



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Avances de Investigación

SOCIEDAD, EDUCACIÓN y CULTURA

Línea de Investigación: Interculturalidad e Inclusión

Coordinación y Supervisión: **Dra. Marie Lissette Canavesi Rimbaud**

Editora: **Dra. Susana Graciela Pérez Barrera**

Investigadores: Angela Rosani Fontana dos Santos
Augusto Resende Castro
Damon B. S. Andrade
Elisa Machado Menta Baggio
Lilian Carla da Silva Santos
Lucila Ruiz Garcia
Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes
Murilo Henrique Rodrigues Brizola
Neide Alves dos Santos Scandolara

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Avances de Investigación

SOCIEDAD, EDUCACIÓN y CULTURA

Línea de Investigación: Interculturalidad e Inclusión

Coordinación y Supervisión: **Dra. Marie Lissette Canavesi Rimbaud**

Editora: **Dra. Susana Graciela Pérez Barrera**

Investigadores: Angela Rosani Fontana dos Santos
Augusto Resende Castro
Damon B. S. Andrade
Elisa Machado Menta Baggio
Lilian Carla da Silva Santos
Lucila Ruiz Garcia
Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes
Murilo Henrique Rodrigues Brizola
Neide Alves dos Santos Scandolara

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
A CULTURA DA MEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DIMENSÕES POSSÍVEIS	6
CURRÍCULO, CONHECIMENTO E SABERES ESCOLARES	25
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS E SUJEITOS SEGREGADOS E SEGREGADORES	41
DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE E DIREITOS HUMANOS: TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA	57

Presentación

En este nuevo número de la revista académica “Avances de Investigación” se han realizado estudios sobre temas que afectan a nuestra sociedad y su cultura en lo relativo a la educación. Las investigaciones en progreso son realizadas por los estudiantes de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de nuestra Universidad, bajo la estricta supervisión del docente Supervisor de las mismas.

Entre las líneas de investigación que tiene establecida la Facultad, los estudiantes y los docentes, han elaborado su producción en los distintos temas propuestos por la Coordinación de la asignatura *Culturas, Saberes y Prácticas*. Dicha asignatura tiene como uno de sus cometidos la elaboración de un artículo científico, que se establece como fomento a la producción científica, basada en la investigación, asidas en la información proveniente, tanto del aula como de la bibliografía recomendada, y del trabajo participativo de los estudiantes en campo, dando lugar al manejo de terminología apropiada y relacionamiento en aspectos importantes como la interculturalidad, la inclusión, la pedagogía, el currículo, las tecnologías de la información en la educación y la sociedad.

Los artículos que aquí se exponen son un aporte al área de las Ciencias Sociales y se refieren a problemas de la educación vinculados a las diversas problemáticas tanto locales, regionales y estatales del lugar de residencia de los estudiantes.

Los avances de investigación que aquí se presentan, fueron efectuados por estudiantes que abordaron temáticas distintas de manera novedosa y siempre dentro del correspondiente rigor científico, bajo la supervisión del Docente.

En este número, Damon Andrade analiza y discute la cultura de la medicalización de niños y adolescentes en Brasil y sus reflejos en la Educación, un tema que merece ser profundizado ante en alarmante y creciente consumo de medicamentos por esa población.

Maria Tanise Bosquerolli Antunes y Murilo Henrique Rodrigues Brizola hacen una revisión bibliográfica sobre diferentes aspectos del currículo, su relación con el conocimiento y la construcción de saberes, con los finrs y objetivos de la educación brasileña. Indican la pedagogía de proyectos como una práctica innovadora que favorece el protagonismo y la autonomía de los estudiantes.

Con el objetivo de analizar las prácticas educativas en un Centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos dentro de una cárcel, Angela Rosani Fontana dos Santos, Elisa Machado Menta Baggio, Lilian Carla da Silva Santos y Neide Alves dos Santos Scandolara presentan la investigación realizada con 76 prisioneros.

Lucila Ruiz Garcia e Augusto Resende Castro hacen una revisión bibliográfica sobre algunos desafíos que la educación enfrenta en el contexto de multiplicidad cultural encontrada en los salones de clase.

Coordinadora: Dra. Marie Lissette Canavesi Rimbaud

Supervisora: Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

A cultura da medicalização de crianças e adolescentes: dimensões possíveis

Damon B. S. Andrade

RESUMO

A proposta deste trabalho almeja analisar e discutir a cultura da medicalização de crianças e adolescentes no Brasil intuindo uma compreensão acerca da relação instituição de ensino x alunado. Também obtém destaque o aumento exponencial de encaminhamentos de crianças vítimas de queixa escolar a profissionais terceiros. A partir do estudo de documentos e da leitura especializada, depara-se com a necessidade de desvelar aspectos ideológicos que demarcam - no tempo e no espaço - a produção de um saber científico que naturaliza práticas e relações sociais. Surge então a massificação dos psicodiagnósticos e psicofármacos. Tomando como referencial as teorias que consubstanciam a psicologia educacional crítica e demais documentos que ajudam a compreender as relações de poder de maneira microcós mica – e não estática – o trabalho busca refletir acerca do que fazer de grande parte relevante dos profissionais atuantes no ambiente educacional. Pertence também ao universo dessa produção, uma visão crítica aos discursos de um sujeito do suposto saber especializado e identificar as explícitas contradições.

Palavras-chave: Cultura da medicalização; Medicalização de crianças e adolescentes; Instituições de ensino.

INTRODUÇÃO

O artigo visa a se debruçar sobre subjetividades especiais num contexto específico. Especial por se tratar da grande maioria dos futuros representantes da população brasileira: as crianças e adolescentes. Eis a necessidade de como a educação pode ser repensada em nosso país, quiçá, utilizando-a como uma ferramenta que coopere incisivamente no desenvolvimento de uma sensibilidade ética. Um dos mecanismos mais significativos para tal empreitada são, indubitavelmente, as instituições de ensino: as escolas.

Conhecer as realidades atuais - não de maneira neutra – dando a devida atenção as pessoas que foram e que continuam sendo excluídas de maneiras diversas (e perversas), desvela um problema

que demanda ações diversas. Uma das formas de “produção” dessa exclusão situa-se na precarização da educação. Um processo de massificação, de despotencialização, manejado por uma ideologia arraigada no sistema econômico hodierno que atua como verdadeira indústria de reificação do ser humano (PATTO, 2008). O objetivo desse trabalho não contempla a vilanização de personagens, nem uma desmesurada tentativa de culpabilizar o aluno, o professor, as políticas públicas. Seu escopo busca compreender como funciona esse imbricado fenômeno social, suscitando novas formas de reflexões e intervenções e, demonstrar como o regime educacional está veementemente influenciado por uma cultura da medicalização de crianças e adolescentes.

Individualizar, personificando “o problema” na figura do aluno seria a maneira mais salutar para lidar com o processo de escolarização? De que forma poderíamos atuar atendendo a demanda dos docentes e dos demais envolvidos nesse cenário sem a orientação do trabalho regido pela culpa? O desafio, segundo Machado (2007),

[...] é conseguir fortalecer esse campo enfraquecido no qual tem dominado esse tipo de funcionamento. Isso exige que criemos dispositivos que permitam fazer novas conexões, valorizar produções desconsideradas, agir de maneira que novas possibilidades contaminem esse campo de relações (MACHADO, 2007, p. 123).

A reflexão acerca desse fenômeno se justifica ao constatar índices recordes de vendagem e produção de psicofármacos. Um movimento atento a todo e qualquer comportamento que destoe da norma dominante. Focar o problema de maneira biologizante fortalece a máxima que propõe uma massificação de terapêuticas medicamentosas. Fenômeno esse que gera uma espécie de docilização em massa, produzindo uma poderosa ideologia que subsidia oligopólios por trás de uma artificialização da subjetividade (ABREU, 2006).

Moyses e Collares (2011a) fazem coro ao movimento que contesta o processo de medicalização desenfreado e o propósito de tal empreitada:

[...] A comprovação de que um conjunto de sinais, sintomas, alterações no exame físico e em exames laboratoriais constitui uma doença passa por outros caminhos, dentro da racionalidade médica. É este um dos grandes equívocos nessa área. Não tem sentido buscar a causa genética de algo tão mal conceituado, mal definido, mal diagnosticado/rotulado... talvez seja o caso de perguntarmos a quê servem tantos pesquisadores de renome, mantendo e amplificando no ideário da vida cotidiana que os seres humanos são homogêneos, obedecendo a um único padrão de comportamento e de pensamento, e que a pluralidade e a diversidade são doenças. (MOYSES; COLLARES, 2011a, p. 88).

Basta atentar à conduta de alguns profissionais para que transpareça um processo de alienação e reificação. Alienação quando tange a naturalização de atos e ações que de natural (normal) nada possuem. Psicodiagnosticar uma criança de seis anos, por exemplo, com um espectro de problemas: TDAH, dislexia, transtorno de conduta antissocial, dentre outros não poderia ser considerado um caso de incoerência e má utilização de sua própria práxis laboral? (ANGELLUCCI, 2007) Reificação quando o sujeito deixa de ser reconhecido como tal e é adjetivado “portador de”: TDAH, depressão, borderline, dentre tantos outros. A percepção sobre o mesmo é abruptamente “adaptada” para lidar com o indivíduo dotado de algum problema. Considerando os aspectos levantados, a relevância desse trabalho justifica-se devido o caráter emergencial em lidar com as questões referidas. Principalmente a respeito do aumento exponencial nos encaminhamentos e na vendagem de psicofármacos (MOYSES; COLLARES, 2011b).

O processo de escolarização, nos moldes atuais, tem propiciado uma relação multiprofissional: psicólogos, neurologistas, psiquiatras, dentre outros. O surgimento dessas novas relações beneficia a todos os envolvidos? As crianças e adolescentes estão se empoderando dessas relações a fim de tornarem-se cidadãos éticos, com autonomia e dignidade? Dessas relações têm eclodido diversas produções de saberes atrelados a um biologicismo, transformando possíveis casos de discussões acerca das relações sociopolíticas em explicações de cunho biofisiológico. Moyses e Collares (2011) alegam que

Nas sociedades ocidentais, é crescente o deslocamento de problemas inerentes à vida para o campo médico, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais biológicas. Tratar questões sociais como se fossem biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. No mundo da natureza, os processos e fenômenos obedecem a leis naturais. A medicalização naturaliza a vida, todos os processos e relações socialmente construídos e, em decorrência, desconstrói direitos humanos, uma construção histórica do mundo da vida. (MOYSES; COLLARES, 2011a, p. 72).

A metodologia utilizada para produção do trabalho: revisão de literatura; mostrou ser a mais adequada devido à necessidade de analisar as questões atreladas à cultura da medicalização das crianças e adolescentes em âmbito educacional e o quefazer da Psicologia no contexto referido. Categorizou-se o material encontrado – vide produções literárias, artigos científicos das bases de dados: Scielo e BVS psi – numa tabela de argumentos, destacando informações que deram corpo as demandas e as problematizações expostas.

A fim de contemplar tal empreitada, o trabalho pretende, na primeira sessão, adentrar no sistema educacional brasileiro. Compreender, através de uma história delimitada no tempo e no espaço, a hodierna conjuntura que propiciou a eclosão dos encaminhamentos cuja consequência é a produção de psicodiagnósticos em sua grande maioria arbitrários. O próximo passo do trabalho direciona sua lente investigativa à desconstrução e reconstrução de subjetividades (crianças e adolescentes) sendo psicodiagnosticadas e o poder desse ato sobre as mesmas. As consequências impingidas do problema do estigma dos alunos-pacientes e os atores envolvidos no processo de medicalização.

1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: DIGRESSÕES NECESSÁRIAS

A fim de tentar elucidar e se situar no complexo cenário que envolve os processos educacionais e a relação deles com o social, Gallo (2008) comenta acerca de uma categorização feita pelo Veiga-Neto, que identifica, na produção de Foucault, “três domínios”: o do ser-saber; o do ser-poder; e o do ser-consigo: “Penso que cada um desses domínios pode ter implicações interessantes no pensamento educacional contemporâneo, se quisermos investir num pensamento aberto, produtivo, criativo, não afeito a verdades prontas e definitivas.” (GALLO, 2008, p. 256). Acerca do primeiro domínio elencado pelo autor, educação e ser saber, há a descrição de um movimento necessário para que a pedagogia adquirisse status científico. Os saberes se aproximando do real e o homem tornando-se alvo de representação das ciências humanas. Sugere o autor que uma Filosofia da Educação de inspiração foucaultiana “[...] pode revelar a historicidade dos conhecimentos educacionais, para além de qualquer apelo universal, auxiliando a desvendar os mecanismos disciplinares e de tecnologia de saber que permitiriam a conformação da escola moderna tal como a conhecemos, fornecendo elementos para que compreendamos sua crise.” (GALLO, 2008, p. 257). Sugestão consonante ao objetivo deste trabalho que, a guisa de uma pesquisa bibliográfica, almeja o desvelar de práticas ideológicas mantenedoras, alicerçando as crises conjunturais que assolam o ambiente educacional.

O segundo domínio: educação e ser poder; o enfoque é colocado nas tecnologias disciplinares como uma maneira de introjetar a dominação nos corpos. Só que se refere a uma escala macro, a nível populacional. Ou seja, o exercício do biopoder exercerá a governabilidade dos povos. Controles de endemias, epidemias, de natalidade, ações governamentais que implicariam na subsistência (ou não) de populações marginalizadas são exemplos de exercício do biopoder sob a égide da biopolítica. A esfera do “fazer viver”, ou “deixar morrer”. O saber de uma ciência psicológica produtora de psicodiagnósticos arbitrários; de uma psiquiatria que reduz sua riqueza

conceitual e laboral a produtores de receituários à psicofármacos a fim de produzir verdades sobre os corpos, não seria uma maneira escusa de exercer o biopoder? Eis mais um motivo para que Gallo atente à uma análise do poder que

[...] permite compreender as diferentes conformações históricas das práticas educativas e de suas instituições. Desvendando as relações de poder no âmbito das práticas educativas, podemos investir na criação de novas relações, de novas possibilidades de ser e de construção subjetiva, não necessariamente moldadas pelos cânones instituídos. (GALLO, 2008, p. 257).

O terceiro domínio: educação e ser-consigo; refere-se a um convite de Foucault para que façamos uma auto avaliação a fim de averiguarmos aquilo que estamos fazendo conosco. Em se tratando do educador, mais relevante ainda, pois, analisar suas próprias condutas implicará numa avaliação de que forma se afeta os educandos. O pensamento ulterior nos permite acreditar que o processo de “escolarização” dos docentes encontra-se fragilizado a ponto de não atingir os objetivos esperados: a formação com viés emancipatório do outro. O docente, teoricamente, é a ferramenta fundamental de um processo de conscientização social, moral e ética. Mas na prática, o embrutecimento tem sido generalizado.

Pensando com Foucault, o educador precisa adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar ao outro para que adestre-se a si mesmo. [...] o educador precisa emancipar-se a si mesmo, para que sua atividade docente possa ser um ato de emancipação e não de embrutecimento. (GALLO, 2008, p. 259).

Intuindo o desvelar de constructos ideológicos que fazem com que a biologização das condutas de crianças e adolescentes tenham tanto poder no contexto atual, será realizado um recorte de alguns momentos históricos relevantes que influenciaram a ordenação da sociedade. A relevância desse retorno contempla um exercício epistemológico necessário a fim de compreender os aspectos originários de movimentos sociopolíticos datados, responsáveis pela atual estrutura educacional brasileira.

Focar-se-á especialmente nas questões relacionadas a educação, direcionando o olhar para a produção do fracasso escolar, um contexto repleto de teorias das mais variadas. Dentre elas, destacam-se algumas por sua relevância e pregnância na sociedade brasileira: teorias racistas, hereditárias e carência cultural. Importante salientar que esse trabalho não contemplará toda a riqueza discursiva das teorias científicas que, dentre tantas consequências, intuíram uma explicação do fracasso escolar. Logo, a atenção se direcionará para os aspectos relacionais entre

o estabelecimento de saberes produzidos e delimitados, no tempo e no espaço, e suas reverberações no contexto escolar.

Pensar em movimentos científico-culturais que ocorreram na Europa e em outras partes do mundo, nos remete diretamente as ações perpetradas no Brasil. Segundo Patto (2008), se a primeira vista parecer irrelevante associar teorias científicas do século XIX, desenvolvidas na Europa, com as disparidades de nível em se tratando de rendimento escolar no Brasil, basta recordar

[...] que os intelectuais brasileiros começaram a voltar-se para as questões da escola e da aprendizagem escolar num momento em que o país vivia mergulhado num colonialismo cultural que fazia de nossa cultura, segundo uma expressão usada por Cunha (1981), uma “cultura reflexa”, sobretudo sob a influência da filosofia e da ciência francesa. (PATTO, 2008, p. 53).

As explicações de cunho racista tornaram-se tradutoras das desigualdades sociais e influenciaram o mundo de tal forma que serviu como justificativa para a invasão de diversas potências as regiões africanas e asiáticas, culminando no período imperialista, responsável pelo sofrimento de grande contingente populacional vide a primeira guerra mundial. A lógica não destoava do que já ocorrera no início da revolução burguesa e industrial, o saber dito científico legalizando as práticas que potencializavam os lucros, a produtividade, mas que, em contrapartida, era uma indústria de segregação e exploração. A fim de manter imaculada a ideia de igualdade, irmandade e fraternidade, os representantes do racionalismo: cientistas, filósofos e ademais, praticavam um cientificismo ingênuo (Poliakov, 1974), sem provas contundentes, mas utilizavam do seu prestígio a fim de propagar tais ideias contraditórias. Uma resignação e a naturalização de algo que foi construído sócio historicamente.

No bojo desses acontecimentos, surgiu o darwinismo social, uma deturpação da teoria evolucionista de Darwin que acaba por reafirmar as teorias racistas. Patto (2008) denuncia que *[...] as teorias racistas encontraram na teoria evolucionista elementos para sua reafirmação. A teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do darwinismo social e colocada a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operara no interior da nova ordem social. [...] A transposição de suas ideias para o universo social resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão pelas classes dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras. (PATTO, 2008, p. 57).*

Hobsbawn (1982, p. 273), também num movimento de resistência, alega que “O “darwinismo social” e antropologia racista pertencem não à ciência do século XIX, mas à sua política”.

Mesmo algo tão revolucionário e clarificador como as ideias de Darwin, podem ser utilizadas como ferramentas de segregação e naturalização do desnatural (isonomia dos seres humanos); uma tentativa de justificar o racismo e as desigualdades sociais; um estratagema político. O arremate era algo natural e corriqueiro para aqueles que defendiam as teorias racistas, visto que a ciência nunca foi capaz de comprovar tais diferenças.

Francis Galton (1822-1891), cientista renomado, foi o primeiro a, segundo Patto (2008), “fazer o transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas”. De acordo com ele, no seu primeiro livro “*hereditary genius*”: “Proponho mostrar neste livro que as habilidades naturais do homem são herdadas sob exatamente as mesmas limitações das formas e características físicas de todo o mundo orgânico.¹” (GALTON, 1869, p.1, tradução nossa). Está instituído um processo de triagem. Os considerados mais inteligentes são aqueles que obtêm melhores resultados em testes que auferem acuidade visual, motora, perceptual. Galton acreditava que as capacidades intelectuais estavam fortemente relacionadas com as capacidades perceptuais. Tais pesquisas fomentaram estudos diversos a fim de comprovar o caráter herdado da inteligência e maneiras de categorizar os examinandos. Se refletirmos que os testes eram produzidos pela elite intelectual e que muitas vezes estavam repletos de especificidades conceituais que a classe referida possuía maiores facilidades de acesso, tornava-se óbvio quem seriam os melhores avaliados.

