteúdo, o professor tutor também esteve atento a dúvidas técnicas dos alunos, orientando-os sobre o canal de comunicação correto para buscar auxílio à dificuldade apresentada.

*Olá, Tutor A!!*

*O sistema fala que eu ainda não fiz o perfil do AVA, e diz que já esgotou meu tempo; tem como vc me ajudar só tenho até amanhã.*

*Grato*

*Aluno J.*

*Olá, Aluno J!!!*

*Mande uma mensagem no fale conosco e relate seu problema. Já mandei seu problema no suporte técnico e espero que resolvam o mais breve possível.*

*Abraços*

*Tutor A*

Assim, o professor tutor apresenta-se como parceiro na orientação do aluno, criando estratégias para auxiliá-lo em suas dúvidas.

Outro aspecto fundamental na atuação do professor tutor são intervenções realizadas para incentivar a participação dos alunos que estejam ausentes ou desmotivados. A postura do professor tutor colabora para a interação dos alunos e evita o “silêncio virtual”, caracterizado pela ausência de participação dos alunos no curso. As intervenções a seguir mostram uma postura incentivadora, na busca da participação dos alunos:

*Olá, Aluno K!!!*

*Esperamos a participação de todos com muitas contribuições, troca de ideias e práticas que poderão nos ajudar a superar os desafios deste modelo de ensino.*

*Como você enxerga as transformações ocorridas neste século que afetam seu modo de viver positivamente?*

*Tutor A*

*Olá, Aluno L!!*

*Sempre temos dificuldades, mas buscamos outras formas de melhorar e adequar nossas práticas!! Percebo nas colocações dos cursistas que somos criativos e este fórum possibilita esta troca de práticas e experiências podem nos ajudar a melhorar a aprendizagem do aluno!*

*Tutor A*

No fórum em análise, provavelmente devido ao nível de amadurecimento dos alunos e dos interesses educacionais e profissionais que lhes são comuns, foi possível perceber um alto grau de relevância nas contribuições dos envolvidos, apesar de haver, eventualmente, o tratamento de questões que podem ser consideradas paralelas ao conteúdo discutido, o que é natural.

Podemos observar nas postagens a seguir, que, conforme a discussão ocorre, o professor tutor retoma a proposta inicial do fórum, com novas provocações pertinentes ao tema, direcionando o foco da discussão, evitando assim o distanciamento do tema (BEAUDIN, 1999).



*Boa noite, professores!!*

*Queria lembrar a todos os cursistas que a questão: Diante do vasto elenco de transformações deste século, como pessoa, como profissional e como cidadão, como você se situa? Essas transformações afetaram o seu modo de viver positivamente? De que forma?*

*Essa é a questão de abertura do fórum e todos devem respondê-la e os critérios de avaliação estão descritos no quadro no início do fórum.*

*E a interação entre os cursistas também é muito importante para o enriquecimento das discussões deste fórum.*

*Abraços*

*Tutor A*

*Boa noite, professores!!*

*As discussões estão proveitosas e, portanto, para enriquecer mais ainda proponho a discussão no seguinte contexto:*

*A experiência do educador com os princípios, premissas, valores e metodologias específicas do Programa Ensino Integral deve ser clara e de profundo envolvimento. A escola de Ensino Integral tem um Plano de Ação, que se desdobra nos Programas de Ação de cada profissional abrangido pela LC 1064/2012 (Modelo de Gestão).*

*A matriz curricular do Programa prevê a articulação entre Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares. Dessa forma, ele poderá desempenhar, junto aos alunos, ações estratégicas, visando ao que reza a Base Nacional Comum, mas sempre agregada à necessidade de aprendizagem específica do aluno e sua imersão no contexto social, profissional, cultural e comunitário.*

*Diante do exposto acima, como suas práticas e experiências podem contribuir para desenvolvimento integral do aluno?*

*Tutor A*

Como última ação, durante o fórum de discussão, o professor tutor postou uma mensagem de encerramento, contendo uma síntese dos principais aspectos observados durante as discussões.

*Prezados cursistas,*

*Quero parabenizá-los pela participação e interação neste fórum, que nos demais as discussões venham nos trazer muito mais aprendizagens.*

*Os assuntos tratados no fórum foram de suma importância, pois estes são os momentos vivenciados por nós na escola Ensino Integral. Começo com a frase de Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”*

*Esta frase reflete uma das atuações dos profissionais destas escolas, criar possibilidades para que o jovem possa através de todos os ensinamentos sociais, pessoais e conhecimento realizar seu projeto de vida.*

*Depois desta frase muito significativa para as escolas do PEI, faço um breve relato sobre os temas tratados no fórum:*

- Educar na tecnologia: utilizar as várias tecnologias disponíveis como ferramenta da prática de ensino;*
- Formação continuada: estudos para o entendimento e atuação dentro do PEI e práticas pedagógicas e metodológicas que integrem a tecnologia e inovações no aprendizado do aluno;*
- Avaliação 360: forma de aprimoramento de nosso ser para atuar no ensino-aprendizagem;*
- Mudança de postura dos alunos e professores diante dos princípios e premissas do PEI implantados na escola.*

*Encerro com outra frase de Paulo Freire e aguardando a participação nos outros Fóruns!!*

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”*

*Paulo Freire*

*Abraços,*

*Tutor A*

Nesse sentido, destacamos algumas ações que, segundo Beserra (2012), são importantes no que concerne à aprendizagem em um fórum de discussão: participação, intervenção e colaboração. Tais aspectos foram identificados durante a atuação do professor tutor do curso em análise, uma vez que ele iniciou os trabalhos no fórum de discussão com a postagem da comanda inicial, fez intervenções individuais e/ou coletivas para incentivar os alunos a manter uma participação colaborativa, mostrou-se disponível para sanar dúvidas durante o percurso formativo e encerrou os trabalhos com uma síntese final pertinente à discussão realizada.

### Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi o de analisar as intervenções feitas pelo professor tutor, tendo como ponto de partida a mediação em um fórum de discussão, buscando compreender como elas contribuem para a construção de sentidos, a resolução de dúvidas, a troca de experiências e o incentivo a alunos desmotivados no processo de ensino-aprendizagem. Na EaD nos deparamos com a distância geográfica entre seus

participantes, o que não impede que a interação e a colaboração efetivamente aconteçam. Nessa modalidade, professor tutor e alunos criam sua identidade e desenvolvem formas de relacionamento, próprias dos ambientes virtuais.

Com a incorporação das tecnologias digitais na EaD, a função mediadora tomou um grande impulso e a presença do professor tutor ocorre por meio da comunicação escrita que facilita a criação de estratégias e favorece o diálogo e a participação dos alunos. O fórum de discussão é uma ferramenta muito utilizada em cursos EaD e que possibilita a interação e aprendizagem colaborativa.

Por meio de suas intervenções, o professor tutor contribui para o desempenho dos alunos em cursos a distância, uma vez que, a partir delas, consegue incentivar a interação e o diálogo constante. Nesse sentido, a atuação do professor tutor no fórum de discussão é de suma importância, pois evidencia que o aprendizado dos alunos ocorra de forma contextualizada e significativa. Com isso, a EaD se efetiva enquanto modalidade de ensino que propicia uma mediação colaborativa.



## Referências

- ARAÚJO, J. C. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BATISTA, E; GOBARA, S. *O fórum on-line e a interação em um curso a distância*. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.
- BEAUDIN, B. Keeping on-line asynchronous discussions on topic. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, nov. 1999, v. 3, issue 2, p. 41-54.
- BESERRA, V. C. Educação a distância: a mediação nos fóruns e o sistema de avaliação como mecanismos para uma aprendizagem significativa. *Conexão*. Revista Eletrônica EAD Unijorge, 2012, v. 2, ano 2, p. 22.
- BRUNO, A; HESSEL, A. M. *Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores*. Associação Brasileira de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.
- CAMPOS, G. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. p. 271-281.
- CELANI, M. A.; COLLINS, H. Critical thinking in reflective sessions and in on-line interactions. *AILA Review*, 2006, 18, p. 41-57.
- DANIELS, H. Introdução: a psicologia num mundo ideal. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 1-30.
- FEUERSTEIN, R. et al. *Mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund, 1991.
- FIGUEIREDO, A. Web-Based Learning – Largely Beyond Content. In: RESTIVO, F.; RIBEIRO, L. (Eds.). *WBLE 2000 Web-Based Learning Environments*. Porto: FEUP Edições, 2000. p. 85-88.
- GRASSI, D.; SILVA, J. M. A mediação pedagógica em fóruns de discussão nos cursos virtuais. *Cinted-UFRGS*, 2010, v. 8, nº 1, p. 4.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- KARAYAN, S. S.; CROWE, J. A. Students perceptions of electronic discussion groups. *T.H.E. Journal*, abril 1997, v. 24, nº 9.
- MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 31-59.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFTM; Brasília: Plano, 2000. p. 105-120.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2008.
- VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. (Ed.). *Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-37.
- VARELA, A. *Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein*. São Paulo: SENAC, 2007.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



### Minicurrículo

**Ana Maria David Berbel** é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Penápolis – FUNEP, hoje Fundação Educacional de Penápolis - FUNDEPE. Tem formação em Mídias Integradas e é diretora do Centro de Criação e Produção (CCRIP) do Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância (DETED) da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).

# A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM POR MEIO DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

**Mariana Vilella\***

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo*

**Sandra Maria Fodra\*\***

*Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo*

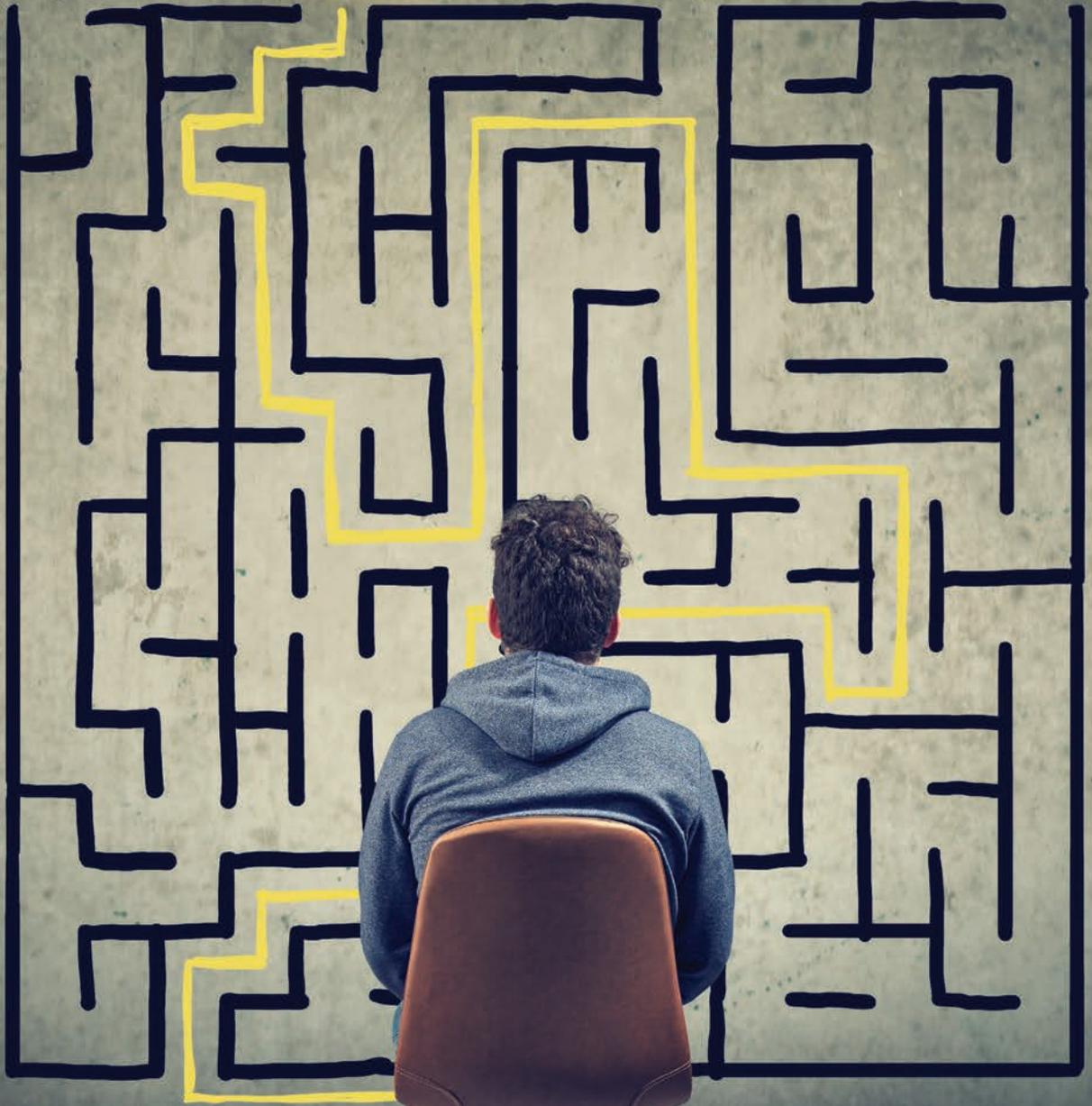
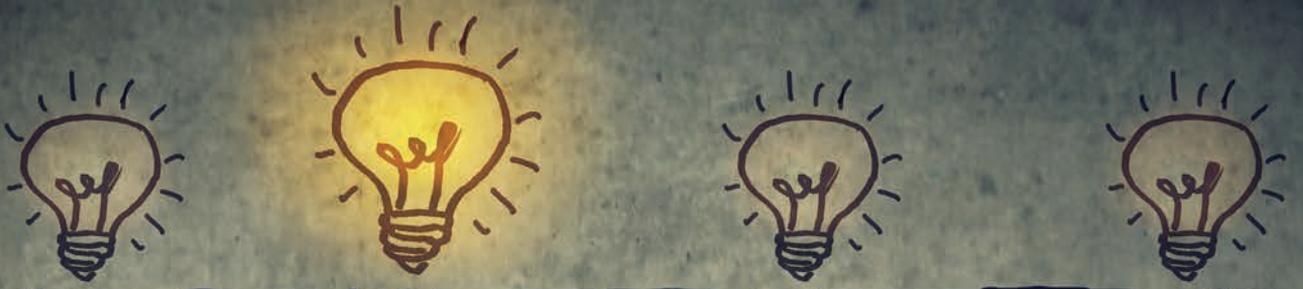
*“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.” (Aristóteles)*

**Resumo:** Este artigo trata da resolução dos conflitos escolares por meio da mediação, ferramenta introduzida no Brasil para efetivar e garantir os Direitos Humanos, que tem como marco histórico o Segundo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II), firmado em 2002. Aprender a resolver conflitos deveria fazer parte dos currículos escolares, pois eles contribuem para nossa formação psíquica, ética e cidadã. A escola é um lugar privilegiado para a convivência com as diversidades raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, políticas, sociais, entre outras; e é onde acontecem muitos conflitos devido à pluralidade de ideias, comportamentos e interesses. A cultura escolar é a de reprimir esses conflitos por meio de punições como suspensão das aulas ou sermões que provocam revolta nas pessoas envolvidas; não há estímulo ao diálogo e muito menos ao respeito aos sentimentos dos envolvidos. Um conflito mal resolvido pode se transformar em violência no futuro. Embora existam poucas iniciativas sistematizadas de resolução dos conflitos escolares no país, sabemos da sua importância para a formação integral dos estudantes, pois a mediação contribui para a aprendizagem emocional, para estimular o diálogo (em vez das agressões) para a melhoria das relações interpessoais e para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

**Palavras-chave:** mediação de conflitos; aprendizagem emocional; educação integral.

\* Doutoranda pela PUC-SP. *E-mail:* marianavilella.mv@gmail.com

\*\* Responsável pelo Projeto Mediação Escolar e Comunitária. *E-mail:* sandra.fodra@educacao.sp.gov.br



As relações na escola e a emergência de conflitos que, quando mal resolvidos, geram violência e entraves à aprendizagem consistem em uma das grandes preocupações atuais no campo da Educação. No presente artigo, pretendemos abordar a ferramenta da mediação de conflitos aplicada ao contexto escolar e seu potencial transformador da escola quando integrada ao currículo.