Atentar para as influências pregressas torna-se mister para compreender os aspectos originários das explicações em torno da aprendizagem escolar. Estas, articulando-se com a confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX, recebem forte influência da visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas. E, de acordo com Patto (2008),

[...] da Psicologia e da Pedagogia da passagem do século, herda uma concepção menos heredológica da conduta humana – isto é, um pouco mais atentas às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambiguidade imposta por essa dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX (PATTO, 2008, p.64).

¹ I propose to show in this book that a man's natural abilities are derived by inheritance, under exactly the same limitations as are the form and physical features of the whole organic world.

Não é difícil observar, mesmo porque é de maneira – muitas vezes - explícita que acontece: um docente culpabilizando uma organização familiar desestruturada, sem condições socioeconômicas para dar suporte ao aluno. E esse discurso é corroborado por pesquisas que carecem de uma autocrítica acerca de sua metodologia. Muitas vezes utilizam métodos que suscetibilizam uma maior adaptabilidade da classe dominante, pois adéquam-se ao que a pesquisa, em si, considera como modelo ideal de conduta e resposta. Enquanto que os menos favorecidos socioeconomicamente poderiam sentir-se inibidos diante de um “cientista”, sujeito que representa o domínio do saber. Muitos desses estudos fazem comparações indevidas de duas realidades distintas. Tornam o ambiente uma dimensão acrítica, contagiada de

[...] uma visão biologizada da vida social e com uma visão etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio (PATTO, 2008, p.73-74).

A teoria da carência cultural traduz muitos dos estereótipos e preconceitos sociais acerca dos pobres. A sociedade brasileira, marcada por características em que se torna difícil desassociar a dialética incluído-excluído, representa um pólo de manutenção dessas práticas que, quando não de maneira consciente, contribuem para a manutenção de um sistema que necessita do “carente”, “inculto”, “oriundo de família desajustada”. O morador de favela apresenta estrutura psicológica/comportamental “favelizada”. O indivíduo não aprende por que é representante de uma família humilde, ou os projetos pedagógicos utilizados são produzidos através de influências destoantes, de uma realidade que diverge da sua? Algumas pesquisas que endossam as tentativas de justificar o fracasso escolar estabelecendo relação causal com a condição socioeconômica não conseguem desvelar o imbricado contexto em que subjaz as políticas educacionais e, muitas vezes, o que está envolto no não aprendido. Segundo Patto (1997),

A "teoria" da carência cultural retomou a explicação da "marginalidade" social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista. Gerada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública elementar, ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar. (PATTO, 1997).

Essas relações de poder são tratadas pelo Alfredo Veiga Neto (2008) de maneira afim com as ideias de Foucault, que destoa de uma grande vertente que potencializa e coisifica o poder, tornando-o soberano, algoz daqueles que não gozam do mesmo. A ideia de “poder” como energia, que perpassa todas as esferas sociais, exercendo micro manifestações de embates parece salutar à medida que o objeto de estudo se transforma, permitindo que a análise contemple dimensões inatingíveis até então. Rago e Veiga-Neto (2008) alegam, que

Deslocar o conceito de poder de coisa para relação, Foucault prefere não centrar a discussão sobre “o que é o poder”, mas sobre “como ele funciona”, “como age o poder”, o que equivale a dizer que a questão não é ir atrás de um princípio fundamental e geral em que se assentaria o poder, mas examinar os agenciamentos em que se cruzam as práticas (RAGO; VEIGA-NETO, 2008, p. 24).

Prosseguem argumentando que,

[...] ao fazermos a distinção forte entre violência e poder, conseguiremos enxergar coisas que, de outra maneira permaneceria à sombra; Isso será assim porque tal descrição não apenas permite descer ao nível microfísico das experiências escolares, mas, também e principalmente, porque tal distinção, ao mudar o registro discursivo de uma prática, muda a própria visibilidade dessa prática (RAGO;VEIGA-NETO, 2008, p. 32).

O capítulo subsequente adentrará na microfísica dessas relações a fim de tentar compreender as consequências de tais ações, principalmente nas crianças e adolescentes.

2 A CULTURA DA MEDICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VIA MODELO EDUCACIONAL: CONSEQUÊNCIAS ORIGINÁRIAS

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) será utilizado como a metonímia do processo de medicalização. A escolha deste transtorno deve-se a sua hodierna relevância e exponencial aumento, seja de psicodiagnósticos, seja em nível de intervenção medicamentosa, culminando em recordes de vendagem de medicamentos psicofármacos utilizados a fim de atenuar os sintomas que se supõem oriundos do transtorno. Segundo Rohde et al. (2004), o TDAH é o transtorno psiquiátrico mais comum na infância, cerca de 4% a 10% das crianças sofrem do mesmo. Ainda segundo Rohde et al. (2000):

As primeiras referências aos transtornos hipercinéticos na literatura médica apareceram no meio do século XIX. Entretanto, sua nomenclatura vem sofrendo alterações contínuas. Na década de 40, surgiu a

designação "lesão cerebral mínima", que, já em 1962, foi modificada para "disfunção cerebral mínima", reconhecendo-se que as alterações características da síndrome relacionam-se mais a disfunções em vias nervosas do que propriamente a lesões nas mesmas (ROHDE, 2004, p. 7).

Somente em 1994 que, através do DSM-IV, ocorreu a mudança de nomenclatura para "Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade".

Os critérios diagnósticos para o TDAH, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014, p. 59-60), estão dispostos no quadro abaixo:

QUADRO 1: Critérios Diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

A. Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):

1. **Desatenção:** Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:

Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

a. frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras;

b. com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas

c. com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra;

d. com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);

e. com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;

f. com frequência evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante;

g. com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades;

h. é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa;

i. com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

2. **Hiperatividade e impulsividade:** Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do

desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:

Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

- a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
 - b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
 - c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)
 - d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
 - e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
 - f. Frequentemente fala demais.
 - g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
 - h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).
 - i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo.)
- B. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos 12 anos de idade.
- C. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades).
- D. Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade.
- E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex.,

transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno da personalidade, intoxicação ou abstinência de substância).

Determinar o subtipo:

314.01 (F90.2) Apresentação combinada: Se tanto o Critério A1 (desatenção) quanto o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) são preenchidos nos últimos 6 meses.

314.00 (F90.0) Apresentação predominantemente desatenta: Se o Critério A1 (desatenção) é preenchido, mas o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) não é preenchido nos últimos 6 meses.

314.01 (F90.1) Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva: Se o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) é preenchido, e o Critério A1 (desatenção) não é preenchido nos últimos 6 meses.

Especificar se:

Em remissão parcial: Quando todos os critérios foram preenchidos no passado, nem todos os critérios foram preenchidos nos últimos 6 meses, e os sintomas ainda resultam em prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou profissional.

Especificar a gravidade atual:

Leve: Poucos sintomas, se algum, estão presentes além daqueles necessários para fazer o diagnóstico, e os sintomas resultam em não mais do que pequenos prejuízos no funcionamento social ou profissional.

Moderada: Sintomas ou prejuízo funcional entre “leve” e “grave” estão presentes.

Grave: Muitos sintomas além daqueles necessários para fazer o diagnóstico estão presentes, ou vários sintomas particularmente graves estão presentes, ou os sintomas podem resultar em prejuízo acentuado no funcionamento social ou profissional.

Fonte: DSM-V™

Critérios subjetivos e de complexa observação, demandando um labor e processo avaliativo exaustivo a fim de eliminar qualquer outra hipótese que poderia elucidar as queixas direcionadas aos sujeitos problemas. Mas o que se percebe, hodiernamente, é um critério diagnóstico cada vez mais falho, desconsiderando pistas fundamentais no processo investigativo. Seria o afã de uma resposta que reafirma o cientificismo positivista? A realidade se duplica. Essa, que emerge de uma distorção da realidade, torna-se a base para novas comprovações científicas, igualmente distorcidas. A efetivação de um saber coaduna-se com arbitrariedades diversas e se estabelece uma nova verdade. Moyses e Collares (2011) criticam o processo da medicalização em massa que afeta crianças e adolescentes, principalmente no contexto educacional:

Elabora-se uma hipótese sem qualquer evidência empírica que a suporte; convencidos de sua perfeição, cientistas passam a olhar a realidade sob o viés de sua crença; na busca de elementos que confirme sua hipótese inicial, deformam a própria realidade e essa realidade deformada é, por sua vez, a comprovação empírica da hipótese, conferindo-lhe o estatuto de ciência. Transformada em verdade, atua ainda mais sobre a realidade, deformando-a mais e mais. As novas observações da realidade assim artificializada permitem modificações, evoluções na teoria, com explicações fisiopatológicas cada vez mais sofisticadas, complexas, atraentes. Cria-se uma espiral viciada, com novas máscaras para a mesma velha ideia que nunca se comprovou. (MOYSES; COLLARES, 2011, p. 92).

Alguns pesquisadores (Coutinho, 2007; Mattos, 2006; Andrade; Flores-Mendonza, 2010; Camargos, 2009) focam suas pesquisas partindo do pressuposto de que o TDAH é algo já definido de maneira consensual, sendo que a qualquer momento mudará de status de transtorno para doença. Argolo (2003), no seu artigo assertivo/diretivo, ao tratar do TDAH, que suscita tantos relativismos pregressamente mencionados, apresenta uma contradição de relevância: "**O Transtorno** do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome comum, mas controversa. Essa **doença**, que pode continuar por **toda a vida** [...]" (ARGOLO, 2003, p.197, grifo nosso). Essa precipitação, se não é apresentada de maneira explícita como ocorrera no artigo citado, acontece de maneira subliminar em diversos trabalhos. Há milhares de produções acadêmicas – desde a segunda metade da década de 80 do século XX- acerca do TDAH, a maioria partindo de uma equivocada premissa: é questão de tempo para a confirmação do TDAH, estudemos as maneiras de lidar com o fenômeno e as melhores drogas a serem utilizadas a fim de controlá-lo. De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é “[...] um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. Mas há, de fato, a concordância em não ter conseguido identificar a região do cérebro afetada pelo transtorno, muito menos a identificação dos genes que estariam relacionados na manifestação dos mesmos (Rohde, 2004; Vasconcelos et al., 2005).

Rohde (2004) atenta para uma necessidade de relativizar o psicodiagnóstico, mas essa sensibilidade de atentar para os elementos psicossociais tem estado cada vez menos frequente.

A presença de sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade por curtos períodos (dois a três meses) que se iniciam claramente após um desencadeante psicossocial (por exemplo, a separação dos pais) deve alertar o clínico para a possibilidade de que a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade sejam mais sintomas do que parte de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2004, p. 124).

E quando não é um desencadeante social? Será que há uma investigação mais apurada acerca dos elementos originários que culminaram em desatenção, hiperatividade, etc.? Será que esses

minuciosos e necessários estudos a fim de averiguar possíveis causadores dos sintomas foram devidamente explorados?

O artigo do Paulo Mattos (2006) aborda o processo de validação, no Brasil, de um instrumento americano denominado MTA-SNAP-IV que serve para avaliar sintomas do TDAH e sintomas do Transtorno Desafiador e de Oposição (TDO). Esse é apenas um exemplo de diversas pesquisas realizadas a fim de validar instrumentais de natureza análoga. O que nos faz sentir a necessidade de maior criticidade acerca destes estudos, dentre outros motivos, é a maneira com que muitos são subsidiados por empresas farmacêuticas produtoras dos psicofármacos que combaterão os supostos transtornos.

Em Outubro de 1995, o órgão governamental encarregado de supervisionar e controlar medicamentos nos Estados Unidos da América – Drug Enforcement Administration (DEA), vinculado ao U.S Department of Justice – alertou: grupos de apoio e consultoria têm um papel importante na circulação de informações sobre TDAH e seu tratamento. Nos anos recentes tem havido grande aumento na filiação a essas organizações e na participação em suas atividades. Children and Adults with Attention Deficit Disorder (CHADD) é a maior organização de suporte do país. CHADD tem um corpo de mais de 28.000 membros e tem 600 capítulos ao longo do país. [...] Recentemente tem chamado a atenção do DEA que a Ciba-Geigy (fabricante do produto à base de metilfenidato sob o nome comercial Ritalina®) contribuiu com U\$ 748.000,00 para a CHADD, no período de 1991 a 1994. O DEA sabe que a profundidade da relação financeira com a empresa não é conhecida do público, incluindo membros da CHADD que nela têm se apoiado como guia para o diagnóstico e tratamento das suas crianças. [...] a relação entre a Ciba-Geigy e a CHADD levanta sérias dúvidas sobre os motivos da CHADD para seu proselitismo para o uso de ritalina. (U.S. Department of Justice, DEA apud MOYSES; COLLARES, 2011, p. 94-95).

As autoras alegam que esse modelo vicioso é reproduzido em diversos outros países, inclusive no Brasil.

Organizações não governamentais se constituem agregando pais de crianças e adolescentes rotulados, portadores do pretense distúrbio e profissionais interessados em ajuda-los; geralmente as associações são presididas pela porção leiga; os profissionais compõem o quadro da diretoria e assessorias científicas, sempre em trabalho voluntário. [...] Publicações e teses, em especial no campo da neurologia e psiquiatria, insistem em divulgar o prejuízo causado aos pretensos pacientes e seus familiares pela exigência de prescrição da droga em receituários controlados. (ibid, p. 95).

O movimento de medicalização é tão poderoso que, mesmo com sérias contestações no que tange ao critério diagnóstico, até se realmente existem tais transtornos, há aumentos exponenciais de demanda, seja através do encaminhamento vide as próprias instituições de ensino, seja por

uma iniciativa dos próprios pais a fim de buscar uma solução dinâmica e prática para os desafios emergentes representados pelos “comportamentos problemas” dos filhos.

Moyses e Collares (2011) questionam que,

[...] a transformação de parcela considerável dessa variabilidade-logicamente, os que têm mais dificuldades, seja em cognição, seja em comportamento - em uma pretensa doença neurológica, que jamais foi comprovada e é intensamente criticada no interior do próprio campo médico, muitas vezes tratada somente com intervenções pedagógica. Por que a necessidade de transformar a doença? A quem e a quê interessa? (p. 72).

Existe uma ideologia que subsidia o processo de medicalização. A ideologia do dinamismo, da resolutividade prática, do imediatismo. Características inerentes aos moldes da sociedade contemporânea e o sistema econômico vigente. No afã de alternativas práticas para a resolução de problemas complexos podem ocorrer inversões perigosas, colocando – por mais irônico que pareça – a saúde das crianças e adolescentes medicados em risco. Medicalizando e entorpecendo até mesmo a expressão e a sinalização dada pelos sujeitos de que há uma crise relacional impingindo ônus ao seu desenvolvimento pleno.

A sugestão medicamentosa, diferente da extrapolação que ocorre hodiernamente, deveria ser utilizada nas situações em que há uma desregulação biofisiológica apenas, e não quando subjaz uma “crise de conduta”. Indubitavelmente seria uma forma salutar de empoderar crianças e adolescentes estigmatizados e cansados de serem encaminhados, do ir e vir, uma verdadeira peregrinação pelo sistema de saúde. Moyses e Collares (2011), em uma pesquisa realizada com professores imersos no processo de encaminhamento de crianças e adolescentes aos centros de saúde, constataram que

A história de escolarização de todas é traumática, com estigmatização sendo imposta logo no início. [...] Encaminhamentos, consultas, exames... Um processo repetido inúmeras vezes, em busca de um médico, um exame, até que se tenha um “diagnóstico”. Até que se acalme o conflito provocado por um aluno que não aprende. Um processo avalizado, incentivado pelos profissionais de saúde. [...] E elas sofrem, incorporam a capacidade, a doença. Consideram-se pouco ou nada inteligentes porque não sabem ler. Têm medo de serem internadas, pois acreditam que para aprender a ler e escrever precisam ser hospitalizadas. Mas, não é uma doença? (MOYSES & COLLARES, 2011, p.211).

O foco de grande contingente de cientistas e pesquisadores está no desenvolvimento de drogas a fim de dinamizar nossa vida. O biologicismo atrelado a um consenso medicalizante solapou o necessário pragmatismo casuístico; a necessidade de lidar com o fenômeno do fracasso escolar

como multifatorial atentando para suas idiosincrasias. O consenso viria das repetições nos padrões que impediriam as crianças e adolescentes de exercer o pleno labor da alfabetização e do processo de escolarização em geral. A massificação dos psicofármacos se traduz em danosas consequências nas matrizes inter-relacionais. A pregressa comunicação tête-à-tête dá lugar à apresentação de laudos, culminando numa insensibilização generalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar de um tema tão amplo atrelado aos referenciais teóricos selecionados que subsidiaram minhas reflexões foi algo deveras instigante. Importante também recordar que a escolha do tema ocorreu de maneira natural e processual. A certeza de que o sistema educacional brasileiro é falho, subsidiado por ideologias geradoras de efeitos diversos: conformismo, monolitismo, sectarismo, etc. tendo como consequência um crescimento exponencial de encaminhamentos de crianças e adolescentes a saberes terceirizados, produzindo rótulos e adjetivações estereotipadas, foi algo tocante, a força motriz necessária para a produção de um trabalho que servisse de alerta. As relações sociais estão sendo desconsideradas à medida que um cientificismo desmesurado surge como verdade incontestável; um delimitador de fronteiras.

A importância de se discutir a cultura da medicalização de crianças e adolescentes em âmbito escolar nesse contexto se justifica quando se constata uma alienação por parte da família, dos educadores, alunos e profissionais terceirizados. O relativismo e a minuciosa investigação dão lugar ao pragmatismo e dinamismo dos psicofármacos. As relações sociais, que constitui a unidade fundamental de uma sociedade, dão lugar a batuta do saber científico. A vida é naturalizada.

Ao longo do trabalho foi demonstrado que o atual cenário não surgiu de maneira abruptamente, e sim por relações construídas socialmente ao longo dos anos. Acompanhou-se o sutil movimento de uma ciência que viria justificar uma inquietante contradição: por que uma sociedade fundada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade – oriunda da revolução francesa - têm a marca indelével da desigualdade social? Um cientificismo ingênuo engendrou as mais variadas arbitrariedades travestidas de teorias diversas e controversas: racistas, hereditárias e da carência cultural. E essas tentavam explicar, através de estudos contestáveis, o porquê da existência de tanta segregação. A culpabilização voltava-se para a cor da pele do sujeito, os atributos genéticos e as famílias desestruturadas.

A investigação não se contentou em desvelar as ideologias fundantes dos fenômenos hodiernos. O quefazer de profissionais imersos no ciclo vicioso dos desmesurados psicodiagnósticos é tema notório e recorrente. Autores que nos ajudam a pensar de maneira construtivista, empoderando todos os elementos que compõem as instituições de ensino; impingindo força em estruturas de pensamentos e rotinas cristalizadas; permitindo a circulação de práticas e reflexões que vão de encontro à lógica da psicopatologização. Atentar para os discursos de um sujeito do suposto saber especializado e identificar contradições foi uma estratégia utilizada principalmente em se tratando dos autores aludidos que defendiam a utilização de psicofármacos, mas que não conseguiam entrar em consenso na simples tarefa de definição do fenômeno. O TDAH transformou-se – no dizer de alguns cientistas - em doença crônica. Mesmo sem provas materiais; uma tentativa de introjetar uma verdade a todo custo?