## O conflito

O que significa um conflito? Por que eles acontecem? Por que as pessoas veem os conflitos como situações negativas? Essas são perguntas sobre as quais poucos param para refletir, mas que deveriam ser discutidas e esclarecidas para evitar situações de estresse, desconforto e até de violência entre as pessoas.

Vejamos as definições dadas por especialistas nesse assunto:

O conflito é o nosso companheiro de jornada mais próximo. É parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina na diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes. (CHRISPINO e CHRISPINO, 2002 *apud* CECCON et al., 2009, p. 29)

Conflito é um processo que começa quando um indivíduo ou um grupo sente que os atos ou as intenções de outro indivíduo ou grupo podem prejudicar seus próprios interesses, convicções, normas, valores. (DE DREU, 2007 *apud* CECCON et al., 2009, p. 29)

Portanto, conflitos nada mais são do que divergências de ideias, opiniões ou interesses de pessoas (ou grupos) que não foram aceitas, respeitadas ou negociadas entre elas. Além dos conflitos interpessoais, existem também os intrapessoais, aqueles que temos quando estamos em dúvida sobre quais escolhas faremos ou decisões teremos que tomar. Eles são humanos e corriqueiros; ocorrem na família, no trabalho, entre amigos e, principalmente, na escola. Os conflitos escolares serão o foco da nossa discussão.

Culturalmente, aprendemos a fugir de situações que possam culminar em um confronto interpessoal ou até mesmo fugimos de reflexões que nos angustiam (no caso dos conflitos internos). É comum também atri-

buirmos a um terceiro a “culpa” do problema ou solicitarmos a alguém que consideramos “superior” ou mais experiente (pai, mãe, um professor, diretor, advogado, juiz [...]) que o resolvam por nós. Isso acontece porque não fomos preparados para resolver as divergências ou parar para refletir sobre circunstâncias desgastantes ou polêmicas. Na maior parte das vezes, deixamos essas questões para serem resolvidas depois, mesmo que elas continuem nos incomodando. Veja o que pensam Sastre e Moreno a esse respeito:

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. Nossa razão não foi exercitada na resolução de conflitos e tampouco dispúnhamos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitissem sair dignamente de uma situação. Em síntese, nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio. (SASTRE; MORENO, 2005, p. 19)

Para essas autoras, as habilidades para a resolução dos problemas pessoais e interpessoais deveriam ser desenvolvidas na escola. Na obra *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*, elas discutem sobre a necessidade de aprender a resolvermos os nossos conflitos cotidianos desde a infância e o quanto essa aprendizagem contribui para a nossa formação psíquica, ética e cidadã.

Mas por que a escola deveria se responsabilizar por esse tipo de aprendizagem? Primeiramente, porque cabe à escola a formação para a cidadania e para a vida, conforme previsto no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996): “... tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sabemos também que as transformações ocorridas no mundo nas últimas décadas exigem que a escola repense sua forma de atuação e reveja seu currículo. Os conhecimentos científicos não são mais suficientes para assegurar uma formação de qualidade. Além deles, o desenvolvimento das diversas dimensões humanas, de habilidades para a resolução de problemas e para a convivência solidária (habilida-

des socioemocionais) é fundamental, pois promove a autonomia dos nossos adolescentes e jovens, preparando-os para viver neste mundo tão complexo e cheio de incertezas.

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular trata a diversidade cultural como tema passível de discriminação e gerador de conflito na escola e propõe estratégias para transformá-la em aprendizagem para a convivência:

Na vida em sociedade, cada um de nós participa de vários grupos culturais, em âmbitos de atuação diversos, e se inter-relaciona com outros grupos. A vivência da diversidade cultural é natural, espontânea e valiosa. Por outro lado, os modos de viver, pensar e dizer que diferentes grupos criam e perpetuam são, muitas vezes, tomados por eles como verdades universais ou naturais, podendo gerar desrespeito com o outro, discriminação e conflitos, não raro, insuperáveis.

Ao promover o encontro com a diversidade linguística e cultural, o componente Língua Estrangeira Moderna cria oportunidades para que os/as estudantes conheçam, desnaturalizem e compreendam suas próprias culturas e se tornem cidadãos flexíveis e abertos a visões de mundo diversas, apropriando-se, assim, de um repertório importante para agirem como mediadores interculturais, buscando a construção do diálogo e compreensão e resolução de conflitos da vida cotidiana. Também é no encontro com a diversidade que eles/as aprendem a lidar com o novo, o diferente e o inusitado, uma capacidade valorizada no mundo contemporâneo, nas relações de convivência pessoal e de trabalho colaborativo. (BRASIL, 2016, p. 121)

Como escreveu Delors (1999, p. 89): “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. O *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (DELORS, 1999) trata de um novo modelo edu-

cacional que promova o desenvolvimento de habilidades necessárias para o século XXI, fundamentado nos Quatro Pilares da Educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver). Para desenvolver o “fazer” e o “conhecer” os educadores têm boa atuação, mas, para desenvolver as habilidades para “ser” e principalmente para “conviver”, eles têm muito a aprender, e está lançado um grande desafio.

## Os conflitos escolares

A escola é um lugar privilegiado para a convivência com as diversidades raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, políticas, sociais, entre outras. Os conflitos acontecem em todos os espaços escolares e envolvem inclusive os adultos: professores, gestores, pais e funcionários. Na sala de aula, no pátio ou na sala dos professores, eles são normais e cotidianos.

O maior problema é que, em geral, os conflitos são reprimidos e a forma utilizada para sua “suposta resolução” é por meio de punições: normalmente suspensão das aulas ou sermões intermináveis, quando se trata dos alunos. Como consequência das punições, surge a revolta e o sentimento de injustiça nos envolvidos. Quando o conflito ocorre entre adultos, por sua vez, as relações ficam abaladas e o ambiente escolar tenso. A percepção que as pessoas têm do ambiente em que estão inseridas interfere no seu bem-estar; portanto, o



clima escolar precisa ser harmonioso para que todos se sintam bem e a aprendizagem seja efetivada.

Apesar de inúmeras pesquisas mostrarem que o clima escolar influencia as aprendizagens escolares e o desempenho (rendimento escolar, motivação, etc.), vários estudos também têm indicado que essa influência se estende para as relações sociais (convivência, conflitos, violência física e verbal entre alunos e entre alunos e professores, vandalismo, furto, etc.). Desse modo, há uma associação entre o clima e o aparecimento de problemas de ordem comportamental (indisciplina, violência, *bullying*, etc.) que ocorrem entre estudantes e entre estudantes e professores. (VINHA et al., 2016)

Para a autora, o clima escolar não só interfere na aprendizagem, mas também provoca problemas nas relações sociais e comportamentais entre os estudantes e os educadores. Podemos concluir que a escola que não atua na resolução dos conflitos está prestando um desserviço à formação dos seus alunos.

Segundo Araújo (2008), aprender a resolver os próprios conflitos contribui tanto para a formação pessoal quanto para a das pessoas com quem convivemos. Afinal, somos parte de uma sociedade e convivemos com pessoas em todos os lugares e, conseqüentemente, com diferentes ideias, opiniões, valores e interesses. Quando temos a oportunidade de conversar sobre o conflito, falar sobre nossos sentimentos e, também, ouvir os demais envolvidos, conseguimos esclarecer pontos de vista e compreender os sentimentos e interesses presentes na situação, tanto os nossos quanto os dos outros.

O conflito é parte natural de nossas vidas e apenas isto já seria suficiente para considerá-lo como importante tema de estudo. De fato, todas as teorias interacionistas em Filosofia, Psicologia e Educação estão alicerçadas no pressuposto de que nos constituímos e somos constituídos a partir da relação direta ou mediada com o outro, seja ela de natureza subjetiva ou objetiva. Nessa relação, nos deparamos com as diferenças e semelhanças que nos obrigam a comparar, descobrir, ressignificar, compreender, agir, buscar alternativas e refletir sobre nós mesmos e sobre os demais. O conflito torna-se, portanto, a matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social. (ARAÚJO, 2008, p. 115-116)

Para Araújo (2008), os conflitos devem ser usados como oportunidades de aprendizagem emocional, pois contribuem na formação, no amadurecimento e na convivência entre as pessoas. A escola é um ambiente rico em situações conflitantes e os educadores devem aproveitá-las como insumo pedagógico, a fim de desenvolver o diálogo, o respeito e o equilíbrio no clima escolar. Existem diversas formas para promover a resolução dos conflitos, o que não podemos jamais é ignorá-los.

## A mediação de conflitos

Apresentados alguns conceitos de conflito e suas principais características quando presentes no ambiente escolar, ingressamos diretamente no objeto deste artigo para apresentar uma das formas de solução de conflitos, que é a mediação.

Recorremos a Sampaio e Braga Neto (2007, p. 22) para apresentar o conceito de mediação:

[...] a mediação é um método de resolução de conflitos em que um terceiro independente e imparcial coordena reuniões conjuntas ou separadas com as partes envolvidas no conflito. E um dos seus objetivos é estimular o diálogo cooperativo entre as partes para que alcancem a solução da controvérsia em que estão envolvidas.

No mesmo sentido vem a concepção apresentada por Miranda (2005, p. 9):

A mediação é um processo voluntário, consensual e não adversarial de resolução de conflitos, no qual as partes elegem um terceiro imparcial responsável por facilitar o diálogo pacificador, sem interferir no mérito das decisões.

Nos conceitos expostos já ficam destacadas duas das principais características da mediação e, principalmente, aquilo que a diferencia de outras técnicas de resolução de conflitos. Em primeiro lugar, o que se busca não é diretamente o acordo, mas a satisfação dos interesses dos envolvidos e das suas necessidades diante do conflito (SAMPAIO; BRAGA NETO, 2007, p. 22). Isso significa que a solução encontrada é apenas a consequência de um trabalho que visa mesmo abrir caminho para que as partes se exponham e se escutem, cooperem e encontrem uma via que contemple os desejos e sentimentos de todos. A segunda característica que nos chama atenção é exatamente o

fato de que quem encontra a solução são as próprias partes, daí o mediador ser apenas um coordenador do procedimento e um facilitador do diálogo sincero e respeitoso entre os envolvidos.

Muitas outras características e princípios da mediação poderiam ser apresentados, mas, para o presente artigo, que busca refletir sobre a mediação no contexto escolar, nos interessa especialmente estes fatores: o diálogo e a autonomia das partes envolvidas no processo de mediação, a humildade do mediador, que se sabe mero facilitador e não “decisor” final do conflito, e a responsabilização dos atores do conflito pela proposta de solução e pelo compromisso com sua efetividade.

Pensamos que são elementos em falta nas escolas, daí a importância dessa reflexão.