Destarte, me darei por satisfeito se esse trabalho produzir reflexões e desconfortos diversos. Ações éticas, humanas e sensíveis se mancomunam com um saudável preciosismo. O preciosismo a favor da vida social.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). O que é TDAH. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ABREU, Maria Helena do Rego. Medicalização da vida escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Alana Concesso; FLORES-MENDOZA, Carmen. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que nos informa a investigação dimensional?. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 15, n. 1, Apr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2017.

ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B. P. *Orientação à Queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 353-378.

ARGOLLO, Nayara. Transtornos do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neurológicos. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 7, n. 2, Dec. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 ago. 2017.

CAMARGOS JR., Walter; NICOLATO, Rodrigo. Características das prescrições no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *J. bras. psiquiatr.*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852009000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2017.

COUTINHO, Gabriel. et al. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: contribuição diagnóstica de avaliação computadorizada de atenção visual. *Rev. psiquiatr. clín.*, São Paulo, v. 34, n. 5, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000500003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 11 ago. 2017.

GALLO, Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA- NETO, Alfredo (Org.), *Figuras de Foucault*, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P253-260.

GALTON, F. *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan/Fontana, 1869.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um Panorama Nacional Dos Estudos Sobre A medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (orgs.). 1.ed. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 150-161.

MACHADO, A.M. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MARCONDES, A. FERNANDES, A.; ROCHA, M. *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, P. 117-143.

MATTOS, Paulo. et al. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul, Porto Alegre*, v. 28, n. 3, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082006000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2017.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: Uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (orgs.), 1.ed., *Medicalização de crianças e*

adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011a, p. 71-110.

MOYSES, M. A. A. ; COLLARES, C. A. L. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (orgs.), 1.ed., Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b, p. 193-213.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. Psicol. USP, São Paulo, v.8, n.1, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso do escolar: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008.

POLIAKOV, Léon. O mito ariano: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. Editora Perspectiva: Editora da Universidade de Sao Paulo, 1974.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). Figuras de Foucault, 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROHDE, Luis Augusto. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. Rev. psiquiatr. clín. [online]. 2004, vol.31, n.3 [cited 2012-10-09], pp. 124-131. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-6083200400030002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2017.

ROHDE, Luis Augusto. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E SABERES ESCOLARES

Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes

taniseantunes@yahoo.com.br

Murilo Henrique Rodrigues Brizola

prof-murilo@live.com

RESUMO

A sociedade é dinâmica e constantemente se transforma e a escola precisa acompanhá-la para melhor atender as necessidades dos indivíduos. Para tanto, é essencial que se aproprie de didáticas e metodologias adequadas para a formação de cidadãos críticos, participativos e agentes de mudança social. Através de revisão bibliográfica, abordamos diferentes aspectos do currículo, sua relação com o conhecimento e construção de saberes, relacionando-o com os fins e objetivos da educação brasileira e apontando a pedagogia de projetos como prática inovadora que propicia o protagonismo e autonomia dos educandos.

Palavras –chave: currículo, conhecimento e saberes, pedagogia de projetos

RESUMEN

La sociedad es dinámica y constantemente se transforma y la escuela necesita acompañarla para atender mejor las necesidades de los individuos. Para ello, es esencial que se apropien de didáticas y metodologías adecuadas para la formación de ciudadanos críticos, participativos y agentes de cambio social. A través de revisión bibliográfica, abordamos diferentes aspectos del currículo, su relación con el conocimiento y construcción de saberes, relacionándolo con los fines y objetivos de la educación brasileña y apuntando a la pedagogía de proyectos como práctica innovadora que propicia el protagonismo y autonomía de los educandos.

Palabras- clave: currículo, conocimiento y saberes, pedagogía de proyectos

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade se têm buscado métodos eficazes para propagar o conhecimento como uma maneira de perpetuar a cultura objetivando preservar a identidade social de povos e nações. Desta forma, no decorrer dos tempos, a educação esteve servindo propósitos políticos, sociais e econômicos de governantes a fim de manter a soberania nacional.

Os avanços tecnológicos conduziram à globalização o que propiciou maior disseminação do conhecimento e da cultura promovendo um repensar sobre o papel da escola em consideração ao currículo, a pertinência dos conteúdos desenvolvidos, bem como a finalidade da educação, o papel do professor e as práticas pedagógicas.

Assim, considerando a relação entre cultura e escola, bem como o papel da escola em face de conceitos sobre memória e coletividade, a cultura e as características sociais, as relações de hierarquia e posses culturais, pretendemos analisar os conhecimentos adquiridos em âmbito escolar e a construção de saberes pertinentes à formação do indivíduo em sua plenitude, partindo de uma breve conceituação de currículo e de suas concepções no cenário do século XX e ponderar sobre os saberes essenciais para o desenvolvimento do ser humano que o tornam apto ao exercício da cidadania, os quais deveriam compor o currículo da educação voltada para o século XXI. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica de autores que referenciam a temática abordada.

Esperamos que essa leitura seja relevante para o educador e que possa servir-lhe de referencial para futuras considerações sobre esse assunto.

1 CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Iniciemos as considerações a partir da conceituação feita por Mello (2014) sobre currículo, que diz ser “tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade” (MELLO, 2014, p. 2). Podemos perceber, em sua afirmação, o fator de participação social no momento em que é a sociedade que vai elencar a pertinência do que deve ser ensinado e aprendido, subentendendo-se que essas necessidades sejam fundamentais para a vida em comunidade, segundo os princípios de cidadania.

No Brasil, o início das discussões sobre o currículo ocorreu entre os anos de 1920 e 1930, embasadas e influenciadas por diversas teorias curriculares, sobretudo as dos Estados Unidos. A partir da primeira guerra mundial a educação começou a ser vislumbrada como meio fundamental para a transformação social e do bem coletivo e o indivíduo passou a ser entendido como resultante de inúmeros efeitos do seu ambiente social e sua interação com o mesmo (MOREIRA; CANDAU, 2003 p. 156). Nas décadas de 1960 e 1970 o currículo era pensado como algo imutável, preponderando ideias técnicas que seguiam uma estrutura e diretrizes normativas e prescritas de forma institucional, sendo um instrumento que instituíria uma base nacional comum em todas as escolas nacionais. A pedagogia freireana conduziu a um repensar sobre o currículo na medida em que defendia a formação da consciência crítica do indivíduo. Os debates sobre essa temática permanecem ainda hoje nos meios acadêmicos e políticos (GESSER, 2002).

Identificamos três vertentes principais que abordam o currículo considerando-o internamente ligado às culturas que emergem dos contextos sociais escolares e os saberes e práticas que nele se articulam (MONTEIRO, 2001; MELLO, 2014).

A primeira denomina currículo real a tudo que é ensinado no contexto escolar e está intimamente ligado ao que chamamos de formal, ou seja, ao que já foi designado ou oficializado (MELLO, 2014).

Silva (2001) em seus estudos sobre currículo formal nos remete ao Art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que se refere à necessidade de se ter uma base nacional comum com uma parte diversificada que correspondesse às especificidades regionais da sociedade, conforme a cultura, economia e clientela local (BRASIL, 1996). Desta forma, podemos entender por currículo formal tudo aquilo que se contempla dentro do plano de ensino e da aprendizagem, englobando conteúdos, objetivos e avaliações.

Outra vertente, conforme Mello (2014) é o pensamento de currículo oculto, originados principalmente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Segundo Silva (2001, p. 70), currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém são implicitamente repassados por meio de relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. Vem a ser tudo aquilo que se aprende no meio social ambientado na escola e perpassa por tudo que é aprendido de forma significativa pelo educando, se atentando que mesmo havendo um currículo formal o aluno é um ser único que detém conhecimentos e vivências próprias.

É importante que o currículo esteja interligado com o contexto social e econômico dos alunos, para que a aprendizagem se dê de forma significativa. Sacristán e Gomez (2000) apontam que “o contexto social, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em como analisar e avaliar um currículo” (SACRISTÁN; GOMEZ, 2000. p. 129).

O currículo se constrói culturalmente, e desta forma transmite ideologias e concepções compulsórias advindas de grupos dominantes que fundamentam e originam desigualdades sociais, culturais, raciais, de gênero entre outras. Partindo desta premissa, se vê a necessidade de promover a discussão sobre o papel do currículo oculto e seus resultados em âmbito escolar (BARRIGA, 2013, p. 354).

De acordo com Mello (2014), a terceira vertente atenta para a abordagem de como se constitui o conhecimento escolar originando um novo campo de estudos em se tratando da história da educação, que é a história das disciplinas escolares. Na prática esse aspecto nos diz que não há separação entre a teoria e a metodologia, interligando educação e cultura em âmbito escolar. Para Ory (2004 apud GONÇALVES; CORRÊA, 2016), a cultura se resume no conjunto de representações próprias a uma sociedade e o significado mais coerente de uma história cultural seria a sua forma de expressão.

Ainda sobre as vertentes supracitadas, partindo do âmbito dos estudos dos processos de constituição do conhecimento escolar, o que se tem discutido é sobre a chamada transposição didática, que é a ligação do saber sábio, aquele saber científico referencial, o saber ensinado, considerando que há uma propriedade em sua constituição que o divide do saber de referência (MENEZES; SANTOS, 2001).

Transposição didática nada mais é do que a ferramenta através da qual se converte o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos docentes e aprendido pelos discentes. Significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-se as reais possibilidades cognitivas dos estudantes.

Silva (1996) afirma que há inúmeros fatores que influenciam na construção de identidades sociais no mundo atual: “interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero” (SILVA, 1996, p. 79).

Assim, segundo o autor, a concepção de currículo perpassa a mera transmissão de conhecimentos e o relaciona intimamente com a produção social, cultural e política de um grupo sendo que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz”(SILVA, 2001. p. 27). Desta forma, ele não é estanque, ao contrário, está em constante transformação acompanhando a evolução da humanidade.

Vasconcellos (2000, p. 99) atenta que o currículo relevante é aquele que permite ao educando adentrar no movimento do conceito. Não fica restrito ao conhecimento apenas, porém considera o processo de aquisição do mesmo, visto que o aluno não é um sujeito passivo e que possui habilidades mentais e tempos próprios que necessitam ser considerados. Por isso, o autor defende que, embora exista um programa nacional referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e mesmo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é importante que a escola construa seu currículo próprio a partir do diálogo com a comunidade escolar, considerando suas necessidades e opções e firmando compromisso entre os agentes envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem, a saber, professores, pais, alunos, funcionários, equipe diretiva e rede escolar.

2 A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO E A PERTINÊNCIA DOS SABERES ESCOLARES: UM ENSINO VOLTADO PARA O SÉCULO XXI

Frente às considerações feitas sobre currículo e conhecimento, importa-nos analisar a finalidade da educação brasileira sob seu aspecto legal e a pertinência dos conhecimentos abordados nas escolas, bem como ponderar sobre o que tem sido considerado relevante e inovador no processo de construção de saberes, sob um viés filosófico e pedagógico com um olhar voltado às necessidades da atualidade, características do século XXI.

Partindo do pressuposto legal, tanto na Constituição Nacional (BRASIL, 1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1996), a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, tornando-o apto para o exercício da cidadania, qualificando-o para o trabalho e o capacitando para prosseguir em seus estudos. Para tanto, é necessário priorizar a educação a fim de melhorar a qualidade de ensino e, por conseguinte, combater a criminalidade, pois seus altos índices estão associados à baixa escolaridade, bem como o desemprego e seu efeito cascata (BECKER; KASSOUF, 2017). Desta forma, a educação é essencial para a conquista do desenvolvimento socioeconômico de um país.

Podemos constatar que a educação é um direito inerente a todos os indivíduos e que a escola deve criar os mecanismos para promover a formação integral de seus alunos, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mundo tecnológico e do trabalho. Para tanto, cabe ao Estado fornecer os meios para que as instituições de ensino públicas atendam as necessidades dos alunos que não possuem condições financeiras para frequentar as escolas privadas. A família e a sociedade não devem se eximir de suas responsabilidades, buscando a participação democrática e o convívio no ambiente escolar.

Segundo Piaget (2007), deve haver uma ligação estreita entre os professores e os pais e um intercâmbio de informações entre eles. Essas informações compartilhadas poderiam ser utilizadas para aperfeiçoar os métodos de ensino e a participação ativa da família na escola proporcionaria uma divisão de responsabilidades no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (PIAGET, 2007, p. 50).

Quanto ao currículo escolar, a LDBN determina uma base nacional comum sendo que cada sistema de ensino e estabelecimento escolar deverá complementá-la por uma parte diversificada atendendo as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Na expectativa de alcançar os objetivos e as finalidades da educação básica, iniciou-se uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que em sua proposta preliminar é ressaltada a importância de desenvolver a autonomia do aluno e orientá-lo na construção de seus próprios saberes, lidando com os conhecimentos prévios e transformando-os em novos, agregando-os aos saberes já concebidos, construindo novas habilidades e competências que lhe serão úteis em seu viver futuro.

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2016, p. 17).

Considerando que a educação deve preparar o educando para o mundo do trabalho, Fava (2016) define empregabilidade da seguinte forma: “A capacidade do indivíduo de entrar, manter-se e ascender no mercado de trabalho seja por meio do gerenciamento, do empreendedorismo, da pesquisa, qual for modalidade de ocupação escolhida” (FAVA, 2016 p. 341).

Fava (2016) enfatiza que a empregabilidade apenas pode ser conquistada se o conhecimento for tratado como “um recurso, um valor que é associado a habilidades e competências e permitem a entrega no ambiente de trabalho”(FAVA, 2016 p. 342). Ele acrescenta que no mundo do trabalho, saber e fazer são dissociáveis e constituem os pilares da formação profissional, juntamente com as habilidades interpessoais de saber conviver e os aspectos essenciais para a vida em sociedade, o saber ser, que envolve o desenvolvimento integral do indivíduo: espírito, corpo, inteligência, emoções, sensibilidade, responsabilidade e ética (FAVA, 2016, p. 343).

As ideias de Fava (2016) remontam ao teor do relatório para a UNESCO (DELORS et al, 1997, p. 87) quanto aos quatro pilares da educação: ser, fazer, conhecer e viver. A aquisição de conhecimento por si só não é o suficiente para a empregabilidade, é importante que ele seja associado à capacidade de agir e pensar, conviver e cooperar, saber trabalhar em conjunto colaborativamente, ter iniciativa e ser criativo. Competências cada vez mais exigidas nesse século.

A escola deve ser um espaço que propicie trocas de experiências, que forneça os subsídios para que os alunos, através de relações colaborativas, possam dialogar sobre os problemas em comum e buscar soluções. Os conteúdos a serem desenvolvidos devem relacionar-se às vivências sociais e, assim, estarem providos de significância.

Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 66) nos lembra de que os conhecimentos desprovidos de sentido rapidamente desaparecem da memória. Esse autor enfatiza que para aprender é necessário compreender o sentido daquilo que está sendo ensinado, não bastando que o saber seja inteligível, ele precisa ser assimilável, conectando-o a realidade conhecida e próxima do aluno, propiciando que ele crie os esquemas mentais cognitivos para que se processe a aprendizagem.

Nesse aspecto, Almeida; Silva e Franco (2012) acrescentam que a “função da escola é proporcionar a individualização da informação que perpassa pela estruturação do pensamento, pela criatividade, capacidade de síntese e senso crítico” (ALMEIDA; SILVA; FRANCO, 2012, p. 107). Os autores entendem que cabe à escola promover experiências de mobilização para a construção e reconstrução de saberes, condição de acesso à cultura, que, por sua vez, inclui o indivíduo na humanidade (ALMEIDA; SILVA; FRANCO, 2012,p. 109).

Perrenoud (2000 p. 71) também reforça a necessidade de aproximar a cultura, saberes e a relação com os saberes valorizados e exigidos pela escola e os valorizados pela família e pelas classes sociais.

Ao referir-se ao conhecimento pertinente, Morin (2000, p. 36) ressalta que o ser humano ou a sociedade possuem um caráter multidimensional, ou seja, é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, portanto o conhecimento deve contemplar essa totalidade e enfrentar a complexidade de abordar aspectos multifacetados de diferentes elementos, como o econômico, o sociológico, o político, o psicológico, o afetivo e o mitológico. Assim como Perrenoud (2000), Morin (2000) também salienta que o conhecimento tem que estar situado em um contexto para que tenha significado. Além disso, é preciso uma visão global da sociedade, pois, segundo ele, ela está presente em cada indivíduo: na linguagem, no saber, nas normas e nas obrigações. O autor elenca os sete saberes necessários que a escola deve ensinar: a humanidade; a identidade terrena; a enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética; a democracia; e a cidadania terrestre (MORIN, 2000, 47).

Entendemos que Morin (2000) chama a atenção para o desenvolvimento geral da inteligência, considerando os efeitos nefastos causados por uma pedagogia bancária e opressora, denunciada por Freire (2016) e que submetia o educando a uma passividade que poderia ser revertida desde que o aluno mantivesse “vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se” o tornaria imune contra o poder do que o autor denomina “bancarismo” (FREIRE, 2016, p. 27).

3 O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA: NECESSIDADE DE MUDANÇA

Se por um lado entendemos a importância de fomentar no educando sua criatividade, desenvolver seu senso crítico, dar significância aos conteúdos desenvolvidos, permitir que ele seja autor e protagonista de suas aprendizagens, por outro nos questionamos qual o papel do professor nesse processo, como relacionar-se com o aluno, que metodologias seriam mais adequadas para auxiliar na formação integral do indivíduo?

O modelo de educação tradicional deixou de ser considerado suficiente e eficiente à medida que novas demandas surgiram oriundas dos avanços tecnológicos e da globalização. Vivemos na era digital e da informação e o papel do professor e da escola necessita ser repensado.

Nesse contexto, a pedagogia de projetos surge como uma alternativa metodológica para atender a essas novas demandas sociais e como uma maneira de favorecer o protagonismo e a autonomia do aluno no processo de construção de conhecimentos e de formação cidadã. Segundo Prado (2005), ela torna a aprendizagem mais significativa na medida em que o aluno aprende a partir de sua produção criando relações com os seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos, possibilitando que ele faça novas descobertas e reconstrua seus saberes (PRADO, 2005, p. 6).

No ensino através de projeto o aluno adquire autonomia no processo de aprendizagem. É possibilitado que ele crie e recrie, seja autor de seus saberes e possa construir novas habilidades e competências que lhe serão úteis no cotidiano, para sua formação integral e para o exercício da cidadania.

Porém, trabalhar com projetos não é um método de ensino que reporta a um trabalho com objetivos e conteúdos predeterminados e com sequência regular. No trabalho com projetos, o ensino se realiza de forma flexível, não linear, oportunizando a reformulação de metas e percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas (ALMEIDA; PRADO, 2003, p. 11).

Ao introduzir o conceito de pedagogia de projetos, Ventura (2002) ressalta as concepções sociais de identidade, lembrando que estamos em constante formação através de influências advindas das relações sociais no âmbito familiar, profissional, cultural e através dos conhecimentos que incorporamos ao longo de nossa existência e que permeiam nossas ações. Assim, segundo o autor, um projeto é concebido a partir de negociações entre os agentes sociais envolvidos no processo, buscando transformar o meio, as representações e as identidades dos agentes a fim de produzir novas competências a partir da resolução dos problemas vivenciados (VENTURA, 2002, p. 36).