A mediação de conflitos como procedimento sistematizado é algo relativamente novo no país, mesmo no campo do Judiciário. Seu surgimento no Brasil está ligado a compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro na perspectiva de afirmação e efetivação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o Segundo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II), que é do ano de 2002, possibilitou os primeiros projetos de mediação de conflitos substituindo a solução diretamente judicial. No caso específico da mediação escolar, seu início também tem raízes internacionais, especialmente na atuação e diretrizes trazidas pela UNESCO. Os primeiros exemplos reconhecidos como efetivos projetos de mediação escolar ocorreram nos Estados Unidos na década de 1970. No Brasil, embora seja crescente o número de escolas e projetos educativos que adotam procedimentos e princípios ligados à mediação, ainda há poucas experiências de efetiva implantação dessa ferramenta, segundo Rodrigues (2016, p. 7).

A mediação leva para a escola uma ferramenta de resolução de conflitos que tem em sua base uma estratégia de **comunicação**; uma nova linguagem e postura dian-

te do conflito e, dos interesses e das emoções das partes. Por isso, há algumas estratégias básicas para que essa nova forma de comunicação floresça e possibilite uma efetiva melhoria das relações.

Em obra sobre a mediação escolar e a redução da violência, Rodrigues (2016, p. 13) nos apresenta alguns desses elementos básicos do processo de mediação escolar. Relatá-los pode nos auxiliar a visualizar o procedimento nas escolas, com mais concretude.

O primeiro deles é a criação de uma **relação de confiança** entre as partes e o mediador, cabendo a este último estimular sempre o foco nas afinidades e seme-

lhanças de todos os envolvidos. Trata-se de criar empatia, identificação.

O segundo elemento é a **escuta dinâmica**. Na vida em geral, mas especialmente na escola, há uma notável dificuldade de escuta do outro. Todos querem falar e poucos estão dispostos a ouvir. Na escola isso se acentua porque há uma definição prévia de papéis, a quem cabe falar e a quem cabe ouvir. Professores e diretores falam, alunos escutam. Em geral, como o diálogo (algo em que todos

falam e todos se escutam na mesma medida) não é estimulado, a resolução dos conflitos escolares acaba não adotando posturas dialógicas. Como mencionado acima, o conflito muitas vezes é tratado com um “sermão” em que alguém fala praticamente sozinho e pouco escuta as partes, suas emoções, suas angústias. A escuta dinâmica é um elemento da mediação que estimula a melhoria nessa relação. Escuta dinâmica é o “ato de escutar, entender, absorver e manifestar em resposta” (RODRIGUES, 2016, p. 20). Ela exige muita atenção ao que o outro diz e uma postura ativa em responder a partir do que foi dito, superando o vício comum que as pessoas têm de interromper a fala do outro, ou de não ouvir atenciosamente, apenas aguardando seu momento de fala, sem que ela dialogue com as falas anteriores.

“... o diálogo e a autonomia das partes envolvidas no processo de mediação, a humildade do mediador, que se sabe mero facilitador e não “decisor” final do conflito, e a responsabilização dos atores do conflito pela proposta de solução e pelo compromisso com sua efetividade”

”

O terceiro elemento é a **utilização de perguntas**, ou seja, a adoção de uma postura investigativa pelo mediador que, ao valer-se de questões, vai mapear o conflito buscando identificar suas raízes. Isso porque muitas vezes o conflito aparente (ex.: aluno xingou a aluna) não é o conflito real, aquele oculto, originador das tensões (ex.: há um ressentimento em relação a alguma situação do passado que nunca foi resolvido). A postura questionadora do mediador ajuda a aprofundar o conflito e suas razões, de modo que a solução será mais efetiva e perene.

Por fim, a autora destaca a **comunicação positiva**, que se trata de buscar aderência real e sincera à mediação, eliminando as hierarquias entre o mediador e as partes ou entre as próprias partes. Trata-se, ainda, de evitar interferências de linguagem que possam deslegitimar o procedimento, como conselhos não requeridos, menosprezo pelo sentimento ou fala do outro, ordens, ameaças, paternalismo, tudo o que possa dificultar o uso da mediação como uma ferramenta horizontal em que todos têm voz e vez.

Naturalmente, há diversas dificuldades em implantar tal método nas escolas, seja por conta da cultura escolar, que ainda se pauta pela verticalização das práticas e da comunicação, seja pela própria estrutura da escola, que nem sempre oferece o espaço e o tempo adequados a uma ferramenta como a mediação de conflitos, que exige paciência, diligência, profundidade, imparcialidade, etc.

A mediação de conflitos, com suas técnicas e princípios, acaba por se alinhar a uma visão de educação que confronta com a atual massificação da escola e suas relações. Para funcionar, ela exige uma atitude de foco no indivíduo, atenção às especificidades, valorização de sua individualidade, algo muito difícil de ser efetivado no nosso atual espaço-tempo escolar, mas que não é impossível.

Por outro lado, entendemos que não há mesmo outra saída. A diversidade na escola é cada vez maior e nossos mecanismos tradicionais de padronização e normatização não estão dando mais conta de absorver toda essa diversidade. Como explicamos no início, a diversidade gera conflitos, o que é natural. Como a escola vai lidar com eles é o que vai determinar se o cenário será de violência ou de harmonia.

## A educação integral e as habilidades socioemocionais

A formação integral das crianças, adolescentes e jovens que frequentam as escolas de Educação Básica é o mote das políticas públicas de Educação nos últimos anos. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) propõe na sua meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica”. O tempo integral é o suporte para que a educação integral seja de fato desenvolvida. Mas o que significa educação integral?