Logo, para o desenvolvimento de um projeto faz-se necessário o diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo, incluindo professores, alunos, funcionários, Equipe Gestora, rede escolar e família, a fim de garantir os objetivos a serem alcançados. Ventura (2002) salienta a importância que instituições de educação não formal, tais como clubes, museus, teatros, entre outras, desempenham nesse processo, além da relevância das redes interativas como a internet.

Outros autores também engrandecem o trabalho com projetos destacando os benefícios que ele oferece.

Para Hernández (1998, apud ALMEIDA; PRADO, 2003, p. 6) o trabalho com projetos é uma concepção de ensino que propicia ao educando uma percepção dos conhecimentos que circulam fora da escola e possibilita que os mesmos construam sua identidade. Nesse caso, o professor necessita assumir a postura de facilitador, ou seja, aquele que dará o suporte para que o aluno formule seus próprios conceitos. Para tanto, é preciso que se quebre paradigmas e se repense a prática pedagógica.

Vasconcellos (2000, p. 101) salienta que há uma grande vantagem em termos de aprendizagem em se trabalhar com projetos porque ele nasce da participação ativa dos alunos, implicando mobilização, o que se pressupõe em uma aprendizagem mais significativa. Além disso, segundo esse autor, há um ganho na construção da autonomia e da solidariedade.

Outro aspecto importante é que a pedagogia de projetos propicia aprendizagens multidisciplinares, favorecendo a integração das diferentes áreas do conhecimento além de propiciar a cooperação e colaboração entre os pares permitindo que a construção do conhecimento intercale entre os âmbitos individual e coletivo.

Segundo Almeida e Prado (2003), trabalhar a partir de situações problemas, temas geradores, ou outra prática inovadora que possibilite o protagonismo do educando auxilia na construção de aprendizagens significativas e desenvolve novas habilidades a partir de competências já adquiridas. Para esses autores, desenvolver um trabalho pedagógico a partir da investigação potencializa a construção do conhecimento (ALMEIDA; PRADO, 2003, p. 54).

Nas aprendizagens por projeto os alunos se reúnem para aprender algo novo, em um contexto sócio cultural e econômico. A produção feita a partir dele objetiva uma ação também de cunho social e/ou cultural, causando algum impacto na comunidade a qual a escola está inserida.

O pensamento desses autores converge ao declarar que através do trabalho com projetos o aluno pode adquirir autonomia e ser protagonista de sua aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de orientá-lo ao longo do processo e monitorar sua caminhada providenciando as intervenções necessárias para o êxito do mesmo.

Perrenoud (2000) salienta que não devemos nos contentar em uma prática voltada apenas para aprendizagens de conteúdos previstos em um currículo que na maioria das vezes não condiz com as necessidades do educando. Para ele, são necessários novos arranjos para que ocorra uma transferência de saberes partindo da necessidade de “unir saber e experiência” em uma

concepção construtivista em que seja possibilitado ao aluno o protagonismo, em que ele seja o sujeito da aprendizagem e não o objeto. Assim, ele sugere que durante a escolaridade sejam criadas situações próximas ao mundo do trabalho e da vida fora da escola proporcionando ao aluno a solução de problemas, mesmo que simulados pela escola, porém não controlados por ela (PERRENOUD, 2000, p. 65).

Se por um lado a pedagogia de projetos pode constituir um desafio para os professores, por outro ela oportuniza ao aluno uma aprendizagem baseada na integração das áreas de conhecimento, bem como de suas tecnologias. Porém, a estrutura atual das escolas dividida em tempo/espaço pode tornar-se um desafio ainda maior. Assim, o projeto de gestão escolar deve estar articulado com o projeto de sala de aula do professor que por sua vez, deve contemplar o desenvolvimento de projetos em torno de problemáticas de interesse dos alunos. Segundo Almeida (2005, p. 40), as limitações do cotidiano devem ser superadas e rompidas.

Nesse sentido de superação, Fava (2016), ao abordar aspectos da educação do século XXI, salienta a postura que o professor deve assumir e seu papel nesse contexto, lembrando que é necessário que a escola abandone seu isolamento e se conecte às redes de conhecimento. A importância do professor não está em seu conhecimento ou em como vai transmiti-lo, pois o computador é uma fonte bem mais eficiente para isso e os saberes estão disponíveis na internet. Segundo o autor, o professor é a pessoa responsável por atribuir relevância aos conteúdos disponibilizados na web (FAVA, 2016, p. 287).

Fava (2016) enfatiza que, embora a educação esteja vivenciando um momento de grande transformação e que o papel do professor tenha sido alterado, ele ainda é de extrema importância porque é o cerne desse processo, sendo responsável pela condução das aprendizagens.

Ainda sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, Hoffmann (2012, p. 133) diz que ele deve acompanhar o aluno na ação-reflexão-ação, em processos simultâneos de buscar a informação, refletir sobre o procedimento de aprendizagem, interagir com o outro e refletir sobre si próprio.

Por desempenhar uma função fundamental no processo de ensino aprendizagem, é necessário que o professor esteja atualizado em sua prática docente e tenha clareza de quais concepções permeiam seu fazer pedagógico, quais competências precisa adquirir para atender as necessidades desse novo perfil de estudante e reflexione sobre sua prática escolar. Perrenoud (2000) chama atenção a esse fato ressaltando a importância da colaboração entre os docentes,

considerando que “são as práticas profissionais que se trata transformar” (PERRENOUD, 2000, p. 160).

Segundo Moran; Masetto e Behrens (2013), é fundamental que se eduque o educador, ou seja, que o professor adote uma nova postura diante do processo ensino aprendizagem, que ele se relacione de uma maneira mais flexível com o aluno e aprenda a respeitar os tempos de aprendizagem de cada um e saiba identificar suas individualidades (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013. p.12).

Segundo Paulo Freire (2016), o professor para ensinar precisa ter aprendido. Para que fomente o senso crítico, criativo e investigativo do aluno, ele próprio necessita possuir essas características. Acima de tudo, é imprescindível que ele reflexione sobre sua prática pedagógica: “é pensando criticamente sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2016, p. 40).

Quanto à prática pedagógica docente e o uso das tecnologias, Martha Gabriel (2013) salienta que o professor deve abandonar a figura de informador para ser um formador, “caso contrário, o uso da tecnologia terá apenas aparência de modernidade” (GABRIEL, 2013, p. 109).

Além das características pessoais que devem compor o perfil do professor mediador, há a necessidade de constante formação, principalmente quando o assunto é no âmbito tecnológico considerando que as mudanças se processam rapidamente ocorrendo que quando nos familiarizamos com um recurso ou software, logo surge outro para substituí-lo, tornando o novo obsoleto em face ao novíssimo. Desta forma, buscar atualização passa a ser uma necessidade para o docente do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a escola não seja mais o lugar exclusivo para a disseminação do conhecimento, permanece sendo o espaço de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, devendo promover o senso crítico nos alunos e o debate de assuntos polêmicos e relevantes na busca de minimizar problemas referentes à intolerância e à desigualdade.

Propiciar que o aluno construa seu conhecimento a partir de experiências significativas, permitir que saberes sejam incorporados a sua vivência e habilidades sejam desenvolvidas possibilitando

aquisição de novas competências construídas no dia a dia escolar é um ideal que almejamos. Nesse sentido, trabalhar com projetos pode ser o caminho mais adequado para instigar o educando a buscar soluções às problemáticas levantadas no decorrer das aulas. Entendemos que não é fácil transformar a prática pedagógica, entretanto, a pedagogia de projetos e a incorporação da pesquisa é a garantia da construção de novos saberes, a partir da articulação da análise de seus resultados com o acúmulo científico das áreas de conhecimento, a fim de dar conta da necessidade ou realidade a ser transformada.

Para que isso ocorra é necessário que os professores assumam uma postura crítica/reflexiva visto que no trabalho com projeto as relações entre os diferentes atores assumem novas conotações onde o aluno é o protagonista e o professor é o mediador do processo ensino aprendizagem. Compete a ele orientar o educando quanto ao acesso e uso das tecnologias disponíveis e instruí-lo nas questões éticas e de responsabilidade na pesquisa e utilização de materiais disponibilizados na web, facilitando seu acesso, bem como lhe fornecendo fontes confiáveis de conhecimento, pois é ele que possui o discernimento para isso.

Para cumprir seu papel, a escola deve promover uma profunda reflexão sobre as práticas educativas, sobre o papel de cada ator envolvido no processo ensino aprendizagem e reconhecer o aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento e saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Prática e formação de professores na integração de mídias**. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias(p. 38-45). Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brito. **Criando Situações De Aprendizagem Colaborativa**. Workshop em Informática na Educação(wie) 2003. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/774/760>> acesso em: 20 de mar de 2017.

ALMEIDA, Fernando J. de; SILVA, Maria da G. M. da e FRANCO, Monica M. G. **A nova sociedade dita do conhecimento nem sempre sociedade sábia**. Revista Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 97-124, Set/Dez 2012. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vo12iss3articles/almeida-silva-franco.pdf>>. Acesso em:

BARRIGA, Angel Diaz. **Currículo, Escolas de Pensamiento y su Expresión en la Tensión entre Saberes Conceptuales y Prácticos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 346-360, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, Brasil: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. Ed. Brasília, Brasil: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p., 1988.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. **Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil**. Revista Economia e Sociedade, Campinas, v. 26, n 1 (59), p. 215-242, abr. 2017. Campinas, Unicamp – IE, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v26n1/1982-3533-ecos-26-01-00215.pdf>>. Acessado em: 19 de jun. de 2017.

DELORS, Jacques et al. Tradução: José Carlos Eufrazio. **Educação um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/MEC. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 29 de ago. de 2017.

FAVA, Rui. **Educação para o século 21**: a era do individuo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54ª Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

GABRIEL, Martha. **Educar**: a revolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GESSER, Verônica. **A evolução histórica do currículo**: dos primórdios à atualidade. Revista Contrapontos, ano 2 – n 4, p. 69-81. Itajaí, jan/abr 2002. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.

GONÇALVES, Alex Oleandro; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro didático de matemática e cultura escolar em pesquisas**: primeiras aproximações. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 553-566, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1942/1843>>. Acesso em: 29 de jul. de 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MELLO, Guiomar Namó. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: concepções e políticas. Set. de 2014. Disponível em:<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2017.

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes transposição didática**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em: 19 de ago. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores**: entre saberes e práticas. Revista Educação e sociedade, ano XXII, n 74, abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2017.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosae CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/ Ago 2003 Nº 23, p. 156 – 168. Departamento de Educação. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 29 de jul. de 2017.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários para a educação do futuro**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>> Acesso em: 12 de jun. de 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**Tradução de Ivette Braga. 18ª ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olímpio, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito (2005). **Pedagogia de Projetos**: fundamentos e implicações. (pp. 11-17). Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Identidades Terminais**: As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **O Currículo como Fetiche**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1, 7ª ed. São Paulo, SP: Libertad, 2000.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Por uma pedagogia de projetos**: uma síntese introdutória. Revista Educação e Tecnologia. Vol. 7, nº 1, p. 36- 41. Jan/jun 2002. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31>>. Acesso em: 18 de ago. de 2017.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS E SUJEITOS SEGREGADOS E SEGREGADORES

Angela Rosani Fontana dos Santos²

Elisa Machado Menta Baggio³

Lilian Carla da Silva Santos⁴

Neide Alves dos Santos Scandolara⁵

RESUMO

O objetivo deste artigo é o de analisar as práticas educativas e diversidades culturais em espaços e sujeitos segregados e segregadores, enfocando exclusão, inclusão e segregação em todas as suas formas. Esta investigação se deu através da coleta de informações com entrevistas estruturadas, onde o entrevistado teve a liberdade de opinião sobre as questões propostas, bem como através de estudos e análises de documentos que ampliem as informações propiciando subsídios para a fundamentação da pesquisa, onde seus resultados foram analisados. As entrevistas foram aplicadas com 76 detentos, alunos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA Novos Horizontes – Ensino Fundamental e Médio. Levando em conta as contribuições dessa pesquisa para repensar e fundamentar a visão sobre as práticas educativas no meio prisional, pode-se dizer que o melhor ganho está na compreensão de novas concepções sobre o assunto, possibilitando a reflexão e apreensão das teorias educacionais que se referem às atuações dos educadores e suas práticas em ambientes prisionais.

Palavras-chave: Práticas educativas. Inclusão. Exclusão. Reinserção. Segregados. Segregadores.

¹ Aluna do Curso de Pós- graduação Stricto Sensu da Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa-UDE.

³ Aluna do Curso de Pós- graduação Stricto Sensu da Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa-UDE.

⁴ Aluna do Curso de Pós- graduação Stricto Sensu da Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa-UDE.

⁵ Aluna do Curso de Pós- graduação Stricto Sensu da Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa-UDE.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão iniciou nos anos 90, durante a Convenção Mundial de Educação Para Todos, onde foram aprovados pelas Nações Unidas diversos artigos, os quais acastelavam o direito e a democratização da educação para todos, sem distinção. A ponderação nesse artigo abarca a inclusão e a reintegração, enfatizando a necessidade de dar oportunidade a todas as pessoas, em especial aos detentos(as). Importante ressaltar que embora diferente, o indivíduo possui aptidões, suscetíveis de serem trabalhadas e desenvolvidas.

Embora existam diferenças socioculturais no Brasil, as situações problemáticas que surgem no sistema prisional têm características semelhantes.

O alto índice de reincidência e a superlotação refletem uma crise no sistema que repercute fora dos seus muros. Contudo, podemos afirmar que essa crise não nasceu na prisão, apenas se agravou. Pensar a educação como uma válvula de escape para os problemas do sistema carcerário é mascarar a realidade de desigualdade e exclusão do nosso país. Por outro lado, é importante refletir sobre o papel da educação dentro deste sistema (SILVA, 2011, p. 28).

As instituições escolares, que se desenvolvem dentro e fora da prisão, que possuem como intuito a educação de jovens e adultos devem perceber a heterogeneidade de seus sujeitos e colocar em prática estratégias que atendam essa realidade. Ou seja, medidas que levem os educandos a permanecerem na instituição a fim de prosseguir su curso escolar e de aprendizagem. Pode-se dizer que a insuficiência de políticas sociais com o intuito de minimizar as desigualdades sociais no País pode levar à superlotação dos presídios (SILVA, 2011).

Pensar a educação escolar em lugares de falta de liberdade leva a questões: Como lidar com o contrassenso da cultura prisional, marcada pela coerção, ordem e disciplina, muitas vezes utilizada para amoldar o indivíduo ao cárcere? Como implantar o preceito essencial da educação, que é transformador e libertador? A educação prisional deve ter por objetivo a inclusão ou reinserção social?

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas educativas e diversidades culturais em espaços e sujeitos segregados e segregadores, enfocando exclusão, inclusão, reinserção e segregação em todas as suas formas.

A inclusão a ser tratada neste trabalho é um tema que vem levando os professores a repensarem as suas práticas, quando se nota em prisões os múltiplos olhares dos professores frente à

inclusão na heterogeneidade. O intuito desse trabalho é levar os que crêem na possibilidade de inclusão e reintegração, a visualizarem o dessemelhante como um ser com capacidades e aptidões.

A educação enquanto ferramenta de desenvolvimento humano entende o indivíduo como histórico, apto a produzir e reproduzir, de ampliar-se em suas diversas dimensões, de intervir e mudar a realidade (SILVA, 2011). Corroborando com essa ideia, enfatiza-se Paulo Freire que melhor defendeu a formação do educador e o educando na ação que leve à suplantação e à humanização.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, embasada na perspectiva teórica de vários autores que versam sobre exclusão, integração e inclusão, segregados e segregadores, dentro do sistema prisional. Foi utilizada a pesquisa documental, onde foram avaliados os documentos legais que versam sobre a temática, a fim de embasar o debate sobre as práticas educacionais nas prisões.

Fez-se uso de pesquisa de campo, com a finalidade de refletir e contribuir para a análise das práticas pedagógicas e suas implicações na conjuntura da aprendizagem com os indivíduos privados de liberdade. Bem como, a observação direta e a aplicação de questionários e entrevistas com os educandos detentos.

Neste artigo foram enfocados os referenciais teóricos referentes à questão da educação, inclusão, reinserção e diversidade. Desta maneira, é expressivo ressaltar que foram destacadas as diversas ideias de pessoas que se empenharam a estudar a temática da inclusão, reinserção e exclusão, segregados e segregadores dentro do sistema prisional.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

A educação consiste em um direito de todo o cidadão, legitimado pela Constituição e confirmado por documentos internacionais firmados pelo governo do Brasil.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos de 1990, estabelece que o verdadeiro papel da escola que é a de acatar a todos. O documento institui o direito à educação e o acesso ao

conhecimento, e as escolas na visão da diversidade devem abrigar todos, de forma autônoma em todas as situações.

No entanto, a abonação de acesso à educação não beneficia a todos, nomeadamente para uma das partes colocadas de lado na sociedade: as pessoas que cumprem pena em prisões. Sendo que o Art.205 – CF de 1988 diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado (...), será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nessa acepção é de essencial ressaltar Costa e Gonçalves Júnior (2008, p. 8), quando enfatizam:

- A individualidade – cada um deve ter direito a satisfazer suas necessidades e seus interesses;
- A identidade – o que significa aceitar as peculiaridades e as diferenças, possibilitando o desenvolvimento da personalidade de cada um, aferir-lhe autonomia e autoconfiança positiva;
- Os ideais democráticos – que representa a busca de equidade, isto é, da equiparação de oportunidades;
- A retirada de barreiras para que o acesso de todos ao processo de aprendizagem;

Segundo ainda os autores supracitados (2008, p. 8) “pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na possibilidade de reduzir e eliminar as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade”. Nesta conjuntura, Dussel (2001 apud OLIVEIRA, 2006, p. 70) assevera que:

Aceitar o argumento do outro supõe-se o aceitar o outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, é, também uma aceitação da pessoa do outro.

Portanto, na visão de obter o direito à educação para todos os indivíduos, devem fazer parte os que estão privados de liberdade, pois, esses necessitam a chance de se integrarem novamente à vida em sociedade.

Segundo Gadotti (2009, p. 6):

Parece evidente, para todos, que a educação é necessária para a obtenção da liberdade e o exercício da cidadania, tornando as pessoas mais independentes e mais felizes. O direito à educação é reconhecido no

artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. A conquista deste direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar o estudo em outros níveis.

Como direito, a educação deve ser constante, em situações de equidade para todos, intercultural, que afiance a integralidade e a intersectorialidade. Direito este que deve ser asseverado pelo Estado, fixando a dedicação das classes sociais mais vulnerabilizadas.

Para colocara em prática esse direito, o Estado necessita prevalecer-se do potencial da sociedade civil na concepção de políticas públicas relacionadas à educação e dar impulso ao desenvolvimento de preceitos altruístas de educação, com base na colaboração, e na reinserção social.

Segundo Mészáros (2005, p. 65),

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Relevante enfatizar que a aplicação de capital na educação de presos é feita com vistas à recuperação dos mesmos, isto é, com a finalidade de reinserção social, que, vem sendo interpretada como inclusão social.

Saraiva; Lopes (2011, p. 16) defendem essa ideia da seguinte forma:

[...] os apenados brasileiros, embora vivam em situação de segregação da sociedade, não são excluídos do cuidado estatal. Eles estão inseridos dentro do sistema prisional, que se constitui parte importante da sociedade contemporânea. Na condição de reclusos, sofrem investimentos governamentais que visam à vigilância e ao controle maximizado de suas condutas para que possam, dentro do sistema em que estão incluídos, serem reinseridos na vida em sociedade.

Nessa visão, reinserção social difere de inclusão social. Isto porque a reinserção implica na propensão dos sujeitos coexistirem em sociedade, livres e independentes. Portanto, a educação do recluso, buscando a sua reinserção social, deve ser estabelecida por meio de políticas.

A prisão continuaria sendo o lugar de incentivar a obediência e quebrar a iniciativa e a capacidade de gestão da própria vida, docilizando corpos. Ao mesmo tempo em que os presos adquirem esses

aprendizados informais e essenciais, a prisão vai, devido à sua estrutura, ensinar a desaprender, ensinar a ser passivo (MAEYER, 2006 apud SARAIVA; LOPES, 2011, p. 16).

Para o autor supracitado, é necessário o desenvolvimento de novas formas de educação que revigorem o sentido da educação, que é reconhecer-se e ser bom como ser humano.

1.2. TRAJETÓRIA LEGAL DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES PRISIONAIS

A educação prisional, obteve, ao longo dos tempos, diversos documentos legais que validaram sua implementação e desenvolvimento. Silva (2011, p. 17), cita os seguintes documentos:

- A Lei de Execução Penal, em seus Arts. 17 e 18, dispõe que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional, com o ensino de primeiro grau sendo obrigatório; no art. 19, determina que o ensino profissional seja ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Aos que prezam a leitura é necessário que se faça um processo de conscientização, demonstrando os benefícios que o direito pode trazer dentro e fora do cárcere (BRASIL, 1984).
- Lei de Diretrizes e Bases – LDB-1996 –define a Educação de Jovens e Adultos como destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Referendando o que está posto na Constituição Federal (BRASIL, 1996).
- Plano Nacional de Educação – PNE- Implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam menores infratores, programa de EJA nas etapas fundamental e médio, assim como a formação profissional (BRASIL, 2014).
- A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece o direito humano à educação em seu artigo 26 e estabelece que o objetivo dele é o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos (BRASIL, 1948).
- Resolução nº 03 do CNPCP de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2009).
- Resolução CNE/CEB nº 02 de 19 de maio de 2010, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010).

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de liberdade nos estabelecimentos penais, de 2010. Destaca em seu inciso VIII do art. 3, a oferta de educação para jovens e adultos será organizada de modo a atender as peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da LDB-9394-96 (BRASIL, 2010).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Considerando o ambiente prisional um local de aprendizagens, onde o ser humano um sujeito histórico e social (BRASIL, 2011).
- Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (BRASIL, 2011).
- Decreto Nº 7.626 de 24 novembro de 2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional – PEESP (BRASIL, 2011).
- De acordo com a de Lei de Execução Penal a assistência educacional é obrigatória para o ensino do primeiro grau e compreenderá a formação profissional, já o trabalho tem finalidade educativa e produtiva, é descrito como um dever social e condição de dignidade humana e deve ser remunerado. Além disso, por meio do trabalho o preso tem direito à remição da pena, como diz Lei nº 12.433, de junho de 2011, altera a LEP que trata da remição da pena pelo estud. (BRASIL, 2011 apud SILVA, 2011).
- No Paraná, a Lei Estadual n. 17.329 instituiu a remição da pena por estudo por meio da leitura desde 2012 (PARANÁ, 2012).
Nesse contexto, deve-se refletir sobre o papel desempenhado pela educação nas instituições prisionais.

1.3. EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: EXCLUSÃO, INCLUSÃO OU REINserÇÃO?

Segundo Santos (2006, p. 316) “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

É importante enfatizar que não se educa para algo ou para alguém. Educação constitui um direito e, por isso, deve ser afiançado de maneira igualitária, equânime e justa. Segundo Gomes (2012, p. 35):

A finalidade da educação e das suas políticas não é formar indivíduos para o mercado, para o vestibular ou atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos que são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros.

Ao estabelecer como primazia de acolhimento do direito à educação as categorias sociais mais desamparadas, deve-se adicionar aí os analfabetos bem como os apenados, isto considerando o ambiente prisional um local de aprendizagens, onde o ser humano é um sujeito histórico e social. Corroborando Freire (1980, p. 34) diz que “para ser válida a educação deve considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto”. Desse modo, as ações educativas nas instituições prisionais devem ser ponderadas a partir de suas particularidades.

Assim, a exclusão da vivência do preso aumenta o risco de exclusão social e a prisão se torna um depósito dos resultados de suas mazelas sociais.

Fator agravante dessa situação é a ausência de políticas públicas eficazes nas áreas sociais que estão intrinsecamente associadas à marginalização e criminalidade da população pobre. Diante dessa realidade, a perspectiva do preso para uma qualidade de vida e reintegração social fica reduzida, senão, nula. Porém, cabe refletir sobre a ausência do Estado no atendimento às necessidades básicas da sociedade em geral e não poderia ser diferente para a população carcerária (SILVA, 2011, p. 15).

Todavia, a educação nas prisões ainda não é atendida como direito de todos, mas sim, como uma regalia para o aprisionado.

Para Santos (2007 apud CARVALHO, 2012, p. 99) “o universo prisional guarda algumas especificidades que são relevantes e que marcam decisivamente as práticas dos sujeitos que convivem em seu interior, quer do corpo dirigente, funcional e ou/, ainda, da massa encarcerada”. Sobre o assunto, Goffman diz que:

Esse universo é assinalado por elementos, como “a linguagem, os valores, as normas, as crenças, a ciência, a educação, a repressão, violência, a ordem, a disciplina que muitas vezes manifestam de forma velada em suas teias de relações. As unidades prisionais priorizam a manutenção da ordem, isolamento, segurança e disciplina e muitas vezes tornam-se quase impenetráveis a mudanças. Dentre algumas de

suas características principais está o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos (GOFFMAN, 1997 apud CARVALHO, 2012, p. 99).

A prisão tem suas normas, comportamentos e suas regras, condutas e seus princípios, peculiares, constituindo-se um campo de discussões e conflito entre os seus componentes. As atividades educacionais. As atividades educacionais estão entre as contempladas no sistema prisional, tendo como um dos seus desafios a concepção da cidadania em termos de autonomia, livre-arbítrio, alteridade, em prol de uma sociedade justa e humana. Para isso é necessário a materialização do currículo carcerário.

Infelizmente, a disciplina do cárcere imputado aos detentos constitui um entrave à educação, pois se entende que não é possível falar em “pedagogia do cárcere”, onde o domínio pela disciplina e a reeducação do apenado estão interligadas. Segundo Foucault:

Trata-se do acréscimo do termo educar ao binômio vigiar e punir. Num contínuo processo de normalização, o carcerário se instala em toda a sociedade. Do mesmo modo, a parafernália disciplinar, pela via do educacional, se estende pela prisão, objetivando e assujeitando os detentos, de maneira a produzir indivíduos que se constituem por processos de aprendizagens, adaptações, introjeções e assimilações concretizados no espaço prisional. A partir desse horizonte pode-se falar numa “educação penal”, ou “reeducação legal”, em que os gestores da pena assumem o papel de mestres da normalidade (FOUCAULT, 1991 apud SILVA, 2011, p. 17).

A “pedagogia do cárcere” engloba uma dimensão de educação voltada para a disciplina que se usa para modificar e reeducar os detentos. Além disso, o direito de todos à educação se reduz aos internos de baixa periculosidade, o que significa que atinge apenas uma parcela.

Para Onofre (2007):

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, aqueles são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados (ONOFRE, 2007, p.12).

São percursos de vivências equivalentes e que se tramam nos mesmos obstáculos, onde os indivíduos privados de liberdade representam as mazelas sociais do país. Entretanto, não se pode dizer que os presos são apenas vítimas sociais, desconexo do dolo cometido, pois são indivíduos que possuem direitos iguais aos demais que gozam de liberdade.

Para Julião (2007), é proposital o valor que se dá ao trabalho em detrimento do estudo, porque:

Negando o ócio, portanto, o trabalho no sistema penitenciário caracteriza-se como a adição do castigo à produção de bens e serviços. Já que trabalho pressupõe produção, nada mais favorável para os agentes operadores da justiça do que utilizar o trabalho como instrumento de reinserção social, visto que estão diretamente dando a oportunidade a indivíduos improdutivos (delinquentes) de se tornarem produtivos (JULIÃO, 2007 apud SILVA, 2011, p. 43).

Frente aos empecilhos para se concretizar a educação como direito e privilégio social, os detentos que frequentam a EJA nas instituições prisionais ficam reféns de normas e iniciativas compensatórias, fazendo com que as reivindicações precisas para a área fiquem esquecidas.

Deve-se ressaltar que a prisão, nos moldes da disciplina empregada, não estaria mais sendo benévola como tática de correção e inserção para a existência em sociedade, mas teria a conotação segregação aqueles que se representam um risco para a segurança.

Analisando a produção teórica que hoje predomina no campo educacional, podemos perceber que as orientações sobre o modo como se devam conduzir as práticas pedagógicas não visariam produzir corpos dóceis, mas constituir subjetividades empresárias de si, que tomam para si a responsabilidade de sua própria vida, sem esperar um comando externo. Dentro desse contexto, podemos depreender que uma Educação que persiga esse objetivo deve incentivar autonomia e independência, o que é corroborado pelos enunciados encontrados nas publicações analisadas: “Para educar, para se educar, é preciso ter uma visão otimista do futuro” (MAEYER, 2006 apud SARAIVA; LOPES, 2011, p. 46).

Assim sendo, o encarceramento com bases em medidas disciplinares apenas não leva à recuperação. A educação prisional deve estar pautada numa educação contemporânea abarcando as “teorias freirianas, que defendem como base conceitual a questão emancipatória, uma educação libertária, visando uma transformação significativa da sociedade de forma positiva” (SILVA; KAYSER, 2015, p. 6).

Corroborando essa ideia, Urpia (2009) diz que:

Como regra geral, valem os princípios já enunciados pela Unesco de que “todos aprendemos por toda a vida” e “todos podemos nos (re)educar por toda a vida”. Tais princípios são sustentadores na lógica educativa implicada pelo neoliberalismo. Ao partirmos da crença na capacidade do indivíduo em se educar e ao atribuirmos a ele essa responsabilidade, entendemos que quando isso não acontece ou quando a educação de alguém deixa a desejar –considerando uma determinada norma local, é porque ou o indivíduo “não tem interesse” em se educar, ou porque não possui condições de buscar sua educação. Esses dois casos exigem medidas distintas. (URPIA, 2009 apud SARAIVA; LOPES, 2011, p. 19).

Estudiosos como Schultz (1973) analisaram a educação como sendo “um investimento no capital humano”. Ou seja, seria:

[...] o que permite a cada um inserir-se no sistema produtivo e auferir renda a partir de seu trabalho. Inúmeras iniciativas do Estado são mobilizadas por distintas instituições que se dedicam a educar os presos para a liberdade. Isso implica em fazê-los “esquecer” outras aprendizagens para assumir aquela que se apresenta como condição necessária para uma outra forma de vida, mesmo que esta vida esteja e permaneça sob reclusão (SCHULTZ (1973) apud SARAIVA e LOPES, 2011, p. 25).

Sendo assim, os detentos não são preparados para a saída do presídio. O que aprendem todos os dias são condutas, valores e redes que não condizem com essa preparação (MAEYER, 2006 apud SARAIVA; LOPES, 2011, p. 4).

Relevante enfatizar que o investimento na educação de apenados é feito com vistas à recuperação dos mesmos, isto é, com a finalidade de reinserção social, que, vem sendo entendida como inclusão social. Sabe-se que na prática a reeducação do egresso é quase inexistente, porque o principal intuito do sistema penitenciário não é a reeducação do preso, mas sim a privação de sua liberdade.

Interessante ressaltar que muitos presos se valem da chance para se educar, o que não ocorreu antes de serem detidos. O ser humano é plausível de recuperação, mesmo que isso impetire um trabalho espinhoso e pertinaz ao educador. Talvez, seja o maior repto dessa Educação, irromper com as visões de educação já materializadas, como disciplinadora, repreensora, excludente, superando a relação oposta opressor/oprimido, implantando uma nova relação constituída de liberdade, igualdade e emancipação, preferindo assim uma educação libertadora (FREIRE, 2001).

2 MÉTODO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta investigação se deu através da coleta de informações com entrevistas estruturadas onde o entrevistado teve a liberdade de opinião sobre as questões propostas, bem como através de estudos e análises de documentos que ampliem as informações propiciando subsídios para a fundamentação da pesquisa, tendo seus resultados analisados e transcritos pelos pesquisadores. As entrevistas foram aplicadas com 76 detentos, alunos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA Novos Horizontes – Ensino Fundamental e Médio. O questionário era formado por perguntas abertas e fechadas, onde algumas admitiam mais de uma resposta.

A primeira questão referia-se aos motivos que os levaram a frequentar a escola. Pelas respostas dos detentos, constatou-se que dezessete (17) deles acreditam que o estudo facilita o acesso ao trabalho, após saírem da prisão; trinta e um (31) por remição; para concluir o curso, trinta e seis (36); e, para adquirir novos conhecimentos, dezesseis (16) detentos.

Em referência a maior dificuldade enfrentada dentro da Penitenciária, em relação à discriminação de raça, cor, gênero, credo, classe social, artigo, as respostas dos detentos indicaram que trinta e quatro (34) detentos nunca sofreram discriminação; discriminados pelo artigo, foram dezesseis (16); os que não responderam foram cinquenta (50).

A terceira questão referia-se à prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Se esta contribuía para minimizar esta discriminação. As respostas dos presos demonstraram que cinquenta e oito (58) dos detentos entrevistados aprovam a prática desenvolvida, pois esta contribui de forma ética e igualitária, enquanto que dezoito (18) não responderam.

Sobre a questão de seguirem padrões de hierarquia criados pelos detentos dentro da Penitenciária, as respostas incidiram em 50 dos entrevistados seguem hierarquia; onze (11) não seguem nenhuma hierarquia e, quinze (15) não responderam.

A pergunta relativa à forma como essa hierarquia e normas afetam o cotidiano, vinte e um (21) dos entrevistados responderam que ela afeta o dia a dia; trinta e sete (37) responderam que não afeta em nada; e, dezoito (18) não responderam.

Sobre a última questão, cinquenta e nove (59) detentos consideram que as regras de convívio criadas entre os detentos e as “penalidades” aplicadas entre os mesmos, são uma forma de demonstrar poder ou são, necessárias para o bom andamento na Unidade penal e não interferem nas suas permanências. Já dezessete (17) não responderam.

Dentro dessa conjuntura, ao avaliar a influência mútua do apenado na Penitenciária foi detectado que o preso, ao coexistir dentro da prisão, muitas vezes, interatua de maneira negativa a uma proposição de coletivização. Foi percebido que o sistema prisional contribui para destruí-lo como cidadão. E esse resultado é conciliável com a análise de Foucault (1991 apud SILVA, 2011), quando este menciona que o sistema prisional não ressocializa o indivíduo, apenas castiga.

A pesquisa possibilitou constatar que as pertinências de força e poder instaladas na prisão com certeza constituem os medos e angústias dos detentos. Os impactos abarcando presos e

funcionários fazem da segregação uma peculiaridade importante e sempre presente em uma instituição penal, avigorando situações de violação de direitos.

Segundo Bauman (1999), pode-se entender que a prisão é uma instituição destinada a segregar e afastar e até a eliminar. Sendo assim, de tal maneira falar em direitos particulares como discorrer sobre direitos econômicos, sociais e culturais, pode-se encontrar, na prisão, uma grande incidência de infrações de direitos.

Através de observação, verificou-se que dentro da instituição prisional, existe uma hierarquia, onde os mais velhos e os mais ameaçadores exercem influência sobre os demais, e a luta pelo domínio entre eles é constante. A maneira com que os presos modificam a coexistência entre eles é análoga com o que Foucault (1991 apud SILVA 2011) expõe sobre os processos de objetivação que acontecem nos circuitos de poderes. Entre os presos, a categorização e divisão em relação a quem tem maior e, ou, menor poder, os que são mais acatados e temidos, e os que devem obedecer.

Pode-se notar também que a convivência entre presos e agentes penitenciários na prisão é bastante tumultuada, onde se observa a resistência de domínio nessas relações. Por sua vez, os agentes penitenciários exercem o papel de vigilante, de carrasco, de disciplinador de presos; e, de outro lado estão os presos resistindo a essas demandas.

É essencial que se pense sobre o tipo de cidadãos que a educação oferecida nas instituições prisionais deseja, buscando repensar as políticas que afiancem a todos o acesso aos direitos constitucionais (saúde, educação, trabalho, lazer, entre outros). Nessa probabilidade, é importante que o sistema carcerário brasileiro possa ser estimado e repensado numa forma que propenda a integrar o indivíduo na sociedade, desconexo do delito perpetrado.

Ações eficazes deveriam ser estabelecidas, que garantissem recuperar e oferecer possibilidades de qualidade de vida ao delinquente, dentro e fora da instituição, o que com certeza evitaria tão elevadas taxas de reincidência, as superlotações, hoje comuns nos presídios já existentes.

Para ocorrer uma melhora desse quadro, concebe-se a necessidade de estabelecer políticas públicas mais dinâmicas para combater a ação criminosa do indivíduo na sociedade. Além disso, sugere-se que a educação oferecida nos sistemas prisionais, incida em práticas pedagógicas humanizadoras e conscientizadoras, a fim de que ela seja uma condição de recuperação de vidas. A noção de educação enquanto direito humano preconiza o direito do apenado a uma escola

competente, solidária, produtiva e libertadora. Uma educação escolar que favoreça a autonomia intelectual dos alunos, proporcionando-lhes situações para análise e apreensão da realidade prisional, humana e social em que vivem. Que ela seja instrumento não apenas para resistir à lógica de funcionamento das prisões, mas, ao mesmo tempo para ajudar a dar novas acepções para a política penitenciária.

Uma administração prisional que tenha compromisso com o acesso a uma educação como “prática de liberdade”, (FREIRE, 2001), pode buscar os embasamentos da “segurança” no respeito aos Direitos Humanos e não como ferramenta para sujeição que habitualmente organizam a convivência nas prisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade, o cárcere é nefasto ao condenado, impetrando-lhe implicações devastadoras, pois afasta a dignidade do ser humano e sua condição de cidadão.

A educação nas instituições prisionais precisa gerar a cultura da paz nas distintas configurações de coexistência social, mostrando que a reclusão e a falta liberdade muitas vezes, ajudam no aumento da reincidência nos presídios. Alcançar educação de qualidade dentro dos presídios necessita repensar a prática educacional e estabelecer objetivos que visem uma educação humanizadora.

Pensar a educação como um ato benevolente para o indivíduo privado de liberdade é refrear o seu direito, é preciso reconhecer os detentos como público da Educação de Jovens e Adultos em suas peculiaridades. Também não é possível crer que apenas a educação poderá dar conta das questões que estão intrinsecamente ligadas à inadequação política, social e econômica. Assim, a não concretização do direito à educação, em qualquer campo social é, apenas, um reflexo desse desajuste. Os caminhos possíveis desta pesquisa permitiram evidenciar a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o sério problema da exclusão social no sistema prisional, existente no país e é uma temeridade afiançar que a educação conseguirá dar solução a isso.

Fatores externos ao sistema prisional, tais como: falta de renda, moradia, cor da pele, tipo de crime tem impactado na exclusão e influenciam o processo de escolarização dos encarcerados.

Pelos estudos realizados, constatou-se que refletir sobre uma Educação Prisional que tenha como parte essencial o homem presidiário e não a visão do preso. Que contribua para a remissão desse sujeito, através de um currículo arrojado, renovador e maleável e não esquecendo as perspectivas do saber e da cultura.

Levando em conta as contribuições dessa pesquisa para repensar e fundamentar a visão sobre as práticas educativas no meio prisional, pode-se dizer que o melhor ganho está na compreensão de novas concepções sobre o assunto, possibilitando a análise e entendimento das teorias educacionais relacionadas às práticas educativas em ambientes prisionais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.com.br. Acesso em: 10 mar 2017.

CARVALHO, R. É. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2006.

CARVALHO, O. F. **A educação escolar prisional no brasil: identidade, Diretrizes legais e currículo**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.3, n.9, p.94-105, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/File/557/521>. Acesso em: 03 abr 2017.

COSTA, V. B. da; GONÇALVES JUNIOR, L. **Inclusão, educação e diversidade: múltiplos olhares**– SPQMH/NEFEF/UFSCar Área Temática: Educação: Diversidade e Inclusão Agência Financiadora: IFP-FCC . 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/290688979/COSTA-E-GONCALVES-JUNIOR-Sd-Inclusao-Educacao-e-Diversidade-Multiplos-Olhares>. Acesso em: 04 abr 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. Editora e Livraria Insti. Paulo Freire. 2009.

GOMES, N. L. Diversidades e desigualdades na educação. **Educação & Sociedade**. Educ. Soc. vol.33 no.120 Campinas July/Sept. 2012. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 mar 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, I. A. de. A problemática da ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et. al. [orgs.]. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006, p.67-77.

ONOFRE, E. M. C. **Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?** UFSCar / SP GT: Educação Popular / n. 06.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. **Educação, inclusão e reclusão**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.14-33, Jan/Jun 2011. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 mar 2017.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SILVA, M. A.; KAYSER, A. M. O papel da educação contemporânea, uma reflexão a partir da pedagogia da autonomia de Paulo Freire ISSN 1982-4866. **Revista Dynamis**. FURB, Blumenau, v. 21, n. 2, p. 3-15, 2015

SILVA, L. Ribeiro. **A escola no sistema prisional**. Curso de Pedagogia – Gestão e Coordenação do Trabalho Escola Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus 1 [Monografia]Salvador. 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Lucineide-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 mar 2017.

DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE E DIREITOS HUMANOS: TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA⁶

Lucila Ruiz Garcia⁷

Augusto Resende Castro⁸

Resumo

Este artigo propõe uma revisão bibliográfica acerca de alguns dos desafios inerentes à educação, principalmente no contexto da multiplicidade cultural encontrada em salas de aula. Além do fato em si, a própria definição conceitual de temas como o convívio entre a igualdade e a diferença, bem como a forma como ele se dá, dificultam o entendimento sobre a melhor maneira de lidar e desenvolver políticas que, mesmo inseridas no ambiente globalizado, promovam ações que visam incluir os atores envolvidos. A máxima de que todos são iguais acaba desbancada por um conceito de que as diferenças existem, são bem-vindas, mas precisam receber a atenção necessária no âmbito educacional. Construir a ideia de que todos são “iguais” apesar das diferenças, vai muito além da questão meramente racial ou econômica. Os indivíduos precisam se sentir parte do todo. Assim, a quase utópica igualdade assume um protagonismo diferente daquilo que até então vinha sendo difundido, sendo necessário um processo de busca da resignificação do seu conceito básico. A igualdade passa a trilhar um caminho muito mais da garantia de pertença, não sendo necessários quaisquer pré-requisitos e sempre pautado pelos direitos humanos, do que simplesmente uma luta isolada pelo reconhecimento de um grupo específico em detrimento dos outros.

Palavras chave: Interculturalidade, Globalização, inclusão, diversidade

⁶ Este texto é uma versão revisada do Artigo apresentado no IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU) realizado em João Pessoa, em Novembro de 2017.

⁷ Graduada em Direito pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos - UNIFEOB; Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá; Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Luís; Mestranda Internacional em Educação pela Universidad de la Empresa – UDE – Montevideo – Uruguay. E-mail: lucila_ruiz1@hotmail.com

⁸ Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH; Mestrando Internacional em educação pela Universidad de La Empresa – UDE – Montevideo – Uruguay. E-mail: augustorcastro2@gmail.com

Abstract

This article proposes a literature review of some important challenges to education, especially in the context of cultural diversity found in classrooms. Besides the fact itself, it has been shown hard to find a really good definition of issues such as equality and difference, how does the interaction between both of them and the way it gives the understanding of the best way to handle and develop policies that even inserted in a globalized environment, promote actions aimed at including stakeholders. The maxim that all are equal has been superseded by a concept that differences really exist, they are welcome, but must receive the necessary attention in the educational field. Build the idea that all are "equal" despite differences, goes beyond merely racial or economic issue. Individuals need to feel part of the whole. Thus, the almost utopian equality takes on a different role from what until then had been widespread, requiring a search process of reinterpretation of its basic concept. Equality begins to tread a path much more of belonging guarantee, not being necessary any prerequisites and always guided by human rights than just an isolated struggle for recognition of a specific group to the detriment of others.

Keywords: Interculturalism, Globalization, inclusion, diversity

Introdução

O Brasil vem presenciando nos últimos tempos, grandes debates sobre ações de políticas cotistas tanto para o ingresso em universidades públicas quanto para o acesso a empregos conquistados por meio de concursos públicos (MACEDO, 2006, p.328).

Isto ocorre em decorrência da ação do movimento negro, que se tornou legítimo, diante da 'incapacidade da diplomacia brasileira de convencer foros internacionais a existência de uma questão racial no Brasil' (GUIMARÃES, 2005 apud MACEDO, 2006, p.328).

Para Macedo (2006) esse modelo de aceitação e tolerância entre as culturas existentes em nosso país, que o mostra para o mundo, o Brasil como um país mestiço, pouco a pouco vem sendo superado. A autora afirma ainda que, a luta pelas cotas, foi apenas uma das muitas lutas das quais o movimento negro fez parte nos últimos anos, como divulgação da cultura e religiosidade negras, educação básica, direitos humanos, entre outras questões centrais do debate sobre políticas educacionais do país.

Ainda que seja necessário salientar todo o esforço de parte da sociedade para tirar das cotas seu caráter racial – incluindo, por exemplo, classe social, renda familiar ou formação em escola pública –, a política de cotas respondeu de alguma forma ao movimento negro e tornou mais visível a existência de demandas étnico-raciais no país.

Não é simples discutir o multiculturalismo nas políticas educacionais, porque, ainda que o termo seja utilizado na maioria dos países, seus significados discursivos deslizam em um terreno pantanoso. Como salienta Hall (2003), este termo “só pode ser utilizado ‘sob rasura’” (p.51). Vou me valer neste artigo de uma distinção que tanto Hall (2003) quanto Santos e Nunes (2003) utilizam, e que no meu entender permite elucidar algumas das confusões que o termo comporta. Refiro-me à distinção entre multiculturalismo “como descrição” e “como projeto”, como explicitam Santos e Nunes. Ou, nas palavras de Hall, entre multicultural como termo qualificativo e multiculturalismo como doutrina política (MACEDO, 2006 p. 328).

Obstáculos comuns de se encontrar quando se precisa desenvolver políticas educacionais que contemplem toda a vastidão cultural de uma sociedade normalmente aparecem logo no princípio. Há uma dificuldade em se conceituar a chamada multiculturalidade ou interculturalidade, se é que podemos classificar essas duas palavras como sendo sinônimas.

Em se tratando de Brasil, podemos dizer que o que mais se vê são ações isoladas de proteção a grupos tidos como diferentes. Entretanto, alguns desses caminhos adotados se tornam mais notórios, ou seja, ganham maior destaque para a população. Assim, acabam por explicitar uma fragilidade conceitual das bases que levam ao desenvolvimento das políticas que suportam a inevitável mescla cultural.

Como exemplos de políticas que visam a proteção de grupos tidos como “minorias”, “diferentes” ou tantas outras formas de se classificar um determinado grupo, podemos citar a questão das cotas raciais, com atenção específica à raça negra, presentes nas Universidades públicas brasileiras e em concursos públicos. Além disso, ainda temos questões como a de gênero e religião.

A partir dessa perspectiva, identificamos que existem políticas que buscam tratar questões provenientes da multiculturalidade, entretanto, nos leva a uma questão chave: essas políticas se comunicam e se complementam?

O que se observa quando analisamos essas políticas isoladas é que, sua própria natureza segregadora dá a cada uma delas a característica marcante de ser excludente.

Dito isto, e agora trazendo ao ambiente exclusivamente educacional, é preciso refletir a respeito da construção dos espaços, mas sempre pautados pela premissa da existência da diversidade cultural. De maneira que não seja necessário que um indivíduo tenha, entre outras tantas possíveis, uma vantagem competitiva apenas por ser da raça negra ou por ser do sexo feminino ou de uma determinada classe social e etc. É claro que, nessa situação hipotética, estamos considerando que todos os atores tiveram acesso homogêneo e irrestrito à educação de qualidade que os permita acessar todos os níveis educacionais, sem que haja outros subterfúgios que não o esforço individual.

A ideia de homogeneidade pode parecer um contrassenso quando o assunto é tratar as diferenças. Mas o que se espera é que os recursos ofertados aos estudantes sejam homogêneos no sentido de disponibilidade irrestrita, o que não significaria que eles seriam utilizados por todos os indivíduos, mas sim aqueles que melhor convier ao interessado.

Talvez algo que possa ser considerado como um bom exemplo de homogeneização na educação seja o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Tal iniciativa precisa apenas deixar de ser uma ação isolada e passar a fazer parte de um esquema programático de nivelamento das oportunidades, desde a base até o mais alto nível educacional de responsabilidade do estado.

A globalização e a diversidade cultural

A globalização representa uma palavra chave de ações políticas que vão produzindo discursos e instituindo proposições que vão sendo tidas como inquestionáveis.

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas de culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiência, inclusive de racionalidade (FLEURI, 2001, p.46).

Atualmente, como temos uma sociedade e um mundo cada vez mais globalizados, que vive mudanças profundas, muitas vezes não as compreendemos adequadamente.

Para muitos intelectuais e atores sociais, não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, e sim uma mudança de época (CANDAU, 2008, p.45).

Existem muitos estudos e acalorados debates sobre essa suposta crise global de paradigmas vividos hodiernamente. Esta discussão envolve estudiosos das mais diversas áreas, desde cientistas políticos e sociólogos até artistas e diferentes produtores intelectuais e culturais.

Como algumas das questões centrais deste debate, podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado pela globalização neoliberal excludente e as questões e do multiculturalismo, em tempo de uma mundialização com pretensões monoculturais (CANDAU, 2008, p.45).

Segundo Ortiz, a globalização e a mundialização possuem importantes diferenças, considerando a primeira como referida primordialmente à economia, “a produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial” e a segunda como um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais” (ORTIZ, 1994, p.16, p.30 apud CANDAU, 2008, p.45).

No *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado*, fica bem claro o anseio ao respeito as diversidades culturais:

O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Bálcãs e em África, até os imigrantes na Europa Ocidental– as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p. 1 apud CANDAU, 2008, p.46)

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante (PNUD, 2004, p. 22 apud CANDAU, 2008, p.46).

Igualdade ou diferença

A tensão entre igualdade e diferença, é cada vez mais presente no debate público e nas relações internacionais.

Toda a luta da modernidade vinha enfatizando e postulando a questão da igualdade.

Igualdade entre todos os seres humanos, independente de origens raciais, nacionalidade, culturas, classes sociais, opções sexuais, entre outras.

Atualmente, época que é chamada por muitos estudiosos de pós-modernidade, o enfoque da discussão parece ter mudado, e o centro da discussão passa a ser a diferença. Não se nega a igualdade, mas evidencia-se muito mais o respeito às diferenças.

Pierucci, em seu livro *Ciladas das diferenças* diz:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (PIERUCCI, 1999, p. 7 apud CANDAU, 2008, p.47)

A questão da diferença, postulada tão fortemente nos dias atuais, assume um papel de tamanha importância que a diferença passa a ser tratada como um direito do ser humano.

No entanto, igualdade e diferença não possuem papéis antagônicos, mas sim, articulados onde o respeito a um ocasiona e gera o respeito ao outro.

Mas como a educação, e principalmente os professores devem se portar diante dessa realidade que trata de igualdades e diferenças? Como deve ser tratada essas questões em sala de aula?

É mais do que comum, a postura de uma cultura escolar pautada sobre a afirmação de igualdade, sob a lógica da modernidade que guia os processos educacionais.

A pesquisadora Emília Ferreiro, ressalta as dificuldades que a escola pública latino-americana possui em trabalhar e lidar com as diferenças:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (FERREIRO, 2001, apud LERNER, 2007, p. 7 apud CANDAU, 2012, p.238).

Vera Maria Ferrão Candau, pesquisadora do tema igualdade e diferenças há anos, afirma que nos discursos dos professores por ela entrevistados, é comum notarmos uma equivalência entre igualdade e homogeneidade. Igualdade é tida como sinônimo de uniformização, padronização, sob uma orientação de que todos têm direito ao acesso a uma mesma cultura comum. Uniformes, processos de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, sistema de avaliação, tudo padronizado, esforçando-se ao máximo para tornar tudo igual para todos.

Partindo desta perspectiva instalada, toda e qualquer diferença é inviabilizada, negada ou silenciada, e mais, é tratada como um grave problema que precisa ser combatido, dentro dos processos pedagógicos de caráter monocultural.

Quanto ao termo “diferença”, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Esta é a tônica que predomina nos relatos dos educadores. Somente em poucos depoimentos a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. (CANDAU, 2012, p.239)

Não podemos desconsiderar, que hoje, é impossível trabalhar as questões relacionadas à igualdade sem abordarmos a temática das diferenças, nem vice-versa.

Igualdade e diferença não podem ser encarados como temas oponentes. Igualdade opõe-se à desigualdade, assim como diferença opõe-se à padronização, à uniformização.

Quando abordamos esta temática de igualdade e diferenças, queremos na realidade provocar uma discussão que leve a desconstrução de padronizações e diminuição ou erradicação das desigualdades que permeiam nossa sociedade. Que seja construída uma igualdade, que assume o direito básico de todos, mesmo que todos não sejam padronizados, mas sim respeitados dentro das suas diferenças e particularidades.

Esta reconstrução de valores e mudança postural diante dos novos moldes da nossa sociedade pós-moderna, é que precisam nortear as práticas dos nossos educadores e invadir as salas de aulas.

Esta articulação entre igualdade e diferenças não é simples sob nenhum ponto de vista, nem teórico e nem socioeducativo, e está no centro dos debates contemporâneos sobre direitos humanos.

Os direitos humanos e sua real universalidade

O discurso sobre direitos humanos possui uma longa trajetória histórica sempre intimamente ligada às lutas sociais. No entanto, este discurso vem passando por algumas tensões, posto que direitos que pareciam plenamente assegurados nas mentalidades e nas políticas internacionais, têm sido desprezados e verdadeiramente esquecidos.

Apesar de muitos esforços em defesa e proteção dos direitos fundamentais, através de políticas públicas e de organizações da sociedade civil, em nosso país, infelizmente, ainda se multiplicam as violações a esses direitos.

Os direitos humanos também têm estado em discussão em virtude de ter adquirido uma configuração marcada por referenciais da modernidade, que são pautados na igualdade, liberdade e universalidade. Muitos grupos afirmam que a maneira que estes direitos foram construídos, não respeitaram e nem reconheceram as diferenças culturais, as diferentes visões de mundo e nem as

diversas lógicas de produção de conhecimento e, em razão disto, consideram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma expressão do ocidente e da tradição europeia.

Diante das tensões existentes, estudiosos do tema, defendem a ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade, onde haja articulação entre igualdade e diferença e o respeito a interculturalidade seja aspecto fundamental.

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2006, p. 441-442)

Para o sociólogo Boaventura Sousa Santos (2006), os direitos humanos foram construídos dentro da perspectiva do “localismo globalizado” (processo pelo qual determinada realidade local é globalizada com sucesso), posto que esta era a matriz hegemônica da modernidade, presente no expansionismo europeu, e que tem predominado até hoje, com diferentes versões.

No entanto, ainda segundo Santos, existem globalizações hegemônicas (de cima para baixo) e globalizações contra-hegemônicas (a partir de baixo). Uma das contra-hegemônicas ele chama de “cosmopolitismo insurgente e subalterno”, que surge dos grupos locais, das organizações da sociedade civil, dos temas que nascem verdadeiramente dos diferentes atores sociais.

E é a partir desta perspectiva da globalização contra-hegemônica, do cosmopolitismo insurgente e subalterno, que ele acredita que os direitos humanos devam ser ressignificados, de forma a não negar suas raízes e nem a sua história, mas trazê-las para a problemática de hoje, para que esses direitos possam passar por um processo de reconceitualização.

Santos considera que essa reconceitualização supõe algumas premissas que ele enumera da seguinte maneira:

1. A superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural. O que se quer dizer com isso? Afirmar que todas as culturas ou grupos culturais têm valores e ideias, elementos fundamentais que aspiram a comunicar a outros e universalizar, mas o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. No outro pólo está o relativismo cultural, que afirma que todas as culturas são relativas, nenhuma é absoluta, nenhuma é completa, mas é necessário propor diálogos interculturais sobre preocupações convergentes,

ainda que expressas a partir de diversos universos culturais. Somente assim seremos capazes de construir algo juntos, um projeto comum. É necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absolutos.

2. Todas as culturas possuem concepções da dignidade humana. Nem todos os grupos culturais conhecem ou usam a expressão direitos humanos, mas isso não quer dizer que não tenham uma ideia de dignidade humana, de vida digna, de querer uma vida melhor para os seus habitantes ou para seus integrantes. Temos de ter sensibilidade para descobrir em cada universo sociocultural essa ideia de dignidade humana que traduzimos como direitos humanos.

3. Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas. Nenhuma cultura dá conta do humano. *“Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos”*. (SANTOS, 2006, p.446)

4. Nenhuma cultura é monolítica. Todas as culturas comportam versões diferentes da dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras. Os grupos culturais não são homogêneos e padronizados. Algumas versões dessa cultura podem ser rígidas, estreitas e fechadas. É necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, amplas e que apresentam um círculo de reciprocidade mais amplo, que favoreçam o diálogo com outras culturas.

5. Todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença. Esta última premissa situa-nos no âmago da questão da ressignificação dos direitos humanos hoje. (SANTOS, 2006, p.445-447)

Todas as premissas supracitadas vão ao encontro da articulação entre igualdade e diferença. Não é uma questão de afirmação da igualdade e nem de negação da diferença, mas sim na busca do equilíbrio entre as duas questões, ou simplesmente conseguir o direito a igualdade respeitando-se as diferenças.

Uma das questões centrais desta dialética encontra-se em como trabalhar a igualdade na diferença, ou seja, como superar toda desigualdade e ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais.

“Temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.462).

A Educação Intercultural

A educação intercultural na América Latina, vem apresentando um amplo desenvolvimento nos últimos anos, tanto em relação a políticas públicas quanto em relação a movimentos sociais e produção acadêmica.

Pesquisadores e estudiosos afirmam que “educação intercultural” admite diversas leituras e possui múltiplos referenciais teóricos.

Lopez Hurtado Quiroz, especialista nesta temática, faz a seguinte síntese da trajetória de incorporação da educação intercultural na agenda latino-americana:

Nestes 30 anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, vêm nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia (QUIROZ, 2007, p.21-22, apud CANDAU, 2012, p.242).

A educação intercultural no continente latino americano, deixa ser restrita a educação indígena, para ser elemento fundamental na construção de sistemas educativos e de uma sociedade democrática que respeite os diferentes grupos socioculturais pertencentes a ela.

Diante desta realidade, precisamos entender a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Seriam eles termos antagônicos? Complementares? Sinônimos?

Não existe um consenso, ou uma unanimidade sobre estes conceitos. Para alguns autores os termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença, e o interculturalismo pondo um acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Outros tratam os termos como sendo praticamente sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica anglo-saxônica e a interculturalidade dos países de línguas neolatinas.

Candau (2012) afirma que a palavra multiculturalismo é polissêmica, admitindo pluralidade de significados, e que a necessidade de adjetivá-la evidencia isto. Expressões como multiculturalismo *conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário*, podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente.

No entanto, para a autora, é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo em três fundamentais, que ela denomina como multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado como interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista parte do reconhecimento que nas sociedades em que vivemos, todos os cidadãos e cidadãs não possuem as mesmas oportunidades. Pessoas de grupos diversos, como negros, indígenas, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas dentro do próprio país ou de outros países e de classes mais populares não possuem o mesmo acesso a bens, serviços e direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral de classes mais altas, brancos e com maior grau de escolarização. A política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e que sejam incorporados a uma cultura hegemônica. Não se mexe na matriz, mas tenta inculcar e reproduzir nos grupos marginalizados a valorização da cultura hegemônica. Na educação promove-se a universalização da escolarização, onde todos são chamados a participar do sistema escolar, porém sem poder questionar a monocultura que impregna tanto os currículos quanto a prática dos atores envolvidos neste processo de ensino.

O multiculturalismo diferencialista, parte da afirmação que a ênfase da assimilação, acaba por negar ou até mesmo por silenciar as diferenças. Ele propõe que a ênfase seja colocada no reconhecimento das diferenças, com a intenção de garantir a expressão dos diferentes grupos culturais e sociais, presentes nas sociedades.

O multiculturalismo interativo, acentua a interculturalidade, por considera-la a mais adequada para a construção das sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade e de reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Catherine Walsh (2009, apud CANDAU, 2012, p.243-244), distingue três concepções principais de educação intercultural presentes no continente latino americano. A primeira intitula *relacional* e refere-se basicamente ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. Esta concepção tenta reduzir as relações interculturais ao das relações interpessoais e minimiza conflitos e assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas. As outras duas posições apresentadas pela autora estão baseadas no filósofo Fidel Tubino (2005), e são a interculturalidade *funcional* e a *crítica*.

Ainda segundo a mesma autora, no interculturalismo funcional, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos sociais subalternos à cultura hegemônica, sem afetar as estruturas e as relações de poder vigente. Já o interculturalismo crítico tem como foco principal colocar estas relações em questão. Questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnicos-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outros.

Esta última concepção, afirma que a interculturalidade aponta para a construção de uma sociedade que assuma as diferenças como parte fundamental na verdadeira construção da democracia, embasadas em novas relações, que sejam verdadeiramente igualitárias, e capazes de empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Candau, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, buscou construir coletivamente em seu grupo de pesquisa um mapa conceitual da expressão “educação intercultural”. O primeiro passo para isto consistiu em elencar quatro categorias básicas descritas a seguir:

A primeira categoria, sujeitos e atores, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Quanto à categoria de saberes e conhecimentos, convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, ao passo que outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que denominam conhecimentos está constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um carácter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos.

A categoria práticas socioeducativas, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

A quarta categoria, políticas públicas, aponta para as relações dos processos educacionais com o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões socioeconômicas das culturais e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical. (CANDAU, 2012, p. 245-246)

Sob o prisma destas categorias básicas apresentadas por Candau, podemos conceitualizar “educação intercultural” como sendo aquela que promove a relação entre sujeitos individuais e diferentes grupos sociais e culturais; potencializa o empoderamento dos menos favorecidos historicamente em busca da construção de uma sociedade igualitária entre diferentes atores; produz e reconhece a produção de saberes através das práticas cotidianas, tradições e visões de diferentes grupos culturais e sociais; favorece a processos pedagógicos diferenciados que levem em consideração as diferenças entre os sujeitos e ofereça igual qualidade nos processos de ensino e aprendizagem a todos os envolvidos; que fortaleça os processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais.

Interculturalidade e educação em direitos humanos: principais desafios

A educação e todos os seus atores, principalmente os educadores, são desafiados a todo o momento a promover um processo de desconstrução de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes de forma velada, as relações sociais e educacionais na sociedade em que vivemos.

Para que realmente a educação intercultural seja promovida, é necessário mergulharmos neste universo dos preconceitos e discriminações, e tentar bani-los das mentes e comportamentos de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Desmistificar e desconstruir estereótipos que naturalmente povoam os imaginários individuais sobre os diferentes grupos socioculturais, é fundamental, posto que sem isso não se consegue começar a caminhar em direção ao verdadeiro respeito e exercício da interculturalidade.

Questionar os aspectos monoculturais e o etnocentrismo, presentes implícita e explicitamente nas escolas e em seus currículos, de forma que se provoque a reflexão de como e porque determinados conteúdos curriculares foram selecionados em detrimento de outros, desestabilizando-se assim a universalidade dos conhecimentos, valores e práticas, que se é pretendida ou preconizada nas ações educativas.

Um outro grande desafio é a articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas e das práticas pedagógicas. Reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e garantindo o direito à educação de todos. Reconstruindo o que é tido por “comum” a todos, garantindo assim, que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam e a igualdade seja explicitada nas diferenças que são assumidas como referencial comum, rompendo dessa forma com o caráter monocultural que impregna a cultura escolar.

A promoção de experiências de interação sistemática com o outro, ou seja, com diferentes culturas, modo de viver e de pensar. Não de forma pontual, em momentos isolados ou nas datas comemorativas, mas em forma de projetos que garantam o diálogo e a construção conjunta entre os diversos grupos, de diferentes procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, entre outras. A educação intercultural, não pode ser reduzida a momentos e nem focalizar exclusivamente grupos específicos, deve possuir um enfoque global que atinja a todos os atores e dimensões do processo educativo. No que tange à escola, afeta a seleção de currículos, organização escolar, linguagens, práticas didáticas, papel de professores e estudantes e a relação com a comunidade na qual está inserida.

Especial importância deve-se dar ao favorecimento de processos de empoderamento, principalmente voltados aos sujeitos sociais que tiveram historicamente menos poder na sociedade, e conseqüentemente, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. Este empoderamento começa por liberar o potencial que cada um possui de ser sujeito de sua vida e participar efetivamente da vida social. Coletivamente, trabalha com grupos sociais

minoritários, discriminados e marginalizados, favorecendo uma participação ativa na sociedade civil, promovendo transformações sociais. Tem a possibilidade de corrigir as marcas da discriminação construída ao longo da história.

Como bem foi tratado como um desafio, o desenvolvimento de uma educação intercultural, é uma questão complexa. Exige problematizar diversos elementos que estão concebidos atualmente nas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação, colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana, num mundo onde parece não se reconhecer mais tais questões como essenciais.

A educação intercultural afirma uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional. Promove o reconhecimento do outro, o diálogo entre diferentes grupos sociais. É uma educação para a negociação cultural e não para a exclusão ou discriminação de culturas.

A perspectiva intercultural está orientada na construção de uma sociedade democrática, que valorize e respeite todas as diferenças e trate com igualdade seus diversos atores sociais.

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe. (SANTOS, 2006, p. 470 apud CANDAU, 2008, p.55)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca do multiculturalismo dentro do ambiente educacional é um grande desafio para se desenvolver políticas mais assertivas e eficazes que visem a integração natural das diferentes culturas presentes.

É preciso desenvolver mecanismos que, ao integrar, garantam a preservação das peculiaridades dos indivíduos ou grupo de indivíduos, permitindo que a individualidade, que é característica fundamental de todo ser humano, seja um ingrediente para enriquecer o universo educacional e não causar conflitos.

Alguns conceitos iniciais são premissas, no sentido de uma opção teórica, a começar por democracia, aqui entendida como o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social, liberdade e justiça. Em outros termos, reúne os pilares da "democracia dos antigos" e da "democracia dos modernos": a primeira, tão bem explicitada por Benjamin Constant (1819) e Hannah Arendt (1965), como a liberdade para a participação na vida pública, e a segunda, associada ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da cidadania contemporânea, quais sejam, as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder (nesse caso específico, contra os arcana imperi de que fala Bobbio), o respeito à diversidade e o valor da tolerância. Educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. Ao criticar a democracia existente no começo do século - "um rascunho do que poderia ser" - John Dewey afirmava que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e ainda poder julgar os resultados (Dewey, 1928, cit. por Putnam). O filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia. (BENEVIDES, 1996, p.225)

Contudo, esta tarefa envolve transformação cultural de uma população, e não falamos de uma qualquer, mas sim uma gigantesca quantidade de pessoas diferentes e espalhadas por uma extensão territorial de proporções continentais, que é o Brasil. Ações que possam promover o sentimento de tolerância e aceitação do outro, provavelmente causarão efeitos mais consistentes e duradouros do que simplesmente políticas de introdução de leis e regras que normalmente acontece de forma impositiva e abrupta.

Por fim, é essencial que todas as decisões e escolhas estejam respaldadas em bases sólidas que contemplem os anseios gerais, mas que consiga interagir e ser regido por diretrizes defendidas pelas "regras" dos direitos humanos que, mesmo estando sujeito a críticas e questionamentos, ainda pode ser considerado como a melhor maneira de se direcionar para o lado da justiça social.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura política**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso> Acesso: 30 mar. 2016

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87322726015/>> Acesso: 06 de abr. 2016

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso: 30 mar. 2016

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 17, p. 45-56: Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

_____. **Reinventar a escola**. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Augusto Resende; GARCIA, Lucila Ruiz. **Desafios da Interculturalidade e Direitos Humanos**: Tensões entre Igualdade e Diferença. Resumo do artigo apresentado no Congresso Nacional de Educação(CONEDU), 2017. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=564>> Acesso: 08 abr. 2018

_____. **Desafios da Interculturalidade e Direitos Humanos**: Tensões entre Igualdade e Diferença. Artigo apresentado no Congresso Nacional de Educação(CONEDU), 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID3526_27082017203402.pdf> Acesso: 08 abr. 2018

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade e Cultura, n.16, p.45-62, 2001. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>> Acesso:18 mar. 2016

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf> Acesso: 18 mar. 2016

HERNAIZ, Ignácio. **Educação na diversidade**: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue. Edição Eletrônica. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=636-vol-28-educdiv-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso:30 mar. 2016

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 327-356, 2006.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira. **Ambiente, educação e interculturalidade**. Revista Tempos e Espaços em Educação, 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2284/2006> Acesso: 12 de abr. 2016

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

Solicitamos a los autores que hayan sido invitados a publicar que lean con atención las normas para la formatación de los artículos que deben ser seguidas rigurosamente.

- Deberán ser trabajos originales de investigación o artículos teóricos, de revisión bibliográfica o crítica.
- Deben ser inéditos y podrán estar escritos en español, portugués o inglés.
- Una vez recibido el artículo se someterá a un software antiplagio. En el caso que se constaten citas sin referencia o con referencias incorrectas, el artículo se devolverá a su/s autor/es con el informe correspondiente para que se corrija dentro del plazo establecido por la editora de la revista.
- El título se escribirá en negrita con mayúsculas centrado en ARIAL 14 en el idioma original y en inglés.
- A continuación y alineado a la derecha se escribirá el nombre del/de los autor/res del artículo junto con su correo electrónico y mediante una llamada se agregarán los datos del/de los mismo/s a pie de página con una extensión máxima de 5 líneas en ARIAL 10 (cargo, institución, estudios principales, especialización y publicaciones más relevantes).
- Contendrán, inmediatamente después, un resumen en la lengua de origen y otro en inglés, español o portugués hasta de 10 líneas con tres palabras clave.
- Los subtítulos se escribirán en ARIAL 12 en negrita alineados a la izquierda y en mayúscula.
- No se subrayarán palabras dentro del texto.
- Serán escritos en MS Word versión 1997-2003 o superior, con una extensión mínima de 10 páginas y máxima de 20 a espacio doble, en ARIAL 12, tamaño de página A4, con el margen superior e izquierdo de 3 cm y el derecho e inferior de 2 cm, siguiendo la edición más reciente de las Normas de la ABNT o de la American Psychological Association (APA). Se tendrá que tener especial cuidado en la corrección idiomática y en el cumplimiento de estas normas, en lo que se refiere a las citas, referencias bibliográficas en el texto y referencias al final del mismo.

NORMAS ABNT

- **Imágenes, ilustraciones, gráficos, cuadros y tablas**

Todos ellos deberán contener un título en la parte superior y la fuente en la parte inferior. Las tablas llevarán su título precedido de la palabra "TABLA" o "TABELA" (en portugués) y el número

correspondiente, y no llevarán divisiones verticales. Se hace constar que si se trata de material que no pertenezca al autor, la responsabilidad por el licenciamiento de los derechos de reproducción estará a cargo del/de los autor/res del artículo o reseña.

- **Citas:**

- Si son menores a 3 líneas se colocan dentro del texto entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.

- Si la cita tiene más 3 líneas debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas, con alineamiento justificado y a 4 cm del margen izquierdo. Todas las citas deben ir a espacio simple y con letra tamaño 10 u 11.

- Las citas se tienen que identificar siempre antes o después de efectuada la misma. No se aceptan las notas al pie de página para indicar la referencia a la bibliografía salvo para proporcionar aclaraciones.

- En las conclusiones o consideraciones generales no se incluyen citas.

- **Referencias**

En el texto, las referencias deben incluir el apellido del autor en letras mayúsculas, el año de la publicación y, cuando sea una cita literal, la página correspondiente, de la siguiente forma (AUTOR, ano, p. 00). Al final del artículo, bajo el título REFERÊNCIAS, se organizan alfabéticamente, sin sangría, alineadas a la izquierda, con espacio sencillo y dejando 6 puntos antes y 6 puntos después de cada una, según los siguientes ejemplos. Por más detalles, consultar la Norma NBR 6023/2002 da ABNT.

1. Libros o folletos, tesis, etc.

GOMES, L. G. F. F. **Novela e sociedade no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

PERFIL da administração pública paulista. 6. ed. São Paulo: FUNDAP, 1994. 317 p. Inclui índice. ISBN 85-7285-026-0.

IBICT. **Manual de normas de editoração do IBICT**. 2. ed. Brasília, DF, 1993. 41 p.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Novo dicionário Folha Webster's**: inglês/português, português/inglês. Co-editor Ismael Cardim. São Paulo: Folha da Manhã, 1996. Edição exclusiva para o assinante da Folha de S. Paulo.

BRASIL: roteiros turísticos. São Paulo: Folha da Manhã, 1995. 319 p., il. (Roteiros turísticos Fiat). Inclui mapa rodoviário.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Coordenadoria de Planejamento Ambiental. **Estudo de impacto ambiental – EIA, Relatório de impacto ambiental – RIMA**: manual de orientação. São Paulo, 1989. 48 p. (Série Manuais).

MUSEU DA IMIGRAÇÃO (São Paulo, SP). **Museu da Imigração – S. Paulo**: catálogo. São Paulo, 1997. 16 p.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **São Paulo de Vincenzo Pastore**: fotografias: de 26 de abril a 3 de agosto de 1997, Casa de Cultura de Poços de Caldas, Poços de Caldas, MG. [S.l.], 1997. 1 folder. Apoio Ministério da Cultura: Lei Federal de Incentivo à Cultura.

TORELLY, M. **Almanaque para 1949**: primeiro semestre ou Almanaque d'A Manhã. Ed. fac-sim. São Paulo: Studioma: Arquivo do Estado, 1991. (Coleção Almanagues do Barão de Itararé). Contém iconografia e depoimentos sobre o autor.

MEY, Eliane Serrão Alves. **Catálogo e descrição bibliográfica**: contribuições a uma teoria. Brasília, DF: ABDF, 1987. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 1986.

2. Livro en CD

KOOGAN, André; HOUAISS, Antonio (Ed.). **Enciclopédia e dicionário digital 98**. Direção geral de André Koogan Breikmam. São Paulo: Delta: Estadão, 1998. 5 CD-ROM.

3. Livro online

ALVES, Castro. **Navio negreiro**. [S.l.]: Virtual Books, 2000. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/Lport2/navionegreiro.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2002, 16:30:30.

4. Capítulo, volumen, fragmento y otras partes de una obra

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). **História dos jovens 2**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

SANTOS, F. R. dos. A colonização da terra do Tucujús. In: _____. **História do Amapá, 1o grau**. 2. ed. Macapá: Valcan, 1994. cap. 3.

5. Capítulo, volumen, fragmento y otras partes de una obra en medio electrónico

MORFOLOGIA dos artrópodes. In: ENCICLOPÉDIA multimídia dos seres vivos. [S.l.]: Planeta DeAgostini, c1998. CD-ROM 9.

POLÍTICA. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dIDLPO>>. Acesso em: 8 mar. 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Tratados e organizações ambientais em matéria de meio ambiente. In: _____. **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 1. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual.htm>>. Acesso em: 8 mar. 1999.

6. Revista periódica completa

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. Rio de Janeiro: IBGE, 1939-

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. Rio de Janeiro: IBGE, 1939- . Trimestral. Absorveu Boletim Geográfico, do IBGE. Índice acumulado, 1939-1983. ISSN 0034-723X.

BOLETIM GEOGRÁFICO. Rio de Janeiro: IBGE, 1943-1978. Trimestral.

SÃO PAULO MEDICAL JOURNAL. São Paulo: Associação Paulista de Medicina, 1941- . Bimensal. ISSN 0035-0362.

7. Artículo de revista, boletín, etc.

AS 500 maiores empresas do Brasil. **Conjuntura Econômica**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 9, set. 1984. Edição especial.

MÃO-DE-OBRA e previdência. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, Rio de Janeiro; v. 7, 1983. Suplemento.

COSTA, V. R. À margem da lei. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 131-148, 1998.

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

TOURINHO NETO, F. C. Dano ambiental. **Consulex**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 18-23, fev. 1997.

MANSILLA, H. C. F. La controversia entre universalismo y particularismo en la filosofía de la cultura. **Revista Latinoamericana de Filosofía**, Buenos Aires, v. 24, n. 2, primavera 1998.

SEKEFF, Gisela. O emprego dos sonhos. **Domingo**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 1344, p. 30-36, 3 fev. 2002.

COSTA, V. R. À margem da lei: o Programa Comunidade Solidária. **Em Pauta**: revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Rio de Janeiro, n. 12, p. 131-148, 1998.

8. Artículo de revista, boletín, etc. en medio electrónico

VIEIRA, Cássio Leite; LOPES, Marcelo. A queda do cometa. **NeolInterativa**, Rio de Janeiro, n. 2, inverno 1994. 1 CD-ROM.

SILVA, M. M. L. Crimes da era digital. **.Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

RIBEIRO, P. S. G. Adoção à brasileira: uma análise sociojurídica. **Dataveni@**, São Paulo, ano 3, n. 18, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html>>. Acesso em: 10 set.1998.

WINDOWS 98: o melhor caminho para atualização. **PC World**, São Paulo, n. 75, set. 1998. Disponível em: <<http://www.idg.com.br/ abre.htm>>. Acesso em: 10 set. 1998.

9. Artículo y/o reportaje de diario

COSTURA x P.U.R. **Aldus**, São Paulo, ano 1, n. 1, nov. 1997. Encarte técnico, p. 8.

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

PAIVA, Anabela. Trincheira musical: músico dá lições de cidadania em forma de samba para crianças e adolescentes. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 2, 12 jan. 2002.

10. Artículo y/o reportaje de diario en medio electrónico

SILVA, Ives Gandra da. Pena de morte para o nascituro. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 set. 1998. Disponível em: <http://www.providafamilia.org/pena_morte_nascituro.htm>. Acesso em: 19 set. 1998.

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its not just online journalism. **APS News Online**, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <<http://www.aps.org/apsnews/1196/11965.html>>. Acesso em: 25 nov. 1998.

ARRANJO tributário. **Diário do Nordeste Online**, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

11. Evento en su totalidad

IUFOST INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON CHEMICAL CHANGES DURING FOOD PROCESSING, 1984, Valencia. **Proceedings...**Valencia: Instituto de Agroquímica y Tecnología de Alimentos, 1984.

REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 20.,1997, Poços de Caldas. **Química**: academia, indústria, sociedade: livro de resumos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 1997.

12. Evento en su totalidad en medio electrónico

CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais.htm>>. Acesso em: 21 jan.1997.

13. Trabajo presentado en evento

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994. p. 16-29.

SOUZA, L. S.; BORGES, A. L.; REZENDE, J. O. Influência da correção e do preparo do solo sobre algumas propriedades químicas do solo cultivado com bananeiras. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE FERTILIDADE DO SOLO E NUTRIÇÃO DE PLANTAS, 21., 1994, Petrolina. **Anais...** Petrolina: EMBRAPA, CPATSA, 1994. p. 3-4.

MARTIN NETO, L.; BAYER, C.; MIELNICZUK, J. Alterações qualitativas da matéria orgânica e os fatores determinantes da sua estabilidade num solo podzólico vermelho-escuro em diferentes sistemas de manejo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 26., 1997, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 1997. p. 443, ref. 6-141.

14. Trabajo presentado en evento en medio electrónico

GUNCHO, M. R. A educação à distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.

SABROZA, P. C. Globalização e saúde: impacto nos perfis epidemiológicos das populações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EPIDEMIOLOGIA, 4., 1998, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998. Mesa-redonda. Disponível em: <<http://www.abrasco.com.br/epirio98/>>. Acesso em: 17 jan. 1999.

KRZYZANOWSKI, R. F. Valor agregado no mundo da informação: um meio de criar novos espaços competitivos a partir da tecnologia da informação e melhor satisfazer às necessidades dos clientes/usuários. In: CONGRESSO REGIONAL DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE, 3., 1996, Rio de Janeiro. **Interligações da tecnologia da informação: um elo futuro.** Disponível em: <<http://www.bireme.br/cgi-bin/crics3/texto?titulo=VALOR+AGREGADO+NO+MUNDO>>. Acesso em: 26 jan. 1999.

15. Legislación

SÃO PAULO (Estado). Decreto no 42.822, de 20 de janeiro de 1998. **Lex:** coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 217-220, 1998.

BRASIL. Medida provisória no 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

BRASIL. Decreto-lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. **Lex:** coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943. Suplemento.

BRASIL. **Código civil**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução no 17, de 1991. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 183, p. 1156-1157, maio/jun. 1991.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional no 9, de 9 de novembro de 1995. **Lex: legislação federal e marginália**, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995.

SÃO PAULO (Estado). Decreto no 42.822, de 20 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a desativação de unidades administrativas de órgãos da administração direta e das autarquias do Estado e dá providências correlatas. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 62, n. 3, p. 217-220, 1998.

BRASIL. Medida provisória no 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. Estabelece multa em operações de importação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

BRASIL. Decreto-lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. **Lex: coletânea de legislação: edição federal**, São Paulo, v. 7, 1943. Suplemento.

BRASIL. **Código civil**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução no 17, de 1991. Autoriza o desbloqueio de Letras Financeiras do Tesouro do Estado do Rio Grande do Sul, através de revogação do parágrafo 2o, do artigo 1o da Resolução no 72, de 1990. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 183, p. 1156-1157, maio/jun. 1991.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional no 9, de 9 de novembro de 1995. Dá nova redação ao art. 177 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. **Lex: legislação federal e marginália**, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995.

16. Documento jurídico en medio electrónico

LEGISLAÇÃO brasileira: normas jurídicas federais, bibliografia brasileira de Direito. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1999. 1 CDROM.

BRASIL. Regulamento dos benefícios da previdência social. In: SISLEX: Sistema de Legislação, Jurisprudência e Pareceres da Previdência e Assistência Social. [S.I.]: DATAPREV, 1999. 1 CD-ROM.

BRASIL. Lei no 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?id=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez. 1999.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Súmula no 14**. Não é admissível, por ato administrativo, restringir, em razão de idade, inscrição em concurso para cargo público. Disponível em: <<http://www.truenetm.com.br/jurisnet/sumusSTF.html>>. Acesso em: 29 nov. 1998.

17. Imagen en movimiento

Inclui filmes, videocassetes, DVD, entre outros.

OS PERIGOS do uso de tóxicos. Produção de Jorge Ramos de Andrade. São Paulo: CERAVI, 1983. 1 videocassete.

OS PERIGOS do uso de tóxicos. Produção de Jorge Ramos de Andrade. Coordenação de Maria Izabel Azevedo. São Paulo: CERAVI, 1983. 1 videocassete (30 min), VHS, son., color.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pera; Vinicius de Oliveira; Sônia Lira; Othon Bastos; Matheus Nachtergaele e outros. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min), son., color., 35 mm.

BLADE Runner. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. Intérpretes: Harrison Ford; Rutger Hauer; Sean Young; Edward James Olmos e outros. Roteiro: Hampton Fancher e David Peoples. Música: Vangelis. Los Angeles: Warner Brothers, c1991. 1 DVD (117 min), widescreen, color. Produzido por Warner Video Home. Baseado na novela "Do androids dream of electric sheep?" de Philip K. Dick.

18. Documento iconográfico

Inclui pintura, gravura, ilustração, fotografia, desenho técnico, diapositivo, diafilme, material estereográfico, transparência, cartaz entre outros.

KOBAYASHI, K. **Doença dos xavantes**. 1980. 1 fotografia.

KOBAYASHI, K. **Doença dos xavantes**. 1980. 1 fotografia, color., 16 cm x 56 cm.

FRAIPONT, E. Amílcar II. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 nov. 1998. Caderno 2, Visuais. p. D2. 1 fotografia, p&b. Foto apresentada no Projeto ABRA/Coca-cola.

O QUE acreditar em relação à maconha. São Paulo: CERAVI, 1985. 22 transparências, color., 25 cm x 20 cm.

O DESCOBRIMENTO do Brasil. Fotografia de Carmem Souza. Gravação de Marcos Lourenço. São Paulo: CERAVI, 1985. 31 diapositivos, color. + 1 cassete sonoro (15 min), mono.

SAMÚ, R. **Vitória, 18,35 horas**. 1977. 1 gravura, serigraf., color., 46 cm x 63 cm. Coleção particular.

MATTOS, M. D. Paisagem-Quatro Barras. 1987. 1 original de arte, óleo sobre tela, 40 cm x 50 cm. Coleção particular.

LEVI, R. **Edifício Columbus de propriedade de Lamberto Ramengoni à Rua da Paz, esquina da Avenida Brigadeiro Luiz Antonio**: n. 1930-33. 1997. 108 f. Plantas diversas. Originais em papel vegetal.

DATUM CONSULTORIA E PROJETOS. **Hotel Porto do Sol São Paulo**: ar condicionado e ventilação mecânica: fluxograma hidráulico, central de água gelada. 15 jul. 1996. Projeto final. Desenhista: Pedro. N. da obra: 1744/96/Folha 10.

19. Documento iconográfico en medio electrónico

VASO.TIFF. 1999. Altura: 1083 pixels. Largura: 827 pixels. 300 dpi. 32 BIT CMYK. 3.5 Mb. Formato TIFF bitmap. Compactado. Disponível em: <C:\Carol\VASO.TIFF>. Acesso em: 28 out. 1999.

GEDDES, Anne. **Geddes135.jpg**. 2000. Altura: 432 pixels. Largura: 376 pixels. 51 Kb. Formato JPEG. 1 disquete, 5 ¼ pol.

ESTAÇÃO da Cia. Paulista com locomotiva elétrica e linhas de bitola larga. 1 fotografia, p&b. In: LOPES, Eduardo Luiz Veiga. **Memória fotográfica de Araraquara**. Araraquara: Prefeitura do Município de Araraquara, 1999. 1 CD-ROM.

STOCKDALE, René. **When's recess?** [2002?] . 1 fotografia, color. Disponível em: <<http://www.webshots.com/g/d2002/1-nw/20255.html>>. Acesso em: 13 jan. 2001.

20. Documento cartográfico

Inclui atlas, mapa, globo, fotografia aérea entre outros. As referências devem obedecer aos padrões indicados para outros tipos de documentos, quando necessário.

ATLAS Mirador Internacional. Rio de Janeiro: Enciclopédia Britânica do Brasil, 1981. 1 atlas. Escalas variam.

INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO (São Paulo, SP). **Regiões de governo do Estado de São Paulo. São Paulo**, 1994. 1 atlas. Escala 1:2.000.

BRASIL e parte da América do Sul. São Paulo: Michalany, 1981. 1 mapa. Escala 1:600.000.

BRASIL e parte da América do Sul: mapa político, escolar, rodoviário, turístico e regional. São Paulo: Michalany, 1981. 1 mapa, color., 79 cm x 95 cm. Escala 1:600.000.

INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO (São Paulo, SP). **Projeto Lins Tupã**: foto aérea. São Paulo, 1986. 1 fotografia aérea. Escala 1:35.000. Fx 28, n. 15.

LANDSAT TM 5: imagem de satélite. São José dos Campos: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, 1987-1988. 1 fotografia aérea. Escala 1:100.000. Canais 3, 4 e composição colorida 3, 4 e 5.

21. Documento cartográfico en medio electrónico

ESTADOS UNIDOS. National Oceanic and Atmospheric Administration. **1999071318.GIF**. Itajaí: UNIVALI, 1999. 1 imagem de satélite. 557 Kb. GOES-08: SE. 13 jul. 1999, 17:45Z, IR04. 1 disquete, 3 ½ pol.

PERCENTAGEM de imigrantes em São Paulo, 1920. 1 mapa, color. Escala indeterminável. **Neo Interativa**, Rio de Janeiro, n. 2, inverno 1994. 1 CD-ROM.

FLORIDA MUSEUM OF NATURAL HISTORY. 1931-2000 **Brazil's confirmed unprovoked shark attacks**. Gainesville, [2000?]. 1 mapa, color. Escala 1:40.000.000. Disponível em: <<http://www.flmnh.ufl.edu/fish/Sharks/statistics/Gattack/map/Brazil.jpg>>. Acesso em: 15 jan. 2002.

MAPA de Ubicación: vista ampliada. Buenos Aires: Dirección de Salud y Acción Social de la Armada, c2001. 1 mapa, color. Escala indeterminável. Disponível em: <<http://www.diba.org/turismo/hoteles/ushuaia/ubicacion2.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2002.

22. Documento sonoro en su totalidad

ALCIONE. **Ouro e cobre**. São Paulo: RCA Victor, p1988. 1 disco sonoro. MPB especial. [Rio de Janeiro]: Globo: Movieplay, c1995. 1 CD.

ALCIONE. **Ouro e cobre**. Dirección artística: Miguel Propschi. São Paulo: RCA Victor, p1988. 1 disco sonoro (45 min), 33 1/3 rpm, estereo., 12 pol.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Luiz Inácio Lula da Silva**: depoimento [abr. 1991]. Entrevistadores: V. Tremel e M. Garcia. São Paulo: SENAI-SP, 1991. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao Projeto Memória do SENAI-SP.

FAGNER, R. **Revelação**. Rio de Janeiro: CBS, 1988. 1 cassete sonoro (60 min), 3 ¾ pps, estereo.

SIMONE. **Face a face**. [S.I.]: Emi-Odeon Brasil, p1977. 1 CD (ca. 40 min). Remasterizado em digital. Documento sonoro en parte

COSTA, S.; SILVA, A. Jura secreta. Intérprete: Simone. In: SIMONE. **Face a face**. [S.I.]: Emi-Odeon Brasil, p1977. 1 CD. Faixa 7.

GINO, A. Toque macio. Intérprete: Alcione. In: ALCIONE. **Ouro e cobre**. São Paulo: RCA Victor, p1988. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

GINO, A. Toque macio. Intérprete: Alcione. In: ALCIONE. **Ouro e cobre**. Dirección artística: Miguel Propschi. São Paulo: RCA Victor, p1988. 1 disco sonoro (45 min), 33 1/3 rpm, estereo., 12 pol. Lado A, faixa 1 (4 min 3 s).

23. Documento de acceso exclusivo en medio electrónico

Inclui bases de dados, listas de discussão, BBS (site), arquivos em disco rígido, programas, conjuntos de programas e mensagens eletrônicas entre outros.

MICROSOFT Project for Windows 95. Version 4.1. [S.I.]: Microsoft Corporation, 1995. 1 CD-ROM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. Normas.doc. Curitiba, 1998. 5 disquetes.

ALLIE'S play house. Palo Alto, CA.: MPC/ Opcode Interactive, 1993. 1 CD-ROM.

ÁCAROS no Estado de São Paulo. In: FUNDAÇÃO TROPICAL DE PESQUISAS E TECNOLOGIA "ANDRÉ TOSELLO". **Base de Dados Tropical**. 1985. Disponível em: <<http://www.bdt.fat.org.br/acaro/sp/>>. Acesso em: 30 maio 2002.

MICROSOFT Project for Windows 95: project planning software. Version 4.1. [S.l.]: Microsoft Corporation, 1995. 1 CD-ROM. ALLIE'S play house. Palo Alto, CA.: MPC/ Opcode Interactive, 1993. 1 CD-ROM. Windows 3.1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. Normas.doc: normas para apresentação de trabalhos. Curitiba, 1998. 5 disquetes, 3 ½ pol. Word for Windows 7.0.

AVES do Amapá: banco de dados. Disponível em: <<http://www.bdt.org/bdt/avifauna/aves/>>. Acesso em: 30 maio 2002.

BIONLINE Discussion List. List maintained by the Bases de Dados Tropical, BDT in Brasil. Disponível em: <lisserv@bdtd.org.br>. Acesso em: 25 nov. 1998.

CIVITAS. Coordenação de Simão Pedro P. Marinho. Desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1995-1998. Apresenta textos sobre urbanismo e desenvolvimento de cidades. Disponível em: <<http://www.gcsnet.com.br/oamis/civitas/>>. Acesso em: 27 nov. 1998.

GALERIA virtual de arte do Vale do Paraíba. São José dos Campos: Fundação Cultural Cassiano Ricardo, 1998. Apresenta reproduções virtuais de obras de artistas plásticos do Vale do Paraíba. Disponível em: <<http://www.virtualvale.com.br/galeria/>>. Acesso em: 27 nov. 1998.

ALMEIDA, M. P. S. **Fichas para MARC** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <mtmendes@uol.com.br> em 12 jan. 2002.

NOTA - As mensagens que circulam por intermédio do correio eletrônico devem ser referenciadas somente quando não se dispuser de nenhuma outra fonte para abordar o assunto em discussão. Mensagens trocadas por e-mail têm caráter informal, interpessoal e efêmero, e desaparecem rapidamente, não sendo recomendável seu uso como fonte científica ou técnica de pesquisa.

NORMAS APA

- **Imágenes, ilustraciones, gráficos, cuadros y tablas.**

Todos ellos deberán contener un título y la fuente en la parte inferior. Las tablas llevarán su título precedido de la palabra "Tabla" y el número correspondiente, y no llevarán divisiones verticales. Se hace constar que si se trata de material que no pertenezca al autor, la responsabilidad por el licenciamiento de los derechos de reproducción estará a cargo del/de los autor/res del artículo o reseña.

- **Citas:**

- Si son menores a las 40 palabras se colocan dentro del texto entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.

- Si la cita tiene más de 40 palabras debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas, alineado a la izquierda y con un margen de 2,54 cm o 5 espacios de tabulador. Todas las citas deben ir a doble espacio.

- Las citas se tienen que identificar siempre antes o después de efectuada la misma No se aceptan las notas al pie de página para indicar la referencia a la bibliografía salvo para proporcionar aclaraciones.

- **Referencias:**

Se organizan alfabéticamente, dejando sangría francesa (a partir de la segunda línea de la referencia que se alinea a cinco espacios del margen izquierdo) y deben formatarse de la siguiente manera:

- **Libro:**

Apellido, A. A. (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial

- **Libro con editor:**

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.

- **Libro electrónico:**

Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www...>

- **Libro electrónico con DOI:**

Apellido, A. A. (Año). *Título*. doi: xx

- **Capítulo de libro:**

Únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor:

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

- **Publicaciones periódicas formato impreso:**

Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp.

- **Publicaciones periódicas con DOI:**

Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. doi: xx

- **Publicaciones periódicas online:**

Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>

- **Artículo de periódico impreso:**

Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp.

O la versión sin autor:

Título del artículo. (Fecha). *Nombre del periódico*, pp-pp.

- **Artículo de periódico online:**

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de <http://www...>

- **Tesis de grado:**

Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

- **Tesis de grado online:**

Autor, A. y Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de <http://www...>

- **Referencia a páginas webs:**

Apellido, A. A. (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>

- **Fuentes en CDs:**

Apellido, A. (Año de publicación). *Título de la obra* (edición) [CD-ROM]. Lugar de publicación: Casa publicadora.

- **Películas:**

Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director). (Año). *Nombre de la película* [cinta cinematográfica]. País: productora.

- **Serie de televisión:**

Apellido del productor, A. (productor). (Año). *Nombre de la serie* [serie de televisión]. Lugar: Productora.

- **Video:**

Apellido del productor, A. (Productor). (Año). *Nombre de la serie* [Fuente]. Lugar.

- **Podcast:**

Apellido, A. (Productor). (Fecha). *Título del podcast* [Audio podcast]. Recuperado de <http://www...>

- **Foros en internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea:**

Autor, (Día, Mes, Año) Título del mensaje [Descripción de la forma] Recuperado de <http://www...>

Los casos no previstos en estas normas deben ser consultados en la última edición de las Normas de la A.P.A.

Derechos de autor:

La revista se reserva los derechos de autor o difusión de los contenidos que se publiquen.

Forma y plazos de envío de los artículos y reseñas

- Los artículos deberán ser enviados por correo electrónico. También se adjuntará una hoja separada, donde consten los siguientes datos:

Nombre completo del/de los autor/es

Correo electrónico

Vínculo institucional

Dirección, ciudad, estado, país

Teléfono

Último grado de formación

Ocupación actual

Línea de investigación

Resumen en español del trabajo que presente

- Los autores deben firmar y enviar una declaración de originalidad, así como un documento de Cesión de Derechos Autorales, que se les enviarán en el momento de la comunicación de la aceptación.

- Para la publicación en el primer semestre del año, los artículos, reseñas y/o informes especiales deberán ser enviados hasta el **30 de octubre** y, para la publicación en el segundo semestre, deberán enviarse hasta el **31 de marzo**. En el caso que no el artículo corregido no se reciba dentro de ese plazo, no será publicado.

- La dirección para envío de los artículos es la siguiente:

revistaseducacion@ude.edu.uy con copia a **mcampi@ude.edu.uy**