É o trabalho com atividades diversificadas que desenvolvam todas as potencialidades dos estudantes e atue em todas as suas dimensões: físicas, emocionais, culturais, sociais e intelectuais. Como já mencionado anteriormente, os conhecimentos científicos não são mais suficientes para vivermos numa sociedade deste milênio; outros “aprendizados” se fazem necessários, como a convivência solidária, a autonomia pessoal e intelectual, além da resolução de conflitos, tema tratado neste artigo. As habilidades socioemocionais fazem parte desse rol de “aprendizados”, por isso há estreita relação entre a ferramenta da mediação escolar e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.



Desenvolver um conjunto de competências nos nossos alunos, que lhes preparem para viver melhor em uma sociedade conturbada pela velocidade das mudanças e pelos desafios socioeconômicos deste século, como a motivação, a capacidade de trabalhar em equipe, a resiliência, a perseverança, a resolução dos problemas cotidianos (conflitos). É urgente e importante desenvolver essas competências na medida em que são uma alternativa institucional para combater as adversidades decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares e materiais.

Uma “educação integral e inclusiva” é a que não apenas provê os estudantes de informações e conhecimentos, mas também os prepara para a vida por meio do desenvolvimento de diversas competências, tanto intelectuais quanto socioemocionais, cultivando os valores necessários para uma boa cidadania, como cooperação, responsabilidade e engajamento na construção de um mundo melhor, com pessoas mais éticas e felizes.

O papel dos educadores e gestores é fundamental nesse processo

e implica na necessidade de ressignificar sua concepção de educação para os novos tempos e investir na sua formação para que possam adequar-se às exigências de um ensino voltado ao desenvolvimento das competências socioemocionais. O processo de formação docente deve incorporar os conhecimentos teóricos, mas principalmente a aprendizagem prática, pois os educadores precisam desenvolver, em si mesmos, as habilidades socioemocionais para estarem preparados para intervir nos modos de pensar, de viver e de se relacionar, atuando de fato na formação integral dos seus alunos.

Os nascidos nas classes sociais mais abastadas sempre tiveram acesso à educação integral, pois além da escola regular, frequentam clubes, praticam esportes,

estudam línguas estrangeiras, vão ao cinema, teatro, viajam, enfim, participam de atividades que ampliam sua visão de mundo e contribuem na sua formação pessoal e acadêmica. Já os filhos dos mais pobres nem sempre têm a oportunidade de conhecer bairros vizinhos aos seus e, se no entorno de onde vivem não houver alguma instituição que ofereça qualquer atividade que contribua para sua formação e possa emancipá-los de alguma forma, eles continuarão reproduzindo a pobreza das suas famílias.

Desde o século passado, educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire sonharam com uma educação integral para as camadas mais pobres, uma educação que pudesse libertar a

maior parte da nossa população da reprodução da miséria e promover a autonomia pessoal e econômica de todos para o exercício pleno da cidadania. É nesse sentido que a educação integral contribui para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos, oferecendo tempos e espaços diversificados para sua formação. O Brasil já garantiu o acesso à educação à maior parte das crianças, jovens e adultos do país, é necessário que agora possamos garantir a qualidade

do ensino oferecido. Acreditamos que a inserção da mediação de conflitos nas escolas é um passo nessa direção, exatamente porque contribui para o desenvolvimento de habilidades voltadas à sociabilidade e à cidadania, além de tornar o ambiente escolar mais harmônico e tolerante e favorecer a aprendizagem em todos os sentidos. Acreditamos, inclusive, que a mediação, se aliada a outros mecanismos e ferramentas para o incremento dos espaços de diálogo na escola, pode proporcionar o contexto adequado para elas se tornarem mais democráticas, promovendo mudanças estruturais nas relações interpessoais e no compartilhamento das decisões tomadas nessas instituições, além da responsabilização de todos. Sobre isso trataremos neste próximo e último tópico.

“Uma “educação integral e inclusiva” é a que não apenas provê os estudantes de informações e conhecimentos, mas também os prepara para a vida por meio do desenvolvimento de diversas competências, cultivando os valores necessários para uma boa cidadania.”

## Mediação de conflitos e a escola democrática

Como conceituamos acima, a mediação de conflitos é uma ferramenta fundada na autonomia e no diálogo. Seu potencial de transformação da escola está exatamente no fato de que esses elementos são também a base de uma escola democrática.

Para lidar com os conflitos que surgem no dia a dia, a escola precisa mais do que procedimentos para apagar os incêndios. Ela precisa sim de ferramentas para explorar esses conflitos de forma positiva, educativa. Isso porque o conflito é algo natural em um ambiente de diversidade, mas pode se manifestar de diversas formas. Quando a escola possui espaços abertos à expressão e à escuta dos jovens, quando oferece oportunidades para debates e tomadas de decisão coletivas, quando incentiva a participação e a cooperação, os conflitos podem se manifestar de forma positiva, como divergência de interesses e pontos de vista a serem compreendidos e respeitados. Mas sabemos que a escola carece desses espaços.

A cada dia as escolas públicas brasileiras recebem um universo mais diversificado de alunos. Essa diversidade é em si mesma natural e positiva. Tanto no plano intrapessoal quanto no interpessoal somos mutantes, dinâmicos, diversos, complexos. Ocorre que o crescimento da diversidade e da complexidade que chega à escola enfrenta o padrão normatizador, homogeneizador e pouco democrático nas práticas educativas. Sobre isso, Sacristán (2001, p. 75-76) faz apontamentos interessantes para nossa discussão:

*A educação nas instituições escolares, como a vida em qualquer outro campo, enfrenta (melhor: deveria enfrentar) naturalmente a diversidade entre os sujeitos, entre os grupos sociais e com sujeitos em mudança no tempo. Quanto mais pessoas entrarem no sistema educativo e quanto mais tempo permanecerem nele, maior variedade haverá em seu âmbito. As práticas educativas – sejam as da família, as das escolas ou as de qualquer outro agente – enfrentam a diversidade como um dado da realidade. Diante de tal fato, cabem duas atitudes básicas: tolerá-las organizando-o, ou tentar submetê-lo a um padrão que anule a variedade. Na vida social, governada por procedimentos democráticos, a diversidade so-*

*cial, de opiniões, quanto a modelos de vida, etc., é abordada com a prática da tolerância, da aceitação de normas compartilhadas que obrigam os indivíduos a algumas renúncias, respeitando espaços para a expressão e cultivo das individualidades singulares. A escola, cuja estruturação é anterior à aceitação do modelo democrático, elegeu o caminho da submissão do diferente à norma homogeneizadora.*

O autor reflete que, tradicionalmente, nosso modelo de escola não incorpora valores democráticos como a pluralidade. No caso brasileiro, ao menos formalmente, a gestão democrática e a pluralidade estão consagradas na Constituição Federal como princípios base da Educação nacional, mas, na prática, sabemos o quão distante estamos da efetivação desses princípios. Se a escola não incorporar mecanismos democráticos e dialógicos para trabalhar a diversidade, dificilmente atingirá um meio efetivo de lidar com conflitos e com as violências que deles resultam.

Sobre o potencial da educação de proporcionar uma cultura de diálogo, respeito e autonomia Sacristán (2001, p. 26) ainda destaca que:

*[...] o espaço e o tempo escolares, as atividades ali desenvolvidas, são ricas oportunidades para exercer democraticamente a convivência, ensaiar a participação, fixar não só atitudes de respeito e de tolerância, como também de colaboração com os demais.*

Assim, a escola é um espaço privilegiado para a manifestação saudável e construtiva dos conflitos, mas para usá-los como matéria-prima para o aprendizado, precisa investir em atividades e estruturas que dialoguem com esses princípios. Não faltam instrumentos nesse sentido. Cabe mencionar alguns exemplos, como as assembleias escolares, grêmios, debates, jogos e simulações, além de ferramentas de ensino personalizado, que estimulam a maior expressão da individualidade e da curiosidade de cada aluno: como roteiros de pesquisa, trabalhos autorais, etc. Em resumo, a escola precisa ser mais democrática se quiser lidar bem com os conflitos. Isso abrange a inserção de mecanismos alternativos de resolução, como a mediação, mas não só, ela deve estar associada a tempos e espaços sistemáticos de expressão saudável das diversidades, em meio a um conflito ou não.

## Conclusão

A efetivação do direito à educação, tal como garantido em nossos principais documentos legais, demanda uma escola que proporcione a formação integral do sujeito em um ambiente de tolerância, paz e cidadania. A questão dos conflitos na escola, que gera tensão e violência nas relações, é cada vez mais urgente e complexa, dada a diversidade que, felizmente, hoje alcança a escola. São muitos os desafios nessa seara.

A mediação de conflitos é uma ferramenta que pode contribuir com os vários aspectos desenvolvidos neste artigo: as habilidades socioemocionais, a convivência saudável que se manifesta no clima escolar, a questão da democracia na escola e, finalmente, para a formação integral dos estudantes. A mediação, ao proporcionar oportunidades de diálogo respeitoso e construção autônoma das soluções para os conflitos da escola, auxilia na construção e disseminação de uma cultura de responsabilização, respeito, atitudes éticas e cooperação entre seus agentes, aprendizado emergente no nosso país.

## Referências

- ARAÚJO, U. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 115-131, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos II*, 2002. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/pndh\\_concluido/index.html](http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/pndh_concluido/index.html)>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral*. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – segunda versão*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- CECCON, C. et al. *Conflitos na escola: modos de transformar*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

MIRANDA, A. K. P. C. A mediação de conflitos como instrumento de acesso à justiça, inclusão social e pacificação social. In: SALES, L. M. M. (Org.). *Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade: a cidadania em debate*. Fortaleza: Gráfica Unifor, 2005.

RODRIGUES, M. V. B. B. *A mediação escolar e a redução da violência: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SAMPAIO, L. R. C.; BRAGA NETO, A. *O que é mediação de conflitos*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/aeae/article/view/3747/3157>>. Acesso em: 8 out. 2016.



### Minicurrículo

**Mariana Vilella** é mestre e doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017) e bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (2011).

**Sandra Maria Fodra** é formada em Comunicação Social e História, mestre em Educação – Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e possui especialização em Ensino de Ética, Valores e Cidadania pela Universidade de São Paulo. Atuou como professora de Língua Portuguesa e História, coordenadora pedagógica de escola de Ensino Médio, coordenadora pedagógica no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Centro-Oeste e membro da equipe central do Programa Ensino Integral na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Atualmente, é responsável pelo Projeto Mediação Escolar e Comunitária no Sistema de Proteção Escolar. Participa do Grupo de Pesquisa Currículo e Avaliação da Pontifícia Universidade Católica, do Grupo de Ensino Integral da Universidade Paulista e é doutoranda em Educação na Universidade Metodista.



realização:

