

REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

Brasília-DF · RCC#18 · v. 6 · n. 3 · ISSN 2359-2494 · Agosto de 2019

Cultura de Paz nas Escolas

ENTREVISTAS

LIA DISKIN
NAIR H. BICALHO DE SOUSA

RELATOS

Relatos vencedores do I prêmio
Maria da Penha vai à Escola
apresentam estratégias usadas no
ambiente escolar para combater a
violência contra a mulher

DOSSIÊ TEMÁTICO

EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO
Seção realizada em parceria com
o Detran/DF reúne trabalhos e
depoimentos sobre o tema da
paz no trânsito

Escaneie o QR Code abaixo
e acesse pelo celular:



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Ibaneis Rocha - GOVERNADOR

Paco Britto - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

João Pedro Ferraz dos Passos - SECRETÁRIO

SUBSECRETARIA DE INOVAÇÃO E
TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Moisés Alencar Batista Silva - SUBSECRETÁRIO

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Flávio Cireno Fernandes - DIRETOR

EDITOR-CHEFE

Daniilo Luiz Silva Maia

EDITORAS ADJUNTAS

Ana Cláudia Nogueira Veloso

Keyla Gonçalves de Lima Lacerda

Raquel Oliveira Moreira

EDITORA CONVIDADA

Aldenora Conceição de Macedo

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Daniilo Luiz Silva Maia (SEEDF)

Flávio Cireno Fernandes (SEEDF)

Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Célio da Cunha (UCB)

Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)

Gustavo Henrique Moraes (INEP)

Jaqueline Moll (UFRGS)

Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)

Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)

Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)

Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)

Remi Castioni (UnB)

Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

FOTO DA CAPA

produzida por Freepik

IMPRESSÃO

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TIRAGEM

1.200 exemplares

ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

EDITORIAL

O mundo contemporâneo traz consigo invenções forjadas no passado, cujas descobertas trouxeram até o século XXI profundas transformações no modo como vivemos - para o bem ou para o mal. Novas tecnologias tornaram as coisas mais acessíveis e, por isso, desejáveis ao consumo e à vivência. Nesse contexto, está em curso um processo de reconfiguração das experiências humanas que em parte se tornaram mais *líquidas* (concepção proposta pelo filósofo polonês Zygmunt Bauman, em que o termo define a atual sociedade onde os comportamentos são rápidos e fluidos - efeitos de um mundo globalizado) em seus sentidos e, fragilizadas de valores elementares como o respeito e a solidariedade. Ao mesmo tempo, velhas mazelas como a desigualdade e a intolerância insistem em manter seus domínios sobre indivíduos transformados em seres invisíveis ou esquecidos de sua própria humanidade. O efeito disto é a sofisticação da violência, direta ou simbólica, traduzida por qualquer comportamento que intente controlar, impor, ou cercear liberdades e direitos. Então, o mundo parece perdido? Creio que não!

Na contramão disso, há indivíduos que resistem aos efeitos globalizantes do novo século e buscam por um estilo de vida mais simples e de mais afeto - sem deixar de usufruir de suas “modernices”. Muitos desses empreendem de forma criativa iniciativas capazes de reverter esse cenário e ressignificar visões de mundo e o modo como interagimos um com o outro.

Estão em marcha ações e redes de proteção focadas na redescoberta da solidariedade e nos princípios que regem a vida, nutrindo relações e promovendo novas *tecnologias de convivência*. Entre pesquisas e programas voltados para a cultura e paz pela educação – primeiro eixo temático criado pela UNESCO em 1999, ao lançar a *Década da Paz* – estão ações promovidas por organizações do terceiro setor, da academia e do poder público, cujo diálogo segue um fio condutor: educação pelo esclarecimento e, sobretudo, pelo despertar da consciência de si, estimulando indivíduos a perceberem o seu redor e a serem capazes de alterar padrões de conduta indesejados a sua dignidade e qualidade de vida.

No universo escolar, experiências sob esta ótica estão em curso aliando ações educativas de promoção da convivência e do respeito às diferenças. Assim como legislações e programas pedagógicos voltados para a promoção da cultura de paz e do resgate de valores universais, dando sentido ao cotidiano de meninos e meninas dentro e fora da escola. Gestores e comunidade escolar se unem para melhorar este ambiente e trabalham em conjunto para dar sentido e pertencimento a suas vidas.

Essas e outras ideias semelhantes inspiram a edição #18 da Revista *Com Censo* (RCC) de agosto de 2019, cujo tema central, *Cultura de Paz nas Escolas*, é um convite para uma boa leitura, que desejamos ser instigante e agregadora.

Raquel Oliveira Moreira

ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTAS

8 Lia Diskin

11 Profª. Drª. Nair Heloisa Bicalho de Sousa

ARTIGOS

17 **Mediação de conflitos no contexto escolar: Avaliando o impacto dos programas de mediação por pares e sua relação com a cultura de paz**

Bárbara Silva Diniz

30 **Percepções sobre mediação de conflitos dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal**

Claudete Cardoso Penteadó

37 **Uma reflexão sobre o panorama do crescimento populacional no Distrito Federal e a violência no ambiente escolar**

Ana Maria de Gois Rodrigues

44 **Mediação social: Um caminho para a cultura de paz, emancipação e formação de sujeitos de direitos**

Gracianni Guimarães Nunes de Oliveira Costa e Adriano da Silva Costa

50 **Do lugar de onde venho a resistência não começa na ocupação, ela vem de antes: As adolescentes e a interseccionalidade de gênero, sexualidade, raça e classe no contexto das ocupações**

Aldenora Conceição Macedo e Renata Almeida D'Ávila

62 **CEF 01 de Brazlândia: Onde a Cultura de Paz e a construção coletiva proporcionam uma educação pública de qualidade**

Rozane Mendonça Cardoso de Moraes, Douglas Romário de Oliveira Pereira, Micaele de Sousa Rodrigues, Aline Rocha Menezes e Alessandra Alves de Matos

71 **A disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como constituidora de sujeito de direitos**

Márcio Braz Nascimento

83 Educação para as sexualidades: Apontamentos a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski

Fabício Santos Dias de Abreu, Samuel Brito de Gusmão e Patrícia Lima Martins Pederiva

94 Reflexões sobre a cultura de paz na escola

Adeir Ferreira Alves

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

104 A violência doméstica e familiar contra a mulher e as leis que promovem sua proteção

Luana Nery Moraes, Isabel Santos do Nascimento, Izete Santos do Nascimento e Maria Helenice de Paiva Miranda Teixeira

109 Projeto Penha está na escola! Construção de rede de proteção às mulheres no CED 310, Santa Maria, DF

Vânia Lúcia Costa Alves Souza

115 A vida pode ser um conto de fadas, se dissermos não à violência contra mulheres e meninas

Luciene Pereira

122 Força: Substantivo Feminino

Karla Cristina Meneses do Nascimento e Rejane Pereira Marinho

126 Escolarização na socioeducação: Uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal

Rosângela Laurentino Alves e Darliane Silva do Amaral

132 O enfrentamento da violência contra a mulher no contexto da Educação de Jovens e Adultos: A experiência de uma escola da Cidade Estrutural

Maria Cristina Mesquita da Silva, Luanna de Sousa Lacerda e Maruska Fernandes Moreira Rios

138 Cultura de paz: Um caminho em busca da educação de qualidade

Isabel Batista de Moura, Dilma Rodrigues de Oliveira, Angela Maria da Natividade Ribeiro e Simone Alves Hahn

145 Intervalo: Processos de uma aluna professora

Luciellen de Castro Costa

CADERNOS RCC

151 DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação para o Trânsito

■ APRESENTAÇÃO

Falar sobre cultura de paz remete necessariamente à natureza humana, e ao que está na essência de sermos quem somos. Ser humano não quer dizer que somos naturalmente ou necessariamente pacíficos, tampouco agressivos. O que podemos dizer é que, forçosamente, somos seres sociais e que nossos comportamentos mesclam influências do nosso meio social e de tendências particulares de caráter – ambos sendo contextos passíveis de adaptação e sujeitos a mudanças.

Grosso modo, ser humano significa ser produtor de cultura – termo com vasto alcance semântico e que guarda em sua origem etimológica algo de análogo entre cultivo/aprendizado. Somos seres que moldam o ambiente ao nosso redor, e que também modelam os próprios hábitos e valores de conduta, em meio às relações na sociedade.

Cultura de paz ou cultura de violência são produtos humanos em um sentido fundamentalmente básico. E o ponto da questão está na capacidade de nos tornarmos conscientes e responsáveis sobre a postura que adotamos no mundo. Pois, sempre já estamos nos apresentando com alguma postura no mundo, independentemente de notá-la criticamente para melhorá-la ou de exercê-la espontaneamente sem pesar suas consequências. Nesse contexto, saber é poder – e isso é o que nos permite chegar a ser humanos melhores.

Esta edição da Revista *Com Censo* traz de forma destacada a temática: Cultura de Paz nas Escolas, e coloca para discussão o assunto sobre diversas perspectivas. Temos início com duas ilustres entrevistas. A primeira, com a Lia Diskin, que tem diploma de reconhecimento da UNESCO por contribuições nas áreas de Direitos Humanos e Cultura de Paz, criadora de dezenas de programas assistenciais e socioeducativos, e cofundadora da Associação Palas Athena. A segunda entrevista é realizada com a professora Nair Heloisa Bicalho de Sousa, do Departamento de Serviço Social/UnB e do

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/CEAM/UnB), que coordena o Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP/CEAM/UnB).

O primeiro artigo, ***Mediação de conflitos no contexto escolar: avaliando o impacto dos programas de mediação por pares e sua relação com a cultura de paz***, de Bárbara Silva Diniz, analisa o impacto de programas de mediação por pares no contexto escolar, apresentando considerações teóricas sobre os conceitos de educação para a paz, cultura de paz e mediação por pares. Conclui que há evidências de que a mediação por pares produz impactos positivos significativos na autoestima, no senso de valor e liderança de mediadores; diminuindo a violência no contexto escolar e melhorando o clima disciplinar em geral no ambiente escolar.

O segundo artigo, ***Percepções sobre mediação de conflitos dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal***, de Claudete Cardoso Pentead, apresenta a percepção dos docentes de dez escolas públicas do Distrito Federal quanto à mediação de conflitos no contexto escolar. Os resultados sugerem que os professores compreendem o que é mediação de conflitos e a consideram importante por sistematizar novos entendimentos, e permitir dialogar com respeito perante as diferenças do outro.

O terceiro artigo, ***Uma reflexão sobre o panorama do crescimento populacional no Distrito Federal e a violência no ambiente escolar***, de Ana Maria de Gois Rodrigues, promove uma reflexão sobre a relação entre crescimento populacional do Distrito Federal e o aumento da violência no ambiente escolar, trazendo um panorama das características e da composição da população do DF.

O quarto, ***Mediação social: Um caminho para a cultura de paz, emancipação e formação de sujeitos de direitos***, de Gracianni Guimarães Nunes de Oliveira Costa e Adriano da Silva

Costa, desenvolve questões introdutórias sobre cultura de paz, educação em direitos humanos, mediação social e emancipação como ideais a serem conquistados diariamente. Conclui que uma sociedade democrática só faz sentido se pautada numa educação também democrática e libertadora, e a mediação social é uma alternativa para educar em direitos humanos e desenvolver uma cultura de paz.

O quinto artigo, ***Do lugar de onde venho a resistência não começa na ocupação, ela vem de antes: As adolescentes e a interseccionalidade de gênero, sexualidade, raça e classe no contexto das ocupações***, de Aldenora Conceição Macedo e Renata Almeida D'Ávila, analisa como as questões interseccionais das jovens que participaram das ocupações de escolas públicas do Distrito Federal em 2016 interferiram nas relações sociais entre elas estabelecidas, bem como se esses movimentos serviram de espaço de fomento para discussões envolvendo as questões da diferença e desigualdade. Conclui-se com algumas considerações acerca da capacidade crítica e organizacional que a juventude possui, destacando a necessidade de educadores estarem atentos às demandas dos estudantes.

O sexto artigo, ***CEF 01 de Brazlândia: Onde a Cultura de Paz e a construção coletiva proporcionam uma educação pública de qualidade***, de Rozane Mendonça Cardoso de Moraes, Douglas Romário de Oliveira Pereira, Micaele de Sousa Rodrigues, Aline Rocha Menezes e Alessandra Alves de Matos, apresenta uma discussão sobre a influência da valorização do espaço físico, dos recursos pedagógicos, humanos e materiais para a oferta de uma educação pública de qualidade aos educandos dos anos finais do ensino fundamental, bem como reflete e analisa como os problemas sociais que circundam a escola podem impactar na aprendizagem dos alunos. Isso é realizado tendo como ponto de partida a realidade vivida nos últimos dez anos pelo Centro de Ensino Fundamental 01 de Brazlândia-DF.

O sétimo artigo, ***A disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como constituidora de sujeito de direitos***, de Márcio Braz Nascimento, busca compreender a efetividade da disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como instrumento da Educação na constituição de sujeito de direitos. Conclui-se que a efetividade da disciplina de Direitos Humanos contribui para a ampliação da concepção de direitos da juventude no espaço escolar formal e no respeito aos pares, gerando um ambiente favorável à tolerância.

O oitavo artigo, ***Educação para as sexualidades: Apontamentos a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski***, de Fabrício Santos Dias de Abreu, Samuel Brito de Gusmão e Patrícia Lima Martins Pederiva, analisa criticamente a construção ideológica e histórica do preconceito contra homossexuais e seus impactos na constituição desses sujeitos, principalmente aqueles atrelados à vivência da sexualidade e do afeto nos espaços escolares. Defende-se que escola deve incluir em seus projetos político-pedagógicos o combate à homofobia e oportunizar uma educação para as sexualidades não normatizadoras, de modo a propiciar um ambiente acolhedor de respeito e de celebração da diferença.

O nono artigo, ***Reflexões sobre a cultura de paz na escola***, de Adeir Ferreira Alves, traz reflexões sobre os fundamentos dos direitos e dos direitos humanos e busca compreender as dinâmicas que envolvem a escola, de modo que dessas reflexões se possa viabilizar uma cultura de paz.

Nesta edição, encontram-se os trabalhos vencedores do prêmio *Maria da Penha vai à Escola* de 2019. O primeiro relato de experiência, portanto, é trabalho que ficou em 1º lugar neste concurso, e leva o título: ***A violência doméstica e familiar contra a mulher e as leis que promovem sua proteção***; suas autoras são Luana Nery Moraes, Isabel Santos do Nascimento, Izete Santos do Nascimento e Maria Helenice de Paiva Miranda Teixeira. O texto apresenta o projeto realizado no Centro de Ensino Médio 12 de

Ceilândia por estudantes do 2º e 3º ano, no período de 2018/2019.

O segundo relato, trabalho que ficou em 2º lugar no prêmio *Maria da Penha vai à Escola* de 2019, leva o título: ***Projeto Penha está na escola! Construção de rede de proteção às mulheres no CED 310, Santa Maria, DF***, e tem como autora: Vânia Lúcia Costa Alves Souza. O trabalho fala sobre a articulação ao combate à violência contra a mulher que permeou os trabalhos desenvolvidos no Centro Educacional 310 de Santa Maria-DF. E os debates do tema “Violência contra a mulher” ocorridos no espaço escolar.

O terceiro relato, trabalho que ficou em 3º lugar no prêmio *Maria da Penha vai à Escola* de 2019, leva o título: ***A vida pode ser um conto de fadas, se dissermos não à violência contra mulheres e meninas***, e tem como autora: Luciene Pereira. Nele, apresenta-se o projeto intitulado “Pelo fim da violência contra mulheres e meninas”, realizado com 150 estudantes matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental no Centro de Ensino Fundamental Polivalente.

O quarto relato de experiência, trabalho que também ficou em 3º lugar no prêmio *Maria da Penha vai à Escola* de 2019, leva o título: ***Força: Substantivo Feminino***, e tem como autoras: Karla Cristina Meneses do Nascimento e Rejane Pereira Marinho.

Este trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto “Força: Substantivo feminino”, realizado na Escola Classe 22 do Gama, onde foram aplicadas sequências didáticas variadas a partir dos conteúdos propostos pelo currículo em movimento para 4º e 5º anos.

O quinto relato, ***Escolarização na socioeducação: Uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal***, de Rosângela Laurentino Alves e Darliane Silva do Amaral, apresenta um estudo de campo realizado na escola da Unidade de Internação de Santa Maria, e examina como as práticas escolares no contexto de privação de liberdade são propostas pelos docentes e demais profissionais do Sistema Socioeducativo.

O sexto relato, ***O enfrentamento da***

violência contra a mulher no contexto da Educação de Jovens e Adultos: A experiência de uma escola da Cidade Estrutural, de Maria Cristina Mesquita da Silva, Luanna de Sousa Lacerda e Maruska Fernandes Moreira Rios, descreve o desenvolvimento do projeto “Mulher: uma maioria oprimida”, realizado em uma escola da rede pública do Distrito Federal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturno, localizada na Cidade Estrutural. Destacou-se, com o desenvolvimento do projeto, a importância de envolvimento dos estudantes nas discussões sobre a violência contra a mulher, de modo a contribuir para a sua tomada de consciência e ressignificar o conhecimento adquirido no contexto escolar, possibilitando-lhes a transformação das realidades de seu meio social.

O sétimo relato, ***Cultura de paz: Um caminho em busca da educação de qualidade***, de Isabel Batista de Moura, Dilma Rodrigues de Oliveira, Angela Maria da Natividade Ribeiro e Simone Alves Hahn, descreve a trajetória do CEF Jardim II, demonstrando as transformações ocorridas nesse período, relatando experiências e resultados de um trabalho feito em equipe na busca por transformações em todos os sentidos. A partir do momento em que se iniciou um trabalho focado na disciplina e no respeito observou-se mudanças significativas, tanto no ambiente como na aprendizagem.

O oitavo relato, ***Intervalo: Processos de uma aluna professora***, de Luciellen de Castro Costa, trata sobre o processo de criação do curta metragem “Intervalo”, que teve como dispositivo de criação o tema bullying, produzido por alunos do 8º ano de uma escola pública do Riacho Fundo I.

Em seguida, encerramos com o dossiê temático ***Educação para o Trânsito***, nos Cadernos RCC. Realizado em parceria com o Detran/DF, esta seção especial traz o desenvolvimento de temáticas de mobilidade urbana e paz no trânsito nas diversas etapas e modalidade da Educação Básica, bem como expõe a experiência do Detran/DF na condução de iniciativas e projetos educacionais em meio à temática da paz no trânsito. ■

ENTREVISTA

Lia Diskin / Divulgação



Lia Diskin

Lia Diskin é formada em Jornalismo, com especialização em Crítica Literária, pelo Instituto Superior de Periodismo José Hernandez, de Buenos Aires. Recebeu Medalha da Associação Cultural Internacional Gibran (ACIGI) por "Acrescentar ao Progresso do Ocidente a Sabedoria do Oriente" (1986). Diploma de Reconhecimento da UNESCO pela contribuição nas áreas de Direitos Humanos e Cultura de Paz (2008). É cofundadora da Associação Palas Athena. Criadora de dezenas de programas assistenciais e sócioeducativos. Coordenadora do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz - um programa da UNESCO. Escritora e conferencista internacional.

A missão que desafia a Educação: Promover a Cultura de Paz

1. Revista *Com Censo* (RCC) - Que princípios circundam a ideia de cultura de paz e de que modo suas aplicações estão presentes – ou ausentes – no ambiente e currículos escolares? Considera a violência nas escolas um sintoma?

Lia Diskin - Respeitar a vida; Rejeitar a violência; Ser generoso; Ouvir para compreender; Preservar o planeta; Redescobrir a solidariedade. Estes seis princípios norteiam o movimento mundial pela Cultura de Paz, promovido pela UNESCO e lançado nas comemorações do 50º Aniversário da Declaração dos Direitos Humanos.

A aliança entre esse movimento e as pesquisas sobre a paz, iniciadas como disciplina sistemática após a Segunda Guerra Mundial, abriu espaço para a criação de grupos de estudo, centros de investigação e cátedras nas maiores universidades do mundo. Nas áreas da Educação, adquiriu interesse exponencial, sendo que as primeiras iniciativas no Brasil ocorreram na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de Ponta Grossa.

Toda essa mobilização internacional tem continuidade e consolidação dentro do "Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz", aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1999, que propõe oito eixos temáticos de referência, a saber:

1. Cultura de Paz através da Educação.
2. Economia Sustentável e Desenvolvimento Social
3. Compromisso com todos os Direitos Humanos
4. Equidade entre os gêneros
5. Participação Democrática
6. Compreensão – Tolerância – Solidariedade
7. Comunicação Participativa e Livre Fluxo de Informações e Conhecimento
8. Paz e Segurança Internacional

Desnecessário dizer que este é um programa de longo alcance, cujo objetivo inicial é desvendar, tornar visíveis as violências que se perpetuam pela omissão e/ou aceitação de condições humilhantes como sendo próprias das dinâmicas sociais, inevitáveis ou, pior ainda, intrínsecas à natureza humana. Exclusão, marginalização e desqualificação são frutos de escolhas historicamente deliberadas, e hoje há um aumento da percepção das violências e de suas consequências perversas.

As escolas são “caixas de ressonância”, nelas se amplificam as frustrações naturais frente às desigualdades crescentes que começamos a perceber graças às novas tecnologias de informação e comunicação.

Porém, um segundo objetivo ou missão norteia a Cultura de Paz, sem dúvida o principal: implementar em todos os setores da sociedade novas tecnologias de convivência que viabilizem o respeito à diversidade e à singularidade cultural, espiritual e de representações de mundo.

2. RCC - Como você destacaria a importância destas questões na formação dos profissionais de educação?

Lia Diskin - Nunca se viveu mudanças e transformações tão radicais em um curto espaço de tempo – 30 ou 40 anos – quanto as que estão em curso. A mais desconcertante para educadores e mães e pais de família é que as novas gerações detêm competências e, conseqüentemente, poder sobre dinâmicas e fluxos de informação que as mais velhas não possuem, já que as ferramentas para ter acesso à realidade que hoje se apresenta não estavam disponíveis anteriormente. Isso cria tensão, conflituosidade crescente.

Transformação e mudanças exigem que possamos compreender, avaliar e planejar movimentos em busca de determinados fins. Isto, por sua vez, gera resistências por parte dos atores que se adjudicam privilégios através do uso abusivo do poder, do controle e da apropriação indevida da verdade.

O papel do educador necessariamente desloca-se para o de mediador de habilidades e conhecimentos e, nesse sentido, tem de ser dialógico, aberto às inovações, contradições, incertezas e potencialidades que toda criança e jovem abriga dentro de si.

Cultivar a satisfação em aprender, descobrir, criar, talvez seja a missão precípua de toda escola e todo lar. Conectar o educando com o impulso natural que caracteriza a nossa espécie: querer saber! Isso nos levou a fabricar microscópios, telescópios, a chegar à lua e, agora, nos impulsiona a querer pisar em Marte. Mas também nos está conduzindo à degradação e ameaça a sustentabilidade da vida em nosso planeta... E essa percepção já fica evidente para as gerações mais novas, que levantam suas vozes frente a parlamentos e espaços públicos dizendo “Não nos roubem o nosso futuro!”. Eis um senso de

responsabilidade e de responsabilização que não esperávamos ouvir de quem chegou há tão pouco tempo a este palco da vida.

3. RCC - Nas pesquisas e publicações da Associação Palas Athena sobre cultura de paz, quais lacunas você identifica, o que avançou e por que algumas delas ainda resistem? Haveria alternativas para superação destas lacunas?

Lia Diskin - A despeito dos horrores que os meios de comunicação teimam em exibir diariamente, há uma outra realidade que, de modo quase anônimo, está sendo constituída e protagonizada por redes criativas de solidariedade e comprometimento. A isso somam-se conquistas no espaço de políticas públicas, como são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei Maria da Penha; os direitos dos movimentos LGBTI; os vários centros de diálogo inter-religioso; a neurodiversidade e inclusão escolar de crianças com necessidades específicas; o protagonismo da juventude afrodescendente em coletivos, universidades, parlamentos, corporações e, desde já, nas artes; cooperativas agrícolas e de saúde pública... Tudo isso está em marcha, mas não é suficiente.

Uma das lacunas que persiste e cresce de maneira perversa e sorrateira são as desigualdades, a concentração de renda em um ápice da pirâmide social cada vez menor e a dificuldade cada vez maior de mecanismos sociais que ofereçam oportunidades justas para fortalecer e qualificar a atuação de redes locais de desenvolvimento.

Quando somamos isto ao avanço das migrações de populações inteiras por razões políticas, econômicas, religiosas, climáticas, por calamidades ou simples sobrevivência, o cenário demanda urgência em deixar de lado antagonismos e focar em arquiteturas de políticas cooperativas comprometidas com soluções dignas, capazes de atender o contexto global-local.

Quanto às publicações da Palas Athena Editora, procuramos evidenciar as contribuições substantivas da Justiça Restaurativa; da Comunicação Não Violenta; dos Jogos Cooperativos; da Biologia Cultural; da Mediação e Transformação dos Conflitos; dos múltiplos caminhos da espiritualidade oferecidos pelas diversas culturas.

4. RCC - Sobre Educação Cidadã Contemporânea, o que vem a ser o termo e de que maneira a Associação busca contribuir ao debate sobre questões como: convivência, ética, diversidade, cooperação, novos modelos mentais?

Lia Diskin - É inegável que a globalização e a mundialização desencadearam processos opostos, tais como a dominação e a solidariedade; por um lado permite a homogeneização das culturas locais e, de outro lado,

fortalece a luta de identidades étnicas e religiosas, a fim de preservar suas características autóctones. Liberdades e fanatismos caminham se espreitando mutuamente por territórios de fronteiras desconhecidas.

A cidadania necessariamente será planetária, e a educação tem a missão inequívoca de despertar um sentimento de pertença ao que o professor Edgar Morin chamou Terra-Pátria – o espaço que abriga e sustenta o macro projeto Vida, no qual a nossa espécie é hóspede, como o são as inúmeras outras manifestações de existência. Nutrir esse sentimento de pertença nos solidariza com tudo quanto vive, e do qual dependemos para nossa própria sobrevivência.

A avidez, a soberba, a busca de poder, a avareza eneguem e, portanto, distorcem a percepção de realidade. Educar para a convivência, promover a ética da reciprocidade na diversidade, fortalecer a cooperação, é educar para a sobrevivência da humanidade, da nossa espécie.

A Cultura de Paz visa recuperar a lucidez e enxergar as consequências desastrosas que acarretam a exclusão; a dominação; que alimentam o medo para se obter obediência; a discriminação; o escárnio e o deboche que humilham e tiram dignidade e respeito.

5. RCC - Se cultura de paz não se trataria somente da ausência de conflito, o que você tem a dizer sobre as práticas das instituições em geral que mais enfatizam a mediação e o enfrentamento de conflitos, e menos na promoção de uma paz estrutural, cuja concepção passa pela erradicação de desigualdades e promoção da cidadania?

Lia Diskin - Acredito que a mediação tem por finalidade favorecer o processo de comunicação entre as partes. O que não é fácil, pois nem sempre há clareza naquilo que se quer expressar. A Psicologia ofereceu uma contribuição significativa às técnicas de comunicação, e ambas criaram, na década de 1970, os primeiros métodos de mediação. Hoje, felizmente, há varas de justiça que contam com equipes de mediadores, e essa

modalidade também está presente nas escolas públicas e privadas. Em algumas delas, o mediador escolar é um aluno da classe que foi capacitado para tal propósito, ajudar seus colegas a dirimir situações que poderiam provocar confrontos e escaladas de violência.

Desse modo, a Mediação e Transformar Conflitos são mecanismos pedagógicos da própria Cultura de Paz, que opera tanto nas violências interpessoais quanto nas culturais, simbólicas e estruturais. Desnaturalizar a violência é o primeiro passo para conseguir responsabilizar, isto é, detectar causas e agentes da ação. Estes, às vezes, estão historicamente muito distantes, e nesse caso podemos afirmar que a violência é um fenômeno de raiz cultural que se aprende, se imita, se reproduz, se recria, se reinventa. Um exemplo claro é o que presenciamos hoje nas redes sociais virtuais.

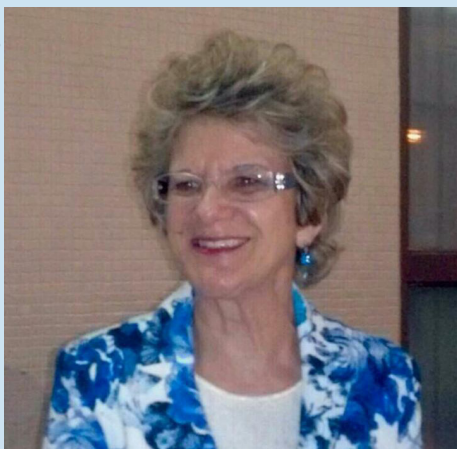
6. RCC - Qual sua leitura sobre os desafios da Educação, quando se trata de intolerância e cultura de paz no Brasil contemporâneo?

Lia Diskin - “Não percebemos que não percebemos”, afirma o físico e filósofo Heinz von Foerster, após concluir testes biofísicos sobre o vínculo entre ilusão e percepção. Nessa mesma linha de raciocínio, a Dra. Maria Cristina Ravazzola, médica psiquiatra e terapeuta familiar, diz que a repetição de padrões de conduta indesejados se torna possível devido ao fato de os protagonistas não verem que não veem, e seguirem uma lógica que eles percebem como coerente - o que lhes impede de tomar consciência do significado e das consequências prejudiciais de seus próprios comportamentos.

A boa notícia é que, nestas últimas décadas, as neurociências, os estudos focados nas emoções e a integração de saberes - como sociobiologia, etologia, antropolítica e bioética - criaram metodologias participativas que promovem a visibilidade, a compreensão e a mobilização em torno de valores, atitudes, comportamentos e aspirações que inviabilizam argumentos xenófobos, preconceituosos, excludentes ou discriminatórios - “Não há caminho para a paz; a paz é o caminho”. ■

ENTREVISTA

Nair Bicalho / Divulgação



Prof.ª. Dr.ª. Nair Heloisa Bicalho de Sousa

Nair Heloisa Bicalho de Sousa é doutora em Sociologia pela USP (1994). Professora do Departamento de Serviço Social/UnB e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/CEAM/UnB), e coordenadora do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP/CEAM/UnB).

Colaboradoras:

Flávia Tavares Beleza, mestre em Política Social pela UnB (2009), doutoranda da Faculdade de Educação/UnB e pesquisadora do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP/CEAM/UnB) nas áreas de mediação de conflitos no contexto escolar, violências, educação para a paz, educação para os direitos humanos e mediação social.

Bárbara Silva Diniz, mestre em Direitos Humanos e Cidadania pelo PPGDH/CEAM/UnB e pesquisadora do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP/CEAM/UnB) nas áreas de paz e conflitos, mediação de conflitos no contexto escolar, educação para os direitos humanos e políticas públicas.

As pesquisas para a Paz e os Direitos Humanos e a promoção da Cultura de Paz no ambiente escolar

1. Revista *Com Censo* (RCC) - Sob a ótica de uma linha temporal, que marcos históricos são importantes para o entendimento da cultura de paz como um conceito e qual a importância desse conceito para o campo educacional?

Nair - A paz é um tema da Antiguidade, presente no jainismo, uma filosofia indiana que propunha a não violência como valor educativo e moral. Esta questão se tornou fundamental no século XX após a II Guerra Mundial, ocasião em que a educação para a paz (EP) em perspectiva restrita começou a vigorar. Podemos considerar, então, quatro momentos históricos importantes:

1. A proposta do movimento da Escola Nova, de âmbito internacional, que propunha uma nova percepção de infância e era interessado em evitar guerras, surgido no final do séc. XIX;
2. Em 1945, a criação da UNESCO, patrocinadora do conceito de Cultura de Paz, que inclui a educação para os direitos humanos e o desarmamento;
3. O legado de Gandhi, pautado nos princípios educativos da firmeza da verdade e da ação sem violência;
4. E, finalmente, nos anos 1950, a criação da disciplina Pesquisa para a Paz (PP), por Johan Galtung, compreendendo a paz como o oposto de violência vinculada ao desenvolvimento humano a ideia de Educação para a Paz voltada para a ação dentro de um processo de transformação social e a relação entre pesquisa, ação e educação para a paz.

Nesse sentido, a paz tem diferentes significados que acompanham as culturas e os processos históricos. Ou

seja, pode ter o sentido de harmonia ou de ausência de violência. Galtung, em 1969 e depois em 1990, propôs o conceito de paz positiva, como ausência ou eliminação de todos os tipos de violência (direta, cultural e estrutural), em contraposição à paz como ausência de guerra (paz negativa). Este conceito de Galtung é fundamental para ser tratado no campo educacional, uma vez que permite aos estudantes reconhecer as violências que os circundam na vida cotidiana e tomar iniciativas para superá-las.

2. RCC - Que princípios circundam a ideia de Cultura de Paz e de que modo suas aplicações estão presentes - ou ausentes, no ambiente e currículo escolares?

Nair - O termo Cultura de Paz foi consolidado na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 6 de outubro de 1999, que apresenta como princípios explícitos a liberdade, a justiça, a democracia, o pluralismo, a diversidade cultural e o diálogo, entre outros princípios.

Essa cultura deve ser fomentada a partir da educação, do diálogo e da cooperação. Assim, no âmbito escolar, ela deve estar presente tanto de forma disciplinar quanto transversal. Há toda uma legislação que embasa isso, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina que se promovam medidas de prevenção e combate a todos os tipos de violência e que se estabeleçam ações destinadas a promover a Cultura de Paz nas escolas. Também o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que os livros didáticos devem abordar questões de gênero e etnia e eliminar textos discriminatórios sobre o papel da mulher, do negro e do índio, além de determinar que haja uma maior participação da comunidade na gestão das escolas por meio dos conselhos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ao trabalhar a necessidade de uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e por princípios democráticos - estabelece a necessidade de se desnaturalizar todas as formas de violência, incluindo a violência simbólica contra certos grupos sociais. Assim, quando se estuda a questão ambiental, por exemplo, ou a situação da mulher, de grupos LGBT, indígenas, negros, com vistas a uma tomada de consciência, apresenta-se, de forma disciplinar, a questão da Cultura de Paz.

Mas ela também está presente de forma transversal, quando a escola se apresenta mais democrática, ao realizar práticas não violentas ou restaurativas na sua comunidade para lidar com os conflitos, ou quando ela própria - escola - tenta tornar-se um espaço de maior tolerância e respeito, de solidariedade, de diversidade, de diálogo, enfim, um espaço mais democrático.

Tudo isso está, também, expresso no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tanto em seus pressupostos teóricos, quando trata da educação para a diversidade, quanto no currículo da educação básica, em seus eixos transversais.

3. RCC - Como você destacaria a importância destas questões na formação dos profissionais de educação?

Nair - Uma formação ética, política e social - voltada para uma recepção positiva dos conflitos e a busca de sua transformação (e não a resolução) - e o rompimento com o isolamento disciplinar em prol de uma perspectiva de pensamento complexo e criativo (tudo o que inclui a perspectiva de uma educação e cultura de paz) não são possíveis de existir sem uma formação robusta das equipes profissionais das escolas.

Gadotti, no seu livro "A boniteza de um sonho", de 2003, já disse que a figura do professor não está morrendo. A sua função é que está se transformando e adquirindo uma nova identidade em que ele se torna um mediador do conflito, um problematizador, um organizador da aprendizagem, cabendo ao estudante tornar-se sujeito ativo de sua própria transformação.

Essa perspectiva é um grande rompimento com o paradigma conservador de educação, pois implica uma permanente reflexão crítica sobre a prática docente na atualidade, tendo em vista a realidade conflituosa e violenta que permeia o contexto escolar em algumas localidades do DF. Há é uma carência de formação dos educadores com este instrumental didático-pedagógico inovador e criativo.

Muito além de ensinar o conteúdo das matérias, é necessário promover a percepção de como lidar com os conflitos do cotidiano na sala de aula, como implementar projetos e ações participativas, democráticas e transdisciplinares que favoreçam a criação de uma Cultura de Paz no contexto escolar.

4. RCC - Sobre suas pesquisas no Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP) do CEAM/UnB, no tema Cultura de Paz e ambiente escolar, quais lacunas você identifica, o que avançou e por que algumas delas ainda resistem? Haveria alternativas para superação destas lacunas?

Nair - Cultura de Paz relaciona-se a um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que permeia não apenas a educação, mas toda a sociedade. Assim, tudo o que impacta negativamente a educação como um todo impacta a ideia de Cultura de Paz.

Quando Paulo Freire recebeu da Unesco o prêmio "Educador para a Paz" de 1986, ele fez uma declaração sobre a educação para a paz, dizendo: "Da gente anônima, da gente sofrida, da gente explorada, aprendi que a paz é essencial, indispensável, mas também que a paz significa lutar por ela. Creio que a paz se constrói mediante a construção incessante da justiça social. Assim, não creio em nenhum esforço chamado educação para a paz que, em lugar de mostrar o mundo de injustiças, o faz opaco e tenta tornar míopes suas vítimas".

A partir dessa perspectiva, ao longo dos mais de 30

anos de existência do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), identificamos várias lacunas sobre a temática, pois vivenciamos uma cultura de violência e não de paz na sociedade brasileira como um todo. Uma das lacunas identificadas em nossas pesquisas mais recentes – ainda em fase preliminar – é um certo desconhecimento dos profissionais da educação quanto à legislação e às políticas públicas que embasam as ações relacionadas à Cultura de Paz e à Educação em Direitos Humanos. A legislação mais conhecida é a LDB, mas fora ela as demais são quase desconhecidas, mesmo o PNE e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Além disso, ao longo dos anos, nossas pesquisas também têm identificado muita resistência a uma educação crítica, participativa e dialógica, a uma educação que promova efetivamente uma Cultura de Paz.

Em relação ao que avançou, não podemos negar que houve uma universalização no ensino e uma pequena melhora nos níveis gerais de educação. Mas, fora isso, infelizmente, sentimos que tem havido grandes retrocessos, especialmente no acirramento das violências estruturais e simbólicas.

Se formos olhar o aspecto estrutural do ambiente escolar, é notória a precariedade das nossas escolas públicas. A superlotação em algumas escolas também é uma realidade, bem como o altíssimo nível de afastamento de professores por motivo de saúde, especialmente saúde mental. Isso indica um nível de sofrimento muito grande que só pode surgir dentro de um ambiente permeado de violências. Não é segredo que muitos professores e professoras ministram seus cursos em aulas superlotadas, sem estrutura e sem apoio, e que hoje se sentem ainda mais acuados por projetos que cerceiam sua liberdade de cátedra em sala de aula.

Não podemos esquecer que hoje vigora uma ideia de que deve ser destinado um ensino voltado apenas para a obediência, o silenciamento e o desrespeito a sua individualidade - aos estudantes de escolas públicas periféricas - o que afeta principalmente estudantes negros, justamente aqueles mais sujeitos à violência e à evasão. Para esses e essas estudantes, o ensino está direcionado apenas ao mercado, para ocupações de menor remuneração e status.

No entanto, se formos olhar para escolas públicas modelos, para as poucas comunidades de aprendizagem e mesmo para as melhores escolas particulares do Brasil – direcionadas aos realmente ricos – a perspectiva de educação é fortemente amparada em Paulo Freire, em um modelo voltado à autonomia, à criatividade e à percepção crítica da realidade. As metodologias de sala de aula são colaborativas e direcionadas à independência do estudante e não a um modelo de obediência ao professor. Aliás, nem mesmo a figura tradicional do professor permanece nessas novas escolas.

Essa realidade, diferente para estudantes pobres e privilegiados, nada mais é do que o acirramento das

violências estruturais, o que é totalmente contrário a uma Cultura de Paz.

O motivo de isso existir é porque vivemos uma cultura da violência. Este é o modelo padrão hegemônico: a sociedade brasileira é violenta e desigual e a escola não está fora da sociedade. Ao contrário, os problemas da escola e da educação espelham os problemas sociais e políticos que o país vivencia hoje.

Existem alternativas para a superação desse cenário social violento. No NEP trabalhamos numa perspectiva de educação para a paz e os direitos humanos crítica, dialógica e participativa, e desenvolvemos, ao longo dos anos, experiências de extensão voltadas a essa perspectiva. O projeto “Estudar em Paz: mediação e conflitos no contexto escolar” existe há mais de dez anos e hoje se direciona mais fortemente à formação de professores. Outro projeto, de Educação para a Paz e a Cidadania com estudantes do ensino médio das escolas públicas do DF, tem realizado oficinas de várias temáticas, sempre numa perspectiva crítica. Outros projetos, da própria rede, existem e precisam ser divulgados e replicados. Também estamos desenvolvendo pesquisas na área e é importante divulgar evidências científicas avaliativas das práticas escolares.

Por fim, a construção da Cultura de Paz é um processo de luta permanente contra-hegemônico e é importante manter a utopia nessa busca por uma sociedade democrática, participativa, justa e feliz.

5. RCC – Qual a relação entre Cultura de Paz e políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos? E o que há de mais atual nas pesquisas acadêmicas no Brasil?

Nair - Há uma profunda relação entre cultura de paz e políticas públicas em direitos humanos. É preciso reiterar que a Cultura de Paz é uma cultura de profundo respeito aos direitos humanos. Todos os princípios, valores e comportamentos que integram a Cultura de Paz nada mais são do que – numa única expressão – os próprios direitos humanos.

A realização dos direitos humanos, por sua vez, não é possível sem a atuação do Estado. Na verdade, é fundamento da República Federativa do Brasil, conforme a Constituição Federal, a dignidade da pessoa humana, havendo a obrigatoriedade de uma série de políticas públicas voltadas à efetivação dos direitos fundamentais da população como um todo. Não podemos esquecer que são objetivos fundamentais do Brasil, entre outros, construir uma sociedade justa; erradicar a pobreza; diminuir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem qualquer preconceito de origem, raça, sexo, cor ou idade, e isso exige políticas públicas, isto é, a ação estatal de forma direta e efetiva.

Em relação à atualidade da pesquisa acadêmica, primeiramente, o campo dos estudos para a paz e o campo da pesquisa em direitos humanos são áreas interdisciplinares

de pesquisa social. Na verdade, estamos falando do que há de mais atual no campo das pesquisas sociais, dentro de uma perspectiva ética, voltada à realização dos direitos humanos. É um campo muito amplo para responder.

Apesar disso, nós temos o Congresso Latino Americano de Pesquisas para a Paz (CLAIP), que existe há mais de 35 anos, reunindo uma rede de pesquisadores para a paz em diversas áreas na América Latina, entre as quais o Brasil, que inclusive terá seu encontro no país, nos dias 18 a 19 de setembro de 2019, em São Paulo. Temos também a Rede de Pesquisa em Paz, Conflitos e Estudos Críticos de Segurança, cujo último encontro foi em 2018. Há ainda o grupo de pesquisa Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob coordenação da professora Kelma Matos, que regularmente tem realizado publicações na área, entre tantos outros.

A partir de 2012, foram criados quatro Programas Interdisciplinares em Direitos Humanos (SOUSA, 2016) em universidades federais (UnB, UFG, UFPE e UFPA). Também surgiram linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação em Direito, que tiveram início com o apoio da Fundação Ford, além de outros cursos de pós-graduação em faculdades e universidades particulares em todo o país.

No caso das universidades federais, entre 2014 e 2018 foram produzidas em torno de 347 dissertações de mestrado, sobre diversos temas relacionados aos direitos humanos, dentre os quais cabe destacar a questão da mediação de conflitos na escola, a educação em direitos humanos, justiça, agentes de segurança pública e movimentos sociais, em especial grupos vulneráveis (mulheres, LGBT, negros/as, indígenas, camponeses, entre outros). Essa produção acadêmica se soma a outras publicações relacionadas aos direitos humanos, educação em direitos humanos, gênero, questões étnico-raciais, diversidade sexual dentre outros temas das áreas de antropologia, sociologia, direito, educação, psicologia, comunicação, serviço social e letras.

6. RCC - Se cultura de paz não se trata apenas da ausência de conflito, o que vocês tem a dizer sobre as práticas das instituições em geral que mais enfatizam a mediação e o enfrentamento de conflitos e menos a promoção da paz estrutural, cuja concepção passa pela erradicação de desigualdades e fomento à cidadania.

Nair - A mediação de conflitos - bem como outras práticas restaurativas - é muito importante, sendo uma metodologia transversal de educação para a paz e, portanto, de construção de uma cultura de paz. Qualquer modalidade de mediação de conflitos tem a perspectiva de promover uma compreensão dos sentimentos e das necessidades das pessoas envolvidas, de desenvolver habilidades de escuta do outro e de favorecer a autonomia - em detrimento de decisões heterônomas - diante dos conflitos. As

pessoas aprendem a conviver com a pluralidade e a lidar diretamente com seus próprios conflitos, sem depender da imposição de terceiras pessoas.

Apesar desse aspecto geral, a depender da escola de mediação de conflitos, esses últimos podem ser percebidos como positivos ou negativos e, com isso, há uma variação da atuação de quem está mediando o processo, seus objetivos, o papel desenvolvido e os procedimentos necessários.

Nessa perspectiva, o que percebemos é que algumas escolas enfocam uma mediação de conflitos apenas entre estudantes, como se os conflitos das escolas fossem realizados apenas por eles, e esquecem que a mediação é apenas mais uma metodologia que deve ser complementada por outras.

Nessas instituições, que apostam numa mediação de conflitos apenas com estudantes, percebemos que há mais uma tentativa de controle e não um processo efetivo de escuta, de compreensão de sentimentos e necessidades de todas as pessoas envolvidas e de busca por transformação social. Ela é apenas mais um método de disciplinamento e de controle social do corpo discente. É mais uma tentativa da escola de terceirizar sua responsabilidade em educar, de afastar o que incomoda, esquecendo-se que, muitas vezes, a causa dos conflitos e das violências vivenciados e realizados por estudantes pode ser a própria violência da escola, além das violências direta, estrutural e simbólica da própria sociedade.

Esse é justamente um problema das escolas militarizadas: atacam as consequências e não as causas das violências. Sendo que, na verdade, é a qualidade das condições sociais dessas escolas, dos estudantes, da comunidade local que impacta o que ocorre dentro das escolas. Além disso, o processo educativo precisa respeitar as diferenças presentes em cada personalidade, de modo a garantir o seu pleno desenvolvimento e permitir que a individualidade de cada estudante com suas escolhas seja acolhida e garantida no ambiente escolar.

Por outro lado, como já dito, o NEP - há mais de dez anos, por meio do projeto de extensão "Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar" - defende uma perspectiva de mediação social transformadora, que considera o conflito como inerente à vida humana, catalisador da criatividade e oportunidade de transformação pessoal e coletiva que propõe o enfrentamento às violências e a promoção de ações coletivas, críticas, organizadas e pacíficas.

Assim, não se trata de resolver conflitos de estudantes ou de construir acordos sobre comportamentos, e sim de buscar uma prática social voltada ao desenvolvimento humano, criar laços e promover inclusão social, de forma a transformar conflitos e prevenir e enfrentar todas as formas de violências.

É preciso reconhecer que violência é qualquer insulto contra as necessidades humanas básicas, o que envolve a sobrevivência, o bem estar social, nossa identidade e nossa liberdade, que diminui o nível real de satisfação de

necessidades abaixo do que é potencialmente possível. Para enfrentar tais situações, é preciso uma ampla participação social, que, no contexto das escolas, envolve toda a comunidade e significa uma efetiva transformação das práticas de professores e gestores.

Portanto, uma mediação que busque só enfrentar conflitos – e não sua transformação – e esqueça a promoção de uma paz cultural e de promoção de cidadania é superficial e transitória, não permite uma efetiva transformação e é incapaz de ir às causas que dão origem aos conflitos.

7. RCC - A expressão “Cultura” de Paz estaria diretamente relacionada à ideia de que a Paz faz parte do cotidiano e das práticas de uma sociedade, e não se trataria unicamente de uma posição antagonista à violência. Se assim o for, por que a Paz parece ser uma árdua tarefa?

Nair - Infelizmente, é uma árdua tarefa porque vivemos uma cultura de violência na sociedade brasileira. Expressões disso são as práticas de feminicídio e o genocídio de jovens negros e pobres. Por outro lado, a paz não é uma situação definitiva a que vamos chegar um dia. Ela é um processo constante, sujeito a contradições, que ocorre cotidianamente ao lado de processos hegemônicos de dominação.

Não podemos esquecer que nossa sociedade é racista, machista, homofóbica e permeada por violências diretas, simbólicas e estruturais e não é possível, simplesmente, acabar com isso de uma vez por todas. É preciso um longo caminho na implementação da educação em direitos humanos como política pública.

Diante disso, como processo anti-hegemônico, a paz não tem como ser uma tarefa fácil. Ela é uma escolha por um processo contínuo de luta por uma sociedade mais justa, democrática, participativa e igualitária.

8. RCC - Qual a leitura de vocês sobre os desafios da Educação, quando se trata de intolerância e Cultura de Paz no Brasil contemporâneo?

Nair - A questão da tolerância é algo presente na filosofia moderna desde Locke, em sua obra “Carta sobre a tolerância”, de 1689, escrita em um cenário histórico de conflitos civis e religiosos da Inglaterra. Também Voltaire, em seu “Tratado sobre a intolerância”, de 1763, num combate ao radicalismo religioso na França, proclamou a necessidade de convívio com as diferenças. Esses ensaios hoje são referências importantes, especialmente no que se refere às práticas sociais intolerantes em relação a gênero, etnia, raça, religião e orientação sexual, entre outras, que se manifestam por parte de setores sociais conservadores.

Na atualidade do Brasil, na esfera dos direitos humanos, os princípios da liberdade, igualdade e diversidade, presentes na Constituição Federal de 1988, estabelecem um patamar de direitos que alicerçam a cidadania democrática proclamada na Carta Magna.

Os princípios da Cultura de Paz se articulam com os de direitos humanos, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade comprometida com a igualdade, o respeito às diferenças, a prática da não violência e a liberdade de expressão, opinião, organização política e participação na sociedade civil e no Estado.

O principal instrumento para garantir um modo de viver, sentir e agir coletivo, pautado no respeito à dignidade da pessoa humana, é a educação em direitos humanos, tal como foi proposta no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003, revisado em 2006. Ou seja, um processo de formação de sujeitos de direitos, de modo a configurar valores, práticas sociais e atitudes capazes de garantir e promover o respeito aos direitos humanos em todos os espaços da sociedade com a garantia do Estado.

Neste sentido, a educação no Brasil, tal como estabelece a LDB de 1996, está vinculada ao compromisso com a cidadania e a democracia do país. As instituições educadoras são as principais atrizes desse processo, de modo a garantir, por meio de um processo pedagógico, participativo, democrático e emancipatório, a construção de uma Cultura de Paz pautada nos direitos humanos.

9. RCC – A Lei n. 13.663, sancionada em maio de 2018, altera o art. 12 da LDB, e atribui às escolas a obrigatoriedade de estabelecer ações destinadas à promoção da Cultura da Paz e da não violência. Como a obrigatoriedade legal pode auxiliar nessa mudança sociocultural? A partir de sua experiência, que iniciativas podem ser apontadas como exitosas nessa perspectiva?

Nair - A lei em si, sozinha, não traz mudanças socioculturais. Tais tipos de mudanças só ocorrem por meio de um processo que envolve gerações. Na verdade, muitas vezes, o contrário se dá: a sociedade muda e, então, uma nova lei surge para atender aos anseios sociais. O que a lei traz é a obrigatoriedade de ações e de instituições de políticas públicas e, com isso, a possibilidade de cobrança e controle social sobre as ações desenvolvidas. Somente a partir da instituição em lei é que a sociedade pode cobrar ações efetivas do Estado. Assim, mudanças socioculturais efetivas não surgem exclusivamente da lei, mas do decurso do tempo, de ações de movimentos sociais, da atuação micropolítica, entre outros.

Em relação a essa mudança específica na LDB, ela é muito recente para podermos apontar iniciativas exitosas baseadas exclusivamente nela. Por outro lado, conforme já dito, ações voltadas à promoção de cultura de paz e não violência se relacionam à promoção da liberdade, da justiça, da democracia, do pluralismo, da diversidade cultural e do diálogo. Dessa forma, projetos relacionados aos direitos humanos, à solução pacífica de conflitos; de educação ambiental; de promoção de igualdade de direitos e

de oportunidades entre mulheres e homens; entre tantos outros, são projetos que promovem a Cultura de Paz na escola, são educação para a paz. Nesse sentido, sempre houve lindos e exitosos projetos, e seria até injusto mencionar apenas alguns. Para se ter uma ideia do tamanho da base de que estamos falando, o NEP hoje desenvolve uma pesquisa, financiada pela Universidade de Brasília e pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), voltada especificamente para ações de educação em direitos humanos e mediação de conflitos no contexto escolar que, em um mapeamento exploratório, identificou mais de 100 projetos na área.

Fizemos um recorte e estamos analisando 38 experiências. Um resultado parcial com dez escolas da rede pública e 105 professores e professoras (63,1% efetivos e 34% temporários) registrou que 51,5% utilizam rodas de debate e discussão; 40,4% oficinas; 34,3% projetos de pesquisa no cotidiano de trabalho na sala de aula. Isso revela que parte das equipes docentes está utilizando práticas inovadoras, criativas e participativas que permitem um resultado mais efetivo do processo de aprendizagem.

No entanto, apenas 13,8% conhecem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); 11,1% as Diretrizes Nacionais de EDH e 10,2% o Programa Nacional de Combate ao Bullying. Nesse sentido a formação dos professores na área de educação em direitos humanos se coloca como tarefa urgente da SEEDF.

Podemos ainda lembrar outros projetos, como por exemplo, o denominado “Mulheres Inspiradoras” na rede pública do DF, criado pela professora Gina Ponte e reconhecido como uma ação de promoção de uma educação voltada para a diversidade de gênero e o combate ao machismo institucionalizado. Há ainda o projeto “Ondas pela Paz – Adolescentes protagonistas”, realizado por uma ONG, o INESC, nas escolas públicas do DF, inclusive de unidades de internação socioeducativa, que recebeu o

prêmio Itaú-Unicef de 2018 e contou com a participação, em certo momento, de pesquisadoras do NEP.

O próprio NEP tem atuado há mais de dez anos em parceria com escolas públicas do Distrito Federal com o projeto “Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar”, promovendo uma educação voltada à educação para a paz e os direitos humanos por meio da promoção da mediação social, que atualmente tem um foco na formação do profissional, em parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF, direcionada a uma educação emancipadora, crítica, dialógica e participativa. Apesar disso, nosso trabalho de parceria se estende desde a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (COEDH), a Gerência de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos (GPDDH) e o Núcleo de Cidadania, Educação e Direitos Humanos (NECEDH), todos da SEEDF.

Além disso, desde 2018, o NEP também coordena outro projeto de extensão, de iniciativa própria de mestrandos e mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, denominado “Educação para a Paz e a Cidadania nas Escolas”, em parceria com a ONG Emancipa. Esse projeto busca a capacitação de estudantes de nível médio das escolas públicas do DF nos temas da violência doméstica, democracia e cidadania, desigualdades, segurança pública e sustentabilidade, tendo em vista uma formação humanista e crítica em contato com as demandas sociais.

Cabe lembrar também as propostas de comunidade de aprendizagem que tem surgido no Distrito Federal e tantos outros projetos desenvolvidos pelos professores da rede pública relacionados aos temas da educação para a paz e direitos humanos.

Enfim, não se pode negar: há muitos projetos lindos e exitosos que estão em andamento no cotidiano das escolas da educação básica do DF. ■

Referências bibliográficas

- GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. In: **Journal of Peace Research**, vol. 06, n. 3, 1969, p.167 - 191
- _____. Cultural Violence. In: **Journal of Peace Research**, vol. 27, n. 3, 1990, p. 291-305.
- LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- SOUSA, Nair H. Bicalho de. Retrospectiva histórica da educação em direitos humanos. In: PULINO, Lúcia H. Z.; SOARES, Sílvia L. ; COSTA, Cléria B.; LONGO, Clerismar A.; SOUSA, Francisco L. (orgs). **Construção de saberes, práticas pedagógicas e metodologias participativas da educação em direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.
- VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. São Paulo: Escala, 2000.

■ ARTIGOS

■ **Mediação de conflitos no contexto escolar: Avaliando o impacto dos programas de mediação por pares e sua relação com a cultura de paz**

 Bárbara Silva Diniz *

Resumo: Este artigo busca contribuir para o debate sobre a cultura de paz a partir da análise do impacto de programas de mediação por pares no contexto escolar. Para tanto, apresenta considerações teóricas sobre os conceitos de educação para a paz, cultura de paz e mediação por pares. Em seguida, apresenta e discute o artigo Conflict Resolution in Educational Settings: Assessing the impact of peer mediation programs, de Michael Van Slyck e Marilyn Stern. A quarta parte apresenta novos aspectos que devem ser considerados na instituição de políticas públicas e de pesquisas na área. A conclusão considera que há evidências de que a mediação por pares produz impactos positivos significativos na autoestima, no senso de valor e liderança de mediadores; diminui a violência no contexto escolar e melhora o clima disciplinar em geral, havendo necessidade de novas pesquisas com maior rigor metodológico e discussão sobre prevenção de delinquência e aplicação no sistema disciplinar quanto advertências, suspensões e expulsões de estudantes.

Palavras-chave: Cultura de paz. Educação para a paz. Mediação de conflitos.

* Bárbara Silva Diniz é bacharela em Direito pela Universidade de Brasília – UnB (2004), especialista em Advocacia Cível pela Fundação Getúlio Vargas - FGV (2008) na área da mediação de conflitos institucional, e mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela UnB (2014). Pesquisadora voluntária do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) e membro do grupo de pesquisa Direitos Humanos, Educação, Mediação e Movimentos Sociais, da Universidade de Brasília. Contato: barbaradiniz3@gmail.com.

Introdução

Em maio de 2019, o Distrito Federal lançou, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Programa Educa DF – o Plano Estratégico da Rede Distrital de Educação, com objetivo de melhorar e modernizar o ensino público da capital. O plano é organizado em cinco eixos que orientam as macropolíticas escolhidas como primordiais para o setor, entre eles o eixo Educação para a Paz, com o propósito de criar um ambiente fraterno e formar cidadãos com valores, respeito e solidariedade.

Tendo-se como base esse contexto, o objetivo do presente artigo é contribuir para o debate sobre a cultura de paz a partir da análise do impacto de ações de mediação de conflitos no contexto escolar. Como objeto direto de ação, escolheu-se apresentar e discutir o artigo *Conflict Resolution in Educational Settings: Assessing the impact of peer mediation programs*, de Michael Van Slyck e Marilyn Stern, relacionando-o à realidade brasileira atual, em especial à ideia de educação para a paz e cultura de paz.

Para melhor desenvolver a concepção inicial, este artigo está dividido em cinco partes principais. Inicialmente apresentam-se os conceitos a serem trabalhados, ou seja, educação para a paz, cultura de paz e mediação de conflitos no âmbito escolar – chamada aqui de mediação por pares. Em seguida segue-se para o contexto de criação e de desenvolvimento do artigo estudado: quem são seus autores, o objetivo do artigo, os aspectos históricos envolvidos, e então apresenta-se, resumidamente, as discussões e os achados. Essa parte está dividida em duas, uma que apresenta a proposta de forma geral e, em seguida, a terceira parte, que apresenta o artigo em si, com breves considerações. A quarta parte busca relacionar as questões lançadas por Slyck e Stern e os conceitos trabalhados na parte inicial ao momento atual vivido a partir do Programa EducaDF, em seu eixo Educação para a Paz, buscando-se um diálogo que efetive uma real cultura de paz. A conclusão apresenta um apanhado geral do trabalho e caminhos para novas reflexões.

1. Conceitos iniciais

Os conceitos analíticos sujeitos à presente discussão não são conceitos fechados, estabelecidos de forma definitiva. São, antes, ideias em permanente debate, sujeitas a disputas ideológicas e históricas. São, assim, construtos históricos.

Diante disso, não se pretende, por óbvio, tecer uma análise detalhada de cada um dos conceitos aqui colocados, o que foge ao escopo deste trabalho, mas apenas apresentar as perspectivas com que esses temas são vistos. Nesse sentido, os conceitos a serem trabalhados

aqui serão a cultura de paz, a educação para a paz e a mediação de conflitos. Todos eles já foram trabalhados em outros textos, de forma que apenas faço remissão a esses, tais como em Diniz e Costa (2016) e Diniz (2017; 2018), para uma maior reflexão sobre os temas.

Em relação à cultura e à educação para a paz, o termo que emerge como comum é justamente o conceito de paz. Nesses termos, a paz é compreendida de acordo com a perspectiva da moderna teoria do conflito, isto é, dentro de uma perspectiva crítica que a percebe como processo, e não como uma situação dada e definitiva, sujeito a uma permanente construção e reconstrução, a partir de suas dinâmicas e contradições, de recepção ao conflito e de reconhecimento do Outro como sujeito autônomo, passível de estar em conflito e de ser escutado e considerado em suas necessidades.

A paz, nesse sentido, emerge como a capacidade de cada grupo, comunidade ou nação florescer em sua incomparável forma, tal como preceitua Ivan Illich (2006), numa aproximação ao conceito de cosmopolitismo de Boaventura de Sousa Santos (2004) e num processo constante de ampliação do espaço público.

Ao ser qualificada pelos precedentes de cultura e educação, a paz traz consigo outros significantes. A cultura de paz não se presta a uma cultura em que não há conflitos. Ela também não se limita à perspectiva do Manifesto 2000, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), já que o referido texto não foi dirigido a equipes gestoras ou autoridades estatais, mas ao indivíduo, responsabilizado, então, isoladamente, pela construção da paz (UNESCO, 2000), pois o presente artigo busca justamente uma reflexão sobre a ação estatal e a instituição de políticas públicas.

A cultura de paz também não pode ser compreendida apenas considerando-se a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 6 de outubro de 1999, pois, conforme Diniz (2018), os termos que integram tal cultura são em si mesmos tão sujeitos a discussões quanto a própria paz, gerando como consequência um conceito vazio que age mais como um guarda-chuva de quaisquer ideologias e que se constitui, em última instância, em simples falácia.

A cultura de paz que se defende aqui é compreendida numa perspectiva crítica. Considerando-se, como Raimundo Pannikar (2004), que não há culturas absolutas e que todas são incompletas, a própria cultura de paz é percebida como um processo em permanente discussão, desenvolvido a partir do diálogo das múltiplas culturas que a constituem, no que o autor chama de hermenêutica diatópica.

Sendo um país tão culturalmente diverso como o Brasil, que tem no Distrito Federal um centro de seus

cadinhos¹, a cultura de paz pensada é aquela aberta a todas as demais culturas, em permanente diálogo com as mais diversas populações na descoberta do que permite seu florescimento. É uma cultura que rechaça todas as formas de violências, especialmente as mais veladas, submersas em decisões heterônomas exclusivamente do tipo *top-down* ou em formas simbólicas violentas, pautando-se, em grande medida, em ações voltadas à prevenção geral, daí seu enfoque na educação.

Com isso, a educação para a paz é justamente a educação que busca a preparação para a vida em uma cultura de paz. Mais do que isso, é a educação que propõe a construção permanente dessa cultura. Conforme Betty A. Reardon (2007, p. 61), na atualidade, “a educação para a paz assume vários nomes: resolução de conflitos, educação multicultural, educação para o desenvolvimento, estudos sobre a situação mundial e, mais recentemente, educação ambiental”. Todos esses são conceitos que almejam atender a um grupo específico de problemas, mas que, em última medida, buscam realizar valores a fim de alcançar a justiça social e fomentar um mundo melhor para as futuras gerações.

No entanto, o uso de cada concepção significa a adoção de opções políticas. Assim, assumir o termo educação para a paz denota uma escolha pelo núcleo temático da violência – “seu controle, sua redução e sua eliminação” (REARDON, 2007, p. 61). Fazendo um paralelo com a discussão de Muñoz (2006) sobre os estudos para a paz, o que se enfoca, conceitua, discute, problematiza, quando se utiliza esse termo, é a violência, não a paz, de forma que essa passa a ser apenas um termo negativo – o contrário da violência.

Por outro lado também é possível encontrar o termo resolução ou transformação de conflitos como exemplo de educação para a paz. Contudo, o uso desses termos geralmente se aplica ao ensino de técnicas e métodos voltados para a solução de problemas de disciplina e de violências no contexto escolar, buscando-se propagar valores de justiça e não violência, tal como ocorre em programas de mediação por pares. Para Reardon (2007) essa escolha direciona-se a uma orientação mais pragmática e, muitas vezes, sem referencial normativo ou reflexão ética e sem a compreensão sobre os aspectos culturais e sistêmicos dos conflitos.

Sem negar a validade de quaisquer dessas abordagens, ao contrário, considerando-as todas bastante eficazes, Reardon (2007) faz, então, uma escolha pelo termo de educação para os direitos humanos, por essa expressão focar o núcleo conceitual da dignidade humana – seu reconhecimento, realização e universalização, bem como o estudo das causas de suas violações (violências) e a postura ética que exige a construção de uma sociedade pautada em valores conforme aos direitos humanos.

Com essa explanação pretende-se dizer que, neste trabalho, a educação para a paz só pode ser compreendida como uma educação para os direitos humanos. A opção do conectivo “para” ao invés da grafia educação em direitos humanos tem o objetivo de enfatizar a percepção de que essa educação dá-se principalmente de forma transversal, relacionando-se à vivência escolar desenvolvida cotidianamente e enfatizando-se a coerência entre meios e fins, tal qual enunciado por Paulo Freire (2001). Assim, o objetivo da educação para a paz não é apenas diminuir, prevenir ou enfrentar violências, mas construir sujeitos críticos de direito, capazes de lidar com a diversidade e com os conflitos da vida cotidiana e agir criticamente para que violações de direitos não ocorram, entre outras questões que envolvem a educação para os direitos humanos.

Dentro dessa perspectiva, a mediação de conflitos – e todas as ferramentas que compõem o espectro da resolução ou da transformação de conflitos – é percebida como uma metodologia transversal de educação para a paz/os direitos humanos que, aplicada diretamente ao contexto escolar, pode se desenvolver dentro de diversas perspectivas, tal como expresso em Diniz e Costa (2016), entre as quais a mediação por pares.

A mediação por pares é apenas um dos enfoques possíveis para aplicação da mediação de conflitos no contexto escolar. Por meio dela, programas são desenvolvidos em escolas com o objetivo de formar adultos e (ou) estudantes para se tornarem mediadores, que agirão para transformar os conflitos entre colegas, nos pátios, ao longo dos recreios ou intervalos ou ainda dentro das salas de aula e núcleos de mediação.

Esses programas podem funcionar por meio da co-mediação entre equipes de profissionais da educação e estudantes, para lidar com conflitos entre estudantes e essas equipes, ou ainda por meio de mediações de conflitos nas quais apenas estudantes são mediadores ou mediadoras – o que tem sido mais propagado. Conforme Heredia (1998; 2008) a mediação por pares pode se desenvolver de forma paralela ao sistema disciplinar da escola, pode ainda anteceder-lo ou sucedê-lo bem como, a depender da perspectiva adotada, substituir completamente o modelo tradicional punitivo.

Considerando os pontos explicativos desse capítulo, é importante agora discutir sobre o artigo *Conflict Resolution in Educational Settings: Assessing the impact of peer mediation programs* para então retornar relacionando-os a esses tópicos já mostrados.

2. Slyck e Stern: entendendo a proposta

Michael Van Slyck é pesquisador vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade de Keiser University-Clearwater, na área de psicologia experimental, é PhD em psicologia pela Universidade do Estado de

Nova York, na cidade de Buffalo, na temática de conflito social, tendo sido diretor do Instituto de Pesquisas em Resolução de Disputas. Atualmente, dedica-se a desenvolver ferramentas de avaliação de atitudes e comportamentos de pessoas em relação ao conflito.

Marilyn Stern é também PhD, mas em aconselhamento pela Universidade do Estado de Nova York, na cidade de Buffalo, atuando hoje no estudo de fatores que favorecem a sobrevivência de crianças e adolescentes com câncer. Foi professora assistente de aconselhamento psicológico pela Universidade do Estado de Nova York em Albany e seus interesses em pesquisa incluem o impacto dos processos de criação de estereótipos no desenvolvimento de crianças em situação de vulnerabilidade para lidar com estresses e saúde, bem como a mediação de conflitos entre pais e filhos.

O artigo que eles desenvolveram surgiu a partir de uma bolsa de pesquisa do Fundo para Pesquisas em Resolução de Conflitos. Ele se situa dentro da temática de resolução ou transformação de conflitos como prática que Reardon (2007) considera como educação para a paz. Por isso sua escolha para esta apresentação. À época, Slyck era diretor de pesquisas do Instituto de Resolução de Conflitos, de Buffalo, e Stern realizava seu PhD, sendo bolsista pelo mesmo fundo para estudar conflitos intrafamiliares.

A publicação do artigo ocorreu na obra *Community Mediation: a handbook for practioners and researchers*², de 1991, que buscou realizar um diálogo entre os defensores e praticantes da mediação de conflitos e pesquisas baseadas em evidências, apresentando divergências e pontos em comum entre tais grupos (DUFFY; GROSH; OLCZAK, 1991).

Apesar da distância de quase trinta anos entre a data da publicação e o período atual, o artigo foi escolhido porque espelha o momento que vive o Brasil, na questão da resolução de conflitos, especialmente o Distrito Federal. Além disso, apresenta informações que ainda não foram vistas em publicações nacionais.

Cabe lembrar, também, que, nos Estados Unidos, a mediação por pares começou seu desenvolvimento no final dos anos 1960 (HEREDIA, 2008; JARES, 2002; FINN, 1995; PRUTZMAN et al., 1978), tendo decorrido cerca de 23 anos para o então estado da arte expresso no artigo.

No Brasil, de acordo com Sales (2007), a primeira experiência data de 2001. No Distrito Federal seu início deu-se a partir de 2009, com a experiência do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) da Universidade de Brasília (UnB) (SANTOS, BELEZA, CONFESSOR, 2016). No entanto, esse processo ocorreu a partir das experiências surgidas em outros países, não apenas nos Estados Unidos, chegando ao Brasil já com os questionamentos que se desenvolviam à época em outros lugares.

A proposta do estudo de Slyck e Stern surge porque havia uma diversidade de experiências na seara da resolução de conflito nas escolas estadunidenses. Essa diversidade de experiências – existente também no Brasil – pode ser vista no trabalho de Diniz e Costa (2016), que apresenta a existência de propostas que são desde simples programas curriculares até as que podem ser enquadradas como experiências de revolução da estrutura escolar como um todo. Faço aqui ao leitor e à leitora um convite para a leitura da obra citada para melhor compreensão dessa diversidade de experiências.

Contudo, Slyck e Stern (1991) identificaram um problema nessa diversidade – os programas não dialogavam entre si: projetos curriculares não desenvolviam efetivos programas e os programas de mediação por pares eram implementados sem um currículo abrangente. Ao mesmo tempo, o foco desses programas era quase que exclusivamente o estudante: baseados em levantamento de Edleson (1981) e Kalmakoff e Shaw (1987, ambos *apud* SLYCK; STERN, 1991), ainda que houvesse programas do tipo, praticamente nenhuma pesquisa mencionava a equipe pedagógica como mediadora ou tinha como foco conflitos entre professores e estudantes.

Essa é uma realidade que se expressa ainda hoje e, mesmo que não seja possível aferir um percentual exato – o que pode sugerir novas pesquisas – também aqui no Brasil as menções a essa área centram-se na meta de educar o estudante e de prevenir ações de violência realizadas por estudantes. Aliás, é essa a mesma proposta apresentada pelo Plano Estratégico da Rede Distrital de Educação.

Em razão dessas questões, e da hipótese levantada pelos autores de que a aplicação da resolução de conflitos no contexto escolar teria maior potencial de impactos e, portanto, levantaria questões mais interessantes, é que o artigo de Slick e Stern foca na mediação por pares, realizada para e por estudantes do ensino fundamental e médio. A ideia seria identificar a natureza desses impactos e as questões a eles relacionadas.

3. Resolução de conflitos no âmbito educacional: avaliando o impacto da mediação por pares

O trabalho de Slyck e Stern (1991) é organizado em seis partes, além da introdução, que apresenta as justificativas para as escolhas realizadas. Cada sessão é direcionada a um aspecto: no início, eles trabalham questões históricas da mediação de conflitos no contexto escolar e na segunda parte discutem as metas e os objetivos dos programas então existentes. A partir disso, é realizada uma discussão sobre as pesquisas desenvolvidas nas áreas e, em seguida, uma avaliação das evidências encontradas, passando à apresentação de

uma teoria capaz de suportar esses achados. As conclusões apresentam os passos para a construção de políticas públicas baseada em evidências.

Dentro do objetivo deste trabalho, esta sessão vai apresentar o contexto geral do trabalho de Slyck e Stern (1991), sem deixar de relacioná-lo a outras obras que se direcionem à realidade brasileira ou mesmo tecer comentário aos autores. Ao longo do texto, quando não informado especificamente, trata-se de referência direta a Slyck e Stern (1991). Menções a outros autores ou a análise crítica deste artigo serão identificados.

3.1. O contexto histórico

A primeira sessão do artigo de Slyck e Stern se relaciona às raízes históricas da mediação por pares. Nesse sentido, há um consenso sobre situá-las no final dos anos 1960, o que pode ser obtido em outras obras, como Heredia (1998, 2008), Jares (2002), Finn (1995); Prutzman e outros (1978) e Crawford e Bodine (1996).

O que diferencia Slyck e Stern (1996) é separar essa origem em duas orientações diferentes: a primeira relacionada ao “movimento justiça e paz”, que apresenta uma visão mais ampla do conflito e envolve questões como violência e paz, e uma segunda orientação oriunda da área da psicologia educacional, com foco na aprendizagem colaborativa e com a finalidade de buscar uma maior proficiência acadêmica e social. A separação nessas duas macroperecepções é comum aos demais autores, sendo apresentada de forma resumida em Diniz e Costa (2016) mas não no que se refere à identificação com os movimentos mencionados.

Slyck e Stern relacionam a ideia da mediação por pares ao movimento de resolução de conflitos comunitários – dentro do movimento justiça e paz, com surgimento nos anos 1970 - e maior crescimento nos anos 1980. O fortalecimento dessa área, contudo, deu-se a partir do próprio interesse de educadores, expresso em diversas conferências realizadas à época, que culminaram com a criação da Associação Nacional de Mediação na Educação, ou *National Association for Mediation in Education*, no original.

Com isso, teria havido uma tendência de crescimento mais organizado, com escritórios de divulgação e pontos de obtenção de recursos de forma que, à época, apesar de não ser possível especificar o número real de experiências, estimava-se, a partir de uma leitura geral da literatura disponível, a existência de centenas de programas.

Apesar desse escritório central, bem como da divisão inicial entre duas grandes vertentes, os programas de mediação por partes então existentes não eram homogêneos. As experiências seguiam um ou outro modelo, variavam num continuum entre os dois grandes modelos ou ainda mudavam sua orientação ao longo do

tempo. Um exemplo desse último tipo foi justamente mencionado por Slyck e Stern (1991) pelo artigo estudado. Esse programa teria se originado do programa mediação comunitária do próprio sistema judiciário do estado de Nova York. Assim, em seu início, os casos mediados na escola eram incluídos no quantitativo total do sistema estadual de justiça. Posteriormente, a escola saiu do programa estatal e continuou suas ações de forma independente.

3.2 Metas e objetivos dos programas de mediação por pares

Outra questão levantada por Slyck e Stern (1991) foi quanto às metas e objetivos dos programas de mediação por pares. À época do artigo, parecia haver um questionamento sobre se o movimento de resolução de conflitos de forma geral estaria alcançando suas metas iniciais.

Para autores citados por Slyck e Stern, as metas e objetivos propostos pelos programas de mediação de conflitos em geral, e especificamente pelos modelos escolares, teriam sido baseados em expectativas irreais. A ideia de buscar a transformação das relações, a criação de um mundo mais pacífico, de pessoas melhores, de pacificar a sociedade parecia algo difícil, senão impossível, de se alcançar.

Acontece – e esse é um aprendizado que é possível levar para a construção de quaisquer políticas públicas – que Slyck e Stern (1991, p. 260-261) colocam que os objetivos criados para um programa influenciarão o foco de qualquer avaliação de impacto. Se os objetivos são definidos de forma ampla e não podem ser facilmente observáveis e mensuráveis, não são sujeitos a um acompanhamento e a uma análise efetivos.

Por outro lado, se são descritos em termos observáveis e mensuráveis, torna-se possível realizar pesquisas que apresentem evidências sobre a natureza e a qualidade do programa. Assim, desenvolver os objetivos, as metas e as expectativas de programas de mediação por pares de forma clara e mensurável seria pré-requisito para se avaliar os impactos desses programas.

A questão é que os dois grandes modelos de mediação por pares também podem ser classificados de acordo com suas metas e objetivos: de longo prazo, versus metas pragmáticas, de curto prazo.

O “movimento justiça e paz” considera que é responsabilidade da escola modelar habilidades e competências de resolução pacífica de conflitos, envolvendo crianças em alternativas de manutenção de paz antes que elas se tornem violentas na sociedade. De acordo com Davis (1986 *apud* Slyck; Stern, 1991), os fundamentos de programas de ensino escolar deveriam focar, além dos tradicionais 3R, em inglês, *Reading, Writing and Arithmetics*, ou, em português:

ler, escrever e aritmética, um quarto R: o aprendizado de habilidades em resolução de conflitos. Por isso, os programas voltados a essa perspectiva estariam direcionados a questões gerais de conflito na sociedade e seus objetivos estariam centrados em formar melhores cidadãos, capazes de lidar com a diversidade e os conflitos da vida contemporânea de forma pacífica.

Em contraste, a orientação por aprendizado cooperativo situa sua ênfase primária no curto prazo, em impactos pragmáticos de atividades de resolução de conflitos, com foco específico nos potenciais benefícios à educação, à melhoria da proficiência acadêmica e ao clima escolar.

O movimento de resolução de conflitos comunitários apresentou objetivos dentro das duas categorias, ou seja, de curto e de longo prazo. Exemplos de objetivos de longo prazo seriam a promoção da cidadania e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, seriam de curto prazo objetivos como melhorar a comunicação entre os estudantes, ensinar habilidades de negociação ou melhorar o clima escolar.

O primeiro grupo parece ser mais valorizado pelos programas de mediação por pares e por uma perspectiva educacional mais emancipadora. Contudo, conforme Slyck e Stern (1991), esses programas teriam mais dificuldades de uma medição quantitativa: se seu objetivo é promover a paz e (ou) diminuir a violência comunitária, parece difícil gerar evidências em curto prazo para avaliar seu sucesso. Assim, as ações precisam pensar em continuidade, monitoramento e avaliações de longo prazo.

Por outro lado, e este é um questionamento da autora deste artigo, a perspectiva de formar estudantes mais críticos e transformadores de sua realidade, ou mesmo de diminuir a violência comunitária, esbarra na dificuldade de se isolar esses programas em relações a outras ações intersectoriais que também colaboram positivamente para essas transformações. Como as relações de causa e efeito entre uma ou outra ação são difíceis de se mensurar, apresentar essa abordagem em um projeto de mediação por pares pode parecer uma escolha desafiadora para uma ação que se pretenda uma política pública.

Já a perspectiva pragmática busca um impacto imediato e, conseqüentemente, é mais passível de medição e validação no curto prazo. Por isso mesmo, Slyck e Stern (1991) defendem que somente quando os defensores da mediação de conflitos abraçarem objetivos e metas mais pragmáticos é que haverá uma maior probabilidade de se desenvolver uma base de dados sólida referente aos impactos reais de tais programas. Assim, eles fazem uma escolha por esse recorte na análise de programas do tipo.

3.3 Uma pesquisa inicial sobre mediação por pares

A terceira parte do artigo trata das pesquisas sobre mediação por pares até então disponíveis nos Estados Unidos. Os autores fazem uma revisão bibliográfica em 14 publicações, tanto de base qualitativa quanto quantitativa, estabelecendo as bases empíricas sob as quais os impactos dos programas poderão ser avaliados.

A partir da análise, eles encontram três áreas de maior potencial. A primeira é o clima escolar – definido tanto como percepção e faculdade sobre questões de disciplina e violência, quanto o número real de problemas disciplinares e incidentes violentos ocorridos na escola. A segunda área relaciona-se ao efeito do curso de mediação nos estudantes que se tornaram mediadores – incluindo aqui aspectos de autoimagem e autoestima. A terceira e última área de impacto analisada refere-se aos efeitos nos estudantes que participaram de sessões de mediação como partes em conflito – incluindo a quantidade e a natureza dos problemas disciplinares experimentados após a participação nas sessões.

A partir disso, eles apresentam um programa que fora implementado em uma escola de ensino fundamental (do 6º ao 8º ano) no estado de Nova York, que também será apresentado aqui, apesar do tempo transcorrido, por se relacionar ao escopo deste trabalho e possuir importantes questões para a problemática atual. É importante considerar que o resumo a seguir, sobre essa experiência, estará centrado em Slyck e Stern (1991), apesar de os autores terem publicado inicialmente o trabalho em outra obra (STERN et. all, 1986).

A escola – cuja identificação ficou em sigilo – estava localizada em uma área sujeita a um currículo de educação especial e com um grande número de estudantes matriculados em programas de recuperação. A maioria dos estudantes possuía déficits educacionais anteriores e era originada de famílias de baixa renda, sendo meta-beneficiária de programas sociais.

Os adolescentes (com idade média de 13,1 anos) foram treinados como mediadores ao longo de três semanas. As aulas foram conduzidas por um instrutor profissional e focadas na aquisição de habilidades básicas em mediação de conflitos.

Os participantes foram escolhidos pela própria administração escolar de forma a representar a população discente. Isso significa que cerca de metade do grupo possuía notas abaixo da média e mais de 1/3 estavam em programas de recuperação, sendo alguns considerados modelos negativos de liderança. No outro extremo, mais de 1/3 participavam do conselho escolar e eram vistos como modelos de liderança positiva.

O estudo incluiu medições antes e depois da intervenção. Para examinar o impacto geral do programa,

um mesmo questionário foi distribuído a todos os estudantes participantes e aos professores antes do início do programa e ao final do ano letivo. Esse questionário foi desenvolvido a partir da ementa do curso e buscou avaliar atitudes dos estudantes quanto às abordagens. Além disso, um outro questionário, buscando percepções gerais quanto ao programa, foi apresentado aos professores ao final do ano escolar.

Além desses questionários, outra bateria de testes foi respondida apenas pelos estudantes. Essa bateria incluiu duas escalas de autoimagem (educação moral e vocacional) de um questionário padronizado, o "*Offer Self-Image Questionnaire*" (OSIQ). Esse instrumento mede a autoimagem do respondente a partir de escalas, sendo que as mais altas pontuações indicam um ajuste positivo.

Outras três subescalas (negação, culpa e domínio ativo/resolução de problemas) também foram utilizadas a fim de avaliar as estratégias para lidar com conflitos ou com situações estressantes. Além disso, outro questionário enfocando os aspectos do treinamento em mediação de conflitos, liderança e percepção de si mesmo em relação aos pares e familiares foi respondido pelos participantes.

Finalmente, para avaliar a efetividade do programa sobre as partes em conflitos, os estudantes que passaram por sessões preencheram um questionário de avaliação do processo, do eventual acordo obtido e da disciplina envolvida.

O questionário sobre o clima escolar respondido pelos mediadores mostrou um significativo aumento nas atitudes positivas. Esses estudantes mostraram também uma percepção de aumento do número de outros estudantes capazes de assumir responsabilidades na escola e ser capazes de expressar seus próprios problemas.

O resultado do questionário dos professores também mostrou melhorias quanto à disciplina escolar. Especificamente, esses resultados mostraram melhorias na percepção quanto à capacidade dos estudantes em resolver problemas, no envolvimento escolar, no cumprimento de regras e na percepção sobre a disciplina geral bem como a habilidade do corpo docente em discutir seus próprios conflitos. Além disso, a maioria dos professores apresentou a percepção de que os conflitos estariam diminuindo na escola. Apesar disso, os resultados dos estudantes não mostraram essa mesma percepção.

Os resultados mais interessantes, no entanto, relacionaram-se à autoimagem dos mediadores. A média do OSIQ antes da formação, nos aspectos Morais, relacionados a um senso de "dever, responsabilidade e preocupação com os outros", mostrou que não havia diferenças entre os sexos, com a pontuação de ambos, feminino e masculino, estando quase exatamente na média padrão.

Após o curso, no entanto, houve um aumento significativo para ambos os sexos, de 1,5 no desvio padrão (o desvio padrão é uma medida de variação usada para expressar quão distante está qualquer dado de uma média geral de pontuações). Esse aumento indica que os mediadores desenvolveram um maior senso de "dever, responsabilidade e preocupação com os outros" ao longo do programa de mediação.

Fazendo um recorte de gênero, a média do questionário OSIQ para adolescentes do sexo feminino na subescala Educação Vocacional ficou dentro da faixa normal, ou seja, da pontuação média. Já os adolescentes do sexo masculino exibiram uma autoimagem bem mais baixa que seus pares femininos, cerca de dois pontos abaixo da média.

No entanto, o aumento na pontuação para os meninos foi maior: sua pontuação aumentou de uma baixa autoimagem para uma pontuação acima da média (um aumento de mais de dois pontos do desvio padrão). Já as adolescentes saíram da média para uma pontuação significativamente acima da média. Esse ganho indica que o programa por pares favoreceu o desenvolvimento de um maior senso de importância pessoal quanto à vocação e à autorrealização, principalmente entre os meninos.

Em relação ao perfil dos mediadores, antes da intervenção, mostrou-se preferência para estilos de negação e de autocensura, ao invés de assertividade para lidar com os próprios conflitos. Os estilos de negação do conflito e de autocensura são considerados estilos de base emocional associados a um baixo funcionamento social.

A hipótese levantada foi de que um treinamento e a consequente experiência com o processo de mediação de conflitos poderiam desenvolver, nos adolescentes, um estilo mais assertivo para lidar com seus conflitos. No entanto, isso não foi percebido na comparação entre os questionários antes e depois da intervenção. Não ficou claro se a mediação não teria um impacto ou se a medida utilizada não conseguiu perceber mudanças potenciais nessa área.

Quanto à experiência no programa, os estudantes se mostraram mais ansiosos e entusiasmados sobre serem mediadores após a intervenção do que antes dela. Os meninos se mostraram menos entusiasmados que as meninas no início, mas se tornaram mais entusiasmados do que elas ao final do ano escolar. Também ocorreu um aumento significativo na percepção sobre a importância de ser um bom líder entre o antes e o depois do programa. Finalmente, os mediadores afirmaram que sentiram seu talento para a mediação de conflitos aumentar do início do programa ao final do ano letivo.

Em relação às experiências de mediação de conflitos, foram mediados 81 casos. Cerca de metade se

relacionava a fofocas. A outra metade envolveu casos de assédio ou efetiva luta física. Das partes que participaram das sessões, 75% informaram que teriam lutado entre si se não fossem encaminhadas ao programa. Os registros escolares sobre brigas também foram examinados ao final do ano e mostraram uma diminuição de 16,7% no número de incidentes de lutas em relação ao ano anterior.

Os resultados sugerem que o programa de mediação por pares teve impacto em todas as três áreas examinadas: clima escolar, impacto nos mediadores e nos mediados. O aumento positivo das avaliações docentes sobre a atitude dos estudantes quanto à disciplina e o aumento positivo na própria percepção dos mediadores nessa mesma dimensão sugerem um impacto positivo geral no aspecto disciplinar da escola. No entanto, parece que esse aumento está limitado àqueles mais ativamente envolvidos ou conscientes sobre o programa de mediação por pares.

Já a percepção de menor incidência de conflitos pelos professores, a indicação de que uma briga teria ocorrido se não passassem pela mediação e a efetiva diminuição de lutas e brigas em relação ao ano anterior sugerem um efetivo impacto no clima disciplinar escolar e fornecem suporte para a afirmação de que programas de mediação por pares reduzem a violência nesse contexto.

Apesar disso, Slick e Stern (1991) consideraram que o aspecto mais excitante dos resultados foi aquele relacionado à autoimagem dos mediadores, especialmente nas áreas de moralidade e atitudes vocacionais.

Esses resultados indicam que a implementação de um programa de mediação por pares possui um impacto positivo na escola, reduz o nível de problemas disciplinares violentos e possui efeito benéfico junto àqueles que passam pela formação.

Apesar dessa percepção positiva, Slyck e Stern (1991) também trabalharam deficiências encontradas, não apenas na pesquisa que foi comentada por eles como também nos demais trabalhos na área. Assim, eles retomam a revisão bibliográfica do início e avaliam as evidências encontradas quanto à qualidade dos achados.

3.4 Avaliando as evidências sobre a mediação por pares

Esse é um aspecto importante que diz respeito ao Brasil e aos locais que buscam desenvolver monitoramento e avaliação de programas de mediação por pares. Essa questão já foi levantada em Diniz e Costa (2016) e Diniz (2017; 2018) sobre a importância de se realizar pesquisas empíricas sobre o tema da mediação de conflitos.

A importância dessa avaliação, ainda em atenção à realidade brasileira, tem aspectos tanto micro como

macroestruturais. No aspecto micro, apresenta questões que podem subsidiar futuros projetos de pesquisa. No entanto, é no aspecto macro que residem as principais reflexões, uma vez que se direcionam ao planejamento e ao financiamento de pesquisas sociais que, por sua vez, podem impactar a ação de políticas públicas em andamento ou que vieram a ser constituídas.

Quanto a isso, chama a atenção o atual estado da arte, com cortes financeiros importantes nas áreas de educação e pesquisa, que podem impedir a construção de investigações de qualidade com o rigor metodológico necessário para evidências consistentes e de credibilidade. Por outro lado, é importante creditar importantes instituições capazes de subsidiar tais ações, como a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), que em 2019 aprovou financiamento para a pesquisa “Experiências de educação em direitos humanos e de mediação de conflitos no contexto escolar do Distrito Federal”, sob coordenação da professora doutora Nair Heloísa Bicalho de Sousa, que tem justamente o objetivo de suprimir uma lacuna nesse sentido.

Assim, Slyck e Stern (1991) são muito claros em colocar que a questão chave em avaliar o impacto da mediação por pares é a qualidade da evidência relacionada ao seu impacto, sendo que a falta de rigor metodológico prejudica enormemente a qualidade da evidência gerada. A partir da revisão, as falhas encontradas pelos autores envolvem:

- Ausência de grupos de controle: isto é, normalmente os estudos não apresentem uma comparação entre estudantes que são treinados em mediação por pares e os que não são. Em geral, fala-se apenas dos estudantes mediadores. O problema dessa ausência é que as mudanças encontrada ao longo do tempo podem ser atribuídas a outros fatores, como o efeito Hawthorne ou, no caso de adolescentes, ao desenvolvimento normal da maturidade. Em relação ao efeito Hawthorne, refere-se a uma melhoria da situação geral pelo simples fato de se ouvir ou de se prestar atenção às pessoas. Trata-se de um efeito placebo: funciona, mas muito mais pela sensação das pessoas por pertencimento. Nesse sentido, em Diniz (2014), por exemplo, é comum estudantes envolvidas com a mediação de conflitos dizerem que se sentiram acolhidas porque as pessoas que integravam o projeto eram mais carinhosas e as escutavam, parecendo realmente se importar com sua situação. Isso era diferente da percepção que tinham quanto à equipe pedagógica da própria escola, que passava a sensação de não se importar com elas. Esse efeito pode se desenvolver com qualquer programa ou política pública.
- Ausência de avaliação entre antes e depois da

intervenção: muitas pesquisas não estão na origem ou mesmo durante o próprio desenvolvimento da intervenção. O problema disso é que dificulta a avaliação do impacto. Assim, é importante um acompanhamento contínuo de programas do tipo.

- Ausência no uso de instrumentos quantitativos padronizados, confiáveis e validados (i.e., aquelas medidas que estabelecem normas que produzem resultados consistentes e medem o que pretendem medir): o uso de medidas padronizadas permite uma comparação entre estudantes sujeitos à mediação por pares e um grupo padrão. Essa abordagem colabora para evitar dados enviesados e a interferência do pesquisador. Isso é importante porque muitas pesquisas sobre mediação por pares são feitas por defensores dela, o que pode gerar o enviesamento, sendo essa uma alternativa para resolver a questão.
- Excesso de confiança em dados qualitativos: as pesquisas sobre mediação por pares são realizadas principalmente por métodos qualitativos. Ainda que tais métodos sejam apenas mais um aspecto da pesquisa em geral, não havendo hierarquia entre as bases qualitativas ou quantitativas, o uso exclusivo de pesquisas qualitativas evita uma aferição mais longitudinal e uma generalização nos achados.
- Ausência de estudos de longo prazo: esse tipo de pesquisa é importante para se verificar resultados duradouros, até porque certos aspectos só podem ser mensurados no longo prazo. Ao mesmo tempo, um estudo do tipo poderia colaborar na reflexão sobre programas com objetivos e metas mais globais, de difícil aferição nas pesquisas realizadas até o momento.

Um problema adicional apresentado por Slyck e Stern (1991) quanto às falhas nas pesquisas está relacionado com a inconsistência com que áreas de impacto são definidas e examinadas: por serem centradas principalmente em estudos de caso, de curto prazo e de base qualitativa, poucos estudos avaliam as mesmas variáveis. Mesmo quando o mesmo impacto (por exemplo, a disciplina escolar) é examinado, ele frequentemente é definido e operacionalizado de formas diferentes em cada pesquisa. Essas deficiências, como um todo, limitam a validade e a generalidade das descobertas.

Apesar disso, os autores consideram, diante da revisão bibliográfica feita, que há evidências de que os programas possuem impactos positivos sobre os mediadores, sobre o clima disciplinar e sobre o *quantum* geral de violência no contexto escolar. Em todos os trabalhos, os impactos mais consistentes são os relacionados aos próprios mediadores, especialmente quanto à melhoria da auto-imagem ou autoestima. Contudo, também

foram encontrados efeitos positivos quanto às atitudes frente a conflitos, conhecimento e desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, a percepção quanto ao clima disciplinar e a atitude geral sobre as escolhas e experiências de liderança.

Outra área que apresentou impactos consistentes foi a relacionada ao clima disciplinar da escola. Os autores consideraram que estudantes e professores reportaram uma melhoria da atmosfera geral na escola, reforçado por indicadores de diminuição de violência (i.e., número de incidentes violentos relatados).

Com isso, o que Slyck e Stern (1991) concluem é que o maior impacto dos programas de mediação por pares se dá nos estudantes que são selecionados, treinados e que passam pela experiência de ser mediadores. Há uma pequena evidência indicando impacto também entre aqueles que não passaram pela formação completa, e sim apenas pelas sessões de mediação como partes, mas mesmo onde há indicação de que os efeitos se estenderiam para o corpo geral discente, eles foram mais forte entre os mediadores.

Por outro lado, apesar de haver diminuição no número de brigas e de incidentes violentos, as pesquisas não mostraram diminuição de detenções, suspensões ou expulsões e não foram mencionados impactos quanto à prevenção de delinquência – o que gera um questionamento sobre as razões disso. Finalmente, não parece haver evidências de uma melhoria significativa nas notas gerais da escola.

Em suma, os resultados das pesquisas sobre mediação por pares sugerem dois pontos principais. De um lado, a maioria dessas pesquisas não emprega um rigor metodológico aceitável. De outro, é possível considerar que há uma consistência geral nos resultados encontrados, especialmente quanto aos mediadores, no clima disciplinar e nos níveis de violência geral da escola. Essas conclusões vão justamente ao encontro da teoria geral sobre mediação de conflitos e, especificamente, da teoria psicologia de Erickson (1969) sobre o conflito dependência-independência.

3.5 Aspectos teóricos para a mediação por pares

A existência de uma teoria robusta por trás das pesquisas permite uma maior credibilidade nos achados e a consequente compreensão sobre o fenômeno estudando. Nesse sentido, Slyck e Stern (1991) voltam-se para suas origens no campo da psicologia, trazendo à lume uma estrutura teórica que foca o desenvolvimento adolescente – já que a maior parte dos programas é direcionada a esse grupo – mencionado na literatura como “conflito de independência-dependência”.

Os autores não explicam esse conflito nem as tarefas necessárias para sua resolução, mas se pode dizer, de

forma simplificada, com base em Erikson (1969), que ele surge no seio intrafamiliar, em decorrência do desenvolvimento adolescente. Nesse processo, o adolescente busca sua independência e autonomia quanto às regras e valores familiares ao mesmo tempo em que se volta a um grupo e à busca de aceitação social.

Tal conflito exige uma resolução adequada para a formação de uma personalidade adulta sadia, o que pode ser facilitada por um ambiente familiar que encoraje a aquisição de habilidades de resolução de conflitos, entre as quais a assertividade e a flexibilidade. Por outro lado, o desenvolvimento de tais habilidades melhoram o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Essa perspectiva relaciona-se de forma geral à teoria dos conflitos. Isso porque o movimento de resolução pacífica de conflitos em geral, e da mediação de conflitos especificamente, preza pelo empoderamento dos sujeitos, que passam a lidar com seus conflitos sem precisar recorrer ou depender de mecanismos de resolução autoritários ou heterônomos, encorajando-os a assumir a responsabilidade por suas decisões e a desenvolver um senso de autonomia.

Assim, a orientação prevalente da mediação de conflitos vai ao encontro das condições necessárias para uma resolução ótima da tarefa do conflito dependência-independência de adolescentes.

Essa análise sugere uma explicação teórica para os achados quanto ao impacto dos programas de mediação por pares, especialmente quanto ao aprimoramento da autoestima e da aquisição de habilidades. Ela também apresenta uma explicação sobre o fato de que o impacto mais consistente é encontrado nos mediadores e não em outros estudantes, já que o curso é voltado à prática de resolução de conflitos. Com isso, observa-se o motivo pelo qual a real aquisição e a prática de habilidades, e não apenas a mera exposição de conceitos teóricos, são imprescindíveis.

A análise pode ser especialmente rica quando pensada para estudantes em situação de vulnerabilidade ou integrantes de grupos de risco, que possuem maiores riscos na resolução da questão dependência-independência. Isso porque esse processo pode se desenvolver por meio da aceitação de modelos negativos, resultando em maior consumo de drogas, maiores taxa de evasão escolar, iniciação sexual precoce e gravidez não planejada. Como os programas de mediação por pares apresentaram maior impacto na autoimagem, especialmente quanto aos adolescentes do sexo masculino, eles também podem ter um grande potencial de impacto como um método primário de prevenção geral em relação a futuras atitudes de risco. Esses são dados importantes para se pensar a questão da disciplina e da violência no contexto escolar do Distrito Federal.

4. Para uma política pública baseada em evidências

O que esse trabalho mostra são algumas evidências sobre a mediação por pares: ela diminui de forma geral a violência no contexto escolar (cerca de 17% se consideradas as lutas/brigas entre estudantes); melhora a autoestima de mediadores e favorece o clima disciplinar escolar, e isso numa escola com déficits educacionais, com mais da metade de estudantes sendo beneficiários de programas sociais – indicando vulnerabilidade social – e localizada em área de atenção especial. Essa situação indica que a mediação por pares também pode se adequar à realidade das escolas públicas distritais.

Além disso, esses resultados também são sustentados por teorias tanto da psicologia quanto da área de conflito, especificamente relacionada ao desenvolvimento adolescente e à mediação de conflitos. Aqui, é importante também lembrar que se inserem no teoria geral da educação para a paz, visto como educação para os direitos humanos. Isso porque ela se mostrou uma metodologia eficaz, transversal, de fomento a uma cultura baseada na prevenção geral positiva, de escuta diante das diferenças, em contraste aos aspectos punitivos ou na prevenção geral ou especial negativa.

Contudo, é preciso também olhar de outra forma para essa questão. É importante considerar que a experiência reportada aqui seguiu pontos muito precisos que precisam ser repensados para o objetivo de tornar a mediação por pares uma ação efetiva de política pública local direcionadas à área educacional.

Primeiramente é preciso lembrar que a formação dos mediadores deu-se ao longo de três semanas, incluindo questões teóricas e simuladas. Isso indica um compromisso da própria escola com o desenvolvimento do programa ao disponibilizar espaço e horário certos para que os mediadores passassem pela formação. Não foram ações esporádicas, diluídas ao longo do período letivo. Foram ações inseridas na própria dinâmica escolar. Isso indica que um programa, para ser eficaz, deve ser intensivo, estar integrado às ações da escola e ter efetivo apoio institucional.

Também sugere a profissionalização da ação, pois o curso fora ministrado por instrutor que, pelo menos ao longo das três semanas, esteve disponível para a ação, o que cria reflexões sobre as relações de trabalho e de remuneração e afasta a perspectiva completamente voluntária que pode ser comum nessas áreas e que, portanto, tornam as ações mais esporádicas. Por outro lado, pode também sugerir a abertura de parcerias entre a escola e outras instituições a fim de que a profissionalização não impacte financeiramente o sistema educacional.

Outro ponto a ser observado foi a preocupação com o grupo de mediadores, a fim de que fosse representativo

do grupo geral discente da escola, mesclando-se lideranças positivas e negativas, estudantes com baixo aproveitamento e integrantes de programas sociais. Esse também pode ser um dado a ser considerado porque parece dar legitimidade aos mediadores: são parte da comunidade, reconhecidos como pares pelos demais.

A institucionalização da mediação por pares também chama atenção: em um período letivo, os estudantes foram selecionados, passaram pelos testes de avaliação e pela formação de três semanas e atenderam, até o final do ano, 81 casos, todos devidamente registrados e reportados, o que culminou na diminuição em mais de 17% dos casos reportados de brigas na escola. Isso indica uma efetiva disposição em se difundir a mediação no âmbito escolar, havendo espaços para os atendimentos e, mais ainda, encaminhamento efetivo, sugerindo, mais uma vez, o apoio institucional para a ação.

Cabe ainda lembrar que o maior impacto percebido foi entre os próprios mediadores. Dessa forma, para que as questões de melhoria de autoestima, de valoração moral, de percepção de liderança sejam mais fortemente percebidas na escola como um todo, é importante uma difusão geral do programa e da formação. Não basta, portanto, a formação de cerca de dez mediadores por ano letivo em escolas com mais de mil estudantes.

Outro ponto que os casos registrados mostram é a existência clara de monitoramento e de avaliação de todas as fases, normalmente esquecidos quando o tema são políticas públicas.

Além disso, apesar dos resultados positivos, Slick e Stern (1991) observaram que os programas não dialogavam entre si. Ou eram projetos simplesmente curriculares, que não desenvolviam as práticas de mediação, ou eram cursos de mediação por pares focados exclusivamente em estudantes e eram implementados sem um currículo abrangente. Quanto a isso, lembrando a perspectiva da educação para a paz/direitos humanos a partir de Reardon (2007) bem como a própria teoria que embasou os achados de Slick e Stern, é importante pensar nas questões teóricas que embasam os cursos de mediação por pares: o reconhecimento, a realização e universalização da dignidade humana, o estudo das causas de violações e violências bem como a questão da ética e de valores. Isso, talvez, pode permitir que o impacto positivo se espalhe para outras áreas.

Também cabe uma reflexão sobre o foco desses programas: são sempre estudantes, seja para educá-los de forma geral ou para prevenir ações de violência. Com isso, esquece-se da possibilidade de a equipe pedagógica agir como mediadora ou ainda construir um programa para lidar com conflitos também entre estudantes e profissionais da escola ou desses entre si ou ainda entre escola e família. Isso pode evitar o efeito Hawthorne e realizar um desejo de uma estudante, relato presente

em Diniz (2014), que declarou que, ao fazer o curso de mediação, os estudantes estariam um passo à frente de saber lidar com as pessoas ao passo que os profissionais da escola, não.

Ou seja, enquanto os estudantes participam do curso e aprendem melhor a lidar com seus conflitos e as pessoas em geral, inclusive professores, esses últimos podem ter uma postura que dificulta as relações democráticas e o processo de aprendizagem da escola. Daí, mais uma vez, a importância de que todos da escola participem do programa.

O trabalho de Slick e Stern também mostrou que as expectativas, objetivos e metas dos programas devem ser desenvolvidos de forma realística, clara e mensurável. Nesse sentido, cabe mencionar que, apesar de haver diminuição das brigas e de incidentes violentos dentro da escola, as pesquisas não mostraram melhora da nota, diminuição de detenções, suspensões ou expulsões nem impactos quanto à prevenção da delinquência em geral. Essas questões levam à reflexão de que esses elementos são influenciados por outros fatores que vão além de habilidades dos estudantes em lidar com conflitos e demandam outras políticas públicas intersetoriais complementares.

Assim, pensar em projetos de mediação por pares capazes de resolver essas questões é pensar de forma simplista sobre os impactos desses projetos. A mediação por pares possui resultados eficazes, mas não é uma panacéia para a crise da educação.

Por fim, é importante salientar que essa não foi uma pesquisa realizada pelo Brasil ou pelo Distrito Federal. Trata-se da difusão de uma pesquisa produzida em território estrangeiro, o que tem seus méritos diante da necessidade de se conhecer e se divulgar tais experiências. Apesar de várias pesquisas no Brasil sobre o tema e do próprio NEP/UnB ser um espaço tradicional de estudos nessa área, dentro da perspectiva apresentada por Slick e Stern (1991), de base quantitativa e longitudinal, não foram encontradas pesquisas nacionais. Isso leva a uma sugestão para trabalhos futuros bem como à reflexão sobre o financiamento desses mesmos trabalhos.

Diante de todo o exposto, o que fica é a importância de se instituir políticas públicas a partir de evidências científicas. O Distrito Federal lançou em 2019, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o *EducaDF* com o objetivo de melhorar e modernizar o ensino público da capital, apresentando o eixo Educação para a Paz com o propósito de criar um ambiente fraterno e formar cidadãos com valores, respeito e solidariedade nas escolas distritais. As ações aqui apresentadas sugerem que a mediação por pares é uma ação efetiva dentro da perspectiva da educação e da cultura de paz podendo, assim, contribuir para que o *EducarDF* cumpra o propósito para o qual foi criado.

Conclusões e implicações

Este artigo teve o objetivo de contribuir para o debate sobre cultura de paz a partir da análise do impacto de ações de mediação de conflitos no contexto escolar por meio da apresentação do trabalho *Conflict Resolution in Educational Settings: Assessing the impact of peer mediation programs*, de Michael Van Slyck e Marilyn Stern (1991).

Para tanto, na primeira parte, foram apresentados os conceitos das categorias consideradas, como cultura de paz, educação para a paz e mediação por pares. Nesse sentido, a cultura de paz é percebida como um processo em permanente discussão, desenvolvido a partir do diálogo das múltiplas culturas que a constituem em prol da escuta do Outro, da recepção aos conflitos e de ampliação do espaço público. A educação para a paz, por sua vez, é a educação que favorece e busca o desenvolvimento da cultura de paz, voltada para o desenvolvimento de valores ancorados profundamente na ética de uma educação para os direitos humanos. Isso significa a desvinculação do enfoque na violência – ainda que não exclusivamente – e o direcionamento para uma forma transversal, que se relaciona à própria vivência escolar cotidiana, com ênfase na coerência entre meios e fins. Daí a importância da mediação por pares, vista aqui como um método prático de realização dessa educação, em que os estudantes e profissionais da escola atuam como mediadores dos conflitos da vida cotidiana escolar.

As segunda e terceira partes do artigo apresentaram o trabalho de Slyck e Stern (1991), cabendo à quarta parte apresentar uma relação com a realidade do Brasil e do Distrito Federal. Nessa perspectiva, percebe-se que a mediação por pares tem impactos consistentes quanto à autoestima e autopercepção, com relação a valores morais e de liderança nos mediadores, e ainda quanto ao clima escolar geral e aos níveis de violência na escola. Sendo assim, essas são as áreas que programas do tipo podem efetivamente impactar, devendo constituir-se em objetivos e metas capazes de monitoramento e avaliações futuras na área de educação para a paz e cultura de paz.

Por outro lado, não foram observados impactos de curto prazo na disciplina (casos de suspensão e expulsão na escola) nem possíveis efeitos de longo prazo na prevenção de delinquência ou no sucesso acadêmico. Apesar disso, as ações de mediação de conflitos no contexto escolar parecem efetivamente inserir-se numa perspectiva crítica de educação para a paz/para os direitos humanos, sendo importante, que ações nesse sentido sejam efetivadas, monitoradas e avaliadas justamente pelas áreas de educação em direitos humanos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Por fim, o trabalho foi hábil em apresentar espaços para que pesquisas futuras sejam desenvolvidas. Além disso, diante das falhas metodológicas encontradas, ela apresentar sugestões sobre o desenvolvimento de maior rigor e a busca por meios de implementação de estudos controlados longitudinais, multidimensionais e randomizados. ■

Notas

¹ Cadinho pode ser um vaso ou uma parte de um forno de siderurgia que serve para fundir metais. No sentido figurado significa um lugar onde as pessoas de diferentes origens se misturam. A ideia é que tanto o Brasil e, em especial, Brasília, são espaços formados a partir da confluência de diferentes culturas que, juntas, misturam-se e criam algo novo e original. Em relação a Brasília, faz referência a todos os diferentes migrantes que, posteriormente, fizeram-se candangos e de todos os grupos, de diferentes religiões, matrizes culturais e origens, que atualmente enriquecem a capital.

² Mediação de Conflitos, um manual para praticantes e pesquisadores, em livre tradução.

Referências bibliográficas

CRAWFORD, Donna. BODINE, Richard. **Conflict Resolution Education A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings**. S. L. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. US Department of Justice. Safe and Drugs Schools Programs. Us Department of Education, October, 1996.

DINIZ, Bárbara Silva. 2014. **Avaliação da mediação de conflitos no contexto escolar: um estudo de caso no Distrito Federal. Dissertação** (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17843>> Acesso em 27 out 2016.

_____. Concepções de paz para uma educação para a paz. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org). *Cultura de paz, educação e espiritualidade*. Fortaleza: EdUECE; Imprece, 2016, p. 320 - 335.

- _____. Mediação de conflitos como promotora de pacificação social –contribuições teóricas para uma reflexão. **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**. Rio de Janeiro. vol. 20, nº 3, 2018. pp. 73-98. Disponível em: < <http://www.confluencias.uff.br/index.php/confluencias/article/view/577>>. Acesso em 18 jun. 2019.
- _____; COSTA, Danúbia Régia da. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. **RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, jul./dez., 2016 (7). Disponível em: < <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/386>>. Acesso em 18 jun. 2019.
- DUFFY, G. GROSCH, J. OLCZAK. R. (eds). About the authors. In: **Community mediation: A handbook for practitioners and researchers**. New York: The Guilford Press, 1991.
- ERIKSON, Eric H. **Identity, youth and crisis**. New York: Norton, 1968.
- FINN, Mary. Quaker education. In: BARBOUR, Hugh et al.. **Quaker Crosscurrents – three hundred years of friends in the New York**. New York: New York Early Meeting of the Religious Society of Friends, 1995, p. 146-164.
- FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e Educação Libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- HEREDIA, Ramón Alzate Saez. Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In: BRANDONI, Flôrencia (Coord.). **Mediación escolar: ensaios y experiencias**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- _____. Programas de convivência em el âmbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. **Revista Proyecto**. Madrid: Asociación Proyecto Hombre, n. 66, 2008, p. 15-18.
- ILLICH, Ivan. Desvincular Paz y Desarrollo In: DIETRICH, Wolfrang; ALVAREZ, Josefina Echavarría; KOPPENSTEINER (org.). **Schlüsseltexte der Friedensforschung. Key Texts of Peace Studies. Textos claves de la Investigación para la Paz**. Berlim: Lit, 2006, p. 315-324.
- JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUÑOZ, Francisco. La Paz Imperfecta. In: DIETRICH, Wolfrang; ALVAREZ, Josefina Echavarría; KOPPENSTEINER (org.). **Schlüsseltexte der Friedensforschung. Key Texts of Peace Studies. Textos claves de la Investigación para la Paz**. Berlim: Lit, 2006, p. 392-434.
- ONU (Organização das Nações Unidas). 1999. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral [sem remissão prévia a uma Comissão Principal A/RES/53/243], 6 de outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>> Acesso em 27 out 2016.
- PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI, César (Org.). **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro, São Paulo e Recife: Editora Renovar, 2004.
- PRUTZMAN, Priscila et al. **Friendly handbook for a small planet: a handbook on creative approaches to living and problem solving for children**. New Jersey: Avery Publishing Group, 1978.
- REARDON, Betty. A. Direitos humanos como educação para a paz. In: ANDREPOULOS, George J. CLAUDE, Richard Pierre (orgs). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007, p. 61-80.
- SALES, Lilia Maia de M. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Florianópolis: Editora Conceito, 2007.
- SANTOS, Cléssia Mara; BELEZA, Flávia Tavares; CONFESSOR, Michelle Ribeiro. Formação continuada de educadores/as em mediação de conflitos no contexto escolar da SEEDF. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 85-93, nov. 2016. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/119>>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- SLYCK M, STERN M. Conflict resolution in educational settings. In: DUFFY, G. GROSCH, J. OLCZAK. R. (eds). **Community mediation: A handbook for practitioners and researchers**. New York: The Guilford Press. p.257-274, 1991.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: BALDI, Cesar (org.). **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro, São Paulo e Recife: Editora RENOVAR, 2004, p. 239 a 277.
- STERN, Mary. VAN SLYCK, Michael; VALVO, S. Enchancing adolescents self-image: implications of a peer mediation program. Paper. **Annual Meeting of the American Psychological Association**, Washington, DC: august, 1986.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Desenvolvimento). **Manifesto 2000 para uma Cultura de Paz**. 2000. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/bilbpaz/textos/m2000.htm>>. Acesso em 28 out. 2016.

■ ARTIGOS

■ Percepções sobre mediação de conflitos dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal

 Claudete Cardoso Penteado*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar a percepção dos docentes de dez escolas públicas do Distrito Federal quanto à mediação de conflitos no contexto escolar. Este trabalho integra o projeto de pesquisa “Experiências de educação em direitos humanos (EDH) e mediação de conflitos no contexto escolar do Distrito Federal”, cujo objetivo geral é avaliar a política pública de EDH, no eixo convivência e segurança, a partir das ações de mediação de conflitos no contexto escolar do Distrito Federal (DF) no período de 2012 a 2018. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo com o uso de software como instrumento auxiliar. Os resultados sugerem que os professores compreendem o que é mediação de conflitos e a consideram importante por sistematizar novos entendimentos, e poder dialogar com respeito perante as diferenças do outro.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Mediação de Conflitos. Escolas Públicas. Professores.

* Claudete Cardoso Penteado é pedagoga pela Universidade de Brasília - UnB (2011), graduanda em Serviço Social pela UnB. Especialista em Orientação Educacional e Ensino Especial pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil, FACETEN (2011). Pesquisadora do projeto Experiências de Educação em Direitos Humanos e Mediação de Conflitos no Contexto Escolar do Distrito Federal, financiado pela FAPDF/UnB. Contato: clacpenunb@gmail.com.

Introdução

O objetivo central deste artigo é apresentar as percepções dos professores e gestores das escolas públicas do Distrito Federal quanto à mediação de conflitos no contexto escolar e a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) na escola.

Ele está vinculado ao projeto de pesquisa “Experiências de educação em direitos humanos e de mediação de conflitos no contexto escolar do Distrito Federal”. Coordenado por Nair Heloisa Bicalho de Sousa e Barbara da Silva Diniz, cujo objetivo geral é avaliar a política pública de EDH, no eixo convivência e segurança, a partir das ações de mediação de conflitos realizadas em 10 escolas públicas do Distrito Federal (DF) no período de 2012 a 2018.

Para tanto, primeiramente, este artigo faz uma análise das percepções dos professores e gestores sobre a mediação de conflitos, tendo como base as concepções de EDH de Candau (2005) e Carbonari (2007), e as categorias de conflito e de conflito escolar de Sales (2007), Beleza (2009) e Chrispino (2011).

A segunda parte apresenta os aspectos metodológicos do trabalho, referente às escolas que foram selecionadas e visitadas, considerando o mapeamento e o quantitativo de informações acerca de existência ou não de experiências ou projetos envolvendo a EDH e a mediação de conflitos na rede pública do DF. A terceira parte contém os resultados e análise dos dados coletados por meio de aplicação de 108 questionários junto aos professores. E por fim, segue-se as considerações sobre mediação de conflitos como prática de EDH, concluindo-se que, dentro de uma perspectiva transformadora, há necessidade de ampliar as informações sobre o papel da mediação de conflitos e o contexto da EDH no ambiente escolar.

1. Referencial teórico

A EDH está voltada para formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática, de modo a exercer seus direitos e responsabilidades na sociedade, respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas.

Para Candau (2005, p. 8), a EDH:

É um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa;

- a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade;
- processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa.

Os componentes da EDH estão em embrião no próprio entendimento de educação, conforme está expresso no artigo 205 da Constituição Federal de 1988,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º reforça que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A EDH também está voltada para a construção do sujeito de direitos, construído na relação de alteridade, intersubjetiva, pautada na pluralidade, na diferença e na participação:

[...] o sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. [...] a relação entre sujeitos tem a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos (CARBONARI, 2007, p. 177).

O ambiente escolar é propício para que seja efetivada a EDH, porém, há certos dilemas e resistências, que trazem em seu bojo conflitos, os quais revelam a ausência da cultura de paz nas relações sociais, bem como estratégias pedagógicas e ações educativas insuficientes para minimizar ou suprimir a violência escolar. Apesar disso, pode-se afirmar que a educação é realizada para além dos muros da escola, uma vez que ela é uma extensão da vida social, a qual está conectada às diretrizes sociais.

A escola na atualidade tem refletido e reproduzido os múltiplos conflitos e violências sejam elas diretas, culturais e/ou estruturais (GALTUNG, 2003) as quais são desenvolvidas pela sociedade. Essas violências societárias se fazem presentes no cotidiano escolar, exigindo respostas concretas dos gestores.

A vida em sociedade, além das violências, também origina conflitos na convivência entre as pessoas. Conflito é um fenômeno que ocorre quando existe discordância entre duas ou mais pessoas. Ele atinge, especialmente, as relações pessoais, e não há fórmula mágica para ser eliminado. O que é preciso é combatê-lo. É essencial identificar o conflito ainda no estágio inicial

e assim resolvê-lo por meio do diálogo, o qual tem o poder de estabilizar a boa convivência.

O conflito é uma situação que envolve um problema, uma dificuldade e pode resultar em confrontos entre as pessoas com interesses, valores, pensamentos e posições diferentes. Ele é intrínseco às relações humanas, pois, com ele e a partir dele os indivíduos são constituídos na vida social. É relevante frisar que, no contexto escolar, o conflito permite descortinar a diversidade e as contradições, ou seja, a peculiar realidade. Nesse sentido, ele se mostra como uma conjuntura de crescimento e transformação.

Segundo Chrispino e Chrispino (2011, p. 47) o conflito passou a ser visto como natural, aceitável e necessário nas relações sociais. Atualmente, apresenta várias vantagens que não devem ser ignoradas:

- Ajuda a regular as relações sociais;
- Permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- Ajudam a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- Racionaliza as estratégias de competências e de cooperação.

Dessa forma, o conflito nem sempre é destrutivo, pois sua concepção está sujeita a princípios sociais ou diretriz cultural, isto é, são produzidos e mediados com base nas experiências pessoais, que para serem percebidas deve-se atentar para as normas, ideias e perspectivas da coletividade. Por esses aspectos, não se pode “julgar a maneira como as pessoas criam, vivem e resolvem seus conflitos” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 47).

A mediação é um recurso voluntário que é disponibilizado àqueles que estão vivenciando uma situação de conflito e buscam uma solução que atenda a todos os envolvidos.

A mediação é conceituada por Sales como:

[...] um procedimento consensual de solução de conflitos por meio do qual uma terceira pessoa imparcial – escolhida ou aceita pelas partes – age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma divergência. As pessoas envolvidas nesse conflito são as responsáveis pela decisão que melhor a satisfaça. A mediação representa um mecanismo de solução de conflitos utilizado pelas próprias partes que, motivadas pelo diálogo, encontram uma alternativa ponderada, eficaz e satisfatória (SALES, 2007, p. 23).

Segundo a autora, na mediação procura-se evidenciar que o conflito é natural e inerente aos seres humanos. “Sem conflito seria impossível haver progresso e provavelmente as relações sociais estariam estagnadas em algum momento da história” (SALES, 2007, p. 23).

Segundo Beleza,

[...] a mediação social no contexto escolar se apresenta como uma ação socioeducativa importante, capaz de colaborar para a formação de cidadãos (ãs) conscientes da sua realidade, uma vez que a reflexão produzida no processo de mediação do conflito contribui para pensar (desvelar) a realidade conflituosa, a discriminação, a opressão, a exclusão e as violências em todas as suas manifestações (BELEZA, 2009).

Pode-se afirmar que a mediação é uma prática antiga entre os seres humanos. É perceptível neste novo século que a vivência entre as pessoas está permeada de desequilíbrios que afetam todos os segmentos sociais.

Sales (2007, p. 31) afirma que, embora possam variar de país para país, existe consenso sobre alguns dos princípios da mediação, quais sejam: liberdade das partes, não competitividade, poder de decisão das partes, participação de terceiro imparcial, competência do mediador, informalidade e confidencialidade no processo. Também a autora destaca como objetivos da mediação: a solução e a prevenção da má administração de conflitos, a inclusão e a paz social.

Para Diniz e Costa (2016, p. 11), a mediação de conflitos, “pode ser vista como ação pragmática de humanização das relações, de melhoria da convivência escolar, permeada pela crescente conflituosidade”. Com isso, se faz necessário utilizar estratégias que norteiam um programa de mediação de escolar eficaz.

Nesse cenário, a mediação de conflitos pode ser um mecanismo prático para transformar conflitos entre as pessoas que se encontram diante de um mediador imparcial, o qual procura chegar a um acordo satisfatório para ambas as partes.

A mediação de conflitos relacionada à EDH viabiliza mudanças de paradigmas nos modos de pensar sobre os problemas, uma vez que por meio da cooperação e do diálogo, é possível uma experiência ímpar dentro da escola. Assim, percebe-se que o ser humano desenvolve suas habilidades e competências na convivência uns com os outros. Mas é também por meio dessa convivência que surgem os conflitos.

Como educar implica em desenvolver uma percepção do mundo, de si mesmo e dos outros, é um pressuposto do processo educativo a convivência com o conflito. Para tal se faz necessário ter uma compreensão real, capaz de assimilar os valores e as atitudes implementados pelas pessoas no seu processo concreto de vida.

Assim, considerando a relação entre EDH e a mediação de conflitos, foi desenvolvido este projeto de pesquisa com foco na política pública de EDH e de suas ações de mediação de conflitos nas escolas públicas do Distrito Federal. Integrante das ações do projeto, o presente artigo tem o objetivo de apresentar a percepção dos professores de 10 escolas públicas do Distrito Federal quanto à concepção da mediação de conflitos no contexto escolar e a importância da mediação de conflitos para a educação básica.

2. Aspectos metodológicos

A rede pública de ensino do Distrito Federal têm 680 escolas públicas, nas 14 regionais de ensino. Dessas, 601 são urbanas e 79 são rurais. Além disso, a rede possui 54 Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs) e 60 unidades conveniadas, perfazendo um total de 792 unidades escolares.

Considerando essa realidade institucional e a ausência de outras informações por parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em relação à existência de projetos de mediação de conflitos e EDH, a primeira parte da pesquisa foi voltada para o mapeamento de 601 escolas públicas urbanas. Foram identificadas 107 escolas com experiências ou projetos em EDH e de mediação de conflitos no período de 2012 a 2018. Esse mapeamento foi feito por meio de contato telefônico com as instituições escolares durante o 2º semestre de 2018.

Com isso, a segunda parte da pesquisa incluiu visitas às escolas. Para esse fim, foi realizada uma triagem, sendo selecionadas 38 escolas considerando o mapeamento e o quantitativo de informações acerca de existência ou não de experiências ou projetos envolvendo a EDH e a mediação de conflitos. Dessas 38 escolas, 10 foram visitadas no 1º semestre de 2019, em razão da dificuldade de compatibilização de agenda de disponibilidade das escolas.

As escolas selecionadas foram visitadas e foram utilizadas várias técnicas de pesquisa: observação participante, aplicação de questionário junto aos professores e realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares e responsáveis pelos programas de EDH e mediação de conflitos. Foram visitadas as escolas das regionais de ensino de Ceilândia; Gama; Guará; Planaltina; Plano Piloto e São Sebastião, para o levantamento de informações sobre a natureza das experiências/projetos envolvendo a EDH e a mediação de conflitos existentes.

Em relação ao questionário, este foi construído com 32 perguntas, 12 abertas e 20 fechadas, e teve como público-alvo os professores das escolas com projetos de EDH e/ou mediação de conflitos.

Ocorreram algumas dificuldades durante as visitas, em especial, o caso de professores que se encontravam em horário de intervalo e não quiseram responder ao questionário ou alegavam pouco tempo disponível. Alguns não quiseram responder o questionário porque não queriam assinar o TCLE e colocar o CPF. Outros professores alegaram ser da área de exatas, e por isso não responderiam o questionário, por entender que as perguntas eram da área de humanas. Outro problema foi o fato da agenda das escolas terem eventos programados conforme orientação da SEEDF, que não poderiam ser desmarcados, impossibilitando as visitas.

Considerando a extensão do projeto de pesquisa e os objetivos deste artigo foram selecionados para a análise de conteúdo duas perguntas abertas muito importantes sobre a concepção dos professores quanto à mediação de conflitos na escola e a importância da mediação de conflitos para a educação básica. Para a análise dos dados foi utilizado o software N'Vivo (12) para a contagem das palavras mais recorrentes e verificação das categorias analíticas a serem observadas. Nesse caso, foram consideradas apenas as três palavras mais recorrentes, num universo de palavras com pelo menos três citações, excluindo-se palavras neutras, como conjunções, preposições e advérbios e considerando-se palavras semelhantes, como estudante e aluno e suas variações em gênero e número.

3. Resultados e análise dos dados

A primeira pergunta aberta referia-se à concepção dos docentes acerca do conceito de mediação de conflitos na escola. O objetivo da pergunta era verificar se os professores da rede pública de ensino têm conhecimento desta prática social e como a concebiam. Na análise do conteúdo das respostas emergiram três categorias: conflito (31), escola (17) e resolver (14) (Quadro 1 e Figura 1).

Conforme as palavras recorrentes, observa-se que os professores acreditam que a mediação de conflitos é um meio de resolvê-los no âmbito escolar. Assim sendo, percebe-se que os docentes demonstram conhecimento do conceito de mediação de conflitos, o qual aparece articulado com as categorias de: diálogo, resolução de

Quadro 1. Quantitativo de palavras

Filtro	Quantidade
Conflito	31
Escola	17
Resolver	14

Fonte: própria autora

Figura 1. Nuvem de palavras representando categorias.



Fonte: própria autora

situações no ambiente escolar, papel da comunidade escolar, equipe com ações e projetos específicos, conversas ou intervenções para permitir às pessoas reexaminar seus comportamentos.

- a. "Resolução de conflitos de forma pacífica por meio do diálogo".
- b. "Uma tentativa ou uma forma de resolver ali mesmo no ambiente escolar diferentes situações".
- c. "A escola (professor, coordenadores, direção, servidores) intervirem no sentido de evitar e de resolver os diversos conflitos que acontecem na escola, pois, muitas vezes as crianças e adolescentes não conseguem resolver sozinhos".
- d. "Uma equipe que por meio de ações e projetos específicos promova articulações para mediação de conflitos envolvendo a escola".
- e. "Contornar as situações por meio de conversas e intervenções ao passo de dar oportunidade dos alunos/pessoas reavaliar suas atitudes".

Essas categorias presentes no discurso dos professores indicam a importância da comunidade escolar utilizar o diálogo, conversas ou intervenções para através de ações ou projetos específicos conseguir lidar com as situações de conflito no ambiente escolar.

A escola é um lugar frequentado por pessoas com diferentes particularidades, por isso é um espaço que está aberto ao surgimento de conflitos. Nessa perspectiva, a EDH é mediadora e emancipatória, em especial por permitir o acesso à educação e à cidadania.

Os professores, em geral, veem a mediação como um instrumento para resolver os conflitos da escola, referentes àqueles que envolvem alunos. Ou seja, a perspectiva é de mediação por pares, apenas, ou seja, um processo educativo voltado para os estudantes e não para a escola como um todo. É interessante, porque ela é vista como um importante instrumento pedagógico para os estudantes, mas é problemático porque não é uma reflexão sobre as violências da própria escola.

Estabelecer a mediação de conflitos na escola é também trabalhar com a EDH, pois está voltada para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e aprendizado dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a mediação de conflitos é um instrumento da EDH, em virtude de afirmar os princípios dos direitos humanos nas práticas do dia a dia.

A segunda pergunta estava referida à percepção dos respondentes sobre a importância da mediação de conflitos para a educação básica. O objetivo da pergunta era verificar como os professores da rede pública de ensino valorizam este método pedagógico e que perspectivas apontam para sua implementação. A aplicação do software ao conteúdo das respostas apresentou como resultado três categorias: conflito (13), importante (12) e escola (8) (Quadro 2 e Figura 2).

Quadro 2. Quantitativo de palavras

Filtro	Quantidade
Conflito	13
Importante	12
Escola	8

Fonte: própria autora

Figura 2. Nuvem de palavras representando categorias.



Fonte: própria autora

Conforme as respostas, os professores compreendem o fato da mediação de conflitos ser importante para a educação básica. No discurso dos docentes, emergiram as categorias seguintes: respeitar opiniões diferentes, aprender solucionar conflitos, mediar conflitos é importante na escola e na vida, mediar é um aprendizado coletivo no espaço escolar e prepara para a vida social e deve ser aplicado desde o início da educação básica.

- a. Muito importante, pois pessoas desde a mais tenra idade necessitam saber ouvir, falar, respeitar opiniões diferentes e conviver.
- b. Os alunos da educação básica estão em processo de desenvolvimento e saber como solucionar conflitos é fundamental.
- c. Será importante não somente dentro da escola, mas o aluno levará para a vida.
- d. Essencial, pois, os alunos chegam de realidades familiares muito diversas a escola e seu ambiente comum social onde a experimentação, a aprendizagem de dividir um espaço coletivo que o prepara para a sociedade.
- e. A mediação de conflitos para a educação básica é importante, pois, contribui para o desenvolvimento desse processo desde as primeiras séries da educação básica.

Essas categorias presentes nas representações docentes sobre a importância da mediação de conflitos para a educação básica apontam que a mediação de conflitos deve ser trabalhada pela escola desde o início da educação básica, tendo em vista ensinar aos estudantes a respeitar as opiniões diferentes, solucionar conflitos individuais e coletivos, de modo a prepará-los para viver de forma mais adequada na sociedade.

Os professores compreendem que é importante a mediação de conflitos para a educação básica porque

surge a necessidade de se sistematizar novos entendimentos, aprendendo a dialogar com respeito perante as diferenças do outro.

A análise sobre mediação de conflitos diz que ela é importante para esses professores porque a escola pode encontrar nela uma maneira de transformar os conflitos em oportunidades de melhoria e aprendizado na vida escolar e pessoal de todos os atores da instituição. A mediação de conflitos é vista como uma ferramenta pedagógica para formar cidadãos para o futuro, capazes de se relacionar em meios aos conflitos da vida cotidiana. Isso sugere uma visão de educação que vai além do ensino e que se relaciona com a EDH.

A escola é uma instituição imprescindível para o desenvolvimento e bem-estar do indivíduo. Seu papel é fundamental no estabelecimento das sociedades democráticas alicerçadas no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em concepções sociais e éticas.

A comunidade escolar busca solucionar os problemas por meio da mediação de conflitos baseados em roda de conversa, assembleia, palestras e diálogo entre os pares e a coletividade. Mas, os problemas estruturais, físicos e sociais, são impeditivos para que as instituições vivenciem a cultura da paz. Outrossim, alguns educadores/as se sentem despreparados para mediar os conflitos entre alunos e alunos, e até mesmo entre aluno e professor e vice versa.

A mediação de conflitos busca demonstrar que o diálogo é o meio para se construir soluções para os conflitos. Assim sendo, o respeito e a seriedade garantem uma convivência digna entre as pessoas. No espaço escolar os conflitos acontecem porque as pessoas são diferentes uma das outras, e há dificuldade em aceitar o outro como ele é.

Considerações finais

O artigo buscou apresentar a percepção dos gestores e professores de escolas públicas do Distrito Federal

quanto à mediação de conflitos no contexto escolar, com base no projeto de pesquisa “Experiências de EDH e de mediação de conflitos no contexto escolar do Distrito Federal”. O objetivo geral foi avaliar a política pública de EDH, no eixo convivência e segurança, a partir das ações de mediação de conflitos no contexto escolar do DF no período de 2012 a 2018. Para tanto, foi realizada análise dos dados conforme AC, com uso de softwares como instrumentos auxiliares.

Na primeira parte foi apresentado o referencial teórico; na segunda, a metodologia utilizada na pesquisa e na terceira parte foi possível perceber por meio dos resultados da análise de conteúdo que os professores entendem o que é mediação escolar e acreditam que, por meio dela, os conflitos dos estudantes podem ser resolvidos, bem como sabem da importância da mediação de conflitos para a educação básica com a finalidade de uma formação cidadã dos alunos.

Dentro de uma perspectiva transformadora, parece haver necessidade de compreensão do papel da mediação de conflitos, especialmente relacionada aos conflitos entre professores e estudantes, gestores e professores, gestores e estudantes, familiares e professores e/ou gestores entre outros.

Desse modo, é importante uma sensibilização sobre a temática, o que pode ser feito por meio de parcerias com profissionais e gestores de instituições públicas e/ou privadas da educação e sociedade civil, com o objetivo de discutir os principais conflitos vivenciados no cotidiano das unidades escolares e a proposta da EDH, a qual é capaz de contribuir para a formação sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Também deve haver uma abertura para que o governo do Distrito Federal estabeleça de forma mais ampla uma política pública voltada para este fim. Recomenda-se, por fim, que novas pesquisas sobre o tema sejam realizadas, uma vez que o tema de EDH e da mediação de conflitos é muito amplo e essencial para a constituição de uma sociedade democrática e cidadã. ■

Referências bibliográficas

- BELEZA, Flávia. **Mediação Social como instrumento de participação para realização da cidadania**. Dissertação (Mestrado em Política Social) Brasília: UnB, 2009. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8176/1/2009_FlaviaTavaresBeleza.pdf. Acessado em: 23 de julho de 2019.
- CANAU, Vera Maria. **EDH: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.
- CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In.: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al (Orgs.) **EDH: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- CHISPINO, Álvaro. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2011, p. 1 a 80.
- DINIZ, Bárbara Silva. COSTA, Danúbia Régia da. **A EDH e a mediação de conflitos**. Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, jul./dez, 2016.

GALTUNG, Johan. **O caminho é a meta**: Ghandi hoje. São Paulo: Palas Athena, 2003.

SALES, Lília Maria de Moraes. **Mediação de Conflitos**: família, escola e comunidade. Capítulos 3, 4 e 7. Florianópolis: Conceito Editora, 2007.

SILVA, Aída Monteiro. DH na educação básica. Qual o significado? In: SILVA, Aída Monteiro e TAVARES, Celma (orgs). **Políticas e fundamentos da EDH**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. In: PULLINO, L. H. C. Z.; SOARES, S.L.; COSTA, C.B.; LONGO, C. A.; SOUZA, F. L. (Org.). **Educação em e para os Direitos Humanos**. 01. Ed. BRASÍLIA: Paralelo 15, 2016.

■ ARTIGOS

■ Uma reflexão sobre o panorama do crescimento populacional no Distrito Federal e a violência no ambiente escolar

 Ana Maria de Gois Rodrigues*

Resumo: O objetivo deste artigo é promover a reflexão sobre a relação entre crescimento populacional do Distrito Federal e o aumento da violência no ambiente escolar. O texto traz um panorama das características e da composição da população do DF, em seu processo de colonização do espaço no interior do país; o investimento no desenvolvimento socioeconômico dessa área central; a delimitação da composição do que representa a população do DF e seu impacto na infraestrutura urbana e educacional até a análise sobre a questão da violência no ambiente escolar, cujo diagnóstico não é recente, assim como também não é a proposição de solução de combate a essa violência por meio da educação para a cultura da paz nas escolas.

Palavras-chave: Violência. População. Escola. Educação. Paz.

* Ana Maria de Gois Rodrigues é licenciada em Letras - Português/Inglês e respectivas literaturas pelo UniCeub/DF (1993), especialista em Educação e Desenvolvimento pela Universidade de Brasília – UnB (1998), e mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: anamgr44@gmail.com.

Todos almejam ter uma vida digna em paz e essa busca faz parte do dia a dia das pessoas, e, por mais difícil que possa ser, todos nós tentamos conviver da forma mais saudável possível, porém a todo momento somos mergulhados em diversos cenários, onde a maioria das notícias são registros das mais variadas formas de violência, retratando a realidade do que tem sido, hoje, parte integrante da nossa sociedade.

Diante deste cenário, há uma exploração obsessiva da violência pela mídia que alcança todas as classes sociais e este é um reflexo de como a sociedade vive e representa o recrescimento do número de ações violentas que ocorrem em todos os espaços.

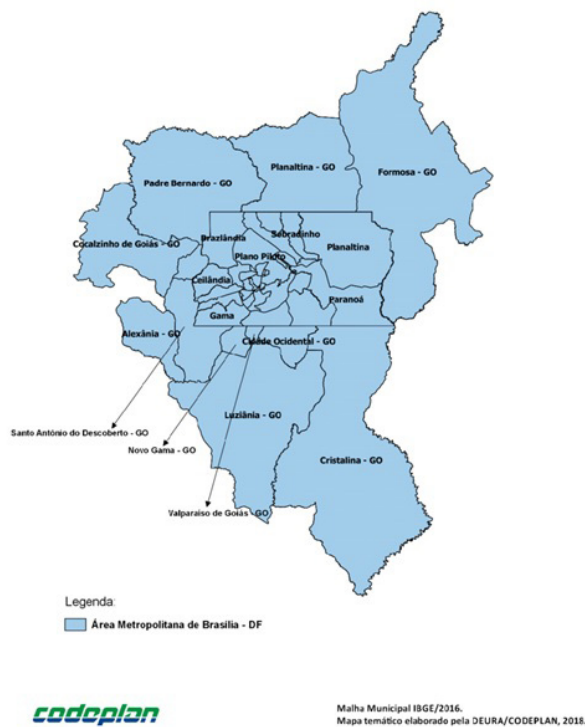
No ambiente escolar, não poderia ser diferente, pois ao invés de se ter um ambiente propício somente ao desenvolvimento de habilidades e de aquisição de conhecimentos, a escola tem se tornado um local onde pessoas de diferentes formações, ideologias e culturas se interagem, tornando o ambiente escolar em um espaço diversificado, complexo e, conseqüentemente, conflituoso a medida em que todos carregam suas características, perfis, cultura e atitudes para a escola.

Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Distrito Federal é uma das unidades da federação que mais cresce no Brasil, chegando a quase três milhões de habitantes em 2018. Esse crescimento populacional representa também um aumento significativo de diversas demandas sociais.

Por Brasília ser a capital do país, o Distrito Federal (DF) possui uma característica peculiar em relação aos demais perfis de população. Primeiro, porque foi uma cidade programada para trazer o desenvolvimento para o interior do país e com isso pessoas de todos os estados voltaram o olhar para a nova capital. Segundo, porque houve décadas de investimento socioeconômico e ainda, porque não é apenas a sua população nativa que se utiliza de sua infraestrutura e de seus serviços, muitas pessoas que moram nas cidades do entorno, conseguem ter mais oportunidades de trabalho no DF, principalmente no plano piloto, caracterizando uma migração pendular, onde um grupo de pessoas saem de sua cidade para trabalhar em outra, retornando ao final do dia. Esse fenômeno ocorre quando os grupos populacionais não conseguem emprego em suas próprias cidades. No caso do DF, pessoas dos municípios vizinhos fazem essa migração pendular todos os dias e essa mobilidade urbana causa um acréscimo na cobertura de atendimento de serviços sociais, inclusive, o de educação.

Conforme Nota Técnica nº 1/2014, da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) a área denominada Área Metropolitana de Brasília (AMB) é constituída pelo Distrito Federal e 12 municípios goianos: Águas Lindas, Alexânia, Cidade Ocidental, Cocalzinho, Cristalina, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre

Figura 1. Delimitação da Área Metropolitana de Brasília (AMB) - Codeplan



Fonte: Elaborado pela DEURA/Codeplan, 2014.

Bernardo, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso (Figura 1).

Apesar do Distrito Federal ser relativamente pequeno em relação aos outros municípios, o DF, com os seus 680,14 Km², ocupa o 4º lugar na classificação das áreas urbanizadas dos Arranjos Populacionais, tendo São Paulo em 1º lugar, com 2.016,20 Km² e na sequência Rio de Janeiro, com 1.505,55 Km² e Belo Horizonte, com 786,59 Km². Aliado a esse referencial de áreas urbanizadas e, ainda, considerando as maiores concentrações populacionais em Regiões Metropolitanas, o DF ocupa o 8º lugar nas maiores concentrações populacionais em Regiões Metropolitanas (quadro 1). Este, dentre outros indicadores populacionais, reafirma o potencial de crescimento urbano do aglomerado metropolitano de Brasília.

A análise desses dados, dentre tantos outros que tratam da densidade demográfica de uma região, possibilita traçar perspectivas futuras sobre os fatores

Quadro 1. Maiores concentrações populacionais em Regiões Metropolitanas

Ordem	Região Metropolitana (RM)	População em 2015 (IBGE)
1º	RM de São Paulo	21.090.791
2º	RM de Rio de Janeiro	12.280.703
3º	RM de Belo Horizonte	5.829.921
4º	RM de Porto Alegre	4.258.926
5º	RM de Fortaleza	3.985.295
6º	RM de Salvador	3.953.288
7º	RM de Recife	3.914.317
8º	Arranjo Populacional de Brasília (IBGE)	3.702.261

Fonte: IBGE, 2015b

socioeconômicos das regiões, principalmente no que se refere à infraestrutura urbana. Tendo o DF um crescimento populacional significativo e, ainda, ao abalzar as políticas públicas para a sustentação de uma infraestrutura urbana eficiente que suporte esse crescimento, é um grande desafio, pois a infraestrutura deficiente de um município apresenta seus reflexos em todas as áreas sociais e na área educacional também.

O DF conta, segundo censo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) 2018, com mais de 450 mil estudantes matriculados na rede pública de ensino, em 678 unidades escolares, distribuídas em 14 coordenações regionais de ensino. O atendimento desse total de estudantes aliado ao contínuo crescimento populacional do DF, nos últimos anos, pressupõe-se que deveria haver um investimento em infraestrutura urbana proporcional ao crescimento da população.

Mas apesar desse crescimento populacional, em um comparativo referente ao número de matrículas com dados dos censos escolares de 2016, 2017 e 2018, verificou-se que houve diminuição no número de matrículas em praticamente todas as etapas/modalidades, com exceção da Educação Infantil e da Educação Profissional, reflexo este de diretrizes, programas e ações de políticas educacionais nestas etapas/modalidade. Já a Educação Especial apresentou variação mínima no número de matrículas no período 2016 a 2018. Assim, considerando o aumento contínuo no número de pessoas que circulam no DF, os dados inferem que esse mesmo crescimento não ocorre de igual forma em relação à busca por uma formação educacional (Quadro 2).

Quadro 2. Número de Matrículas, por etapa/modalidade, na rede pública de ensino no DF em 2016, 2017 e 2018

Nível de ensino	Nº de matrículas	Nº de matrículas	Nº de matrículas
Educação Infantil	38.897	42.352	43.856
1º Ciclo do fundamental – anos iniciais	148.069	149.438	149.220
2º Ciclo do fundamental – anos finais	131.628	130.130	127.097
Ensino Médio	79.625	79.197	77.814
EJA	51.005	51.004	45.794
Educação Profissional	5.364	6.712	8.314
Educação Especial	4.835	4.876	4.881
Total	459.423	462.709	456.976

Fonte: Censo Escolar 2016, 2017 e 2018 - SEEDF

O papel social da escola

A escola tem o papel social de formar cidadãos para a sociedade e para tanto, enfrenta diretamente em todos os sistemas educacionais, seja público ou privado, uma grande barreira que é a violência no ambiente escolar. O ambiente escolar deveria proporcionar um espaço de interação agradável e salutar a todos os membros da comunidade escolar por meio da boa convivência, de atitudes, de respeito pela opinião dos outros e, principalmente, pela troca de experiências e ideias. O trabalho em equipes deveria ser sempre estimulado de forma

que, respeitando regras comportamentais, a interação deveria ocorrer de forma natural, respeitosa e eficaz, favorecendo positivamente o ambiente de aprendizagem.

Segundo Kappel, V. B., Gontijo, D. T., Medeiros, M., & Monteiro, E. M. L. M. (2014), “a violência escolar, assim como a violência em geral, incorpora tanto a perspectiva mais explícita, como a agressão entre indivíduos, quanto a violência simbólica que ocorre por meio das regras, normas e hábitos culturais de uma sociedade desigual”, assim, os conflitos interpessoais ocorrem quando não há um regramento de conduta social no ambiente escolar ou quando a gestão não investe em ações para a manutenção do mesmo, deixando um território livre e propício à geração de conflitos. O regramento de conduta no ambiente escolar deve ser sempre pactuados com todos aqueles que convivem no mesmo espaço e revisto sempre que houver ocorrências/infrações, ou seja, violência na escola.

Na escola o espaço tem que ser de todos para todos, a visão individualista de valores não deve prevalecer, a não ser que esta sirva de reflexão para a reconstrução de propostas coletivas e essenciais para uma convivência saudável na escola.

Diante não só do aumento dos casos de violência escolar, mas também do nível de gravidade das ocorrências a cada ano, a violência escolar já compõe parte integrante de temas de programas e projetos educacionais em todo país, pois traduz a triste realidade dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar.

Para Giordani, J. P., Seffner, F., & Dell’Aglio, D. D. (2017), “as manifestações de violência diferem de uma instituição escolar para outra, então as estratégias de prevenção devem ser pensadas para cada escola, com suas especificidades. O apoio e a participação de toda a comunidade escolar, com escuta de todos e divisão de responsabilidades, podem ser estratégias exitosas”. Corroborando com essas estratégias, além do envolvimento de docentes, alunos, pais e funcionários da escola, cabe também ao Estado assegurar que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cientes de suas peculiaridades, participem efetivamente na definição de políticas públicas, de gestão educacional e de segurança escolar.

Em relação à atribuição do Estado e das instituições de proteção aos direitos da criança e do adolescente com relação a educação. De acordo com o artigo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer

às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Para além do que o ECA define, a própria Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social, quando o texto constitucional garante o acesso de todos à educação. Na mesma direção, assim também rege a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o objetivo de regulamentar o sistema educacional brasileiro, primando pelo acesso dos estudantes a educação básica, além das garantias de financiamento.

Para o cumprimento da LDB, foi instituído pela Lei nº 13.055/2014, o Plano Nacional de Educação que estabelece metas e objetivos a serem alcançados pelo sistema de educação nacional. Na esfera distrital, o DF instituiu o primeiro Plano Distrital de Educação (PDE) – Lei nº 5.449/2015, que tem como premissa o planejamento de ações que garantam, por meio de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de ensino, no período de 2015 a 2024, políticas educacionais voltadas para a garantia do direito à educação de qualidade, valorização dos profissionais da educação e de superação das desigualdades sociais no Distrito Federal. Para tanto, se faz necessário estabelecimentos de instituições parcerias na promoção de um ambiente escolar seguro, eficaz e adequado ao processo de ensino-aprendizagem e sem conflitos.

O Batalhão Escolar do Distrito Federal

O Batalhão Escolar, Unidade Especializada da Polícia Militar do Distrito Federal - PMDF foi criado por meio do Decreto nº 11.958, em novembro de 1989, com a missão de executar o policiamento ostensivo nas unidades escolares e oferecer tranquilidade e segurança à comunidade escolar. Foi a primeira unidade policial do Brasil especializada em segurança pública escolar. O Batalhão Escolar atua com a modalidade de Policiamento Ostensivo Escolar a Pé, motorizado em viaturas e motocicletas e realiza inspeções, quando solicitadas pela direção, dentro das salas de aula, chamadas de “Operação Varredura” que são aquelas em que os policiais têm acesso às salas de aula e verificam os materiais escolares dos estudantes, identificando e recolhendo objetos inapropriados ao ambiente escolar ou ilícitos. Dentre outras condutas de segurança, o batalhão é o responsável pela segurança pública escolar também no perímetro da unidade escolar. O quadro 3 apresenta o quantitativo anual de ocorrências atendidas pelo Batalhão Escolar. Os números representam as informações referentes às ocorrências em geral¹, tanto aquelas oriundas de ligações para o número 190, quanto as decorrentes de abordagens policiais e ações preventivas.

Quadro 3. Quantitativo anual de ocorrências

Região Administrativa		2016	2017	2018
01.	Plano Piloto	85	76	282
02.	Gama	57	37	199
03.	Taguatinga	106	76	206
04.	Brazlândia	25	28	27
05.	Sobradinho	26	14	49
06.	Planaltina	17	3	44
07.	Núcleo Bandeirante	11	5	29
08.	Ceilândia	162	141	342
09.	Guará	46	34	76
10.	Samambaia	94	63	206
11.	Santa Maria	49	43	114
12.	Paranoá	13	2	34
13.	São Sebastião	15	17	47
14.	Recanto das Emas	60	50	148

Fonte: Dados da Polícia Militar do DF

Verifica-se que nos últimos três anos, a região administrativa de Ceilândia é a que possui o maior número de ocorrências e, considerando que o ano letivo de 200 dias de aula, o número de ocorrências das escolas da região administrativa de Ceilândia em 2018 infere que possa ter mais de uma ocorrência/dia nessa região.

Ainda sobre o quadro 3, destaca-se que houve uma diminuição no número de ocorrências atendidas pelo Batalhão Escolar em 2017, considerando as que ocorreram em 2016, situação bem diferente com relação ao que ocorreu em 2018, em relação ao ano de 2017, onde em 2018 houve um aumento substancial nos números de ocorrências.

Por outro lado, o quadro 4 apresenta o quantitativo de unidades escolares por regional de ensino e apesar de Ceilândia apresentar elevado número de ocorrências, a regional do Plano Piloto é a que possui o maior número de escolas, portanto, a relação entre

Quadro 4. Quantitativo de unidades escolares por localização, segundo coordenação regional de ensino - 2018

Regional de Ensino		Urbana	Rural	Total
01.	Plano Piloto	106	1	107
02.	Gama	43	7	50
03.	Taguatinga	63	-	63
04.	Brazlândia	19	11	30
05.	Sobradinho	34	13	47
06.	Planaltina	45	2	65
07.	Núcleo Bandeirante	31	3	34
08.	Ceilândia	91	5	96
09.	Guará	28	-	28
10.	Samambaia	42	-	42
11.	Santa Maria	28	1	29
12.	Paranoá	20	14	34
13.	São Sebastião	21	4	25
14.	Recanto das Emas	28	-	28
Totais		599	79	678

Fonte: Censo Escolar 2018 - SEEDF

Notas:

1 - Incluídas na CRE Plano Piloto, o PROEM - Escola do Parque da Cidade, Escola Meninos e Meninas do Parque; Escola da Natureza e CIEF - Centro Integrado de Educação Física.

2 - Incluídas as Unidades Escolares vinculadas às suas respectivas CRE's: as Escolas Parque e os Centros Interescolares de Línguas.

o número de ocorrências do batalhão e o número de escolas na região precisa ser considerada por uma questão de proporcionalidade.

Ao avaliarmos o quadro 3 que retrata o quantitativo de ocorrências no que se refere ao aumento no número de casos entre os anos de 2017 e 2018, observa-se que em praticamente todas as regiões administrativas houve um crescimento substancial das ocorrências que, em média, praticamente triplicaram, com exceção da região administrativa de Brazlândia. Ainda sobre o quadro 3, destaca-se que houve uma diminuição no número de ocorrências de 2016 para 2017, mas o que surpreendeu foi o aumento substancial, em seguida, nos números de ocorrências em 2018.

Sposito (2001) afirma que [...] nem sempre os índices de violência em meio escolar coincidem com os índices mais gerais da violência [...] isso quer dizer que nem sempre haverá uma relação direta de índices de violência no ambiente escolar com os que ocorrem fora dele, daí, a autora sugere que estudos sobre a questão da violência no ambiente escolar devem estar vinculados ao tema da violência social, de forma que possam estabelecer ou não as possíveis relações de seus resultados.

Destaca-se que dados de violência no ambiente escolar inviabilizam direta e indiretamente o processo de aprendizagem e favorecem o aumento no número de evasões, e prejudicam a qualidade do ensino, portanto, torna-se imprescindível que haja uma conscientização de que esse cenário que nos acompanha a tanto tempo na rotina das escolas tem que mudar e que essa mudança só será possível com o comprometimento de todos, seja(m) gestores de políticas públicas educacionais, a comunidade escolar e as instituições parceiras, numa ação conjunta e contínua no combate à violência escolar.

Cultura de paz nas escolas

A sociedade clama pelo seu direito de ter um ambiente escolar saudável, seguro e apto ao desenvolvimento de uma formação ética e moral de seus cidadãos, mas é preciso vencer uma barreira que cresce e se torna mais complexa a cada dia: a violência escolar. Faz parte do cotidiano das escolas a ocorrência de conflitos entre os sujeitos que a compõem, isso porque a comunidade escolar é composta por pessoas, seres humanos que carregam em si histórias de vida, experiências, frustrações, desgostos, injustiças que traumatizam as relações comportamentais fora do ambiente escolar, como por exemplo, as relações familiares, de trabalho, de associações, de religiões, de ideologias e tantas outras existentes e, portanto, transferem para o ambiente da escola todos esses traumas na defesa de seus princípios e valores individualizados, tornando estes o combustível para o favorecimento de conflitos que geram violência nas suas mais variadas formas.

Outro aspecto a destacar é que as pessoas que carregam grandes traumas, costumam doutrinar acerca da prevalência de uma visão de impunidade em relação à violência, pois a maioria das pessoas que já sofreram algum tipo de violência traumática tendem a não acreditar em seus direitos e, tão pouco, na justiça social.

A perda da credibilidade de uma sociedade justa e igualitária tem se tornado tema de discussão não somente entre gestores escolares e professores, mas também de estudantes que a todo o momento estão em contato, pelas redes sociais, com registros e vídeos de atos violentos entre as pessoas que compõem a comunidade escolar. Esses registros são oriundos tanto de instituições de ensino públicas como de privadas e a semelhança dos atos e a forma de agir desses indivíduos não reconhece classes sociais. O que tem causado grande revolta nesses registros é que na maioria dos casos, os envolvidos não são punidos.

A necessidade de resolução de conflitos alcança qualquer grupo social que tenha como fundamento a luta pelos direitos de todos e de justiça igualitária, sem discriminação de qualquer natureza. Essa é a base para a implementação de uma cultura de paz nas escolas. Independente do contexto de violência de cada comunidade escolar, ainda assim, se faz necessária a revitalização de projetos e trabalhos em sala de aula acerca do desenvolvimento de valores éticos, morais, de respeito pelos direitos humanos, da promoção da liberdade de expressão, entre tantas outras atividades que compõem elementos de uma cultura de paz e de formação de civildade aos cidadãos.

Não há como combater a esse cenário que está posto na realidade do Distrito Federal e das demais capitais do país, senão pela implementação de uma cultura de paz no ambiente escolar. Essa realidade faz parte de um diagnóstico identificado por diversas pesquisas e reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO que tem em seu escopo de atuação a cultura da paz, onde toda prática de ensino é permeada pela não violência. Sabemos que a UNESCO lançou em 2000 o marco do Ano Internacional para uma Cultura de Paz e essa proposição para a não-violência vem se adequando às diversas mudanças de contextos globais econômicos, políticos e sociais.

De igual forma, a escola deve ser capaz de se adequar à visão de mundo e de sociedade em constante mudança, promovendo o desenvolvimento de padrões culturais como forma democrática de socialização, pois a cultura da paz não se constrói de forma imediata, ela nasce através do comprometimento assumido por todos que estão envolvidos com o propósito de construção desse fundamento: “[...] em favor de uma cultura de paz e não-violência, que tem como princípio fundamental o respeito à vida dos demais, a vivência

dos direitos humanos, os princípios democráticos de convivência [...]” (JARES, 2008, p. 35). Kurlansky (2013) acrescenta que:

Não violência não é o mesmo que pacifismo, para o qual existem muitas palavras. O pacifismo é tratado quase como uma condição psicológica. É um estado de espírito. O pacifismo é passivo, mas a não violência é ativa. O pacifismo é inofensivo e, portanto, mais fácil de aceitar que a não violência, que é perigosa. A não violência, exatamente como a violência, é um meio de persuasão, uma técnica de ativismo político, uma receita para prevalecer. Ela requer muito mais imaginação para planejar meios não violentos - boicotes, protestos passivos de pessoas sentadas, greves, teatro de rua, manifestações - do que usar a força. (p.17)

Fazer uma situação de conflito se transformar numa oportunidade de crescimento pessoal, requer da pessoa que está sob essa responsabilidade a administração de questões coletivas da comunidade escolar. Para tanto, é necessário que gestores, professores e funcionários sejam capacitados continuamente para lidar com as diversas vertentes que surge na gestão de conflitos nas escolas, principalmente porque todos os sujeitos que estão envolvidos nas discussões, de alguma forma, terão que buscar uma resolução satisfatória para as partes envolvidas.

Rosa (2010) propõe o diálogo como meio de evitar as diferentes formas de violência. Segundo a autora: “[...] o diálogo o maior meio de prevenir a violência no ambiente escolar, que deve acontecer em casa e na escola, grupos de ajuda e de conscientização do papel da família e da educação, é essa união que pode contribuir positivamente para a redução do problema, beneficiando toda a sociedade”.

A proposta de solução da violência escolar por meio da Educação para a Paz se faz através da definição de princípios e valores morais coletivos em detrimento aos posicionamentos individuais. A essência da educação para paz é o estabelecimento de uma base sólida pautada em princípios éticos e morais que visam à convivência respeitosa, seja no ambiente escolar como no social, formando cidadãos atuantes e conscientes de seus direitos e obrigações, separando o aspecto individual do coletivo.

Uma vez que o ambiente escolar é um espaço coletivo, a visão individualista de valores não deve prevalecer,

a não ser que esta sirva de reflexão para a reconstrução de propostas coletivas e essenciais para uma convivência saudável na escola.

Considerações Finais

Ao traçar o panorama da população do Distrito Federal, delimitando efetivamente o lugar que ela representa nas maiores concentrações populacionais em regiões metropolitanas, verificamos que apesar de sua pouca extensão territorial a sua população além de possuir características culturais peculiares e diversificadas, também sobrecarrega aspectos socioeconômicos na infraestrutura urbana, causando-lhe deficiências e ineficiências na prestação de seus serviços.

Na educação, apesar da queda no número de matrículas em quase todas as etapas/modalidades de ensino entre 2016 e 2018, destaca-se que houve entre 2017 e 2018, um aumento substancial no número de ocorrências de violência nas escolas, portanto, mesmo com número reduzido de estudantes nos últimos anos, os índices de violência escolar aumentaram.

Diante das informações apresentadas e a relação que se propôs considerar entre as características da população e o aumento no número de ocorrências de violência escolar, constatou-se que a violência no ambiente escolar é uma situação complexa e tem sua origem em diversos fatores que vão desde o crescimento populacional, a diversidade de questões sociais, abrangendo as relações em outros ambientes sociais, as novas ideologias, novas tecnologias até a própria atuação ou não do poder público. A essência dos conflitos que ocorrem nas escolas é oriunda de traumas nas relações comportamentais fora do ambiente escolar, principalmente aqueles traumas que envolvem questões de extrema pobreza, desestrutura familiar, conflitos culturais e raciais entre outros.

Portanto, ao buscar soluções sobre a questão da violência nas escolas, se faz necessário o desenvolvimento de ações participativas entre todos os envolvidos na comunidade escolar e no município, priorizando e intensificando o combate à violência por meio da implementação da cultura da paz, seja pela identificação e compartilhamento de experiências exitosas sobre o tema entre as unidades escolares e também por meio do monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais de combate à violência. ■

Notas


¹ As informações acerca das ocorrências realizadas pelo Batalhão Escolar (quadro 3) foram fornecidas pelo Tenente-Coronel Klepter Rosa Gonçalves, por meio de solicitação à Assessoria de Comunicação da Polícia Militar do DF, em 01/07/2019.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- _____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
- _____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. **Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2024)**. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf
- _____. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). **Delimitação do Espaço Metropolitano de Brasília** (Área Metropolitana de Brasília). Brasília. 2014. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/NT-N%C2%BA-01-2014-Delimita%C3%A7%C3%A3o-do-Espa%C3%A7o-Metropolitando-de-Bras%C3%ADlia-%C3%81rea-Metropolitanda-de-Bras%C3%ADlia.pdf>. Acessado em: 07/2019.
- GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando and DELL’AGLIO, Débora Dalbosco. **Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública**. *Psicol. Esc. Educ.* [online]., vol.21, n.1, pp.103-111, 2017
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2015/Apoio para Release**. IBGE, Diretoria de Pesquisas - DPE, Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. Rio de Janeiro: 2015b. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/2dd441a648f31b84b1036a708e215130.pdf.
- JARES, X. **Pedagogia da convivência**. (Trad. Elisabete de Moraes Santana). São Paulo: Palas Athena, 2008
- Kappel, V. B., Gontijo, D. T., Medeiros, M., & Monteiro, E. M. L. M. **Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores**. *Interface (Botucatu)* 18(51), 723-735., 2014
- KURLANSKY, Mark. **Não violência: a história de uma ideia perigosa** (prefácio de Sua Santidade, o Dalai Lama). Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- ROSA, Maria José Araujo. **Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo de ensino aprendizagem**. Itabaiana: GEPIADDE, ano 4, volume 8, jul-dez. 2010
- SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

■ ARTIGOS

■ **Mediação social: Um caminho para a cultura de paz, emancipação e formação de sujeitos de direitos**

 *Gracianni Guimarães Nunes de Oliveira Costa **
*Adriano da Silva Costa ***

Resumo: O presente artigo trabalha questões introdutórias sobre cultura de paz, educação em direitos humanos, mediação social e emancipação como ideais a serem conquistados diariamente. Trata a escola como campo de reconhecimento e formação de sujeitos de direitos, que, além de transmitir conhecimentos, se empenha em formar cidadãos preparados para o convívio em sociedade, com base na justiça social. Uma sociedade democrática só faz sentido se pautada numa educação também democrática e libertadora, e essa só alcançamos por intermédio de uma educação em e para os direitos humanos. Finaliza correlacionando a mediação social como uma alternativa para educar em direitos humanos e desenvolver uma cultura de paz.

Palavras-chave: Cultura de paz. Educação em direitos humanos. Mediação social.

* *Gracianni Guimarães Nunes de Oliveira Costa é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2010). Mestranda em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília – UnB. Orientadora educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: gracianninunesnunes@gmail.com.*

** *Adriano da Silva Costa é graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora - MG (2001), mestre em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho - RJ (2008). Supervisor Pedagógico da Escola Parque 313/314 Sul (SEEDF). Contato: costahand@yahoo.com.br.*

Introdução

Este artigo trata da mediação social no contexto escolar como uma prática capaz de oportunizar o diálogo e a participação. Promove os pilares da educação em direitos humanos, que são as práticas democráticas e dialógicas de convivência nos espaços sociais. Conceituaremos a mediação social, e sua relação com a construção do sujeito de direitos no espaço escolar, para sair do enfoque tradicional e universal da educação em direitos humanos que estuda os normativos. Sairemos também do caráter pós-violatório, para um enfoque crítico, onde a prática da mediação social é uma forma de viver em direitos humanos e de promover a cultura de paz.

Mediação Social

A mediação social teve origem na França e sua conceituação foi proposta no seminário sobre novos modelos de resoluções de conflitos da vida cotidiana, organizados e presididos pelo governo da França no ano 2000, envolvendo outros países Europeus. Diferente de outras correntes de mediação, a mediação social parte da construção e da reconstrução de laços sociais como objetivo primeiro. Tendo num terceiro imparcial e neutro, e independente, um organizador de mudanças entre as pessoas e instituições, um auxiliador para melhorar as relações ou regulamentar os conflitos.

A mediação social tem como pressuposto o desenvolvimento da participação social das pessoas nas decisões comunitárias, transformando-as em sujeitos de direitos corresponsáveis pela realidade ao seu redor. Ao deixar a passividade e se reconhecer como capazes de participar do processo, há um desenvolvimento e crescimento moral que enriquece o que conhecemos como processos democráticos.

Existem atualmente várias correntes de mediação, porém duas grandes correntes são mais conhecidas e seguidas ao redor do mundo. No Brasil o modelo mais adotado é o proveniente da América do Norte que tem uma orientação voltada para o acordo, para a satisfação e é bastante adotada no nosso meio judiciário. A outra via que é o enfoque desse trabalho, e o que tem como pano de fundo a educação em direitos humanos é a orientação mais praticada na França, conhecida como a corrente transformadora, ou via universalista. Essa prática chegou ao Brasil como Mediação social e tem sido adaptada para o contexto escolar, por intermédio do Projeto Estudar em Paz, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da Universidade de Brasília, como uma prática de mediação dialógica e participativa que vai além da resolução de conflitos para a busca da transformação da realidade social dos

indivíduos inseridos nos contextos. E assim, a transformação moral dos sujeitos. Quando relacionamos a mediação social com o a educação em direitos humanos encontramos o fundamento de ambas, se é que podemos afirmar que existam fundamentos quando se tratam de tais temáticas, por melhor dizer, podemos falar, em eixos fundantes, que seriam a capacidade de reflexão e ação. Tanto a mediação social como a educação em direitos humanos só fazem sentido quando associa a teoria com a prática.

Para além dos normativos e das legislações vigentes em educação em direitos humanos e das técnicas de resoluções de conflitos é preciso vivenciar os direitos humanos numa cultura de conflitos, onde o conflito seja visto numa perspectiva positiva e, principalmente como um fator de aprendizagem.

Acreditamos que as práticas da mediação social contribuem para o surgimento de cidadãos ativos e participativos da vida cotidiana o que resulta numa democracia mais viva. Assim como práticas de educação em e para os direitos humanos que promovam a emancipação dos sujeitos de direitos.

Uma das principais conclusões encontradas sobre a mediação social no I Seminário Europeu foi que a mediação social atenderia principalmente a criação e a recriação de laços, ajudando a aprimorar os vínculos sociais, a compreensão entre os indivíduos e os grupos sociais, o reconhecimento cultural e a integração social, o que ajudaria na regulação de tensões e na assistência na resolução de conflitos. O indivíduo que tem oportunidade de participar, vivenciar práticas como as de mediação social, apresenta-se fortalecido para compreensão de situações conflituosas, passando a praticar a alteridade, e a construir alternativas que transformem e transcendam situações conflituosas para além do conflito, traçando e alcançando lugares pacificadores.

Educação em direitos humanos e cultura de paz

Educar em e para os direitos humanos nos dias atuais tem sido uma necessidade urgente nos ambientes escolares, para além de conteúdos sistemáticos, e da legislação que assegura que essa deva acontecer transversalmente, devemos sair das questões teóricas e envolvermos os alunos nas questões que os tornem sujeitos críticos e reflexivos, devemos trabalhar com vistas à emancipação dos sujeitos, a um agir consciente por parte destes.

A mediação de conflito tem sido muito utilizada no judiciário, porém pouco explorada na educação, acreditamos que desde cedo os educandos são capazes de dialogarem, fazerem proposições, de expor como se sentem, e a mediação entra como uma vertente que impulsiona essa educação, que visa à construção de

ambientes pacíficos. Aqui nos referimos à ambientes pacíficos não como ambientes que não existam conflitos, mas onde os conflitos, as opiniões divergentes, os espaços de construções coletivas estejam preservados. Como apontamos no início do texto, os conflitos são inerentes à condição humana e em muitos aspectos são fatores de desenvolvimento, nas escolas poderíamos associá-los com fatores de aprendizagem.

Os espaços de mediação podem ainda evitar o acontecimento de violências, e das práticas punitivas, comuns nas nossas escolas, como única saída para intervenções disciplinares possam ser repensadas de forma que, caso não seja possível reconstruir os laços de convívio, que pelo menos se mantenha as relações respeitadas nos locais de convivência coletiva.

Podemos relacionar que um local pacífico, nem sempre seja um lugar livre de conflitos, que educar para a paz seja educar para a convivência, para o respeito às diferenças, a paz não é a ausência de conflitos, mas a certeza de que podemos conviver sem nos violentarmos.

Para a autora Cabezudo (2012), a educação para a paz, para a justiça e a verdade é um desafio de todos os que desejam uma sociedade mais justa, equitativa e solidária, que é necessário um renovado compromisso com os princípios pedagógicos democráticos.

Percebemos em nossas escolas, por estarmos ligados à elas diretamente, um grande desgaste das relações que ali estão inseridas. Relações essas que acontecem entre os professores, alunos e demais funcionários. Apesar de vivermos aqui no Distrito Federal, com a lei de gestão democrática, é notório que em muitas escolas a gestão tem sido democrática apenas na escolha dos gestores. E o que mais chama atenção é que uma das partes mais interessadas no processo escolar, na aprendizagem, que são os alunos, não é chamada para participar das decisões escolares. Vamos nos concentrar nessa discussão ao Ensino Fundamental I. Nesses espaços as crianças praticamente não participam de nenhuma decisão e muitas vezes são consideradas incapazes de pensarem sobre seus conflitos e suas necessidades. Pela formatação de nossa sociedade, essas crianças cada vez mais, passam mais horas nos espaços escolares, sendo direcionadas todo o tempo, e tendo seus espaços de fala julgados pela sua "imaturidade". Quando elas estão com suas famílias esbarram em situações nas quais também não são ouvidas. Muitas partilham de vivências tecnológicas ao invés de interações humanas. Percebemos também que o modelo vigente, onde as crianças muitas vezes possuem uma agenda de adulto, tem ocasionado um cansaço enorme nos educandos, uma ausência de pertencimento, distanciamento das famílias, entre outros fatores que estão passando de conflitos a violências.

Nós pensamos, então, que pelas práticas mediadoras possamos contemplar a visão de uma educação

emancipadora e formadora de sujeitos de direitos. Fazemos então referência ao pensamento de Tavares e Silva (2013):

Compreendemos que, por meio da educação nessa direção, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres.

Acreditamos ser esse é o modelo de educação que precisamos fazer valer nos nossos ambientes escolares, que se encontra como política pública, porém distante da prática cotidiana.

Nesses momentos fica claro a distância entre o que se diz e o que se faz na educação, e na educação em direitos humanos, utilizando-se da expressão de Gallardo (2014), a política educacional voltada para os direitos humanos é muito rica nos normativos, mas o que aconteceu e acontece na prática é um distanciamento desses pressupostos. É muito importante que os alunos, os profissionais da escola, assim como a comunidade possam sempre agir conscientemente, organizadamente, oferecendo resistência e enfrentamento ao que não nos favorece enquanto humanos, a tudo aquilo, que nos oprime, que nos cala.

Fazendo referência novamente a Gallardo (2014) temos que compreender os fundamentos dos direitos humanos como pressuposto da sua eficácia jurídica e é necessário que possamos sentir o seu núcleo que são as resistências, mobilizações, lutas e enfrentamentos.

Porém o que nos causa desapontamento é ver um distanciamento de uma educação emancipadora e formadora de sujeitos de direitos, para uma educação depositária, onde as crianças são deixadas na escola, tratadas como sujeitos sem capacidade de opinar, de colaborar, sendo orientadas todo o tempo sobre o que fazer, tolhendo muitas vezes sua capacidade de expressão, de reflexão e de se sujeito de direitos desse ambiente, afinal são os alunos os atores mais importantes dos ambientes escolares.

Assim podemos então nos referir ao que Flores (2009, p.47) traz como uma concepção de direitos humanos construída a partir de diferentes referências.

Não nos cansamos de repetir: uma norma não descreve nem cria nada por si só. As normas estão inseridas em sistemas de valores e em processos sociais de divisão do trabalho humano a partir dos quais se institui uma forma de acesso aos bens e não outra. Estamos diante de meios, de instrumentos que prescrevem comportamentos, impõem deveres e compromissos individuais ou coletivos, sempre interpretados a partir de um sistema axiológico e econômico dominante.

Pensando, estudando e buscando formas que pudessem nos ajudar na reflexão/ação sobre o modelo

de educação vigente, como conseguir a participação da família, dos educandos, para ressignificarmos as rotinas escolares, encontramos na mediação social uma perspectiva para trabalharmos os conflitos e construímos laços, vislumbrando uma educação emancipadora e formadora de sujeitos de direitos. Onde as normas sejam produzidas e ditadas pelos atores envolvidos no processo escolar.

Assim, não enxergamos forma melhor de estudarmos essa mudança, do que realizando mediações entre os atores envolvidos. Ter nesse espaço um momento para pensarmos, refletirmos e falarmos sobre o cotidiano escolar, as relações interpessoais que ali são construídas. Trazer à tona os conflitos, antes que os mesmos cheguem a desencadear violências, trabalhando a mediação sob a ótica da educação em direitos humanos, que de acordo com Carbonari (2014) a educação em direitos humanos essencialmente pauta-se nas práticas alterativas, o que se mostra bastante distante desse modelo homogenizador, excludente e nada promotor de sujeitos de direito. O autor ainda nos alerta para a urgência de responsabilidade comum pelos atos humanos e suas consequências. E o quanto a indiferença às questões que acontecem ao nosso redor denotam marcas de um tempo que não possuem espaço para o outro. Não podemos ser indiferentes à esse modelo educacional, e principalmente às violências que se encontram na sua estrutura. Os professores e a comunidade escolar que tentaram mostrar-se diferentes a esse modelo de educação foram silenciados. Ficando claro que se trata de uma política que age com indiferença as questões levantadas pelos atores sociais do processo.

O que se pretendemos trabalhando a mediação nas escolas é tornar cotidiano na rotina escolar de acordo com definição de Magendzo, uma pedagogia da alteridade e da diversidade como fundantes do projeto político pedagógico da escola, que seria o que ele denomina a pedagogia em direitos humanos (2014, p. 237): “La pedagogia em derechos humanos está llamada a fortalecer las habilidades de los educandos para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a las situaciones de injusticias que se presentan em sus vidas”.

Precisamos educar do ponto da reflexão, a partir de Freire (1994 p.12): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

No geral as práticas de mediação social são aplicadas no Ensino Fundamental II. Esse trabalho visa inculcar essas práticas para toda e qualquer faixa etária, ou divisão de ensino, referendando a importância de construímos escolas tolerantes, com fundação no diálogo e na cultura de paz, pois percebemos que desde cedo à educação em direitos humanos, e as formas de conviver pacificamente devem ser tratadas e ensinadas nos espaços escolares.

De acordo com Adorno (1995 p.154), essas discussões entre teoria e prática precisam começar desde a tenra infância, visando o desenvolvimento de uma consciência da realidade. E trabalhar as práticas de mediação numa perspectiva dos direitos humanos para além das políticas já existentes torna-se imprescindível nos dias atuais, onde discursos de ódio, banalização da vida, posições extremistas e não dialógicas adentram nossas escolas. Para o autor, talvez o mais importante fosse parar as atividades da escola para se tratar dessa educação que humaniza e transforma vidas e evitar que futuras barbáries aconteçam: “Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade”.

Cotidianamente nos nossos noticiários são divulgadas matérias que envolvem crianças e em situações de intolerância e violências que nos remontam a preocupação de Adorno (1995)

(...) está escrita há mais de 20 anos, sobre a importância de se trabalhar nas escolas, uma educação que humanize e que promova a reflexão sobre o papel social de cada um, a responsabilidade que todos nos temos como seres humanos inseridos em espaços coletivos, que convivem em sociedade e que temos como obrigação evitarmos barbáries (...).

Uma educação que fomenta desde o ensino fundamental perspectivas de um futuro diferente, não violento, que a vida de nenhuma pessoa, ou do meio em que vivemos possa ser relativizada em decorrência de credo, cor, sexo entre outras justificativas que se criam para violar o maior direito humano que é a vida; um projeto calcado em uma democracia participativa, no desenvolvimento do pensamento coletivo, no reconhecimento da força deste, em uma instituição que para além da igualdade, trabalhe com a diferença reconhecendo-a e valorizando a riqueza existente nos processos de interculturalidade.

Para as autoras Candau e Sacavino (2010) é importante que saibamos os objetivos claramente de onde pretendemos chegar com uma educação em direitos humanos, apresentamos a percepção delas do que seria educar em direitos humanos que busca partir do ponto onde os educandos se encontram e trabalhar com suas vivências dentro e fora da escola:

O importante na educação em direitos humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos (p.36).

Uma cultura de diálogo na escola, de respeito e valorização das diferenças contribuirão para que a convivência pacífica se torne algo natural e atingível na rotina escolar.

Sobre este aspecto, Schvarstein (1998, p.22) citado por Chrispino e Chrispino (2011, p.64) dirá que, numa escola estatal, o aluno é objeto sobre o qual decidem os governantes, diretores e professores. No momento da implantação da mediação de conflito no universo escolar, o aluno passa de objeto de decisão estatal para sujeito do processo de mediação.

Demo (2018, ensaio 321, p.7) nos traz a importância dos investimentos na esfera pública para melhorar o modo como argumentamos, promovendo estilos autorais abertos e autocríticos da aprendizagem, o autor ainda nos diz que: “Aprender da divergência, cultivar a autocrítica sistematicamente, manter-se aberto às teorizações próprias e dos outros, conviver com a diversidade são iniciativas saudáveis para mantermos uma sociedade democrática”.

Precisamos repensar nossos ambientes de aprendizagem para que os que ali estão de fato não sejam apenas frequentadores, e encontrem sentido em estar ali e participem do processo de aprendizagem de forma ativa. Incorporar práticas mediadoras no processo de aprendizagem nos ajudará nesse protagonismo necessário para que tenhamos de fato aprendizagem e não mera reprodução ou exposição de conteúdos nos universos escolares.

Escolas democráticas – um ideal a ser alcançado

Como pensar em escolas democráticas tendo em vista o modelo educacional que tem sido ofertado atualmente em nossas escolas, baseado em regras e punições, sempre de caráter posterior a situações violadoras de direitos? Fazendo um paralelo às situações externas ao ambiente escolar e pensando na situação dos direitos humanos como pensamos e tratamos o tema atualmente, mantendo esse caráter pós violatório, nos mantendo presos às legislações vigentes? Não estamos aqui desmerecendo essas vertentes que também são importantes, mas precisamos romper com esses paradigmas vigentes e entendermos os direitos humanos como os autores Menelick e Scotti (2011, pg.15) entendem os direitos fundamentais, pois os direitos humanos são os nossos direitos fundamentais e vice-versa: “Os direitos fundamentais, tal como os entendemos hoje, são o resultado de um processo histórico tremendamente rico e complexo, de uma história, a um só tempo, universal, mas sempre individualizada; comum, mas sempre plural”.

As escolas precisam trabalhar esse tema como laboratórios, desenvolvendo oficinas para que os estudantes vivenciem e sintam na prática. Conheçam a teoria e interpretem na prática. No trabalho dos autores acima Menelick e Scott, existe uma discussão muito rica sobre a interpretação e a aplicabilidade do direito no

caso concreto. Os autores nos apresentam os chamados *hard cases* e a teoria de *Dworking*. Não convém aprofundarmos nesse ensaio. Porém, a título de curiosidade, é interessante mencionarmos que para estes, os problemas normativos começam com as normas, mas perpassam muito mais a complexidade da aplicação das mesmas com profunda dificuldade entre interpretação e aplicação, e, finalizam afirmando que certezas não combinam com o exercício da cidadania, da democracia e do constitucionalismo, sendo mais afeito aos arranjos totalitários e autoritários.

E é partindo dessa premissa que as certezas não favorecem a democracia, mas que o diálogo sim, e que através dele buscaremos construir nas escolas um ambiente democrático, onde a participação e a construção seja responsabilidade de todos.

Considerações finais

O que queremos com um espaço para mediação nas escolas, podemos comparar com um espaço para análise crítica e autocrítica das nossas ações passadas, presentes e futuras. A mediação permite ao sujeito desnudar-se frente a situações que o incomodam, de forma que esse incômodo pode advir até mesmo de uma falha de comunicação, de mal entendidos e outros. A mediação cessa esses incômodos dando abertura para os envolvidos conversarem e decidirem de forma democrática através da participação, o funcionamento dos espaços coletivos, as “regras de convivência” entre outros, sempre respeitando o coletivo existente em cada um.

Por intermédio da mediação podemos trabalhar a interculturalidade e o respeito às diferenças, o respeito ao meio ambiente, e numa instância superior, a vida no seu sentido real, pois nos dias atuais a violência tem sido a primeira das causas de ausência de vida. Precisamos desenvolver a capacidade de dialogar e mediar os nossos conflitos.

Precisamos desenvolver nos espaços de produção de conhecimento, e aqui grifamos as escolas como um dos espaços de produção de conhecimento acessível a todos, ou quase todos, de acordo com Demo (2018, p.17):

(...) visão interdisciplinar, intercultural, interevolucionária e interespecies, para superar o princípio antrópico, que está no fundo do eurocentrismo: ser humano é o europeu; outros são bastardos. Ainda não fomos capazes de desenvolver a empatia cosmopolita que considera a todos os seres vivos como parceiros do mesmo planeta, no mesmo barco, no mesmo time. Em geral esta é uma pecha de religiões ditas reveladas, porque entronizam os humanos como pináculo da natureza, são os únicos que se redimem, deixando os outros seres ao relento. Embora o universo seja tão absurdamente imenso, nada nele é dispensável. Muito menos vidas.

Acreditamos que os espaços de mediação nos ambientes escolares favorece a instituição da cultura de paz, definida pela ONU (1999), citada dentro de Chrispino e Chrispino (2017, p.18):

A Cultura de paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (ONU, 1999), podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social.

Para avançarmos em nossas escolas devemos primar pelos conteúdos, pela aprendizagem, mas devemos reconhecer a importância que é educar para a crítica, para a autocrítica e para emancipação, o verdadeiro desenvolvimento científico parte do desenvolvimento dessas habilidades. E daí, também sairá à manutenção da vida na terra. E aqui achamos importante trazeremos Demo (2018, ensaio 322, p.1):

O entendimento do mundo avançou exponencialmente, tornando-nos capazes de feitos tecnológicos incríveis como na engenharia espacial e digital, mas ainda não sabemos qual o sentido da vida... A ciência deixa fora porque não cabe no método, em si uma fraude metodológica, mas algo absolutamente relevante para os humanos. Este reparo não diminui a força da ciência, apenas lembra seus limites.

Se continuarmos educando apenas para provas, não avançaremos. Sabemos que no Brasil estamos muito aquém de outros países que já se desenvolveram tecnologicamente. Todavia, já temos conhecimento suficiente para dizimar a vida na terra, temos a bomba atômica, temos os cálculos de combate à fome, a indústria da saúde, entre tantos outros avanços. Acreditamos que precisamos partir para conhecermos o outro, e a nós mesmos, no sentido de garantirmos a nossa sobrevivência pautada na tolerância e na fraternidade. E talvez, descobriremos o sentido da vida, se é que viver já não seja o próprio sentido. ■

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- BUSH, R. A. B. FOLGER, J. P. **La promesa de mediación**. Buenos Aires: Granica, 2006.
- CABEZUDO, Alicia. Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina In: In: RODINO, Ana M.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (Orgs.) **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014.
- CANAU, Vera M. F. e SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de F. G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré; DIAS, Adelaide A. (Orgs.) **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.
- CARBONARI, Paulo C. Porque educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica. IN: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; Fernandez, Mônica B, ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014. p.165 – 180.
- CHRISPINO, Álvaro. e CHRISPINO Raquel S.P. **A mediação do conflito escolar** – São Paulo: Biruta, 2011.
- DEMO, Pedro. **Ensaio321-razaopinker4**. 2018. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com>>.
- _____. **Ensaio322-cienciapinker1**. 2018. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com>>.
- FLORES, Joaquim Herrera. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GALLARDO, Helio. Fundamento e efetividade de direitos humanos. In: GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: Matriz e possibilidades de direitos humanos**. São Paulo: UNESP, 2014. p.17-61.
- MAGENDZO, Abraham. La educación em Derechos Humanos y La Justicia Social. IN: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; Fernandez, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.p.221-249.
- NEP - NÚCLEO DE ESTUDOS PARA A PAZ E DIREITOS HUMANOS. **Projeto Estudar em Paz**. Universidade de Brasília. Brasília: 2009 - 2019.
- NETTO, Menelick de Carvalho e SCOTTI, Guilherme. **Os Direitos Fundamentais e a (IN) Certeza do Direito: A Produtividade das Tensões Principiológicas e a Superação do Sistema de Regras**. Belo Horizonte. Ed. Fórum, 2011.
- SIX, J. F. **Dinâmica da mediação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.
- TAVARES, Celma e SILVA, Aínda Maria M. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites**. Porto Alegre. Revista Educação, p.50-58, 2013.

■ ARTIGOS

■ Do lugar de onde venho a resistência não começa na ocupação, ela vem de antes: As adolescentes e a interseccionalidade de gênero, sexualidade, raça e classe no contexto das ocupações

 Aldenora Conceição Macedo*
Renata Almeida D'Ávila**

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa impulsionada pelo ciclo de ocupações protagonizado pelas/os estudantes brasileiras/os em todo o país no ano de 2016. O presente artigo, que adota uma perspectiva feminista, tem por objetivo analisar como as questões interseccionais das jovens que participaram das ocupações de escolas públicas do Distrito Federal em 2016 interferiram nas relações sociais entre elas estabelecidas, bem como se esses movimentos serviram de espaço de fomento para discussões envolvendo as questões da diferença e desigualdade. Do ponto de vista metodológico, na primeira parte da pesquisa adotamos a observação participante, por nos possibilitar o contato direto com o fenômeno social a ser investigado e a incorporação ao grupo estudado e, em um segundo momento, realizamos entrevistas individuais com a utilização de roteiro semiestruturado. De modo a contextualizar os acontecimentos, apresentamos um histórico das ocupações ocorridas no país a partir de 2015, em especial a do ano de 2016, denominada de “Primavera Secundarista”, relacionando-as com o cenário político vivenciado na América Latina. Na sequência, introduzimos nossas atrizes, sujeitos da pesquisa e, tendo como ponto de partida os diálogos com essas estudantes, concebemos algumas reflexões sobre como as questões de gênero, sexualidade, raça, classe e geração foram vivenciadas no cenário das ocupações. Ao final, foram efetuadas algumas considerações acerca da capacidade crítica e organizacional que a juventude possui, destacando a necessidade de as/os educadoras/es estarem atentos às demandas das/os estudantes, comuns a um país plural onde a educação invisibiliza as especificidades das juventudes, suas diferentes vulnerabilidades e potencialidades.

Palavras-chave: Ocupações de escolas. Feminismo. Juventude. Interseccionalidade.

* Aldenora Conceição Macedo é licenciada em Pedagogia, especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente - UFG, em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos - UFG, em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - UnB, em Gestão Escolar - UnB, mestra em Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz pelo Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília – CEAM/UnB e doutoranda em educação - UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: feminora.acm@gmail.com.

** Renata Almeida D'Ávila é graduada em Direito pela Universidade Federal da Bahia (1999), especialista em Processo pela Universidade Federal da Bahia (2001), em Desenvolvimento Sustentável e Direito Ambiental pela Universidade de Brasília - UnB (2005) e mestre em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília – UnB. Procuradora Federal em exercício na PFE/IBAMA. Contato: renataadavila@gmail.com.

Introdução

Este trabalho é decorrente de uma pesquisa impulsionada pelo ciclo de ocupações de escolas protagonizado pelas/os estudantes brasileiras/os, ocorrido a partir de 2015 (GOHN, 2017). No presente artigo, objetivamos investigar o protagonismo feminino tendo como foco as ocupações no Distrito Federal. Buscamos analisar como as questões interseccionais das jovens que participaram do movimento em suas escolas interferiram nas relações sociais entre elas estabelecidas, bem como se esses movimentos serviram de espaço de fomento para discussões envolvendo as questões da diferença e desigualdade existente entre as/os estudantes. Procuramos, ainda, ressaltar o aprendizado sociopolítico e cultural presente nas ocupações como alertas acerca da ausência de processos participativos na escolarização das/dos jovens no país.

Sob o aspecto metodológico, na primeira parte da pesquisa utilizamos a observação participante, por nos possibilitar o contato direto com o fenômeno social a ser investigado e a incorporação ao grupo estudado e, em um segundo momento, efetuamos entrevistas individuais fazendo uso de roteiros semiestruturados.

Em seguida, traçamos breve histórico das ocupações insurgidas contra a reforma do ensino médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/55)¹, impostas pelo governo de Michel Temer. Relacionamos essa jornada estudantil com as mobilizações registradas em todo o mundo a partir de 2011, iniciadas com a “Primavera Árabe”, e com o cenário político vivenciado na América Latina, onde o Brasil destaca-se por passar por um momento crítico de investidas antidemocráticas e autoritárias que comprometem, sobretudo, as políticas na área da educação.

Na sequência, apresentamos nossas atrizes, sujeitos da pesquisa, e as ideias e inquietações que as levaram a atuar nesses movimentos em busca de seus direitos de estudantes e cidadãs. Na tentativa de provocar uma reflexão acerca da complexa imbricação entre gênero, sexualidade, raça, classe e geração e, tendo como ponto de partida os diálogos com essas estudantes, adotamos como aporte teórico a definição de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002). Compreender as ocupações utilizando a lente da interseccionalidade tornou-se imperioso ante o evidente protagonismo das adolescentes - repletas de vivências particulares marcadas por suas especificidades - atuantes nesse fenômeno social.

Por fim, efetuamos algumas considerações acerca da capacidade crítica e organizacional demonstrada por essas jovens, destacando a necessidade de educadoras/es estarem atentos às diferentes demandas das/os estudantes, comuns a um país plural onde a educação invisibiliza as especificidades das juventudes, com suas distintas vulnerabilidades e potencialidades.

Elas por elas: A perspectiva teórica metodológica

Uma vez que o objetivo primeiro do presente trabalho era ressaltar os sujeitos femininos que participaram das ocupações de escolas no Distrito Federal no ano de 2016, optamos por abraçar a abordagem qualitativa. Como ensina o professor Pedro Demo (2000, p.152), existem fenômenos que primam pela qualidade no contexto social, cuja captação exige mais que a simples mensuração de dados. Nesse sentido, a investigação aqui desenvolvida buscou valorizar os aspectos subjetivos, de maneira a compreender o significado do fenômeno, e não simplesmente descrevê-lo.

A pesquisa empírica foi concretizada partindo de um estudo exploratório onde visitamos algumas escolas ocupadas, participamos de momentos culturais ali realizados, colaboramos com materiais necessários para a permanência e resistência daquelas/es jovens (limpeza, alimentos etc.) e com momentos formativos (palestras e aulas), sem perder o foco educacional. Conforme apregoam Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 22), essas oportunidades foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pois nelas fomos capazes de “estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”, permitindo-nos ter uma visão de abertura para a realidade tal qual como ela se apresentava, e não como imaginávamos que fosse.

A observação participante foi realizada pelas pesquisadoras entre o final de outubro e a primeira semana de novembro de 2016, nas seguintes unidades educacionais do Distrito Federal: Centro de Ensino Setor Oeste (CEMSO), Centro Educacional Gisno, no Instituto Federal (*campus* Asa Norte), na Universidade de Brasília (*campus* Darcy Ribeiro) e na Universidade Estadual de Goiás (*campus* Formosa – GO). Essa pesquisa exploratória possibilitou-nos o contato direto com o fenômeno social a ser investigado e a incorporação ao grupo estudado. Eva Lakatos e Marina Marconi (2002) esclarecem que a observação é uma técnica que tem por finalidade obter informações, adotando os sentidos para captar aspectos da realidade. Constitui-se em elemento de investigação científica utilizada na pesquisa de campo e ponto de partida para a investigação social.

Ao longo da observação, acompanhamos a rotina das/os estudantes e a dinâmica das ocupações, nas quais as tarefas internas eram divididas por comissões temáticas (alimentação, segurança, comunicação, limpeza). Na medida em que participamos das atividades desenvolvidas, verificamos o envolvimento das comunidades nas quais estavam inseridas as escolas ocupadas, não somente com o fornecimento de alimentos, material de limpeza e higiene, mas também com o preparo de refeições e com a doação de aulas e a realização de oficinas e rodas de conversa sobre os mais diversos temas.

Ao tempo em que presenciávamos atos de solidariedade, vivenciamos também momentos de tensão, como o da desocupação do Centro Educacional Gisno. No dia 02 de novembro de 2016, a escola foi cercada pela Polícia Militar, que se valeu da decisão proferida pelo juiz Alex Costa de Oliveira no processo referente ao Centro de Ensino Asa Branca de Taguatinga - CEMAB, cuja aplicação foi estendida a todo o Distrito Federal. Na decisão, foi autorizada a utilização de métodos considerados de tortura, como isolamento físico e privação de sono, “como forma de auxiliar no convencimento à desocupação”² (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Com a notícia da presença de policiais, as/os estudantes convocaram apoio pelas redes sociais. Um grupo de pessoas passou a noite em vigília em frente à escola, formando uma rede de proteção para evitar eventuais abusos policiais. Acompanhamos a movimentação até tarde da noite e retornamos na manhã seguinte, quando as/os estudantes deixaram o prédio realizando um ato pacífico de protesto.

Acompanhamos, ainda, audiências públicas na Comissão de Direitos Humanos do Senado, no dia 31 de outubro de 2016 e na Câmara Legislativa do Distrito Federal, em 1º de novembro de 2016, nas quais foram debatidas as violações de direitos humanos ocorridas durante o movimento. Por fim, realizamos conversas informais, em grupo e individualmente, que contemplaram tanto as meninas como os meninos, de modo a elaborar uma reflexão menos reducionista das relações de gênero.

Durante todo esse processo, ficou evidenciada a atuação das garotas, assim como as interseções que as caracterizavam. Esse fato, por nós constatado empiricamente, já havia sido apontado por pesquisadoras/es que nos precederam, auxiliando-nos a direcionar nosso olhar para o público feminino. E foi dessa maneira que conhecemos as estudantes que participaram desta pesquisa, nove delas entrevistadas mais detidamente no ano de 2017, oriundas de três diferentes instituições públicas de ensino do Distrito Federal. Para o presente artigo sobre interseccionalidade feminina, discutimos interações de gênero, sexualidade, raça, classe e geração alicerçadas nos diálogos com três dessas jovens, que aqui serão chamadas de Jéssica, Ângela e Lélia³,

As entrevistas foram realizadas adotando-se um roteiro semiestruturado, que apresentava questões básicas com o intuito de “provocar” as estudantes, deixando margem para novas formulações a partir das suas respostas. Nessa proposta, o sujeito participa ativamente da elaboração do conteúdo da pesquisa, “seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal” (TRIVIÑOS, 2008, p.140).

Ademais, foi preciso empreender levantamento de informações por meio de pesquisa documental (fontes secundárias) sobre as ocupações realizadas por estudantes no Brasil no ano de 2016, em especial no Distrito Federal. Recorremos a fontes diversificadas e dispersas, tais como jornais, revistas, notícias publicadas na internet e expedientes oficiais, bem como outros documentos, escritos ou não, ou seja, matérias-primas “recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS; MARCONI, 2002, p.62).

Por fim, é preciso ressaltar que esta pesquisa possui uma orientação explicitamente feminista, que parte de um posicionamento pessoal que compartilhamos, enquanto autoras e pesquisadoras, alinhando-nos às epistemologias feministas. Estas, na concepção de Clarissa Galvão (2002, p.01), apresentam por objetivo principal “analisar a influência do gênero nas concepções de conhecimento, em seus modos de produção e justificação, bem como na concepção de sujeito cognoscente”, ou seja, procuram compreender como as práticas hegemônicas de produção de conhecimento têm contribuído para a invisibilização das mulheres e outros grupos subordinados.

Além de ter sido realizado por mulheres, este trabalho tem como protagonistas as jovens estudantes que atuaram nas ocupações de escolas no Distrito Federal em 2016. Pretende-se, com isso, dar visibilidade às mulheres como sujeitos históricos, pois, assim como Joan Scott (1989), entendemos que estas participam dos grandes e pequenos eventos da história humana, apesar de nem sempre terem suas experiências evidenciadas ao longo desta.

Articulado a isso, optamos ainda por conferir preferência às autoras, procurando-se apresentar, sempre que possível, seus nomes completos quando referenciadas. Tal atitude já foi perfilhada por outras mulheres pesquisadoras, como Aldenora Macedo (2017, p. 12), que o fez por considerar que tal escolha ressalta “a identidade feminina comumente inviabilizada na norma acadêmica com a utilização do último sobrenome”.

A “primavera secundarista” brasileira no cenário dos movimentos sociais da América Latina

Após a “Primavera Árabe”, iniciada na Tunísia, mobilizações sociais brotaram espontaneamente na Europa (Espanha, Grécia, Portugal) e nos Estados Unidos (*Occupy Wall Street*, NYC, em 2012), espalhando-se “por contágio num mundo ligado pela internet sem fio e caracterizado pela difusão rápida, viral, de imagens e ideias” (CASTELLS, 2013, p.12).

Em 2013, manifestantes marcharam nas principais cidades do Brasil, inicialmente contra o aumento da tarifa dos transportes e logo depois para reivindicar

educação, saúde e criticar a realização da Copa do Mundo em 2014. Nesse período, o país viveu uma fase de efervescência com a volta de grandes mobilizações de rua, combinadas com novas formas de ações coletivas, principalmente com as ocupações de prédios e espaços públicos, os denominados “ocupas”, nas quais as/os manifestantes acampavam coletivamente por vários dias em defesa de uma causa, chamando a atenção da comunidade e governantes para determinado problema.

Destacamos, no ano de 2015, as manifestações protagonizadas pelas mulheres que ocorreram por grande parte da América Latina. Na Argentina surgiu a campanha #Niunamernos que levantou bandeira contra o feminicídio, após a morte da adolescente de 14 anos Chiara Páez, assassinada pelo seu namorado. Agregando a luta contra o feminicídio com a violência contra a mulher e a equidade de direitos trabalhistas, o movimento retomou antigas, mas ainda atuais bandeiras e trouxe grande repercussão nas redes sociais. Importantes marchas marcaram, especificamente, o dia 03 de junho de 2015, onde as mulheres tomaram as ruas da Argentina, Chile, Uruguai e México.

No final desse mesmo ano, milhares de mulheres saíram às ruas em São Paulo e em outros grandes centros urbanos do país, no que foi batizado de “Primavera das Mulheres”, em protesto ao Projeto de Lei nº 5.069/2013, de autoria do deputado Eduardo Cunha, que dificultava o acesso ao aborto legal para vítimas de estupro. Além da Marcha das Vadias e da Marcha das Margaridas, foi realizada a “Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver” que reuniu mais de 50 mil pessoas em Brasília, reivindicando direito à vida, à humanidade, o direito a ter direitos e pelo reconhecimento e valorização das diferenças (GELEDÉS, 2015)⁴.

Os movimentos feministas, como os acima referenciados, estão em busca de uma “igualdade” com respeito às diferenças, sendo, portanto, de natureza contra hegemônica. As ocupações de escolas, nesse sentido, podem ser melhor compreendidas quando observadas a partir dessa conjuntura em que movimentos anticapitalistas e insurgências às desigualdades e injustiças estão paulatinamente ganhando fôlego.

No Brasil, as ocupações de escolas legitimaram a busca pela manutenção - e melhoramento - do regime democrático, duramente conquistado e ainda pouco concretizado. Conforme destacam Alvim e Rodrigues (2017, p.76), “coletivos, movimentos e protestos têm se tornado experiências cada vez mais ‘virais’ nos espaços escolares”, como forças combativas e criativas de resistências,

[...] que incessantemente propõem, de forma autônoma, a reorganização das relações sociais, não somente desafiando as normas instituídas, como também propondo novas

formas de convívio, amor e de maquinação comum (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p.76).

Entendemos que os movimentos sociais estão intrinsecamente interligados ao momento político, social e cultural, e possuem demandas e reivindicações de ordens distintas, como as que tivemos aqui no Brasil à época do processo contra a presidenta Dilma Rousseff, onde manifestantes simpatizantes do projeto neoliberal pediam sua saída, valendo-se do discurso do *impeachment*, enquanto os grupos progressistas defendiam sua permanência, utilizando a narrativa do golpe.

As ocupações de escolas ocorridas no país nos anos de 2015 e 2016 são aqui consideradas fenômenos situados em um ciclo específico de mobilização estudantil, com características que remetem aos movimentos sociais (GOHN, 2017). Assim como Maria da Glória Gohn e Breno Bringel (2014, p. 20), entendemos que “os movimentos transitam, fluem e acontecem em espaços não consolidados das estruturas e organizações sociais” e, como nos casos das ocupações, “estão questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política”.

Esses movimentos relacionam-se com o cenário político vivenciado na América Latina, onde o Brasil destaca-se por passar por um momento crítico de investidas antidemocráticas e autoritárias que reverberam muito pontualmente na educação, ameaçando o futuro das/os nossas/os mais de 50 milhões de jovens (IBGE, 2017).

Maria da Glória Gohn e Breno Bringel (2014) afirmam, ainda, que é esse aspecto fluído dos movimentos sociais que os tornam inovadores, o que nos remete muito pontualmente às ocupações de escolas, que não devem ser concebidas como

[...] uma ação coletiva unívoca, mas que assume feições e configurações específicas como em São Paulo diante do projeto do governo estadual de requalificação das escolas por nível de escolarização; em Goiás diante do projeto do governo estadual em terceirizar parte das escolas públicas por intermédio de contratos com organizações sociais tal como já implantado o modelo de gestão na saúde; ou outras (BALDINO, FREITAS, 2016, p.908).

O primeiro grande ciclo de ocupações de escolas no país ocorreu em São Paulo, no final de 2015, quando a Secretaria de Educação anunciou a implantação de um projeto de “reorganização escolar”, sob o argumento de separar as unidades de ensino pelos ciclos de educação (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Como consequência, 93 escolas da rede estadual seriam fechadas, em 35 municípios, 25 delas na cidade de São Paulo, e mais de 300 mil estudantes seriam transferidos compulsoriamente para escolas que seriam definidas pelo governo (PEREIRA; OLIVEIRA, 2015).

O descaso do governo com estudantes, pais e mães e professoras/es gerou um forte sentimento de indignação; e “durante seis semanas, entre o fim de setembro e o início de novembro, estudantes foram às ruas em quase duas centenas de ocasiões para protestar contra a ‘reorganização’” em todo o Estado de São Paulo (CAMPOS *et al.*, 2016-a, p.41). Como os protestos não se mostraram suficientes para abrir um diálogo com o governo Alckmin, que dava a reorganização como “irreversível” (CAMPOS *et al.*, 2016-a, p.53), as/os estudantes apostaram na ocupação de escolas.

Essas ocupações de escolas em São Paulo no ano de 2015 foram protagonizadas por mulheres, que estavam no pelotão de frente de muitas manifestações, o que foi registrado nas redes sociais e em diversas matérias jornalísticas. O documentário “Lute como uma Menina”, disponível no *YouTube*, dirigido por Beatriz Alonso e Flávio Colombini (2016)⁵ traz os depoimentos de algumas dessas jovens, que demonstraram alto nível de politização ao apresentar suas inquietações acerca da estrutura social e dos papéis de gênero na sociedade.

Decorridos mais de dois meses após o início das jornadas, com a queda do índice de popularidade de Geraldo Alckmin, o Governo do Estado de São Paulo anunciou a suspensão do projeto de “reorganização escolar”. Na avaliação de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016-b), apesar da inegável vitória do movimento secundarista, o governador seguiu realizando a “reorganização” de forma velada, “fechando salas em vez de ciclos e escolas inteiras”.

No ano de 2016 a crise política dominou o cenário nacional, culminando no golpe jurídico-parlamentar-midiático que afastou a presidenta eleita Dilma Rousseff, sob a acusação de ter atrasado o repasse de recursos a bancos públicos (denominadas “pedaladas fiscais”). Pouco tempo após assumir o governo federal, Michel Temer editou a Medida Provisória 746/2016, estabelecendo uma reforma no ensino médio, sem que seus principais tópicos fossem debatidos com a população. As mudanças incluíam a ampliação da carga horária para 1400 horas/ano (turno integral), ao invés de 800 horas/ano (prejudicando estudantes/trabalhadoras/es), e a não obrigatoriedade do ensino da arte, da educação física, das ciências sociais e da filosofia (estas duas últimas condicionadas à inclusão na Base Nacional Comum Curricular).

Nesse ponto, qualquer semelhança com o *modus operandi* do governo do Estado de São Paulo quando do anúncio da “reorganização escolar” não é mera coincidência. Em comum, características pouco democráticas: a ausência de diálogo com a comunidade escolar e a imposição da proposta por ato normativo de iniciativa do Poder Executivo.

Campos, Medeiros e Ribeiro (2016-b, p.01) chamaram a atenção para o fato de que:

[...] já no primeiro semestre de 2016, as ocupações surgiram em diferentes estados como reação dos estudantes tanto contra consequências deletérias de cortes de gastos sobre a infraestrutura das escolas (como nos casos do Rio de Janeiro, do Ceará e do ciclo de ocupações pela merenda em São Paulo) quanto contra projetos específicos de privatização da educação pública (como no caso das OSs em Goiás e das PPPs em Mato Grosso).

A publicação da medida provisória do ensino médio, no entanto, foi o estopim que desencadeou uma nova onda de ocupações iniciada no Paraná, que teve mais de 800 escolas ocupadas (UBES, 2016). Foi desse Estado que emergiu a figura de uma jovem de 16 anos, que bem expressou os anseios e as preocupações da sua geração. Ana Júlia foi explicar aos deputados da Assembleia Legislativa do Estado o porquê das ocupações, iniciando sua fala com duas perguntas: “De quem é a escola? A quem a escola pertence?”. Ela mesma respondeu: “Acredito que todos aqui já saibam essa resposta. E é com a confiança de que vocês conhecem essa resposta que eu falo sobre a legitimidade desse movimento”. Afirmou que o movimento de ocupações de escolas estava sendo feito pelas/os estudantes e para as/os estudantes, em defesa da educação e da geração futura. Ao final, Ana Júlia constatou: “O movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo que tivemos sentados e enfileirados em aulas-padrão” (POLLO, 2016, p. 10).

O vídeo com esse discurso de Ana Júlia viralizou nas redes sociais, transformando-a no símbolo da luta secundarista, que se estendeu para todo o país após a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/55, limitando os gastos públicos por vinte anos. Na pauta dos manifestantes, também foi incluída a rejeição ao Projeto de Lei 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), membro da bancada evangélica, referente ao programa “Escola Sem Partido”, que na prática proíbe discussões sobre política, ideologia e questões de gênero em sala de aula (UBES, 2016). Segundo a União Brasileira de Estudantes Secundaristas – Ubes (2016)⁶, no dia 28/10/2016, 1197 instituições de ensino estavam ocupadas em todas as regiões, o que dá a ideia da proporção que o movimento tomou, sendo chamado de “Primavera Secundarista”.

Estudantes ocupadas: Gênero, sexualidade, raça, classe e geração no contexto das ocupações

Do lugar de onde as adolescentes vêm somente elas podem falar. O lugar de fala, muito debatido na atualidade, tem para nós grande importância, uma vez que

nos predispos a buscar um entendimento não universal da adolescência, ao contrário, nosso foco foram as “estudantes ocupadas”⁷, protagonistas do fenômeno social aqui pesquisado.

A maior parte das estudantes que participaram das ocupações das escolas públicas no Distrito Federal pertence às famílias da classe trabalhadora e são, em sua grande maioria, negras. Dessa maneira, para não incorrer no erro de “universalizar demandas de toda uma imensidão de especificidades que se sabem existentes” entre as mulheres (MACEDO, 2016, p.08), adotamos a questão da interseccionalidade como ponto de partida para este estudo, na tentativa de compreender algumas das características que contribuem para a opressão dessas estudantes.

Segundo Helena Hirata (2014), os debates acerca da interdependência das relações de poder, raça, sexo e classe tiveram raízes no feminismo negro desenvolvido nos Estados Unidos, a partir das críticas apresentadas ao feminismo feito por mulheres brancas, heterossexuais e de classe média. Apesar de essas discussões terem iniciado ainda na década de 1970, o termo “interseccionalidade” somente foi evidenciado nos idos de 1990, pela jurista Kimberlé W. Crenshaw, que propôs, numa reunião preparatória para a Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância ocorrida na África do Sul, um protocolo para ser utilizado “na identificação de situações em que a discriminação de gênero é ampliada pela ou combinada com a discriminação racial, ou vice-versa” (CRENSHAW, 2002, p.174).

Kimberlé chegou à categorização desse termo ao desenvolver concepções já problematizadas anteriormente por feministas como Ângela Davis e Patrícia Hill Collins, atuantes nos movimentos feministas do final dos anos de 1970 conhecidos como *Black Feminism*. Em suas manifestações, feministas negras criticavam o viés excludente do feminismo sufragista que era majoritariamente branco, elitista e heteronormativo. À proporção que levantaram a bandeira do reconhecimento das diferenças como pressuposto para a busca por igualdade, as feministas negras deixaram como legado a demanda da interseccionalidade.

Os estudos sobre como se relacionam as diferentes formas de dominação, exploração e opressão foram desenvolvidos vinte anos depois, no início dos anos 1990, quando pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs passaram a se debruçar sobre a temática. Ainda assim, antes da especificidade de coexistência de marcadores sociais ser nomeada, já existiam olhares atentos para tal realidade, como os das pesquisadoras Anna Julia Cooper e Maria Stewart que, na vanguarda, abordavam essa problemática lançando mão de termos como “interconectividade” e “identidades multiplicativas”.

Kimberlé Crenshaw (2002) focou seus estudos nas

interações entre raça e gênero, mas sua definição de interseccionalidade contemplava outras variáveis sociais que poderiam contribuir para o aumento da subordinação das mulheres:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas das mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Nessa mesma linha de raciocínio, Lourdes Maria Bandeira e Tânia Mara C. Almeida (2015) explicam que, além dos eixos de desigualdades mais ‘usuais’ (raça, etnia, gênero e sexualidades), outras interações (condição religiosa, regional, geracional e profissional) podem estar presentes, “constituindo-se um complexo de relações de poder e não apenas um ‘somatório’ a verticalizar as desigualdades” (BANDEIRA; ALMEIDA, 2015, p.162). Registram, no entanto, que “algumas categorias manifestam-se de modo independente em certas circunstâncias” (CRENSHAW, 2002 *apud* BANDEIRA; ALMEIDA, 2015, p.162).

De maneira a possibilitar um diálogo dessa teoria feminista com o que foi constatado ao longo da pesquisa empírica, recorreremos às peculiaridades das “estudantes ocupadas”, personagens principais deste trabalho. As questões sobre gênero, sexualidade, raça, classe e geração aqui debatidas foram suscitadas pelas próprias estudantes, em suas falas, ideias, pensamentos e inquietações. A seguir, apresentamos as meninas que possibilitaram este diálogo entre a teoria e o campo.

- a. Jéssica é estudante negra, bissexual, atuante nas redes sociais, mora com sua família no Varjão – DF. Participou da ocupação do Centro Educacional Gino, situada na Asa Norte, região central de Brasília.
- b. Ângela é estudante negra, heterossexual, reside com a mãe e as irmãs na Samambaia – DF, mesma cidade onde se localiza a escola que ocupou: o Centro de Ensino Médio – CEM 304.
- c. Lélia é estudante negra, lésbica e, assim como Ângela, mora em Samambaia – DF e atuou na ocupação do Centro de Ensino Médio – CEM 304.

Ângela, no momento da entrevista, já era aluna do ensino superior, tendo acessado a Universidade de Brasília por meio do Programa de Avaliação Seriada – PAS, que apresenta sistema de cotas para escolas públicas.

Ao falar da nova realidade que vivencia na universidade, chamou atenção para a disparidade de classes sociais entre as/os alunas/os que vieram da rede pública e aquelas/es oriundos das escolas privadas. E demonstrou o incômodo que sentia quando pessoas que não possuíam origem humilde como a sua, ocupavam - de forma ilegítima, a seu ver - espaço dentro dos movimentos sociais:

Eu nem sei que consciência eu ia ter se tivesse entrado na UnB sem a ocupação. Porque a ocupação me fez enxergar tanta coisa [...] Eu olho assim e eu fico: "qual a resistência de vida dele?". Assim, de quem pega esse microfone e eu vejo o que a gente chama de "periférico de L2", também, é algo que me dói muito, porque do lugar de onde eu venho, a resistência não começa quando a gente ocupa, ela começa antes. Por exemplo, minha mãe doméstica e eu ser a primeira filha a entrar na UnB. Essa resistência ela vem antes e quando você entra aqui e você vê que a maioria dos que estão aqui não tem isso e vestem uma camisa de movimento social e não sabem nem de onde que vem [...] (Fala de Ângela, 2017)

A condição de periférica também foi lembrada por Jéssica, que ressaltou a dificuldade "da periferia e da comunidade terem voz", ainda mais em se tratando de pessoas que não seguem a heteronormatividade. Esse discurso, a seguir reproduzido, articula-se com o pensamento de Spivak, rememorado por Karina Bidaseca (2010), no sentido de que o subalterno não pode falar não porque seja mudo, mas porque carece de espaço de enunciação. Dessa feita, falar corresponde a sair da posição de subalternidade.

[...] Então, já é complicado essa coisa da periferia e da comunidade terem voz... já é complicado elas saberem que podem falar, entendeu? Então esse debate foi essencial. LGBT principalmente, porque agora, muitas pessoas, abre aspas, elas "aceitam", né? Esse problema do LGBT, então, as pessoas estão querendo falar e ter esse espaço e conversar sobre isso é importantíssimo (Fala de Jéssica, 2017).

A subordinação e a desigualdade em face da questão de gênero e da sexualidade entre estudantes foram percebidas na conversa com Jéssica, quando esta afirmou que, mesmo sendo maioria, as meninas manifestavam-se pouco nas assembleias. Já o colega "hétero, cis e branco" tinha que ser interpelado para oportunizar a fala às estudantes:

As pessoas que gostam mais de falar da coordenação e tal que gostam de falar sou eu, o Carlos, e o Ricardo. O Carlos é trans e o Ricardo é hétero, cis e branco. E ele gosta de estar falando e eu sempre estou falando: "Ricardo é o seguinte, as minas vão falar, nós somos a maioria aqui, e gente tem que falar". Eu falo para as meninas para se "impor" porque no começo da ocupação chegavam falando, "Jéssica, porque a gente não faz isso, porque a gente não faz aquilo"? E eu, "não gente,

chega aqui, fala, vamos fazer isso, na assembleia todo mundo tem que dar uma ideia". Depois que a gente começou a dar esse espaço para as meninas... as meninas têm essa coisa de, não, talvez se eu fale, não seja legal, já os meninos, meu Deus do céu, eles não pensam para falar [...] (Fala de Jéssica, 2017).

Esse trecho revela, ainda, que persiste a concepção de que somente o espaço privado é destinado às mulheres, no sentido de que não devem expressar suas ideias publicamente. Os meninos, por sua vez, são estimulados a sair de casa, e sentem-se à vontade para falar em público, sem receio de serem avaliados ou criticados, na forma constatada por Jéssica: "eles nem pensam para falar".

Lélia também demonstrou essa dificuldade de falar e ser ouvida, além do receio de "andar à noite", pois o espaço público tanto não é destinado às mulheres que estas não devem andar "sozinhas na rua", ainda que estejam acompanhadas por outras mulheres:

E tipo, eu sou uma mulher, eu estou inserida nessa realidade, eu tenho medo de andar à noite, entendeu? E tipo, principalmente por ser uma mulher negra, veí, várias vezes eu fui silenciada. E eu escuto outras mulheres negras falando que foram silenciadas e eu fico tipo assim, veí. Somos mulheres negras, que somos silenciadas que temos medo de andar à noite. E veí, a gente sabe de todo o nosso potencial, que a gente tipo, infelizmente ainda não conseguimos mostrar (Fala de Lélia, 2017).

Como Simone de Beauvoir (1960) asseverou, ainda nos anos 1940, ao longo da adolescência, a menina despede-se do corpo infantil e, adquirindo corpo de mulher, faz-se "carne". As dificuldades do "ser mulher" são vivenciadas desde muito cedo e o amadurecimento corporal traz consigo uma relação conflituosa com o corpo, pois da mulher é cobrada uma postura casta (os conhecidos preceitos "bela, recatada e do lar"), uma vez que o homem não deve ser instigado em seus instintos naturais. Para tanto, tem "a obrigação de se resguardar, respaldando e legitimando que os atos violentos ou as investidas sexuais são impulsionados pela anatomia de seu corpo pueril" (MACEDO, 2016, p. 86).

A questão geracional também foi objeto de análise neste trabalho, eis que verificamos que algumas reflexões apresentadas pelas jovens diziam respeito ao estágio da vida em que se encontravam.

Segundo Antônio Groppo (2000, p.60), o termo "adolescência" foi criado pela psicologia nos séculos XIX e XX, concebido como "estágio da vida do indivíduo em que ele define sua identidade particular", tornando-se referência central das demais ciências humanas para a constituição do objeto "juventude". A categoria "juventude", por sua vez, refere-se à fase em que o indivíduo transita da infância à condição de adulto, e durante a qual se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que oscilam

conforme as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (UNESCO, 2004, p.23).

Gropo aponta a contradição que existe na concepção de juventude “como período de vigilância, disciplinarização e socialização do indivíduo entre sua infância e idade adulta”, por um lado, e, de outro, “como um direito humano reconhecido pela modernidade” (GROPPO, 2000, p.72). Registra, no entanto, que a realidade social mostra-se desigual, constituída “de estruturas de classe, de estratificações sociais, de diferenciações étnicas, de gênero, culturais etc” (GROPPO, 2000, p.73).

Nesse sentido, cabe trazer a preocupação que Ângela manifestava no ano de 2016, quando participava da ocupação, mas ainda não tinha certeza se daria continuidade aos estudos ao final do ensino médio, em face da necessidade de voltar a trabalhar para contribuir com a renda familiar. Esta era garantida apenas pelo salário da mãe, empregada doméstica. Ela expressou um dilema presente entre jovens das classes populares, que possuem sua “moratória social” reduzida ante a necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho e, muitas vezes, abandonar os estudos:

[...] E eu estava fazendo o PAS e elas estavam focadas no Enem, tínhamos os mesmos objetivos, a gente queria vir pra UnB. Elas mais do que eu, e eu na época eu estava meio assim ainda tentando me resolver, por conta de essa questão mais de trabalhar ou ir pra UnB, sempre é um empecilho pra gente que vem de lugares periféricos. Ou deixa de ter uma coisa ou deixa de ter outra, e se unir as duas coisas a gente acaba se prejudicando (Fala de Ângela, 2017).

Outra característica atribuída à juventude e que deve ser destacada no que se refere às ocupações é a rebeldia. Maria Juraci Maia Cavalcante (1987, p.17) explica que as revoltas estudantis nos anos 1960, em diferentes partes do mundo, criaram “uma expectativa em torno do potencial revolucionário da juventude e foi alimentada por filósofos respeitáveis como Jean Paul Sartre e Herbert Marcuse”.

As ocupações de 2016 resgataram, pelo mesmo naquele momento, essa capacidade da juventude de contestar a ordem estabelecida, utilizando a desobediência e a subversão para apresentar suas demandas. Regina Lúcia Pedroza (2012) nos diz que essa rebeldia é o ponto de partida para que denúncias possam ser realizadas e que deve ser utilizada sempre na necessidade de mudanças e para a superação de injustiças. Esse potencial revolucionário foi despertado em Jéssica durante a ocupação, no momento em que percebeu a força das/os estudantes unidas/os por uma mesma causa:

[...] Ali na ocupação a gente teve noção de poder. Porque a gente está tão acostumado a falarem: “não, porque jovem é inconsequente, porque jovem isso, jovem aquilo”. Só que a

gente, todo mundo começou, chegava: “não, isso que você falou, isso é sério, isso que você está falando, isso é certo. A gente percebeu que a gente tem sim uma voz, sabe? A gente sozinho tem uma voz, a gente junto tem uma voz mais forte ainda (Fala de Jéssica, 2017).

Por causa das condições culturais e biológicas da adolescência, a juventude é o grupo social mais diretamente exposto aos dilemas da temporalidade (MELUCCI, 1997). Diante dessas peculiaridades, e das experimentações entendidas como inconsequentes nesse estágio da vida, a atitude de jovens no sentido de se afirmarem lésbicas ou bissexuais, ou mesmo questionando sua identidade de gênero, tende a ser encarada como modismo ou algo transitório, apenas uma confusão desse período de descobertas.

Segundo Dayrell (2003), a/o jovem é considerado um “vir a ser”, razão pela qual há uma tendência do adulto de negar o presente por ela/ele vivido como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais por ela/ele expostas. Nesse sentido, a construção de uma identidade de gênero e sexualidade sadia e representativa para as mulheres é bastante dificultada. Ademais, o que se espera de uma adolescente, dentro da ideia binária dos papéis de gênero, é que ela mantenha interesse nos meninos e comporte-se de modo a “conquistar” um casamento, com o objetivo de constituir uma família na vida adulta.

Jéssica narrou também os preconceitos enfrentados na escola em razão do gênero e da raça, demonstrando a existência de relação entre essas duas estruturas de dominação: o machismo e o racismo, com o agravante de que essas práticas são comuns não somente entre os estudantes, mas entre os professores da sua escola. Aqui, a conversa mais uma vez foi permeada pela questão de classe:

A gente é acostumado a conviver com professores machistas, professores racistas e a gente não pode falar nada, porque a gente não tem essa liberdade, e já na ocupação, é o que eu falei, nós temos basicamente a mesma “qualidade”, e mesmo se não tivesse, às vezes vem um pessoal conversar com a gente e a gente fala no mesmo grau, entendeu? É questão de respeito, sabe? Você pode gostar ou não da opinião das mulheres, questão de respeito. Porque também não tem essa questão de quem sabe mais, quem sabe menos, cada um tem seu conhecimento. Então, nossa movimentação, é exatamente o que a gente falou. Nosso sarau foi “Se essa escola fosse minha”, a gente fez tudo o que a gente queria que tivesse nossa escola: debate sobre negritude, porque escola pública [é frequentada] por pessoas de baixa renda e, infelizmente, a maioria dos pobres são negros, são pretos, então a gente cria esse debate, entendeu? Sobre racismo. [...] porque quando as pessoas te olham negra, as pessoas já te “auto intitulam” que você não vai dar certo, entendeu? (Fala de Jéssica, 2017).

Esse trecho evoca a afirmativa de Patrícia Hill Collins (2016, p.107) de que as mulheres negras e pobres, tais

como Jéssica, “têm uma visão mais nítida da opressão em relação aos grupos que ocupam uma posição mais evasiva em relação ao poder masculino branco”. Ao contrário das mulheres brancas, elas não têm ilusão de que sua branquira “irá anular a condição de subordinação feminina” e, de modo diverso dos homens negros, “não podem jogar a carta duvidosa da masculinidade com o objetivo de neutralizar o estigma de ser negro” (COLLINS, 2016, p.107).

Nessa linha de raciocínio, Sueli Carneiro (2011) alerta que, para as mulheres negras, não basta apenas superar as desigualdades geradas pela história hegemônica masculina, mas também suplantar ideologias complementares desse sistema de opressão, como o racismo. Ângela, no trecho a seguir reproduzido, também expressou a correlação entre machismo e racismo, na medida em que, em rodas de conversa das quais participa, procura esclarecer para as/os colegas brancos o que é racismo e para os meninos o que é machismo:

[...] porque antigamente eu ficava falando sobre racismo essas coisas, eu sempre falei porque eu gosto, eu sempre falei sobre esses temas, sabe? Tanto que ajudo meus amigos, que querem entender o feminismo e para os meus amigos e amigas brancas, para entenderem o racismo, só que eu sempre achei, tipo, será que isso está fazendo alguma diferença? Para as pessoas que falam: “Aham, estou ouvindo”. E na ocupação eu percebi que eu tenho voz e que é importante o que eu falo. E o nosso público é uma esponja, sabe? Então muitas das coisas que as pessoas falam, de algum jeito a gente absorve. E agora, foi assim que eu descobri que vou fazer ciências sociais (Fala de Ângela, 2017).

Para além do marcador gênero, a interseccionalidade nos faz refletir acerca do fato de que uma adolescente branca não carrega o mesmo peso social que uma negra. E ser uma adolescente negra e heterossexual também não é equivalente a ser uma adolescente negra e lésbica. A mulher negra é tida como última na pirâmide da hierarquia social e se essa mulher ainda tiver como características qualquer outro dos marcadores sociais aqui citados, estará ainda mais sujeita a ser alvo de preconceitos e sofrer discriminações.

Como aponta Aldenora Macedo (2016, p. 9), as questões de raça e de classe possuem uma histórica interlocução e interdependência, pois “vivemos ainda as mazelas da escravidão deixadas no percurso histórico e esse passado não permite, ainda hoje, a total emancipação da negra brasileira”. Esse passado vem sendo reconstruído paulatinamente por meio de ações de negligência, invisibilização e até mesmo aniquilamento da juventude negra.

A insatisfação com a escola e com a forma como algumas disciplinas são ministradas também foram demonstradas por Jéssica, em especial história, na qual

não se via representada, vez que os personagens principais são, em sua maioria, homens e brancos. O trecho a seguir articula-se com as reflexões trazidas pelas epistemologias feministas, no seu esforço de visibilizar a versão dos povos vencidos e oprimidos, de forma a resgatar o significado da riqueza da sua própria história e cultura (NARAYAN, 1997):

A minha escola normalmente é uma escola que nos impõe tudo, nos impõe, e explicam na verdade errado [...], porque a gente é obrigado ouvir que Cabral descobriu o Brasil, coisas falsas [...] ninguém fala da África, porque isso sim é a nossa história [...] e as minas na história gente, cadê? Eu nunca vejo mina na história. A que eu vi, foi a que fez besteira. É complicado né gente? Eu como negra, quero me sentir representada como mulher e como negra. As pessoas têm uma visão pequena de Zumbi entendeu [...] não dá nem uma página [...] nossa população, grande parte da nossa população é negra, e a gente não tem isso, entendeu, e a maioria são mulheres e a gente não vê as minas na história. Porque ninguém fala da Dandara? Tantas mulheres importantes. Porque ninguém fala da Frida? Tanta gente inútil que colocam no livro de história e pessoas importantes que fizeram a diferença, não tem [...] (Fala de Jéssica, 2017).

Podemos afirmar que o diálogo mantido com as estudantes protagonistas desta pesquisa nos possibilitou refletir sobre como a articulação entre esses sistemas discriminatórios – gênero, sexualidade, raça, geração e classe - é compreendida no cotidiano dessas jovens. O estudo interseccional permite uma maior percepção acerca das diversas e simultâneas relações assimétricas de poder existentes na sociedade, em face dos mais variados marcadores sociais e não somente aqueles identificados na relação binária homem/mulher. Como afirma Aldenora Macedo (2016, p.05), não se trata de apagar a ideia de identidade, pois é apoiado nela que se fazem possíveis as lutas e as resistências. “Seria exatamente o contrário, trata-se de enxergar no outro suas diferenças, mas não as transformar em desigualdades”.

Reflexões finais

É na rebeldia e não na resignação
que a adolescência se afirma diante das injustiças.
(Paulo Freire)¹⁰

Apoiadas nas entrevistas realizadas com Jéssica, Ângela e Lélia, personagens das ocupações de escolas no Distrito Federal no ano de 2016, identificamos as diversas interpelações entre as mais variadas características sociais: gênero, sexualidade, raça, classe e geração.

Os achados desta pesquisa superaram a expectativa inicial, pois, apesar de imbuídas do objetivo de pesquisar o protagonismo feminino nas ocupações, não presumíamos que a imbricação de marcadores sociais fosse

tão acentuada na experiência das estudantes. Percebemos as implicações que essas interações trazem para o cotidiano escolar das garotas com quem dialogamos e, certamente, para as estudantes como um todo. Afinal, existem muitas Jéssicas, Ângelas e Lélias em nossas escolas. Assim como Ana Júlia, elas estão ali ansiosas para falarem e serem ouvidas.

Nesse sentido, as ocupações propiciaram à comunidade escolar uma nova forma de compreender a própria escola. Ao estabelecerem relações provisórias de poder, circunscritas naquele tempo/espço da ocupação, as jovens experienciaram a escola do modo que gostariam que ela fosse. A partir do momento em que deixaram, ainda que provisoriamente, suas rotinas e passaram a compartilhar suas vidas e seus anseios, de forma autêntica, possibilitaram a explicitação e o questionamento desses sistemas discriminatórios, normalmente omitidos.

Com efeito, o que se verifica cotidianamente nas escolas é o modelo hierárquico de pouco falar e muito se ouvir, a denominada educação bancária combatida por Paulo Freire, na qual contestar não é visto como capacidade crítica e sim rebeldia e ausência de adequação. Na regularidade do ensino formal, essas garotas perderam a riqueza advinda das suas especificidades. Ao seguir-se à risca um padrão ainda autoritário de educação, elas se tornam apenas números nos variados diários de classe. Todas essas especificidades que cada estudante leva todos os dias às aulas seguem sendo ocultadas pelo atual modelo educacional.

Registramos, por fim, que os marcadores sociais aqui identificados surgiram de maneira espontânea, sem qualquer direcionamento das pesquisadoras, tendo

sido suficiente oportunizar a fala e oferecer a escuta. As ocupações parecem ter possibilitado às estudantes uma atuação mais autônoma e menos regulada que aquela tida em sala de aula. Nesse sentido, permitiu uma discussão mais crítica e pessoal das realidades socioculturais vivenciadas pelas jovens, ante a incapacidade do sistema de ensino de levar para a sala de aula a vida fora dos muros da escola.

Nesse cenário em que a educação brasileira torna-se, mais uma vez, palco de disputas políticas, temos agravantes que se voltam diretamente para os temas aqui tratados. As questões de gênero e sexualidade, tão naturalmente pronunciadas pelas nossas atrizes, atualmente são taxadas, por alguns grupos, como doutrinação e subversão quando trazidas para as práticas pedagógicas. Mesmo com a existência de legislações educacionais determinando o trato desses assuntos em sala, essa temática muitas vezes é esquecida. Atualmente, em tempos de “Escola sem Partido”, esses assuntos tendem a ser condenados, passíveis de vigilância por parte da sociedade e da comunidade escolar, que acreditam nas ideias tendenciosamente pulverizadas na mídia e nas redes sociais, no sentido de que não é a escola que deve tratar esses temas, e sim a família.

Dessa forma, concluímos que a ocupação das escolas deixou seu legado ao mostrar a capacidade crítica e organizacional que da juventude. Ademais, colocou em relevo ainda a necessidade de as/os educadoras/es atenderem demandas urgentes e comuns a um país plural como o Brasil, onde a educação, ao sufocar-se com conteúdos alheios à vida real, oculta as especificidades de milhares de jovens, todos os quais com suas vulnerabilidades e potencialidades. ■

Notas

¹ A problemática trazida na PEC do Teto dos Gastos Públicos diz respeito à redução significativa nos gastos com educação e saúde, o que será sentido pela classe trabalhadora, em maior intensidade. Conheça o texto da emenda disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em abril/2018.

² Confira-se trecho da sentença: “Como forma de auxiliar no convencimento à desocupação, autorizo expressamente que a Polícia Militar utilize meios de restrição à habitabilidade do imóvel, tal como suspenda o corte do fornecimento de água; energia e gás. Da mesma forma autorizo que restrinja o acesso a terceiros, em especial parentes e conhecidos dos ocupantes, até que a ordem seja cumprida. Autorizo também que impeça a entrada de alimentos. Autorizo, ainda, o uso de instrumentos sonoros contínuos, direcionados ao local da ocupação, para impedir o período de sono. Tais autorizações ficam mantidas independentemente da presença de menores no local, os quais, a bem da verdade, não podem lá permanecer desacompanhados de seus responsáveis legais”.

³ Dentro da nossa perspectiva feminista iremos relacioná-las às jovens (e mulheres) aguerridas como a Jéssica, do filme “A que horas ela volta”; Ângela Davis, nome internacional que representa o feminismo negro e Lélia Gonzalez, expoente do movimento interseccional feminista aqui de nossas terras.

⁴ Carta das Mulheres Negras 2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Carta-das-Mulheres-Negras-2015.pdf>>. Acesso em: junho 2017.

⁵ Documentário, 1’16”: São Paulo: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: maio 2017.

⁶ UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. In: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. São Paulo, 2016.

Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>> Acesso em: junho 2017.

⁷ Como se denominam as estudantes que participaram das ocupações.

⁸ L2 é o nome de uma avenida localizada no Plano Piloto. “Pobre de L2” seria uma ironia, porque a renda per capita do Plano Piloto é uma das maiores do país, segundo censo do IBGE. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>>. Acesso em abril/2018.

⁹ Segundo dados do Atlas da Violência 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>>. Acesso em abril 2018.

¹⁰ Da Pedagogia da Autonomia, onde se lia “o adolescente”, aqui adaptado para “a adolescência”.

Referências bibliográficas

- ALVIM, Davis; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.19, nº esp. Jan./mar. 2017; p. 75-95.
- BALDINO, José Maria; FREITAS, Felipe Silva. Movimento de ocupação de escolas públicas: Jovens estudantes contra a gestão da escola pública por organizações sociais. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 902-926, Set./Dez. 2016.
- BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia Mara. A dinâmica de desigualdades e interseccionalidades no trabalho de mulheres de limpeza pública urbana: o caso dos garis. In: **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, julho/dez. 2015, p. 160-183.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- BIDASECA, Karina. Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en America Latina. In: **Paradigma Inicial**. 2010.
- CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta: 2016-a.
- _____. **As ocupações se espalham... e as estratégias de repressão também**, 2016-b. Disponível em <<http://diplomatie.org.br/as-ocupacoes-se-espalham-e-as-estrategias-de-repressao-tambem/>>. Acesso em junho 2017.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Geledés**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/#gs.eiBsRPM>>. Acesso em: junho 2017.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro. Zahar, 2013.
- CAVALCANTI, Maria Juraci Maia. O mito da rebeldia da juventude: uma abordagem sociológica In: **Educação em debate**. Fortaleza, n. 13, jan/jun 1987, p. 11-23.
- COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In: **Revista Sociedade e Estado**. V. 31. N. 01. Janeiro/abril 2016.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativas ao gênero. In: **Estudos feministas**. Ano 10. UFSC, 2002.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 24. Set/Out/Nov/Dez 2003, p. 40-52.
- GALVAO, Clarissa. Contribuições da epistemologia feminista para uma crítica da ciência moderna. In: **Teoria e Metodologia das Ciências Sociais**. 2002. Disponível em: <<http://quecazzo.blogspot.com.br/2012/04/contribuicoes-da-epistemologia.html>>. Acesso em: junho 2017.
- GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, B.M. (Orgs). **Movimentos sociais na era global**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: **Tempo social**. Vol.26, nº01. Revista de Sociologia da USP, 2014.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- MACEDO, Aldenora Conceição. **Gênero, Raça e Feminicídio**: Discutindo interseccionalidade em pesquisas estatísticas e para políticas públicas. IV Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT5_%20Aldenora%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20de%20Macedo.pdf>. Acesso em: julho 2017.
- _____. **Ser e tornar-se**: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (Mestrado) da Universidade de Brasília, 2017.
- _____. Um currículo para a equidade de gênero: A educação na perspectiva dos direitos humanos. In: MACEDO, Aldenora et al. In: **Direitos Humanos**: Diversas Abordagens. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2016. Disponível em <<https://dhdiversasabordagens.wordpress.com/tag/ddhh/>>. Acesso em abril 2018.
- MELLUCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. In: **Coleção Educação para todos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em agosto 2017.
- NARAYAN, Uma. O projeto da epistemologia feminista: perspectivas de uma feminista não ocidental. In: **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.
- PEREIRA, Rafael. OLIVEIRA, João Victor Pavesi. Governo Alckmin faz manobra estatística em estudo que justifica fechamento de escola. In: **Universo Online**. São Paulo, 2015. Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/01/governo-alckmin-faz-manobra-estatistica-em-estudo-que-justifica-fechamento-de-escola/>>. Acesso em: junho 2017.
- PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Escola, Adolescência e violência: Construções sociais. In: AMPARO, Deise Matos et al. **Adolescência e Violência**: Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília Liber livro e Editora Universidade de Brasília, 2012.
- POLLO, Luiza. Discurso de aluna secundarista na Assembleia Legislativa do PR viraliza, 2016. In: **Estadão Jornal Digital**, 2016. Disponível em <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,discurso-de-aluna-secundarista-na-assembleia-legislativa-do-parana-viraliza,10000084969>>. Acesso em: maio 2017.
- SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em: agosto 2017.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- UNESCO (2004). **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO.

■ ARTIGOS

■ CEF 01 de Brazlândia: Onde a Cultura de Paz e a construção coletiva proporcionam uma educação pública de qualidade

 Rozane Mendonça Cardoso de Morais *
Douglas Romário de Oliveira Pereira **
Micaele de Sousa Rodrigues ***
Aline Rocha Menezes ****
Alessandra Alves de Matos *****

Resumo: O presente estudo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a influência da valorização do espaço físico, dos recursos pedagógicos, humanos e materiais para a oferta de uma educação pública de qualidade aos educandos dos anos finais do ensino fundamental, bem como refletir e analisar como os problemas sociais que circundam a escola podem impactar na aprendizagem dos alunos. Também visa demonstrar como um planejamento pedagógico, com vistas ao envolvimento de toda a comunidade escolar corrobora para uma educação pública de qualidade e de implantação de uma cultura de paz no ambiente escolar. Este artigo foi realizado baseado em análises teóricas sobre a importância da interação entre os pares e da organização dos espaços, do papel do educador e também como se dá à relação do aluno com o meio proporcionado a ele e com as diferentes culturas apresentadas. Para além das revisões bibliográficas, partimos, sobretudo, da realidade vivida nos últimos dez anos no Centro de Ensino Fundamental 01 de Brazlândia-DF, escola cujos rótulos já fizeram referências a presídios e hoje evidencia sua melhoria na qualidade de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: CEF 01 de Brazlândia. Educação pública. Qualidade. Planejamento Pedagógico. Cultura de Paz. Pertencimento.

* Rozane Mendonça Cardoso de Morais é licenciada em Letras Português/Respectivas Literaturas, especialista em Docência do Ensino Superior, Orientação, Gestão Educacional e mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Docente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pelo CEAR da Universidade Estadual de Goiás (UEG-GO). Contato: rozane.morais@edu.se.df.gov.br.

** Douglas Romário de Oliveira Pereira é formado em Geografia pelo Centro Universitário Projeção. Professor de geografia pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: douglas.romario@edu.se.df.gov.br.

*** Micaele de Sousa Rodrigues é formada em Jornalismo pela faculdade JK/Anhanguera, em Letras Português pelo UniProjeção e é pós-graduanda em Revisão de Texto. Professora da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: micaele.rodrigues@edu.se.df.gov.br.

**** Aline Rocha Menezes é especialista em Metodologia do ensino da matemática, pela Universidade Estácio. Professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: aline.rocha@edu.se.df.gov.br.

***** Alessandra Alves de Matos é graduada em Letras e suas Literaturas pela Universidade Católica de Brasília, especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: alessandra.matos@edu.se.df.gov.br.

Considerações Iniciais

Sob a égide de um contexto social em que a violência neste século afeta todos aqueles que estão ligados as suas causas e consequências direta ou indiretamente, começamos por reforçar que contrapor, buscar meios de enfrentamento para esse problema deve ser responsabilidade de toda a sociedade, inclusive dos setores educacionais.

Delegar a obrigação de zelar pela paz, posta por Abramovay (2005) e Andrade (2007), como um bem inestimável e insubstituível, aos responsáveis pela segurança pública e aos respectivos setores jurídicos é, a nosso ver, como educadores da rede pública de ensino, isentar-se de responsabilidades sociais e de solidariedade.

A segurança é um direito social fundamental, conforme consta no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e é apresentada por Carvalho (2015, p. 2) de modo que sua “realização exige o fornecimento de prestações por meio do Estado, impondo-lhe verdadeiras obrigações de fazer e de prestar”. Apesar desse preceito legal, sabemos que uma educação de qualidade impacta na sociedade, bem como nos fatores que elevam a paz ou a violência, colocando o setor educacional como um dos responsáveis para a manutenção da segurança social.

Posto isso, a contribuição que uma escola pode dar para a propagação da paz dentro e fora deste ambiente é buscar meios para ofertar uma educação pública eficiente e de boa qualidade. Essa pretensão é válida, necessária e impacta sobremaneira toda a sociedade, no entanto, compreendemos que o aperfeiçoamento de um ensino público requer um olhar amplo da comunidade escolar, do poder público e da família. É essa tríade que garante êxito para uma educação de qualidade, para uma sociedade mais atuante, com menos índices de violência, conhecedora de seus direitos. O fortalecimento desses três pilares ou a falta deles erradica em consequências que abrangem toda a sociedade, positiva ou negativamente.

Reiteramos então, que assim como o enfrentamento à violência é responsabilidade de todos e que isso surge em razão de diversos enfraquecimentos públicos-sociais¹, um ensino de qualidade, do mesmo modo, não depende unicamente da escola, são necessárias ações conjuntas que envolvam a comunidade, a família, os gestores educacionais e líderes políticos para pensarem e fazerem um ensino público no país que contribua para o seu crescimento e para a diminuição dos índices de violência.

O Centro de Ensino Fundamental 01 de Brazlândia, doravante CEF 01, é exemplo de luta por uma educação de qualidade. Essa instituição de ensino enfrentou a violência que circundava e adentrava a escola, sendo conhecida como uma das piores escolas públicas da região. Diante dos dados positivos de melhoria da

qualidade de ensino, do aumento da procura por vagas e das benfeitorias feitas no espaço escolar, é notável que a implantação de projetos pedagógicos, com vistas ao fomento da cultura de paz neste ambiente, tem por consequência resultados satisfatórios.

De acordo com Morgado (2014), a cultura e a educação são compreendidas na seguinte perspectiva:

(...) nas sociedades onde a escola se faz presente, essas se encarregam de completar a transmissão da cultura iniciada na família e em outros grupos sociais, nesse caso, a educação é sistemática, isto é, obedece a um sistema, a uma organização previamente planejada (MORGADO, 2014, p. 2).

Portanto, pode-se enxergar a cultura como uma herança social, que aplicada no ambiente escolar de forma eficiente, planejada e contínua, transforma a educação em uma atividade saudável, agradável e familiar.

Partindo ainda do ponto de vista de Morgado (2014) e da história do CEF 01 de Brazlândia uma escola conhecida popularmente por denominações que faziam alusões a presídios em razão da violência e precariedade do ambiente escolar trazemos aqui questões que como a melhoria da estrutura física, dos recursos pedagógicos da valorização dos educandos podem melhorar o desempenho educacional em que medida os problemas sociais que circundam a escola podem impactar na aprendizagem dos alunos e quais medidas devem ser tomadas para contribuir com a cultura de paz nas escolas.

Assim, o objetivo geral deste artigo é discutir a importância da melhoria da qualidade do ensino público como instrumento de mudança social, que, entre outras estratégias, se vale da cultura de Paz no ambiente escolar. Para alcançar tal objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: apresentar histórico do CEF 01 de Brazlândia em relação a violência na escola e as ações realizadas ao longo dos anos; refletir sobre como a cultura de Paz pode influenciar na melhoria do ensino público; compreender como o espaço e o ambiente escolar podem propiciar aprendizagens significativas e diminuir a violência dentro e fora da escola.

1. Pressupostos teóricos e práticos

Considerando os objetivos deste artigo, os pressupostos teóricos e práticos que embasam a discussão apresentada estão organizados em quatro partes. Na primeira discorremos sobre o histórico do CEF 01 de Brazlândia; na segunda parte enfatizamos os conceitos que elucidam o que é a Cultura de Paz; em seguida tratamos do ambiente escolar, enquanto espaço de interação e aprendizagens e sua importância para a Paz na escola; e por último apresentamos relatos de quem viveu e/ou vive a realidade da escola, *locus* do estudo, análise e reflexão.

1.1 CEF 01 de Brazlândia e sua história

De acordo com o Projeto Pedagógico do CEF 01 de Brazlândia (2018), atualmente essa instituição é uma das escolas de referência no cenário educacional brasileiro, dado sua melhoria nos dados censitários, nas avaliações de larga escala e da comunidade escolar. No entanto, sua história nem sempre foi bem-sucedida, sobretudo no aspecto social. Por algum tempo, a escola recebeu nomes pejorativos pela comunidade de dentro e fora da escola, os quais faziam referências a penitenciárias e a Centros de Atendimento a Jovens Infratores.

O que se via na escola era uma banalização do respeito, da honestidade, da solidariedade e da educação enquanto instrumento de libertação, de crescimento social, cultural, político e cognitivo. Preceitos estes que reforçavam as experiências que marcavam as vidas da maioria dos alunos, oriundos de famílias desestruturadas, os quais eram abandonados ou deixados sob os cuidados de parentes próximos.

Essa realidade acabava por fazer com que os educandos mostrassem-se desinteressados, desestimulados o que aumentava a defasagem escolar. Muitos alunos comportavam-se de modo violento, sem autoestima e com uma visão de mundo deturpada, reflexo das condições que a vida impusera-lhes.

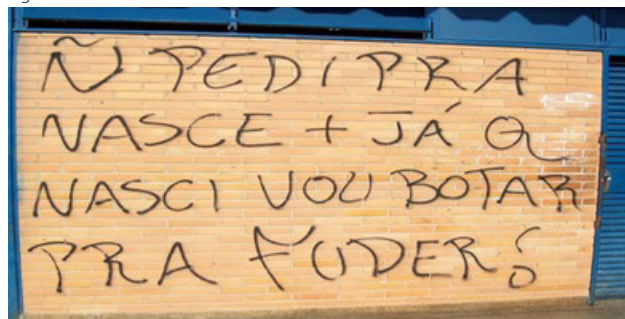
As figuras 1, 2 e 3 mostram como a escola era no período em que enfrentava os maiores índices de violência, repetência e evasão escolar.

De acordo com a Proposta Pedagógica do CEF 01 de Brazlândia (2015, p. 4):

Na busca de apresentar outro mundo e uma realidade mais amena, baseada em valores e ações de respeito, que a Equipe Diretiva juntamente com os professores, passou a propor atividades socioculturais com a participação de grupos de teatro, dança, música e desenho. Atividades essas que tinham o propósito da reversão da cultura já estabelecida, para a construção de uma Cultura de Paz. Na área pedagógica também foram desenvolvidas diversas atividades na valorização das produções dos alunos e no reconhecimento do potencial de cada um deles. É exatamente nesta busca que podemos destacar o papel dos educadores, pais, e auxiliares. Atores que se mostraram determinantes no processo ensino-aprendizagem. Um grupo coeso, determinado a um objetivo comum mostrou que o compromisso, a responsabilidade e o respeito fundamentaram o trabalho rumo ao sucesso de todo o processo educacional.

Ainda de acordo com o documento acima citado, é a partir dessas ações que surge uma nova escola, cujo trabalho passa a refletir projetos premiados pela SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) classificações de alunos em concursos e em Olimpíadas elevação no índice do IDEB (Índice de desenvolvimento

Figura 1.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

Figura 2.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

Figura 3.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

da Educação Básica) e projetos que possibilitaram a redução da repetência, da evasão e da distorção idade ano. Foram desenvolvidos ainda projetos a fim de elevar a autoestima de alguns alunos que desacreditavam de si mesmos, por meio de atendimentos individuais, atendimentos estes que também serviram para resolução de casos mais graves relacionados à família e a inclusão social.

Diante de todas essas ações, o CEF 01 de Brazlândia avançou, saindo do lugar de pior escola da região, tanto no aspecto social, como de aprendizagem. Os gráficos 1 e 2 mostram como os índices melhoraram.

Embora o desempenho da instituição de ensino seja notório, a equipe gestora representada na gestão (2004-2019) é responsável pela grande transformação pela qual passou a escola, compreende que ainda há muito o que melhorar. No entanto, o crescimento é símbolo de orgulho para toda a comunidade escolar, valendo ressaltar que esse sucesso só foi possível por envolver todos que participam do processo educacional.

Gráfico 1.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

Foi pensando nisso que os projetos e planejamentos pedagógicos foram desenvolvidos a fim de promover a aprendizagem, a interação, o respeito, os direitos e deveres sociais fundamentais para as relações que estabelecemos dentro e fora do ambiente escolar. Assim, a escola conseguiu a parceria com as famílias, posto que este espaço foi apresentado como um lugar de pertencimento em que caberia a todos os envolvidos nesse processo dar sua contribuição.

Ao pensar em um ensino cujos projetos vão para além do cognitivo, reportamo-nos a Dewey (1979), em sua teoria progressiva a qual compreende que um dos principais objetivos do ensino, representado pela instituição escolar, é educar como um todo, posto que o importante é o desenvolvimento/crescimento físico, emocional e intelectual, e aqui acrescentamos o social, do educando.

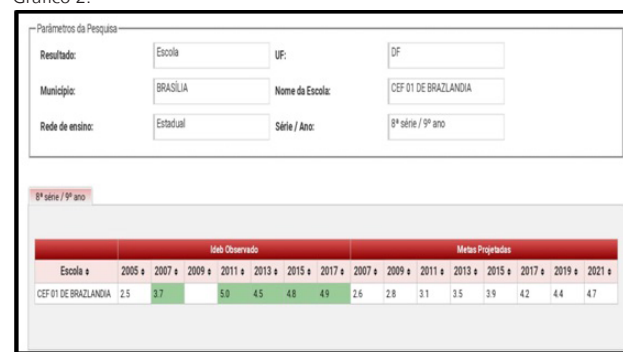
Toda essa preocupação, denota, pelos dados atuais, que o CEF 01 de Brazlândia é considerada uma das melhores escolas da cidade no atendimento de alunos dos anos finais do ensino fundamental de 9 anos, no que se refere aos resultados do IDEB, e, diferente do que acontecia em anos anteriores, apresenta uma grande procura da comunidade por vagas.

Ainda que esta escola tenha melhorado seus índices e o envolvimento da comunidade escolar atualmente reflita essa conquista, há muito que se fazer, pois, assim como Dewey (1979), compreendemos que a meta da educação como da vida é buscar sempre o aperfeiçoamento, o amadurecimento e o refinamento.

Essa reflexão é feita na Proposta Pedagógica do CEF 01 de Brazlândia, o qual considera e reconhece a importância de enxergar a comunidade e trabalhar em prol dela. Sobre essa questão, vemos neste documento que:

A comunidade enfrenta o mundo controlado pelas drogas e pela exclusão social gerada pela falta de emprego. Geralmente as famílias são desestruturadas, mas em sua maioria oferecem orientação religiosa, ética, moral e educacional. A ociosidade, a apatia e a falta de iniciativa criam quadros viciosos de um relacionamento social cheio de intrigas, desrespeito e agressões.

Gráfico 2.



Fonte: ideb.inep.gov.br

Temos uma quantidade significativa de alunos carentes de atenção, afetos e de um referencial familiar. Os problemas mais comuns como: indisciplina, violência, ausência de assistência médica, alimentar e de cuidados básicos de vestuário e higiene são decorrentes de problemas familiares, onde geralmente são abandonados pelos pais e ficam com parentes, têm pais dependentes de algum vício, detidos ou que dizem que não sabem mais o que fazer com os filhos. Alunos que vivem até mesmo "sozinhos" à mercê da sorte que o mundo lhes oferece. Porém, não podemos deixar de citar uma parcela de alunos que estão inseridos em uma realidade social diferente ao meio ao qual a escola está inserida. Alunos com uma boa estrutura familiar, com bons desempenhos cognitivos e sociais. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 6)

Assim, percebendo a comunidade na qual está inserida e a diversidade que apresenta, a escola busca viabilizar ações que envolvam todos que fazem parte dela, pondo-se, por meio dessas ações, como influenciadora na vida dos seus educandos dentro e fora da escola. Apesar de nem sempre atender a todos, ver o quanto a escola melhorou nos aspectos físicos prediais, pedagógicos e nas interrelações estabelecidas neste ambiente, faz-nos entender que esta instituição tem lutado pela cultura de Paz – e suas dimensões - para este espaço e para além dele.

Para compreendermos melhor do que trata essa cultura de Paz, a seção a seguir elucida essa expressão e nos leva a perceber sua importância para o ambiente escolar.

1.2. Cultura de Paz

De acordo com a Unesco (2000), o ano 2000 foi proclamado na Assembléia Geral das Nações Unidas como o ano Internacional pela Cultura de Paz. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) produziu um documento conhecido como Manifesto 2000 para uma cultura de paz e não violência que diz:

É responsabilidade de cada um colocar em prática os valores, as atitudes e formas de conduta que inspirem uma cultura de

paz. Todos podem contribuir para esse objetivo dentro de sua família, de seu bairro, de sua cidade, de sua região e de seu país ao promover a não-violência, a tolerância, o diálogo, a conciliação, a justiça e a solidariedade em atitudes cotidianas.

No que diz respeito à educação, a Unesco, em parceria com o governo do Estado do Rio de Janeiro, criou o projeto Escolas de Paz que tem o objetivo de dar “oportunidades de acesso à educação para crianças e jovens construindo a cidadania e conscientizando os mesmos sobre a importância dos valores éticos e morais em ambiente escolar” (DISKIN; ROIZMAN, 2002, p. 20).

Desta feita, a Cultura de paz vai muito além da construção da paz e do repúdio à guerra, ela é a consciência permanente dos valores da não-violência social, assim como pensam os membros da Organização Social Cultura e Arte Abaçai (2014) que complementam dizendo:

A cultura de paz é diferente também de passividade e resignação. Ela não elimina oposições ou conflitos, mas pressupõe a resolução pacífica deles. E resolver os conflitos sociais de forma pacífica é uma mudança radical nos paradigmas que dão sustentação ao atual modelo civilizatório. Passo então a comentar alguns pressupostos definidores da cultura da paz apontados pela UNESCO. Vivemos hoje a possibilidade concreta de destruição das formas de vida, é a primeira vez que isso acontece no planeta. Outras civilizações anteriores não tinham esse poder de fogo. Criamos uma civilização que não respeita a vida, pois aprendemos a sujeitar a natureza aos nossos desígnios. Respeitá-la em todos os níveis é o início de uma CULTURA DE PAZ.

Já Dupret (2002) pensa a cultura de paz com o objetivo de dotar as crianças e os adultos sobre os princípios e o respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Cultura de paz na visão do autor, “diz respeito a rejeição, individual ou coletiva da violência em todos os lugares e situações” (DUPRET, 2002, p 1).

Ainda sobre o pensamento de Dupret (2002), ações sócio-educativas são práticas que podem implantar a cultura de paz nos ambientes sócio-educacionais. O primeiro passo é a gestão de conflitos, que se discorre da seguinte maneira:

(...) prevenir os conflitos potencialmente violentos e reconstruir a paz e a confiança entre pessoas emergentes de situação de guerra, é um dos exemplos mais comuns a serem considerados. Tal missão estende-se às escolas, instituições e outros locais de trabalho por todo o mundo, bem como aos parlamentos e centros de comunicação, a lares e associações. (DUPRET, 2002, p. 4)

Outras práticas, segundo Dupret (2002) são, a redução das desigualdades de acesso aos serviços básicos e a erradicação da pobreza, seguidos pelo amor ao próximo e a transdisciplinaridade nos ambientes escolares.

O Ministério da Saúde - MS (2011) coopera com o conceito de Cultura de Paz aplicada a área da saúde. Em sua visão a Cultura de Paz “não pode ser somente um conjunto de prescrições ou valores, é necessário colocá-la em prática” Um exemplo de iniciativa relacionada à Cultura de Paz é o Pacto Nacional pela Redução dos Acidentes no Trânsito, assinado em 2011 por órgãos do governo federal, cujo objetivo é mobilizar a sociedade em benefício da vida com ações que diminuíam os altos índices de acidentes de trânsito, tanto nas cidades quanto nas rodovias e estradas brasileiras.

Portanto, a Cultura de Paz está presente em todas as áreas do conhecimento, assim como disse Dupret (2002), de forma transdisciplinar. Ações e o comprometimento são os caminhos para se alcançar a Cultura de paz e é isso que deve ser implementado em todas as ações, estratégias que envolvem o ambiente escolar.

1.3. Espaço escolar – ambiente de interação e aprendizagens

Partindo do pressuposto de Horn (2004), o qual afirma ser o espaço físico o lugar onde o indivíduo estabelece relações entre o mundo e as pessoas, compreendemos que a escola, enquanto ambiente em que os educandos passam aproximadamente seis horas por dia, deve garantir um espaço harmônico, limpo, organizado, com orientações definidas coletivamente. Sendo assim, as relações estabelecidas entre as pessoas que coexistem nesse espaço/tempo serão mais significativas, tanto nos aspectos sociais, interpessoais, quanto culturais, de ensino e de aprendizagem.

Para Gandini (1999, p.150) “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. Paralelo a esse pensamento de Gandini (1990), a escola, enquanto um espaço pluricultural, heterogêneo precisar contemplar harmonicamente todas as expressões culturais de todos que nela convivem.

Ao pensar na escola como um ambiente-espaço em que os educandos vão estabelecer relações com o mundo e com as pessoas, o CEF 01 de Brazlândia, partindo de sua realidade e histórico, relatada na seção 2.1 deste artigo, percebeu a necessidade de tornar esse espaço um pertencimento de todos que nele coabitam.

Desse modo, ao entender que todo indivíduo é constituído de aspectos extra escolares, os problemas sociais que os acompanham podem, como vemos diariamente, impactar o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o CEF 01 de Brazlândia buscou estratégias que aproximasse, envolvesse e significasse toda a comunidade escolar e a tornasse parceira, a fim de inverter essa influência negativa dos aspectos extraescolares sobre a

escola, visando, portanto, ser reflexo positivo em todos os envolvidos nesse processo para agirem e interagirem dentro e fora da escola.

Tais iniciativas garantiram minimamente que a escola se tornasse um lugar em que o educando se sentisse seguro, acolhidos e preparados para as adversidades da sociedade. Entendemos, então, que quando uma instituição de ensino age dessa maneira ela forma além de alunos, cidadãos coopartícipes, engajados, que expressam um significado real do seu aprendizado ao longo dos anos escolares.

Ao analisarmos o histórico apresentado na seção 2.1, em relação às estratégias pedagógicas, sociais e reformas prediais que mudaram o cenário de violência, apatia, desinteresse e aprendizagem no CEF 01 de Brazlândia, ressaltamos também que a valorização de um espaço-ambiente escolar organizado, limpo, harmônico, com projetos que repensem a necessidade da comunidade na qual está inserida, ressignifica o estar nesse lugar. Posto isso, apresentamos nas figuras 4 a 9 como essa escola mudou sua estrutura física e o envolvimento da comunidade escolar.

Assim como Dewey (1979), defendemos que a escola deve ser um espaço democrático, um espaço que sirva para além da aprendizagem sistemática, pragmática, mas que seja um lugar onde as pessoas se encontrem se eduquem e eduquem umas às outras.

Figura 4.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

Figura 5.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

Figura 6.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

Figura 7.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

Figura 8.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

Figura 9.



Fonte: arquivo do CEF 01 de Brazlândia

1.4 As vozes de quem viveu e vive a história do CEF de Brazlândia

Apresentar os dados que demonstram o quanto o CEF 01 de Brazlândia melhorou seu espaço, suas ações pedagógicas, o envolvimento da comunidade escolar, atestam que pensar e fazer um ensino público de qualidade é possível. Para além disso, trazemos a seguir as vozes de quem viveu e ainda vive toda essa transformação.

Sob o olhar de Douglas Romário, professor de Geografia da escola, um planejamento estratégico com metas a curto, médio e longo prazo foi aplicado no CEF 01, deste modo, para ele, o professor é munido de organização, apoio e suporte pedagógico para ministrar suas aulas com determinada tranquilidade. Segundo o professor:

(1) A escola oferece os recursos pedagógicos necessários para uma aprendizagem qualitativa dos alunos, todo o material de audiovisual necessário para os professores que trabalham com temas que necessitam de uma visualização mais empírica dos conteúdos. Como professor de geografia, tenho contato com todo o material necessário para as aulas que, deste modo, podem ser ministradas das mais diversas e amplas maneiras.

Na SEEDF tive a honra de vivenciar os dois lados da realidade das escolas públicas: de um lado uma escola com pouco material e suporte pedagógico para o professor, do outro, o CEF 01 com todo o seu suporte e atenção voltados para uma aprendizagem qualitativa. Esta primeira abordagem diz respeito ao professor, os relatos a seguir colocam o aluno no centro deste processo. A primeira escola, na qual fui professor no ano de 2015, não oferecia um planejamento definido e organizado, no que diz respeito à disciplina por parte dos alunos, desta forma, criou-se a imagem de uma escola com alunos indisciplinados, com uma equipe gestora sem “pulso firme” para com as questões disciplinares, o que não contribui para um ensino de qualidade.

No CEF 01 os alunos apresentam competências socioemocionais importantes como o autoconhecimento e a autoestima. Estas competências são importantes para o gerenciamento futuro das emoções, das atitudes e habilidades. No presente, estas competências auxiliam-nos a trabalhar de forma interdisciplinar, sem brigas e vaidades. É muito satisfatório saber que, como professor, posso ter na rede pública de ensino uma escola que me ofereça tudo o que é necessário para a realização do meu trabalho, de forma saudável, eficiente e planejada. (Trecho retirado do relato do professor)

Micaele Rodrigues, professora de Língua Portuguesa da instituição, ao fazer uma análise de sua trajetória na rede pública, observa que para criar uma base sólida na educação, é necessário observar os pilares que a constitui: escola, poder público e família.

Segunda a professora, nessa perspectiva, a junção dos papéis de cada um é que trará sucesso na qualidade do ensino, pois não há um caminho único e pronto para alcançar essa condição, o que fará a diferença é um bom planejamento aliado a uma organização eficiente.

Nesse sentido, a professora acredita que o papel da escola é fundamental no desenvolvimento cognitivo e acadêmico, não se limitando apenas a isso, é claro, mas, também, na criação e implementação de um planejamento estratégico para se obter resultados, seja de curto, médio ou longo prazo. Essas possibilidades não estão ligadas, apenas, à estrutura e às novas tecnologias, mas, sim, ao que os professores conseguem fazer além disso. Equipamentos tecnológicos são ótimos aliados na busca pelo conhecimento, mas o papel do professor como mediador continua sendo essencial para um desenvolvimento competente.

Em seu depoimento, Micaele afirma que:

(2) Não se pode pensar que a educação é uma responsabilidade restrita da escola, por esse motivo, a participação da família se torna um pilar e um fator determinante no desenvolvimento do aluno, potencializando a capacidade de socialização e responsabilidade numa educação de qualidade. Por esse ângulo, o último pilar e não menos importante, o poder público tem a responsabilidade e a obrigação de oferecer toda a parte estrutural do ensino, oferecendo aos alunos condições dignas e acessíveis para uma educação de excelência.

Acredito que é possível obter um ensino de qualidade na rede pública, pois hoje tenho o privilégio de trabalhar em uma escola, o CEF 01 de Brazlândia, que viabiliza um trabalho significativo.

No entanto, não é tão simples quanto listar estratégias e colocá-las em prática. A realidade do dia a dia e os problemas cotidianos acompanham a rotina da escola pública, mas pela experiência e conhecimento obtidos nessa escola, a qual conta com uma boa estrutura, gestão organizada, planejamento estratégico e pedagógico, é possível, sim, alcançar qualidade na educação pública. (Trecho retirado do relato do professor)

Aline Rocha, ex-aluna do CEF 01 e atual professora de Matemática, viveu a trajetória de mudanças nessa escola. A seguir, seguem trechos do seu relato:

(3) Minha história no CEF 01 de Brazlândia começou no ano de 2003, como discente. Foram 5 anos como aluna de uma escola dita como um “caos”. Vivíamos em meio a conflitos frequentes entre alunos e professores, alunos e alunos, alunos e direção. Sendo que essa escola estava localizada ao lado de minha residência, eu não tinha outra opção, tinha que estudar nela, uma vez que as demais eram longe de onde eu morava e as condições de meus pais para arcar com passagens não condiziam com nossa realidade. Lembro-me bem que o CEF 01 era uma escola para os que não tinham opção de escolha, éramos obrigados a estudar onde não nos sentíamos seguros. Ouvíamos muito de parentes e amigos que estudando ali não teríamos um futuro que não fosse o da bandidagem, pois ali era um “Carandiru²”. Eram tempos difíceis! Apesar de situações constrangedoras no decorrer dos anos vividos como aluna dessa escola, conheci professores que vestiam a camisa, professores os quais tenho a honra de hoje ser colega de trabalho.

Mesmo desacreditada pela sociedade, conclui meu ensino

fundamental nessa escola, progredi academicamente e, em 2016, assumi, com a responsabilidade de ser professora de matemática do CEF. 01 de Brazlândia. Senti muito medo daquele desafio, pois lembrei-me da época que eu estudava. Ao me apresentar para a equipe gestora, deparei-me com uma escola transformada, com aquelas paredes que antes eram todas pichadas, limpas. Percebi uma escola, a princípio, transformada em relação a estrutura. Na sala da coordenação revi professores, aqueles citados anteriormente, que me fizeram escolher a minha profissão e a partir daquele momento quis fazer parte de um corpo docente comprometido, que não desistiu daquela escola.

Hoje sou grata por lecionar em uma escola de Sucesso, uma escola transformada, uma escola para os alunos. Sou feliz por ter vivido até hoje e ter visto, testemunhado e por ter contribuído para a permanente transformação do CEF 01 de Brazlândia. (Trecho retirado do relato da professora)

Micheli Ludovico de Alencar, mãe de aluno do CEF 01, tem a seguinte visão sobre a escola:

(4) Meu maior anseio como mãe era proporcionar uma educação pública de qualidade ao meu filho e essa segurança eu encontrei no CEF 01 de Brazlândia. A escola possui uma equipe pedagógica comprometida com o aprendizado dos alunos e isso faz toda a diferença no processo de ensino aprendizagem.

A organização é um caso a parte, pois, cada detalhe é pensado para proporcionar ao estudante um ambiente acolhedor e agradável. Não foi atoa que a comunidade “abraçou” a escola e tem lista de espera por vagas de matrícula.

Meu filho faz questão de participar de todos os projetos desenvolvidos pelo CEF 01, pois se sente motivado.

(Trecho retirado do relato da Mãe)

O aluno Pedro Arthur Arede Vasconcelos Borges, relata que:

(5) O CEF 01 é de grande importância na minha vida, será estudando aqui que eu vou adquirir todo o conhecimento básico que devo ter. No Centro de Ensino, não falamos apenas sobre conteúdos de disciplinas estudadas, mas também falamos sobre como se socializar e perder o medo interior e demonstrar a coragem como superioridade.

Como toda escola, essa também tem regras que devem ser cumpridas. E são!

Tenho uma escola organizada, bonita e amada por todos que a conhecem.

(Trecho retirado do relato do aluno)

Para Alessandra Alves de Matos e Isabel Cristina Oliveira de Medeiros, gestoras da instituição, as situações de violências nas Escolas Públicas tornam-se a cada dia mais comuns. A recorrência dessa violência trouxe ao CEF 01 de Brazlândia a caracterização de uma escola violenta, marginalizada, excludente, abandonada e desacreditada.

Segundo Isabel:

(6) Por anos nossa escola possuía vagas em todos os anos e recebíamos alunos que eram remanejados de outras escolas por indisciplina e atos de violência. Cansados dessa caracterização sentíamos a necessidade de um trabalho que desenvolvesse em todos uma reflexão do sentimento de pertence. (Trecho retirado do relato da vice-diretora)

Partindo dessa necessidade, as gestoras disseram que o trabalho foi iniciado após muitas discussões e avaliações do que era ofertado pela escola e o quanto todos acreditavam naquele ambiente e contribuía para o seu crescimento. A perspectiva era desenvolver o zelo e a construção de um espaço que atendesse não somente as demandas pedagógicas, mas o bem-estar de todos. Um espaço que despertasse o prazer e a satisfação de estar na escola e de ser da escola.

Segundo Alessandra, diretora da escola:

(7) Realizamos o acolhimento de todos e iniciamos o diálogo para que todos pudessem ser participantes nas tomadas de decisões. Demos desse modo, o primeiro passo para a humanização do espaço escolar. Partindo de discussões, conseguimos a melhoria física predial: pintura das paredes e pisos, reparos nas portas e janelas, reformas nas instalações hidráulicas e elétricas. Depois de concluída essa etapa foi iniciada a melhoria dos recursos tecnológicos. Como sabemos a escola é uma extensão da sociedade, um espaço de trocas de experiências, convivência com as diferenças, continuidade dos saberes e onde ocorrem fenômenos de violência. É um trabalho diário quebrar paradigmas e provocar reflexões das ações, porém, a escola deve ser um espaço prazeroso, acolhedor, dinâmico e que deve fomentar a Cultura de Paz. Não se pode deixar de considerar as ações pedagógicas, mas elas devem utilizar uma metodologia de integração onde todos participem e passem a sentir-se parte daquele meio. (Trecho retirado do relato da diretora)

Ao analisarmos os relatos, é possível afirmar que a melhoria física do ambiente escolar proporcionou o desenvolvimento do sentimento de pertence, trouxe a todos uma reflexão de suas ações e contribuição para a melhoria daquele ambiente. Acreditamos ainda que a construção de uma Cultura de Paz em ambientes escolares perpassa o trabalho em sala de aula e o envolvimento de toda a comunidade escolar, pois, na medida em que todos passam a agir com sentimento de respeito, participação, cooperação e pertencimento dos ambientes escolares, as decisões passam a ser tomadas a partir de diálogos, as atitudes mudam e todos agem em favor da melhoria da escola.

Considerações finais

Ao analisarmos o histórico do CEF 01 de Brazlândia, posta há alguns anos como a pior escola da região e

hoje como umas das melhores instituições de ensino do DF, as referências teóricas e os relatos daqueles que viveram e ainda vivem o processo de transformação dessa instituição de ensino, compreendemos que todas as ações realizadas ao longo dos anos, tais como a melhoria da estrutura física, dos recursos pedagógicos e da valorização dos educandos resultaram no crescimento do desempenho educacional.

Para além disso, a preocupação em tornar a escola um lugar de pertença a todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ressignificaram tanto o espaço físico quanto à forma como a comunidade passou a agir e interagir dentro e fora da escola.

Reconhecemos, com base no Projeto Pedagógico da

escola citada nesta pesquisa, que os problemas sociais que circundam a escola impactam na aprendizagem dos alunos. No entanto, os dados aqui apresentados mostram que a escola deve ser, além de um espaço para desenvolver as aprendizagens cognitivas, um ambiente de interação, de resgate de si e do outro, de fomento da Cultura de Paz para que, assim, suas estratégias reverberem na sociedade em sua volta.

Por compreendermos que a escola está para a sociedade assim como a sociedade está para a escola, é notório que o CEF 01 de Brazlândia viu essa realidade e, por meio de discussões e enfrentamentos sociais, culturais, pedagógicos buscou novas estratégias com vistas a melhoria da qualidade do ensino público, cujo intuito maior é ser instrumento de transformação social. ■

Notas

¹ Entendemos esses enfraquecimentos tal qual a falta de políticas públicas para a gestão e melhoria do serviço educacional, que impacta sobremaneira os aspectos sociais dentro e fora da escola. Assim, entendemos as políticas públicas de acordo com Rodrigues (2010), como ações de governo “revestidas da autoridade soberana do poder público”, que “dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação)”. (RODRIGUES, 2010, 52/53).

² Casa de Detenção de São Paulo, popularmente conhecida como Carandiru por localizar-se no bairro homônimo da cidade de São Paulo, foi uma penitenciária que se localizava na zona norte de São Paulo.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Osvaldo Ferreira. O direito fundamental à segurança social e seu panorama na ordem constitucional brasileira. **Revista do Direito Público**. Londrina, v.10, n.3, p.213-228, set/dez.2015. DOI: 10.5433/1980-511X.2015v-10n3p213. ISSN: 1980-511X.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Pedagógico Centro de Ensino Fundamental 01 de Brazlândia**. SEEDF, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ppp-CEF-01-DE-BRAZL%C3%82NDIA.pdf>

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-su-a-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>>

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010. p 52-53.

MORGADO, Ana Cristina. As múltiplas concepções de cultura. In: **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 4, n.1, mar. 2014. <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/download/2333/1544>.

MANIFESTO 2000 POR UMA CULTURA DE PAZ E NÃO-VIOLÊNCIA. Disponível em https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/manifesto_2000_UNESCO_cultura_da_paz.pdf Acesso em 17 de Junho de 2019.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?** Semeando cultura de paz nas escolas. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DA PAZ POR MEIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.abacai.org.br/revelando-interno.php?id=248> Acesso em 17 de Junho de 2019.

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.6 n.1 Campinas June 2002.

O QUE A CULTURA DE PAZ TEM A VER COM SAÚDE? Ministério da saúde. 2011. Disponível em <http://www.saude.gov.br/o-ministro/922-saude-de-a-a-z/acidentes-e-violencias/17232-cultura-de-paz> Acesso em 17 de Junho de 2019.

■ ARTIGOS

■ A disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como constituidora de sujeito de direitos

 Márcio Braz Nascimento *

Resumo: O objetivo deste estudo é compreender a efetividade da disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como instrumento da Educação na constituição de sujeito de direitos. Para tanto, aplicou-se avaliação diagnóstica escolar sobre Inclusão, do tipo questionário semiestruturado, em doze classes de estudantes do Ensino Médio em escola técnica de Taguatinga – DF, em 2019, em 100 alunos da disciplina de Direitos Humanos. A temática que envolve a pesquisa investiga a percepção da juventude acerca dos Direitos Humanos e dos temas que envolvem a formação de cidadãos ativos e participativos, especialmente, na experiência com a cultura para a paz nas escolas e na sociedade, em referência à diversidade, à pluralidade, à alteridade. Neste contexto, como referencial teórico de análise, utilizou-se o arcabouço da Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores, Sanchez Rúbio, Sousa Santos, Lyra Filho, Sousa Jr., Nair Bicalho de Sousa, Carbonari, Hélio Gallardo e Paulo Freire; além da pesquisa documental acerca do Ensino Médio em Tempo Integral. A abordagem de pesquisa qualitativa interpretativa se utilizou dos dados quantitativos para compor o cenário de percepção do corpo discente. A partir dos expostos, a efetividade da disciplina de Direitos Humanos contribui para a ampliação da concepção de direitos da juventude no espaço escolar formal e no respeito aos pares (aluno-aluno e aluno-docente), gerando um ambiente favorável à tolerância. O estudo, no entanto, não obteve alcance epistemológico para analisar o desenvolvimento da realidade social dos alunos, objetivo material e imaterial da Educação em Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Ensino Médio. Tempo Integral.

* Márcio Braz Nascimento é bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2009); licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade IESA-DF (2012); licenciado em Sociologia pela Faculdade ALFA-SP (2015); especialista em Orientação Educacional pelo PRODEESP-DF (2012) e em Educação com ênfase na Diversidade e Cidadania na Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade de Brasília - UnB (2015), mestrando em Educação pela UnB. Professor de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) do Ensino Médio em Tempo Integral - disciplina: Direitos Humanos e Projeto de Vida. Contato: marciobraz.2008@gmail.com.

Introdução

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi implantado em Brasília – DF no ano de 2017, especialmente, sob o critério de política pública em educação para a juventude de ensino médio em áreas consideradas de risco social. No ano seguinte, em 2018, o Distrito Federal já contava com 12 unidades de EMTI. O público-alvo da educação técnica de ensino médio integral são os jovens de 15 a 17 anos. A unidade escolar investigada localiza-se na região norte da Região Administrativa - RA III, Taguatinga-DF e, atualmente, possui cerca de 400 alunos. A comunidade escolar atendida no EMTI encontra-se em uma região de vulnerabilidade social em razão dos altos índices de violência urbana, altas taxas de desemprego e escolaridade média. O projeto dos EMTIs tem a previsão de duração de 10 anos e a unidade escolar deste estudo foi considerada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no ano de 2018, como escola de qualidade e referência para o ensino médio.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos ofertada no EMTI é do tipo disciplina de Direitos Humanos. Essa faz parte do currículo integrador da unidade escolar e é obrigatória às três séries do ensino médio. No entanto, as classes da disciplina são híbridas, constituídas por alunos das três séries, 1º, 2º e 3º anos. A metodologia de ensino baseia-se no estudo e reflexão do conhecimento historicamente acumulado sobre direitos e Direitos Humanos no Brasil e no mundo, mas também é baseada na voz e nas experiências dos estudantes, visto que é uma disciplina voltada para a aprendizagem significativa na (trans)formação de valores e comportamentos. Por isso, a base teórica da disciplina encontra-se na Teoria Crítica dos Direitos Humanos, na qual o sujeito de direitos se constitui no acesso aos bens materiais e imateriais em consolidação da dignidade humana, especialmente, na justiça social (CARBONARI, 2006; HERRERA FLORES, 2009).

A abordagem de pesquisa empregada neste estudo é a qualitativa e interpretativa na análise da *Pesquisa Diagnóstica Escolar sobre inclusão - em face à diversidade de orientação sexual* - aplicada em doze classes de estudantes do EMTI, exatamente, na amostragem de alunos da disciplina de Direitos Humanos. Mas também, traz a análise sobre a Teoria Crítica dos Direitos Humanos e sua efetividade por meio da Educação em Direitos Humanos na constituição de sujeito de direitos, sujeito histórico-social, detentor de direitos e deveres, com acesso à justiça e à igualdade, no contexto de vivência de comunidade democrática (GALLARDO, 2014).

Neste contexto, o referencial teórico de análise de constituição e efetivação da Educação em Direitos Humanos e do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) será apresentado por meio da legislação vigente,

especialmente, do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2007), das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012), da concepção de educação integral e em tempo integral implantada na educação brasileira e da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, por meio do pensamento de seus principais expoentes na contemporaneidade: Joaquin Herrera Flores, David Sanchez Rúbio, Boaventura de Sousa Santos, Lyra Filho, José Geraldo de Sousa Jr., Nair Heloisa Bicalho de Sousa, Paulo César Carbonari, Hélio Gallardo e Paulo Freire.

Portanto, o objetivo deste estudo é compreender a efetividade da disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como instrumento da Educação na constituição de sujeito de direitos. Segundo Carbonari (2006), a formação de um sujeito de direitos, somente, é possível na experiência de vivência da dignidade humana concreta. Nesse sentido, Herrera Flores (2009b) afirma que Direitos Humanos são conquistas provisórias de direitos em face às lutas sociais e à reafirmação do direito de ser, em referência à diversidade, à pluralidade, à alteridade e à identidade cultural.

O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e as concepções de educação integral

A Educação Integral como política pública de Estado emerge no Brasil, nas últimas décadas, como proposta de criar tempos-espacos escolares de um digno e justo viver da infância, adolescência e juventude por meio de um ensino que proporcione o aprendizado significativo e a formação cidadã (ARROYO, 2012).

Esta proposta de educação integral e em tempo integral visa à formação inteira do estudante, em atendimento à multidimensionalidade do ser humano (ARROYO, 2012). Por isso, Moll (2012) informa que a ideia de ampliação do tempo escolar com a permanência do estudante em um contraturno que desenvolve uma educação tradicional, com aulas expositivas e de memorização do conteúdo, tão somente reproduz um ensino conservador que, nas últimas décadas, corroborou para a evasão escolar e para o desapareço pela escola.

A proposta da educação integral e do *tempo integral* corresponde à (re)formulação do tempo e espaço escolar, opondo-se à simples existência do *contraturno* vazio de sentido pedagógico. Para que haja a formação pluridimensional do aluno, a escola precisa gerar, cotidianamente, processos de aprendizagem significativa, humanística e cidadã, conforme prescreve as Diretrizes Pedagógicas para a Educação em Tempo Integral no Distrito Federal (2018, p. 13):

[...] em uma escola de tempo integral e não em uma escola dividida em turnos, todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação

ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclases, pois fazem parte de um projeto curricular transversal que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas.

Brandão (2012) informa que a integralidade no ensino escolar visa contemplar as dimensões humanas: física, intelectual-acadêmica, psicossocial, política e cidadã, visto que se trata em acolher o estudante para uma formação *multidimensional*. Uma visão de educação cuja concepção é a de gerar oportunidades de desenvolvimento humano em respeito às diferenças de aprendizagem e às identidades culturais. A multidimensionalidade contempla a ontologia do ser.

O sentido é, conforme Brandão (2012, p. 59), de uma educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humanizado, uma educação “destinada a pessoas humanas no singular e no plural”. A educação integral deve ser expressão de pessoas livres, criativas e reflexivas para se reconhecerem capazes e corresponsáveis pela (trans)formação da própria história. Por isso, não se deve confundir a educação integral com confinamento de gente, de ideias e utopias, tampouco, na geração de alunos dóceis, padronizados e homogêneos.

A Educação Integral no Brasil tem origem nos ideais de educação democrática de Dewey e em seu pragmatismo, cujo objetivo de renovação da Educação, nos Estados Unidos do início do século XX, influenciou Anísio Teixeira para a criação de escolas em tempo integral com vistas à formação humanística. E, de igual modo, encontrou, nas décadas de 1970-80, representatividade na educação crítica e de transformação de sujeitos, de Paulo Freire, em sujeito de direitos.

A ideia de uma educação integral no país, segundo Moll (2012), sempre se baseou na ampliação do tempo escolar e na permanência do aluno na escola, principalmente, como expectativa de fornecimento de ensino de qualidade e acesso de igualdade a todos. No entanto, o direito à educação integral em tempos integrais com a reorganização dos tempos-espacos, atualmente, responde a perspectiva da aprendizagem significativa e democrática, notadamente, para a vida, para um viver digno. Essas premissas tiveram origens nas ações políticas de Anísio Teixeira, ainda no século XX, e foram materializadas como políticas de Estado a partir de 1950.

Anísio Teixeira foi um educador idealista e sonhava com um país desenvolvido e, para que esse sonho se tornasse realidade perante as disparidades sociais brasileiras, o caminho apontado era o de uma educação (trans)formadora. Seu projeto de educação sofreu forte influência da pedagogia de John Dewey, cujos aportes teóricos se baseavam em um modelo de pragmatismo norte americano voltado para o desenvolvimento do indivíduo, da democratização, da liberdade de pensamento e para a necessária

experiência com a ciência, com a arte e com a cultura popular (CHAGAS, SILVA, SOUZA, 2012).

Segundo Cavaliere (2002, p. 260-261), na proposta pragmática de educação de John Dewey, a escola atuaria como uma micro sociedade e

[...] a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado e, *simplificado e purificado*. A noção da aprendizagem se dá através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos. Essa é uma das características típicas das diversas concepções de educação integral e democrática, ou seja, o ambiente escolar, para gerar as *aprendizagens significativas* deveria ser capaz de favorecer o mais diversificado e intensivo compartilhamento da reconstrução da experiência social.

A orientação pragmática de Dewey afirma que a experiência para as aprendizagens é a própria vida (MOLL, 2012). A escola é o instrumento que, por meio da socialização, proporciona as experiências necessárias para a assimilação, reflexão dos conteúdos sociais e geração de novos comportamentos para as vivências na própria sociedade. Por isso, “a experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. (...) A vida humana é uma teia de experiências” e, nesse sentido, as aprendizagens variáveis deveriam ser ressignificadas sob as contribuições teóricas da escola, da ciência, da arte e da cultura (CAVALIERE, 2002, p. 257-258).

Nega-se, nesse sentido, a exclusividade dos aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições como sociedade disciplinar¹, em cujas bases está a educação tradicional-positivista-conservadora do século XVIII, à semelhança dos confinamentos e monitoramentos das fábricas e prisões (FOUCAULT, 1987).

Gonçalves (2006) afirma que o sujeito multidimensional é um sujeito *desejante*, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação, quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas, na base escolar sua fonte são: as ciências, a cultura, a arte, as experiências da vida e o auto-desenvolvimento plural (SOUZA, 2016).

Nesse sentido, as ideias da pedagogia de Dewey que influenciaram Anísio Teixeira na Educação brasileira baseavam-se na observação e crítica da escola ser centrada fortemente em valores tradicionais reprodutivistas e não haver incorporado às descobertas da psicologia comportamental e cognitiva, à época, nem acompanhado os avanços políticos e sociais (SOUZA, 2016).

A escola laboratório de Dewey (Escola Experimental da Universidade de Chicago) criada no início dos anos de 1900, segundo Gauthier e Tardif (2013), proporcionou

o estudo de uma nova pedagogia da cooperação, entre os alunos, e aproximação entre teoria e prática para a vivência do cotidiano. Sousa (2016, p. 20-21) sintetiza a pedagogia de aprendizagens de Dewey no que o autor determinava ser a oportunização de situações-problema, democráticas, para as aprendizagens, informando que

a *criança* não é uma lousa branca e passiva; é um ser ativo e possui quatro impulsos natos: comunicar, construir, saber e aperfeiçoar; o *professor*, tem que ser um profissional bem qualificado e capaz de inserir nos temas de estudo as experiências das crianças.

As mudanças sociais ou influências para a transformação dos alunos se iniciariam e se desenvolveriam ao longo do período escolar.

Nessa perspectiva, os ideais deweyanos influenciaram o pensamento de Anísio Teixeira acerca da Educação brasileira, se destacando, conforme Sousa (2016, p. 42-47):

- a. o desvencilhamento da concepção de educação entre processo escolar e produtivo. Essa concepção de educação libertária, em progressivo movimento, utilizando a disposição individual para fins sociais cada vez mais amplos, mais livres e mais frutuosos (SOUSA, 2016);
- b. a proposta de que o caminho de desenvolvimento do Brasil seria a Educação para todos os cidadãos, em destaque, a educação popular; na defesa de um sistema público de ensino para o país (SOUSA, 2016);
- c. compreensão de que era urgente preparar a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher (SOUSA, 2016);
- d. preocupação política e social com a formação, capacitação e planejamento dos profissionais; no desenvolvimento da ideia de que a Educação era tida como um conjunto de transformações sociais que visavam eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades (SOUSA, 2016);
- e. defesa do diálogo da ciência com a arte, tanto da liberdade de pensamento, quanto da liberdade de criação, apontando que uma escola não deveria ser uma agência de controle e punição social, mas um ateliê de todos os talentos humanos (SOUSA, 2016); e
- f. formulação de políticas públicas para o resgate da memória e da história da sociedade e da educação brasileiras, na cultura e no exercício digno da política, no diálogo da ciência com a arte, em projetos de educação que integrassem a cultura e o trabalho (SOUSA, 2016).

Anísio Teixeira se tornou referência para Paulo Freire, especialmente, nos temas inerentes à educação e

democracia. No livro *Educação e atualidade brasileira*, em 1959, Freire apresentou uma questão a ser resolvida: *o porquê de não ter vingado ainda o espírito democrático no homem brasileiro*. Segundo Fonseca (2006, p. 03), Freire “incorporou duas teses importantes de Anísio: a possibilidade de formação de hábitos e disposições democráticas no homem brasileiro por meio de processos educativos escolares e a crítica ao centralismo do sistema escolar no Brasil”.

O tema da consciência crítica, segundo Fonseca (2006), preocupava Freire, principalmente porque seu intuito era mobilizar o indivíduo até um estado menos ingênuo para perceber a própria realidade social. O ideal pedagógico dessa educação a favor da criticidade e (trans)formação objetivava fazer com que o homem brasileiro fosse alargando o seu horizonte de percepção e, assim, pudesse ter “a capacidade de captar os desafios do tempo”, pois o desenvolvimento social estava associado ao dos indivíduos (FREIRE, 1994, p. 94).

Segundo Maciel (2011), a Pedagogia libertadora prevê uma práxis revolucionária essencialmente autêntica na aproximação de uma teoria que não se dissocia da prática. Distingue-se pela ação dialógica que ela estabelece entre si, supõe a superação da visão mecanicista de educação e das dicotomias na relação teoria-prática. “Nesse sentido, é preciso fazer com que o educando se dê conta de seu próprio processo de conscientização, haja vista que ninguém é sujeito da educação de ninguém, a não ser de si mesmo” (MACIEL, 2011, p. 14). Nesse sentido, para Freire (1987, p. 109):

[...] não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta.

Não obstante, segundo Fonseca (2006, p. 3), “se as noções de educação e democracia e, portanto, a proposta de uma educação democrática, ainda aproximavam Paulo Freire das teses de Anísio Teixeira”, não se pode proferir o mesmo quanto ao trabalho e objetivos da educação escolar, porque, para Anísio, estava claro, até o final da década de 1950, que a escola teria papel decisivo na edificação da democracia no país.

Especialmente na educação popular e na formulação de uma necessária conscientização crítica do sujeito social para a práxis, Freire (1987) reafirma-se como educador preocupado com a (trans)formação de consciências em um processo educativo e social emancipador. Sua crítica se estendia para um sistema produtivo opressor do qual a escola faz parte como mecanismo do Estado. Para Freire (1987, p. 3),

[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se à práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, a realidade opressora - esta pedagogia - deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Nos anos 1990, são os movimentos sociais, do campo e dos centros urbanos, que se (re)apropriam desses ideais de educação libertadora em contraposição a uma das funções sociais da escola, que é a de reproduzir valores; e, com esses, a reprodução das desigualdades sociais, historicamente, presentes na sociedade brasileira (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Segundo Guimarães (2018), existem duas correntes de análise da Educação Integral em curso nos campos da Educação e de Políticas Públicas. Uma corrente de educadores e professores que acreditam que todo o processo escolar já contém em si uma formação de integralidade do ser, sujeito físico, mental, psicológico e político. E, de igual modo, uma corrente de educadores e docentes, que à luz de uma nova proposta educacional, ou releitura de integralidade, cujo vértice é o da ampliação do tempo escolar, conjuntamente, as oportunidades educacionais de formação do estudante, notadamente, para a técnica profissional – por meio de três eixos norteadores: *o tempo, o espaço e as oportunidades*, que veem nesta nova proposta a oportunidade de igualdade na educação (DISTRITO FEDERAL, 2009).

A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deve ressignificar o projeto político e pedagógico escolar para a necessária compreensão de que

a escola é, sobretudo, um ambiente que recebe diferentes sujeitos, com origens diversificadas, histórias, crenças e opiniões diversas, que trazem, para dentro do ambiente escolar, discursos que colaboram para sua efetivação e transformação (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 23).

Segundo o Plano Nacional da Educação (2014-2024), são três as metas que originam, como política pública de educação nacional, a constituição e justificativa do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), no qual o estudante tem acesso à educação básica propedêutica ou às disciplinas que compõem o ensino regular e a formação técnica profissional em turno contrário, sendo essa uma de várias possibilidades (PNE, 2014, p. 10):

- a. Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
- b. Meta 6: oferecer educação em tempo integral

em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

c. Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

E, de igual modo, por meio da Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, cria-se o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) gerando as seguintes diretrizes pedagógicas institucionais (MEC, 2017, p. 01):

Art. 1º. Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.

Art. 2º. O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria.

Portanto, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) apresenta-se como proposta de educação integral e em tempo integral, principalmente, com currículo integrador para que o sujeito de direitos, jovens de 15-17 anos, tenha acesso a uma educação humanística e técnica profissional de qualidade, em processos de aprendizagens significativas e em oportunidades de igualdade de formação.

Educação em Direitos Humanos e a Teoria Crítica dos Direitos Humanos

A Teoria Tradicional de Direitos Humanos, concepção normativo-político-jurídica de direito *universal*, foi consolidada a partir da assinatura da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), em 1948, na Organização das Nações Unidas (ONU). Essa declaração representava o contexto pós 2ª Guerra, em um mundo polarizado entre duas oposições políticas e ideológicas: o capitalismo e o socialismo; e este período histórico correspondia, sobretudo, a um novo projeto de sociedade global, cujo anseio era o desenvolvimento econômico e a paz mundial.

Nas décadas de 1980-90, no entanto, o contexto geopolítico do mundo havia se alterado, principalmente, frente aos fenômenos da globalização e do neoliberalismo. As ideias concebidas como da Modernidade, da constituição de um indivíduo e dos direitos liberais - à liberdade, à igualdade, à fraternidade - declinaram em uma crise das instituições tradicionais, mas também, na transgressão das identidades culturais (HALL, 2001).

Neste contexto, as lutas sociais e de afirmação de direitos e de identidades, especialmente, por meio dos movimentos sociais ressignificaram o sentido e o alcance dos Direitos Humanos, relacionados, contemporaneamente, aos diálogos interculturais nos quais as especificidades culturais e a dignidade humana, de forma concreta, devem se sobrepor à hegemonia econômica e política global-local (HERRERA FLORES, 2009b; SANTOS, 2009; SOUSA, 2016).

A Teoria Crítica dos Direitos Humanos, nessa conjuntura, concebe os Direitos Humanos, na atualidade, como processos de direitos provisórios consolidados por meio de lutas sociais na afirmação da dignidade humana particular. Direitos Humanos representam, sobretudo, justiça social em face à diversidade, à pluralidade e à experiência com a alteridade (HERRERA FLORES, 2009; GALLARDO, 2014).

Nessa perspectiva, encontra-se a Educação em Direitos Humanos, cujo arcabouço teórico e metodológico deve se aproximar da práxis (teoria-ação) de educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 1982). A função social da Educação em Direitos Humanos, neste contexto, é a da (trans)formação de indivíduos em *sujeito de direitos*, cuja experiência deve ser com a cidadania ativa e participativa (SOUSA, 2016; CANDAU, 2002).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 11), a respeito de sua concepção e proposições, alia-se às políticas públicas de oferta de uma Educação para formação de sujeito de direitos, afirmando que

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Nesta perspectiva de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 25-26), informa, ainda, referente ao papel da Educação nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que essa deve contribuir para:

[...] criar uma cultura universal dos direitos humanos; exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações; e assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Herrera Flores (2009a, p. 33. 76), a esse respeito, na obra *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais*, afirma que, perante a maior “consolidação e proliferação de textos internacionais em Direitos Humanos, há o aprofundamento das desigualdades e injustiças que amplia a separação entre os polos, não só geográficos, mas também econômicos e sociais, do Sul e do Norte”, já que os Direitos Humanos são produtos culturais, resultados concretos de lutas políticas e sociais.

As contribuições da Teoria Crítica dos Direitos Humanos para a Educação em Direitos Humanos, conforme Sousa Júnior (2016, p. 87), referenciam os Direitos Humanos na esfera “das relações sociais de opressão e libertação que se realizam no cotidiano dos indivíduos na sociedade” em “processos históricos de lutas por direitos”.

A esse respeito, a professora, socióloga e pesquisadora social, Nair Heloisa Bicalho de Sousa (2016, p. 87) no estudo: *Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos* destaca os autores de perspectiva Crítica de Direitos Humanos, no qual essa teoria disporia as contribuições para (trans) formação de indivíduos em sujeito de direitos, “no compromisso com a luta pela defesa, promoção e combate às violações dos direitos humanos”, conforme Quadro 1.

Portanto, a perspectiva crítica e reflexiva dos Direitos Humanos, conforme Herrera Flores (2009, p. 91), propõe que “os direitos humanos devem ser considerados como a colocação em prática de disposições críticas em relação ao conjunto de posições desiguais que as pessoas e grupos ocupam tanto em nível local quanto em nível global”. Para tanto, para que os Direitos Humanos “não sejam utilizados para eternizar as desigualdades e os obstáculos que o modo de relações sociais baseado na acumulação de capital impõe”, é necessário desenvolver uma prática de estratégias e políticas antagonistas que convenham de direção ou método de uma ação emancipadora.

A respeito da perspectiva crítica dos Direitos Humanos, Herrera Flores (2009, p. 31) afirma que: “a luta jurídica é muito importante para uma efetiva implementação dos direitos”. O que reitera o autor (*idem*, p. 31) é rechaçar as “pretensões intelectuais que se apresentam como neutras em relação às condições reais nas quais as pessoas vivem”, visto que as condições materiais e imateriais de acesso aos Direitos Humanos como bens para a dignidade humana permanecem como discursos de ideais abstratos para a maior parte da humanidade.

Rúbio (2014, p. 107) conceitua Direitos Humanos, nesta perspectiva crítica dos Direitos Humanos, como “instâncias de reivindicações e em demandas mais ou menos institucionalizadas que surgem de processos de abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana”. Esse conceito se aproxima da perspectiva crítica de Herrera Flores (2009, p. 21) na qual os Direitos Humanos são “processos de abertura e consolidação de espaços de luta social pela dignidade humana”. Assim como para Gallardo (2014), em que os Direitos Humanos fazem referência, ao menos, a cinco elementos: a) luta social; b) reflexão filosófica (dimensão teórica ou doutrinária); c) reconhecimento jurídico-positivo e institucional; d) eficácia e efetividade jurídica e f) sensibilidade sociocultural.

A esse respeito, Rúbio (2007, p. 9) critica a cultura estática e anestesiada de Direitos Humanos, em uma “concepção excessivamente jurídico-positivista, estatal, formalista, pós-violatória, instituída e delegativa, uma cultura atomista e individualista”. O autor (2007, p. 21) propõe uma cultura de Direitos Humanos “instituinte, multigarantista e interescolar”.

Segundo Herrera Flores (2009, p. 28 - 31), na perspectiva crítica dos Direitos Humanos, os direitos são particularizados por meio de três níveis de trabalho:

- a. Primeiro nível – o quê dos direitos: os Direitos Humanos são processos; ou seja, o resultado provisório das lutas que os seres humanos põem em prática para ter acesso aos bens materiais e imateriais necessários para a vida (HERRERA FLORES, 2009).
- b. Segundo nível – o porquê dos direitos: por que lutamos pelos direitos? Devemos requerer processos de Direitos Humanos, primeiro, porque precisamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles são conquistas em um processo permanente (HERRERA FLORES, 2009).
- c. Terceiro nível – o para quê dos direitos: os direitos são processos de luta pelo acesso aos bens,

Quadro 1. Autores da Teoria Crítica dos Direitos Humanos

a) Joaquim Herrera Flores (2008)	A ideia da <i>reinvenção dos Direitos Humanos</i> está assentada na concepção de processos (de Direitos Humanos) com <i>resultados provisórios</i> configurados através de lutas históricas para alcançar os bens necessários à vida. Tem como ponto de partida os Direitos Humanos como <i>convenção cultural</i> , que introduz “uma tentativa entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais” (SOUSA, 2016, p. 88).
b) David Sanchez Rúbio (2015)	Trata dos <i>direitos instituintes</i> e dos processos de luta que atribuem à sociedade civil o papel de implementar um sistema de garantias plurais, fora do marco legal que defende e protege os direitos conquistados e avança em direção à conquista de novos direitos a serem reconhecidos pela ordem econômica, social e política (SOUSA, 2016, p. 88).
c) Boaventura de Sousa Santos (2006)	Propõe a <i>interculturalidade dos Direitos Humanos</i> . Apresenta a tese da incompletude cultural, na qual as culturas são problemáticas e incompletas em suas concepções de dignidade humana, tendo em vista as diferentes versões sobre a mesma. Propõe o <i>diálogo intercultural</i> que permita a troca entre saberes distintos, envolvendo diversas culturas com seus universos de sentido diferentes (SOUSA, 2016, p. 90).
d) Roberto Lyra Filho (1984)	Sugere uma perspectiva humanista que se realiza na proposta “ <i>O direito achado na rua</i> ”, que entende o direito como processo histórico de libertação que se realiza pela mediação dos Direitos Humanos, na “ <i>enunciação de uma legítima organização social da liberdade</i> ” (SOUSA, 2016, p.89).
e) José Geraldo Sousa Júnior (2015)	Propõe pensar em Direitos Humanos <i>como projeto de sociedade dentro de um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista</i> , conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais pela dignidade (SOUSA, 2016, p. 89).
f) Vera Candau (2007)	No campo da diversidade cultural, a <i>necessidade de combater todas as formas de preconceito e discriminação</i> na relação dialética entre igualdade e diferença, especialmente, na perspectiva de formação de sujeito de direitos (SOUSA, 2016, p. 94).
g) Paulo César Carbonari (2008)	<i>Reconhece a presença de contradições e condições que envolvem a dignidade humana</i> (sujeito de direitos), entendida como construção de conhecimento e, portanto, luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização e a exclusão. É luta permanente pela emancipação, profundamente ligada a todas as lutas libertárias construídas ao longo dos séculos pelos oprimidos, para abrir caminhos e construir pontes de maior humanidade (SOUSA, 2016, p.88-89).

Fonte: Sousa, 2016, pp.88-94. Quadro elaborado pelo autor (2019)

materiais e imateriais, porque vivemos imersos em processos hierárquicos e desiguais que facilitam ou impedem sua obtenção. Os Direitos Humanos seriam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade (HERRERA FLORES, 2009).

Neste contexto, Fajardo (2004) expõe a questão dos Direitos Humanos a partir das questões que envolvem a diversidade cultural e humana, principalmente, em países miscigenados. O direito em ter direito à constituição de uma dignidade humana concreta se faz pela vivência intercultural, em diálogos relacionais com o outro. Os Direitos Humanos necessitam de uma base no diálogo intercultural (GALLARDO, 2009).

Herrera Flores (2009, p. 32-33) propõe as bases para uma Teoria Crítica dos Direitos Humanos em sua obra “*A (re)invenção dos Direitos Humanos*”, afirmando que

[...] devemos principiar reconhecendo que nascemos e convivemos com a necessidade de satisfazer conjuntos culturalmente assentados de bens materiais e imateriais. Segundo o entorno de relações nas quais vivamos, serão os bens a que tentaremos ter acesso. Mas em primeiro lugar não são os direitos, são os bens, e os benefícios desses.

Nesse sentido, Rúbio (2014, p.126) propõe uma

política de Direitos Humanos ampliada e complexa, frente “à concepção jurídico-positivista, estatal, formalista, pós-violatória e delegatória”, já que, perante o universalismo abstrato dos Direitos Humanos, avilta-se um *ethos moral de dignidade humana*. Para o autor (2014), Direitos Humanos é construção processual, relacional e dinâmica de um sujeito social em práticas sociais de permanente empoderamento de consciência crítico-emancipatória.

Gallardo (2014), nesse sentido, observa que a questão *pós-violatória* de Direitos Humanos faz referência aos direitos violados de forma sistematizada e naturalizada nos contextos sociais e políticos, inclusive em estados democráticos tradicionais, inferindo-se que o que é legal e universal pode não ter o caráter moral e ético da substantivação da dignidade humana. “Direitos Humanos (por definição, universais) continuam a ser proposta ou exigência, não algo que se tem, mas que se deveria ter” (GALLARDO, 2014, p. 19).

Gallardo (2014, p. 30. 31), além disso, observa Direitos Humanos sob a perspectiva tradicional, como de alcance limitado às exigências particulares de determinados grupos sociais; e propõe uma visão crítica, inclusiva e dialética:

- a. Direitos Humanos costumam figurar nas constituições e programas de diversas comunidades democráticas, mas não são exercidos de modo pleno (GALLARDO, 2014); e
- b. A vivência moral de Direitos Humanos, do mesmo modo, não parece ser um dado das sociedades latino-americanas ou de sua cultura política mundial, e talvez necessite se estender e se consolidar como ética às sociedades modernas. Não existe, nesse sentido, um *ethos* sociocultural de direitos humanos (GALLARDO, 2014).

Neste contexto, Lyra Filho (1982) afirma que o legal não necessariamente carrega em si uma moral da dignidade humana em face a verdadeira natureza dos Direitos Humanos como justiça social. Por isso, a experiência com a cidadania é distinta a determinada comunidade democrática, já que, o alcance de direitos é uma construção social e política.

Benevides (2002, p. 5) citando Chauí (1984) informa que “a cidadania, diferentemente da noção de Direitos Humanos naturais e universais, se define pelos princípios da democracia, conquista e consolidação social e política”. Historicamente, essas mediações políticas e criações de espaços de reivindicações consolidaram-se por meio dos sindicatos, movimentos sociais e populares da sociedade civil organizada (BENEVIDES, 2002).

A Teoria Crítica dos Direitos Humanos põe o humano nos direitos e consolida-se como uma cultura ética de

dignidade humana (HERRERA FLORES, 2009b). Nesse campo, os diálogos interculturais, a afirmação de valores e identidade cultural como expressão de *ethos* sociocultural de direitos se ressignifica na experiência com um novo sentido em ser cidadão ativo, participativo, solidário. É um constructo de cidadania para a diversidade (CANDAU, 2002).

A esse respeito, segundo Gallardo (2014, p. 32, 33), “o que se diz e o que se faz: discursos éticos”, revela, sob a perspectiva crítica de Direitos Humanos, que:

[...] A acumulação de capital não pode ser a matriz de direitos humanos universais por diversos motivos, dos quais indicamos três; contém uma *lógica de discriminação* que produz ganhadores e perdedores; *reifica mercantilmente* a experiência humana, reduzindo a plenitude possível dessa experiência ao consumo ou à opulência; *propõe uma ordem absoluta*, a partir da qual se pode agredir a diversidade humana ou suas experiências individuais diversas.

Gallardo (2014, p. 56, 57) exemplifica “essa matriz ideológica de direitos na qual o indivíduo se constitui como sujeito de direitos em um contexto no qual o econômico e o político tendem a se sobrepor ao humano e ao social”. Há, nesse sentido, o preenchimento dos Direitos Humanos, de forma crítica, do vazio deixado pelo Socialismo frente às perspectivas de exclusão e opressão do sistema neoliberal em economia de mercado globalizada, que hierarquiza, invisibiliza, subalterniza e atomiza o indivíduo (SANTOS, 2009; GALLARDO, 2014).

Neste contexto, a teoria crítica dos Direitos Humanos proposta em “*O Direito achado na Rua*” contribui para a percepção de um novo olhar sobre o Direito de forma crítica. De maneira geral, os pesquisadores sociais dessa teoria: Lyra Filho, José Geraldo de Sousa Júnior, Nair Heloisa Bicalho de Sousa e Escrivão Filho, propõem uma teoria pluralista e transdisciplinar em Direito e Direitos Humanos para práticas sociais de igualdade e justiça emancipatórias, em uma perspectiva de direito humanista. São antagonistas, portanto, ao monismo jurídico, ou à exclusividade do direito de forma normativo-jurídico-política. Essa teoria crítica dos Direitos Humanos tem nos desvelados e oprimidos seu foco para a experiência com um direito plural e crítico, como método histórico-dialético, em uma teoria para a práxis, principalmente, no direito achado na rua, na ação coletiva e política, na práxis de militância.

Roberto Lyra Filho (1982, p. 2-5) expõe sua visão acerca do Direito, que fundamenta a concepção crítica de Direitos Humanos:

- a. *O Direito como justiça tem estreita relação com o Estado*: se ele (o Estado) é imperial ou democrático; se reveste uma estrutura social espoliativa ou predisposta à justiça social efetiva e não apenas demagógica e palavrosa; se a classe social que nele prevalece é a

trabalhadora ou a capitalista; se as bases dominam o processo político ou a burocracia e a tecnocracia servem ao poder incontrolado; se os grupos minoritários têm garantido o seu “direito à diferença” (LYRA FILHO, 1982);

b. *O Direito e a dialética*: a grande inversão que se produz no pensamento jurídico tradicional é tomar as normas (regras) como Direito e, depois, definir o Direito pelas normas, limitando estas às normas do Estado e da classe e grupos que o dominam, subtraindo toda dialética (LYRA FILHO, 1982);

c. *A questão do Direito, da Justiça e Justiça Social*: justiça é Justiça Social, antes de tudo, é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais (LYRA FILHO, 1982); e

d. *A questão do Direito, da Dignidade Humana e Poder Econômico*: a dignidade é impraticável, sem a libertação econômica, mas a libertação econômica é impossível, também, se esvanece a causa dos Direitos do Homem (LYRA FILHO, 1982).

Nesse sentido, o Direito que insurge das ruas – que disputa os espaços, as linguagens e as possibilidades de reconhecimento das contradições explicitadas pelos conflitos e se traduz na voz do povo, sujeito histórico dotado de capacidade criativa, criadora e instituinte de direitos deve ser uma construção permanente de emancipação (SOUSA JUNIOR, 2011).

O *Direito achado na rua*, além do esforço em desmitificar a neutralidade científica e aproximar o conhecimento da esfera da ação social, objetiva tornar o Direito um instrumento de emancipação de sujeitos sociais oprimidos ou àqueles que não se reconhecem na sociedade brasileira como sujeito de direitos. Em face, sobretudo, da tese da *pedagogia do oprimido* na qual se desenvolve um sistema social excludente, que se estabelece e se desenvolve na manutenção de inconsciência de seus oprimidos, conforme Freire (1987, p. 19):

[...] os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

A concepção de Direitos Humanos de Lyra Filho (1982, p. 4) é, portanto, do resultado de conscientização de sujeitos históricos de direitos “nas lutas sociais e dentro da História para transformar-se em opção jurídica indeclinável”. Sujeitos sociais históricos e em processo de emancipação que se opõe a qualquer Estado ou legislação que cumpra paralisar ou negar um processo de progresso (LYRA FILHO, 1982, p. 4).

Percepção discente acerca da Educação em Direitos Humanos

A primeira questão objetiva da Pesquisa Diagnóstica de percepção discente acerca da Inclusão, em face à orientação sexual, questionou: “*you know what it means to be included in education?*” Dos cem jovens, 90% disseram “sim” e, apenas, 10% não sabiam, confirmando, nesse sentido, que a informação formativa na educação corrobora para a experiência da juventude com o direito e os Direitos Humanos. A educação inclusiva (institucional e formal-legal) é uma realidade no EMTI com a presença de alunos com deficiências diversas. A unidade escolar possui monitores de apoio e equipe de profissionais especializados (orientadores educacionais, psicopedagogos e psicóloga escolar). Neste contexto de esforço em acolher e cuidar de todos os alunos em face à diversidade de necessidades, há de se ter uma atenção para a inclusão que faz referência à diversidade cultural e humana e às necessidades de um sujeito multidimensional.

A multidimensionalidade da Educação deve garantir o atendimento dos aspectos formativos humanos *multi e pluridimensionais*, especialmente, o político para a formação cidadã, visto que um país que se propõe à construção de uma cultura de igualdade de oportunidades em Direitos Humanos necessita fundamentar suas políticas públicas em um ensino libertador e emancipatório (FREIRE, 1987).

Em referência à investigação sobre a identidade sexual, perante a pergunta objetiva sobre a orientação sexual: como “*you self-declare?*”, dos cem estudantes de Direitos Humanos, 75% responderam: “heterossexual”; 7%, “homossexual” e 2%, bissexual. Ainda, foram registrados 16% de respostas em branco. A heteronormalidade, discurso conservador presente tanto na cultura machista brasileira, quanto religiosa cristã, aparentemente, não é consenso nos dados revelados, haja visto que os meninos homossexuais não escondem sua orientação no cotidiano escolar e todos são tratados com igualdade de respeito frente a sua orientação sexual. Nas aulas de Direitos Humanos, um dos objetivos da disciplina, assim como da Sociologia Crítica, é desnaturalizar conceitos sociais tidos como definitivos e prontos. Também, nas ciências sociais e humanas, a epistemologia não possui verdades absolutas e neutras. O universo social é feito da simbólica, da representação e, nos Direitos Humanos, do direito de ser, em razão da identidade cultural construída (CARBONARI, 2006).

Perante a terceira questão objetiva: “*in reason of your sexual orientation, have you ever experienced any type of violence or discrimination in school?*”, dos cem estudantes, 15%, responderam “sim”; 80%, “não” e 5% de pesquisas com respostas em branco. Neste contexto, é notório o crescente número de alunos que, conhecendo

seus direitos, passam a argumentar a favor da justiça de igualdade. Infere-se esta constatação do percentual de alunos que não sofreram discriminação, mas também, dos relatos em sala de aula. Embora se deva ressaltar que esta pesquisa diagnóstica tenha captado dados da trajetória dos estudantes na qual se incluem suas experiências na educação anterior ao ensino médio.

Na quarta questão (subjéitiva), “*se sim, qual teria sido a violência ou discriminação?*”, dos cem alunos pesquisados, 12% responderam. Sete alunos declarados homossexuais descreveram a discriminação por causa de sua orientação sexual: “humilhações públicas, xingamentos, apelidos pejorativos, isolamento do grupo”; cinco alunas heterossexuais “declaram ofensas por serem meninas”. Esses dados demonstram que, ainda, é muito forte e intensa a discriminação e a perseguição ao jovem em face de sua identidade sexual homossexual nas escolas e sociedade brasileira, assim como, é recorrente a presença do discurso e comportamentos machistas que pretendem subalternizar a mulher.

Na quinta questão, subjéitiva, acerca de “*quem teria sido o ator do ato de violência ou discriminação?*” Dos cem alunos entrevistados, 20% “declararam um aluno”; 7%, “um professor” e 3%, “um gestor escolar”. Neste contexto, é papel da educação como instrumento de emancipação de indivíduos em (trans)formação de sujeito de direitos, a geração da cultura do respeito, principalmente, pela empatia, pela capacidade de se enxergar no outro, gerando uma cultura de Direitos Humanos e, de igual modo, de tolerância e paz. Paulo Freire (1987) lembra-nos que uma educação que não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Por isso, a alteridade como processo de reconhecimento e fortalecimento do *outro*, deve-se realizar por meio dos diálogos interculturais, segundo os quais, há a interação dos diferentes, como direito tácito e cultural, além do respeito mútuo de que cada cultura é completa em sua incompletude (CANDAU, 2002).

Em referência “*a disciplina de Direitos Humanos contribuir para a aquisição de direitos na escola*”, na sexta questão (objetiva), dos cem alunos, 89%, “aprovaram a disciplina”; 5%, “não aprovaram” e 6%, “não responderam”. Os dados revelam que a disciplina de Educação em Direitos Humanos mais do que uma disciplina curricular é uma fonte de informação formativa capaz de gerar autoconhecimento para as autorresponsabilidades nas práticas sociais. Essa contribui para a geração de um projeto de vida cidadão na perspectiva de desenvolvimento humano e social. Por isso, Direitos Humanos “são lutas sociais concretas da experiência da humanização. São, em síntese, o ensaio de positivação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipadora do homem” (SOUSA JÚNIOR, 2000, p. 183).

Na última questão (subjéitiva), os alunos deveriam relatar “*em sua opinião, o que a disciplina de Direitos Humanos pode proporcionar aos estudantes na escola?*”. Dos cem alunos de Direitos Humanos, 70%, afirmaram “maior respeito entre os pares aluno-aluno e aluno-professor”; 29%, “mais conhecimento sobre direitos humanos” e 1%, em branco. Esses dados colaboram para a percepção de que, contrariando o senso comum, a juventude é interessada por assuntos de formação política. Nesse sentido, a voz da juventude pode revelar, em diferentes contextos, a racionalidade necessária para a vivência da justiça e igualdade (CARBONARI 2006).

Neste contexto, é manifesto que a escola, instrumento de socialização e de formação de sujeitos sociais, tanto pode colaborar para a manutenção das ideologias hegemônicas de grupos historicamente favorecidos pelo modelo econômico e político brasileiro, quanto pode ser instrumento concreto de constituição de sujeitos históricos de direitos capazes de perceber a realidade social de forma crítica, dialética e dialógica e propor transformações que impactem em uma sociedade para a democracia e justiça social, em razão das rígidas estruturas que sustentam a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1982).

Portanto, a respeito da interculturalidade e da perspectiva crítica de Direitos Humanos, Walsh (2012) informa que as atenções se voltam para uma consciência planetária do direito em face à diferença, à diversidade e à pluralidade. Nesse sentido, dois aspectos são fundamentais para a consolidação do *processo de diálogo intercultural*: o reconhecimento jurídico de direitos polivalentes frente a concretude da dignidade humana e a reafirmação e validação de direitos dos grupos culturais específicos como legítimos (WALSH, 2012).

Considerações finais

O objetivo deste estudo em compreender a efetividade da disciplina de Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como instrumento da Educação na constituição de sujeito de direitos cumpriu, parcialmente, o seu propósito, uma vez que a técnica de coleta de dados, *Pesquisa Diagnóstica Escolar* (com questionário semiestruturado), é substancialmente limitada e limitante, principalmente, em face à análise da voz da juventude e da visão de mundo dos investigados. Portanto, em uma pesquisa qualitativa interpretativa outros instrumentos de averiguação se fazem mais apropriados como a pesquisa narrativa aberta e os grupos de discussão.

Os sujeitos de pesquisa, no entanto, demonstraram em suas respostas haver sólida presença dos preceitos teóricos da Educação em Direitos Humanos, especialmente, nas respostas subjétivas, que descrevem o aprendizado de convivência cidadã com os pares, aluno-aluno e aluno-professores, consolidando os valores

da dignidade humana que constitui o sujeito de direitos. De igual modo, em face limitação da pesquisa, não foi possível verificar o alcance da disciplina de Direitos Humanos nas práticas sociais dos estudantes no convívio familiar e social. Referência fundamental para uma disciplina que reflete valores para (novos) comportamentos em face à igualdade, à diversidade, à pluralidade e valorização do outro, em uma cultura para a paz global.

Contudo, a construção do referencial teórico sobre a Teoria Crítica dos Direitos Humanos na reflexão acerca da educação integral e em tempo integral e, sobretudo, em razão da visibilidade da voz da juventude de ensino médio colaboram para a compreensão de uma Educação que se faz necessária ser transformadora, libertária e emancipatória. A cultura da paz se faz, sobretudo, pelo acesso aos bens materiais e imateriais do direito que se consolidam na dignidade humana. ■

Notas

¹ A Sociedade Disciplinar é a que conhecemos desde o século XVIII. Nela se organizam grandes meios nos quais se reúnem: a família, a escola, a fábrica, o exército, a prisão e os hospitais. Nesse tipo de sociedade, os indivíduos passam de um recinto para o outro nos quais são vigiados, pois devem aprender alguma coisa para produzirem em escala fabril. São uma massa sem resistência, homogêneos e dóceis, segundo Tomazi (2013, p. 151).

² Tendo como marco inicial o ano de 1987 como um curso à distância conduzido pelo Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) e pelo Centro de Educação à Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB), o *Direito Achado na Rua* tem sua base na concepção da Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR), proposta por Roberto Lyra Filho. O projeto nasce no contexto da abertura democrática e no marco do processo da Constituinte no Brasil, propiciando “um trânsito de diálogos interinstitucionais e acadêmicos” (SOUSA JUNIOR, 2011) necessário para o reconhecimento das reivindicações dos sujeitos coletivos de direito em uma dimensão classista, popular e concreta, dando continuidade à concepções de enfrentamento para a derrubada dos muros da Universidade e a abertura da mesma para o mundo real dos novos movimentos sociais (SOUSA JUNIOR; PAULA; RAMPIN, 2016, p.9).


Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver** (2012). In: Caminhos da Educação Integral no Brasil (MOLL, Jaqueline). Porto Alegre: Penso, 2012.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** *Convenit Internacional/USP*, v. 6, p. 43-50, 2007.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 20ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação (2014-2024)**. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. - Brasília, 2014.
- _____. **Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos** - PNEDH. Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. Brasília – SEDH, 2007.
- _____. **Portaria Nº 727 de 13/06/2017 – Instituição do EMTI**. MEC. Disponível em: www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-nº-727,-de-13-de-m. Acessado em: 30 out 2018.
- _____. MEC – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017 (versão impressa).
- CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores**. *Novamérica*, n. 78, p 36-39, 2002b.
- CARBONARI, Paulo César. **Educação em Direitos Humanos – Esboço de Reflexão Conceitual**. (2006) Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf. Acessado em: 05 mar. 2019.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação & Sociedade**. Número especial - Educação escolar: os desafios da qualidade, *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso: 12 abr. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação / Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação para a Educação Integral**. Brasília, 2017.
- _____. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2018.

- _____. **Portaria nº 01 de 27 de novembro de 2009, das Diretrizes da Educação Integral do Distrito Federal.** Governo do Distrito Federal – Secretaria Extraordinária para a Educação Integral. Brasília, GDF – 2009.
- FAJARDO, Raquel Y. **Pluralismo jurídico, derecho indígena y jurisdicción especial em los países andinos.** El otro derecho, número 30, junio de 2004. Ilsa, Bogotá DC, Colômbia (impresso).
- FONSECA, Sérgio C. **Repercussões das ideias de Anísio Teixeira na obra de Paulo Freire.** Rev. Educação, Cultura, Linguagem e Arte, 2006. Disponível em: www.unioeste.br/traves. Acesso em: 21 abr. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido.** 23ª edição, Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **A pedagogia do Oprimido.** Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Educação e atualidade brasileira.** 21ª edição. Recife: Universidade Federal do Recife, 1987.
- GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos.** Tradução de Patricia Fernandes. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.
- GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INJUI, 2013.
- GUIMARÃES, Keila; SOUZA, Maria. **Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente (2018).** *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 143 - 169, SET/DEZ 2018.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Dp&a editora, 2001.
- HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos.** Florianópolis: Boiteux, 2009a.
- _____. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009b.
- _____. **A reinvenção dos direitos humanos.** Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito.** 17a ed., 14a reimp. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos.** (Jaqueline Moll et al.) Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).** Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm. Acesso em: 06 jun. 2019.
- RUBIO, David Sánchez. **Encantos e desencantos dos Direitos Humanos. De emancipações, libertações e dominações.** Tradução: Ivone Fernandes Morcillo Lixa e Helena Helkin. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos: o desafio da interculturalidade.** Revista Direitos Humanos. n. 2. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009.
- SOUZA, Ivonete Ferreira de. **A Gestão da Educação Integral: o caso de uma escola pública do Distrito Federal.** (2016). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. Orientadora: Dra. Guimarães- Losif. Coorientadora: Dra. Sinara Zardo. Brasília-DF, 2016, 167f.
- SOUZA, Nair H. Bicalho. **Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos** (2016) in: Educação em e para os direitos humanos. SOUSA, Júnior; ZANETI, Isabel; PULINO, Lúcia; SOUSA, Nair. Brasília: Paralelo 15, 2016.
- SOUZA, Júnior. **Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação** (2016). in: Educação em e para os direitos humanos. SOUSA, Júnior; ZANETI, Isabel; PULINO, Lúcia; SOUSA, Nair. Brasília: Paralelo 15, 2016.
- TOMAZINI, Nelson D. **Sociologia.** 3ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

■ ARTIGOS

■ Educação para as sexualidades: Apontamentos a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski

 Samuel Brito de Gusmão *
Fabrício Santos Dias de Abreu **
Patrícia Lima Martins Pederiva ***

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar criticamente a construção ideológica e histórica do preconceito contra homossexuais e seus impactos na constituição desses sujeitos, principalmente aqueles atrelados à vivência da sexualidade e do afeto nos espaços escolares. Por meio de uma revisão crítica de literatura que se articula entre os estudos de gênero e sexualidade e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, fomos capazes de perceber as marcas subjetivas que a escola imprime na vida de sujeitos homossexuais, como um ambiente circunscrito pela heteronormatividade, heterossexismo e homofobia. Com isso, para assumir uma nova postura, a escola necessita viabilizar a existência plena de sujeitos homossexuais, não negligenciando sofrimentos, advindos dos preconceitos inerentes a este público. Além disso, a escola deve incluir em seus projetos político-pedagógicos o combate à homofobia e oportunizar uma educação para as sexualidades não normatizadora – que se organize para além dos aspectos biológicos. Essas ações, quando orquestradas a partir de princípios democráticos e vinculados aos direitos humanos, são capazes de propiciar um ambiente acolhedor de respeito e de celebração da diferença.

Palavras-chave: Perspectiva Histórico-Cultural. Homossexualidade. Educação em Sexualidades.

* Samuel Brito de Gusmão é graduando em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE - UnB). Contato: saamuel.bg@gmail.com.

** Fabrício Santos Dias de Abreu é formado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), em Gênero e Sexualidade (UERJ) e em Gênero e Diversidade na Escola (UFG), mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (Instituto de Psicologia/UnB), e doutorando em Educação (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE - UnB) e fundador do Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural (SEEDF-UnB). Contato: fabra201@hotmail.com.

*** Patrícia Lima Martins Pederiva é licenciada em Música pela Universidade de Brasília-UnB (1987); especialista em Execução Musical pela UnB (2000); mestre em Educação (Ensino-aprendizagem) pela Universidade Católica de Brasília (2005); doutora em Educação pela UnB (2009); pós-doutorado no Departamento de Psicologia Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Contato: pat.pederiva@gmail.com.

Introdução

As normas sociais que estabelecem o comportamento heterossexual como natural e hierarquicamente superior, marcam a existência de pessoas homossexuais, bissexuais, transgênero, etc. com inúmeros preconceitos e cerceamento de direitos que impactam diretamente a construção de suas identidades. A escola enquanto instituição - tão presente na vida dos sujeitos - se apresenta como um mecanismo fundamental no controle dos corpos, sexualidades e comportamentos. Marcada pelo heterossexismo, heteronormatividade e homofobia, esse espaço acaba potencializando sofrimentos e exclusões para aqueles que se narram a partir de identidades sexuais e de gênero minoritárias.

Por acreditarmos em uma educação emancipadora, progressista, democrática – para todas e todos – e capaz de abraçar e celebrar a diversidade enquanto característica inerente de composição do humano, esse trabalho faz uma revisão crítica de literatura buscando o diálogo e intersecções entre autores e autoras que tematizam questões de gênero e sexualidade na escola e a perspectiva histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski - em sua forma revolucionária de pensar educação e o humano. Nosso intuito foi investigar o processo de construção do preconceito que marca a vivência escolar de homossexuais na tentativa de construir ações pedagógicas que contribuam para reconfigurar esse meio social pautado tipicamente em mecanismos normatizadores e repressores.

A escola e a construção do preconceito

A escola foi culturalmente reconhecida como instituição fundamental na emergência dos processos de ensino e aprendizagem. Esta se estabeleceu como uma organização social capaz de dirigir a vida dos sujeitos, formar suas visões de mundo e de definir o que é ou não conhecimento legítimo a partir de suas diretrizes e currículos. Mas, além disto, tem sido utilizada como mecanismo no enraizamento de fracassos, desigualdades e preconceitos (TUNES e PEDROZA, 2011; ILLICH, 1985).

Samilo Takara (2017) retrata que existe uma espécie de pedagogia com procedimentos e técnicas utilizadas na regulação de práticas sociais, controlando os modos de ser e agir no mundo, de acordo com o tipo de sociedade em que se está inserido. Com isso a escola, em nosso contexto cultural, torna-se espaço de normatização, reforçando o estereótipo burguês, masculino, cisgênero¹, cristão, heterossexual, branco, considerado o padrão de certa “normalidade” e hierarquicamente superior. É, para esse perfil específico de sujeito, que a escola organiza seus espaços, tempos e currículos colocando a margem todos aqueles que, mesmo que

minimamente, fujam deste padrão hegemônico. Negros, quilombolas, pessoas com deficiência, homossexuais e etc. historicamente sofreram os efeitos perversos de um modelo educacional pautado na exclusão e na homogeneização, espaço no qual a diversidade humana é, majoritariamente, desvalorizada e impulsionam os sujeitos a se aproximarem da narrativa do hegemônico.

No campo das diversas manifestações de expressão da sexualidade e do gênero que marcam a experiência humana, as ações de heteronormatividade, homofobia e heterossexismo se manifestam no espaço escolar para além de meras heranças trazidas dos demais meios sociais. A escola se estabelece como ambiente fundamental e decisivo para a legitimação da sequência sexo-gênero-sexualidade, que estabelece o sexo (admitido enquanto natural) como superior ao gênero (constructo cultural), deslegitimando a forma de pensar o prazer e os corpos de sujeitos que se identificam como homossexuais, transgêneros, travestis e etc. (JUNQUEIRA, 2009/2010).

O que vemos, então, é um sistema binário, disciplinador, normatizador e normalizador graças ao qual a heterossexualidade só poderia ganhar expressão social mediante o gênero considerado naturalmente correspondente a determinado sexo (genitalizado, tido como “natural”, “dado”, “pré-discursivo” e, portanto, “evidente” e anterior à cultura) [...]. Desta feita, o gênero acaba por ser não só o mediador: é o responsável mais do que por possibilitar, mas por revelar as supostas coerência e unidade entre anatomia, comportamento, sexualidade e identidade. Em outras palavras: tal sequência tem sua eficácia garantida por mecanismos de introjeção e controle (sexualmente diferenciados e sexualmente diferenciados) ligados à crença de que a determinado sexo deva corresponder, de modo bi-unívoco, um determinado gênero, o qual, por sua vez, implicaria um determinado direcionamento do desejo sexual (JUNQUEIRA, 2012, p. 9/10).

O conhecimento enraizado no currículo está centralmente envolvido no desenvolvimento das identidades e subjetividades de cada sujeito. Nosso sistema educacional é alicerçado em uma transmissão de conhecimento que acontece de forma hierarquizada e vertical, centrado na relação assimétrica de poder entre professor e aluno. Este processo guiado pela relação tensa entre currículo real e oculto² acaba legitimando e censurando o que pode ou não ser ensinado dentro de sala de aula, pautado no tipo de sujeito que se deseja formar (SILVA, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (Brasil, 1997) possibilitam que se trabalhe, em suas diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares, temas transversais, numa perspectiva integrada, principalmente aqueles relacionados aos direitos humanos e à cidadania. De acordo com os PCNs, viabilizar a discussão de questões como orientação sexual e pluralidade cultural é uma forma de garantir um desenvolvimento

amplo para os estudantes, dada a função social que a escola assume numa perspectiva crítica.

Porém, ao nos depararmos com a realidade, encontramos escolas que em sua grande maioria não assumem o compromisso com a diversidade afetivo e sexual presente na sociedade. Muitas delas, ao tratarem sobre a sexualidade, partem de um pressuposto biológico, heterossexual e cisgênero, que aborda a temática de forma simplista, tendo suas referências e representações pautadas exclusivamente em modelos únicos e binários de viver as masculinidades ou as feminilidades.

A escola, ao negar elementos que permeiam as questões da sexualidade como o afeto, o prazer, a diversidade e a construção cultural que perpassa as construções de gênero, revela sua postura coercitiva e normatizadora, através do silenciamento perante as diferentes formas de vivê-la e experienciá-la. Parafraseando Takara (2017) em diálogo com Foucault, a escola assume o silêncio, atravessando e apoiando o discurso de interdição da sexualidade. Ainda sobre isso, comenta Guacira Lopes Louro (2011):

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminar-los/as”, ou pelo menos se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma” (LOURO, 2011, p. 71,72).

Porém o cotidiano escolar, não é marcado exclusivamente pela transmissão formal de conteúdos curriculizados, Vigotski (2003) nos leva a pensar no ambiente e nas relações sociais como decisivas para o desenvolvimento e a constituição do comportamento humano. Com isso, além do processo de aprendizagem de ensino formal, guiada pelo currículo, as relações que ocorrem no interior da escola entre alunos, professores e toda a comunidade escolar, são educativas. O silêncio discursivo da escola é associado a práticas homofóbicas e heterossexistas, que educam de forma violenta e sistemática os corpos presentes nesse espaço.

Takara (2017) afirma que a homofobia desenvolve dois sujeitos. O primeiro é o homofóbico, aquele que tomado por discursos e práticas, assume a aversão e a violência por aquilo que não deve ser imitado e vivido, representado na imagem do segundo que, por sua vez, viola a heterossexualidade hegemônica pautada nas normas de gênero. Ambos, “aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros” (MISKOLCI, 2012, p. 33). Construindo, então, socialmente o perfil de quem pratica e de quem é vítima da violência.

Mesmo que a escola seja permeada pelas diferentes formas de performar a sexualidade e o gênero,

este ambiente se assume como excludente, colocando todos aqueles que põem em questão a normalidade, no local da abjeção. O considerado abjeto sai do conceito hegemônico de normalidade e fragmenta a hegemonia. Para esses sujeitos restam a clandestinidade e estranheza de uma experiência escolar marcada pela exclusão, pela discriminação, pela invisibilização e pelo silenciamento (BRANCALEONI e AMORIM, 2017).

O sujeito abjeto, nesse caso, não necessariamente admite determinada identidade, ele apenas representa o local da diferença e do considerado não natural, que por ser vista como uma ameaça ao padrão comportamental heteronormativo deve ser afastada. É nesse sentido que a violência se materializa e é marcada principalmente por meio da linguagem. Palavras como “veado”, “bicha” e “maria macho” atravessam a consciência humana junto de sua carga pejorativa e negativa, circunscrevendo a existência desses sujeitos na escola. Louro (2011) ressalta que a linguagem, além de expressar as relações de poder e as diferenças, as institui. A linguagem organiza muitas das práticas sociais marcadas pelos símbolos que se constituem em produtores de identidades e diferenças.

É muito comum que meninos se utilizem da linguagem, por meio de “piadas” e “brincadeiras”, para reafirmarem suas masculinidades hegemônicas, pautadas na virilidade e no distanciamento da homossexualidade. Autores clássicos como Platão e Hobbes reconhecem a utilização do cômico na ridicularização e na desvalorização simbólica que estabelece as relações de pertencimento e de exclusão. As piadas são utilizadas como um dos meios no distinto arsenal de regulação e vigilância que a heteronormatividade detém. “Isto porque ser objeto de risadas alheias constitui frequentemente uma fonte de dores e sofrimentos psíquicos, já que violam expectativas existenciais de reconhecimento coletivo da dignidade pessoal” (GODOI, 2013, p. 70).

A linguagem então produz e significa preconceitos por meio de injúrias e insultos, que associados aos discursos do “não dito” são utilizados, dentro do ambiente escolar para deslegitimar e amedrontar comportamentos contrários às normas binárias de gênero e sexualidade. Para além dos alunos, professores e gestores acabam por reforçar a normatização e o preconceito. A falta de preparo, associada às suas crenças que foram culturalmente construídas, os fazem acreditar que não têm responsabilidades no combate a essas violências, negligenciando um dos objetivos gerais da educação previsto no PCN:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 69).

Além de não proporcionarem, em suas aulas e projetos extracurriculares, ações que combatam as discriminações, professores e gestores se sentem, inúmeras vezes, autorizados a corrigirem comportamentos “não heterossexuais”, agindo “na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normatizador” (JUNQUEIRA, 2009/2010 p. 219). É diante desse cenário que a “Pedagogia do Armário” surge, regulando o comportamento de sujeitos homossexuais, bissexuais e transgênero e etc., submetendo-os ao segredo e ao silêncio, dentro de uma escola que age impossibilitando a expressão da diversidade humana na tentativa de hegemonização às diferenças pela via do considerado natural ou majoritário (JUNQUEIRA, 2009/2010).

As marcas deixadas nos sujeitos LGBTQI+³ por estes processos são mecanismos que, através da exclusão e do silenciamento os mantêm “dentro do armário”⁴. Os que escapam disso têm suas identidades sexuais e de gênero deslegitimadas, restando a esses sujeitos, como bem afirma Rogério Diniz Junqueira (2009/2010), a marginalização dentro de uma educação que se intitula para todos e se diz apoiada em princípios democráticos e inclusivos:

Uma marginalização que, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, como ensina Mary Douglas (1976), à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, “anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos “normais”. A existência de um “nós-normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não-normal”: é indispensável legitimar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes” – nas palavras do vice-diretor, “aquela coisa” (JUNQUEIRA, 2009/2010, p. 214).

Esse processo de normatização e legitimação da heterossexualidade atravessa de forma violenta a existência de sujeitos homossexuais dentro do espaço educativo, moldando seus comportamentos e influenciando de forma direta seus desenvolvimentos e construção de suas identidades. Muitos educadores afirmam que a identidade sexual pertence à vida privada e apoiam-se nesse pretexto para não se tratar da diversidade sexual na escola. Essa crença se baseia na afirmação de que o que se faz privadamente não tem muitas consequências na vida pública, porém se mostra falacioso quando se percebe que as identidades não faladas são exclusivamente aquelas que não estão dentro das normas heterossexuais. O que temos na realidade é uma hierarquização de identidades, que reforça os silenciamentos e os sofrimentos presentes na escola.

O pressuposto da heterossexualidade encontra-se explicitamente exposto nas aulas de Ciência que abordam a sexualidade apenas pelo viés reprodutivo, pelos livros de literatura que

abordam apenas o amor romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos (DINIS, 2011, p. 48).

Ainda que deslegitimadas, essas identidades existem e devem ser reconhecidas através das experiências que as diferem. A partir do conceito sociológico de interseccionalidade⁵, podemos compreender a consequência da interação entre diversas estruturas de poder, de dominação e de subordinação, que ao se relacionarem na vida de um único sujeito não podem ser analisados separadamente, visto que as experiências e as relações sociais constituem um sujeito indivisível. A identidade homossexual não é algo estático e único. Ela se associa às experiências pessoais de cada um, possibilitando a ressignificação contínua do que é se relacionar afetivo e sexualmente com pessoas do mesmo sexo.

A identidade não é tão transparente ou tão sem problemas com nós pensamos. Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. Esta visão problematiza a própria autoridade e a autenticidade que a expressão “identidade cultural” reivindica como suas (HALL, 1996, p. 68).

Fatores sociais como raça, etnia, classe social e o próprio gênero diferenciam a vivência homossexual para esses grupos. As experiências de um homem, gay, branco são diferentes de uma mulher, lésbica, negra. Ainda que permeada de imposição e de normatização, essas identidades são capazes de re(existir) dentro da escola para construímos conjuntamente, o que Vigotski (2003) denomina de novas formas do ambiente social, que pela plasticidade do conjunto de relações humanas e se utilizando dos elementos presentes no meio social, possibilitam novas configurações deste ambiente social.

Conforme afirma Deborah Britzman (1996), as identidades são formas complexas e historicamente fundadas, como fluidas, contraditórias e não unitárias, que não são dadas, mas são negociadas social, política e historicamente. E que ainda, por meio do desejo, do prazer, do amor e da afetividade são capazes de se rearticular e criar novas formas de identificação que vão contra os discursos dominantes e imposições de normas. Que na relação social entre os outros e o eu, é rearranjada através das experiências da vida, dentro da cultura.

Ainda que estruturalmente a escola reforce a heteronormatividade, legitimando violências que se materializam na linguagem, na pedagogia do armário e em agressões físicas e psicológicas, esses sujeitos têm re(existido) neste ambiente. Logo, devemos assumir uma nova postura, de fato democrática, que não negligencie

suas existências e seus sofrimentos e assegure a coexistência das mais diversas manifestações da sexualidade, do gênero e do afeto na escola.

Para além de institucionalizações e reformas curriculares, a construção de uma escola não-normatizadora, requer que novas e diferentes abordagens das sexualidades na prática educativa. É preciso que nos debruçemos sobre a concepção de educação e como a educação para as sexualidades poderá estar inserida. Para isso, apresentamos, em seguida, algumas reflexões a partir dos incômodos citados e de análises dos estudos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Embora este não tenha tido, em sua agenda, uma educação para as sexualidades⁶, tal qual entendemos neste momento histórico e, em alguns pontos, apresente inconsistências na abordagem da homossexualidade, ainda assim, consideramos revolucionária e a frente do seu tempo sua forma de pensar a educação e o desenvolvimento humano.

Por uma educação das sexualidades de ordem histórico-cultural

O problema sexual foi oficialmente desterrado da vida escolar e considerado inexistente. Essa ignorância do problema fez com que se lutasse contra todas as manifestações do sentimento sexual e se declarasse que todo esse campo era sujo e ruim; a isso os educandos responderam com neuroses, com graves dramas ou colocaram na clandestinidade essa magnífica força do corpo humano (VIGOTSKI, 2003, p. 93).

Conforme discutido no tópico anterior, a escola ao se anular e reforçar uma suposta neutralidade sobre as formas que tem trabalhado as sexualidades tem invisibilizado e silenciado as experiências de sujeitos que fogem da heteronormatividade e compõem suas experiências das sexualidades, do gênero e do afeto a partir de outras referências. Isso é grave, pois além de se omitir diante das violências físicas e simbólicas que esses alunos sofrem, ela é capaz de negar o direito à educação para as sexualidades desses sujeitos.

O mais forte exemplo desse tipo de comportamento em nosso país é o Movimento que se intitula Escola Sem Partido⁷ e que se esconde detrás de uma suposta “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, afirmando o que está explicitado em parágrafo único de um de seus projetos de lei (PLS 193/2016)⁸, que atualmente encontra-se arquivado⁹, para que seja incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo (BRASIL, 2016, p. 1).¹⁰

Porém, é impossível conceber um aprendizado que não parta primordialmente das vivências¹¹ de cada um. Sobre isso Vigotski (2003, p. 75) explica que “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência” ou ainda que “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (p. 76). A partir das palavras do autor podemos afirmar que a base principal do trabalho pedagógico deve ser as experiências do aluno que atravessam e se dão na vida, pois só mediante destas é possível se desenvolver e proporcionar novas reações no organismo. Com isso, ao pensarmos uma educação que parta dessa integralidade de experiências que compõem os sujeitos, torna-se impossível construirmos uma educação que não leve em conta as identidades sexuais que os constituem.

Vigotski (2003) em seu livro *Psicologia Pedagógica*, publicado em 1924, nos retrata que o silêncio diante das manifestações das sexualidades dentro da escola foi capaz de gerar nos alunos neuroses, dramas e clandestinidade perante este instinto que organiza seus impulsos psíquicos e que por isso não se falar sobre as sexualidades e negligenciar essa temática é uma péssima saída ao se tratar de educação. Ou seja, negar as sexualidades é negar o próprio humano, pois defendemos que essa experiência o constitui enquanto sujeito e forja a sua personalidade.

O autor continua seu pensamento afirmando que as sexualidades, como muitos acreditam, não está presente apenas na fase da adolescência, mas surge ainda na infância¹², assumindo formas difusas. Depois, passa pelo início da puberdade até que, de fato, chegue no período de amadurecimento sexual, onde este instinto torna-se uma questão mais complexa a partir da sua culturalização.

Em todos estes períodos, é preciso que pensemos uma educação para as sexualidades que permita aos alunos acolhimento diante da diversidade de vivências culturais possíveis em relação às sexualidades e às experiências com o próprio corpo. Que encontrem na escola um ambiente propício para que sejam capazes de entender a integralidade e a potência de seus corpos, seus desejos e as mudanças corporais, psíquicas e afetivas que experienciam diariamente.

Devemos partir de uma análise do comportamento humano que vá além do determinismo biológico, defendido pelo Escola Sem Partido. É necessária a compreensão do seu caráter cultural, onde o desenvolvimento do sujeito se dá a partir de suas experiências pessoais dentro do ambiente em que está inserido e das relações que ali são criadas, isso inclui a forma como cada um performa e experiencia sua sexualidade. Com isso, uma educação para as sexualidades precisa necessariamente se ater às questões culturais, de construção e de interdição e controle dessas.

Embora, Vigotski (2003) em um dos momentos

declare que “o instinto sexual do animal e do ser humano está orientado para todos os seres do sexo oposto” (p.94), isso pode ser explicado pela carga cultural de uma época, em que a heterossexualidade ainda não havia sido entendida como padrão normatizador de controle dos corpos, inviabilizando a compreensão do caráter heteronormatizador e heterossexista da educação. Afinal, o autor é fruto de seu tempo histórico e de determinado contexto. Ainda assim, ele nos possibilitou inúmeros avanços, que não podem deixar de ser pontuados ao criticar as formas ignorantes e penosas em que as sexualidades eram tratadas, apoiada na moral burguesa que interditava e classificava como imoral os impulsos sexuais. Seu olhar progressista foi capaz de guiar uma nova forma de se pensar educação em sexualidades, não repressiva, e que para além do caráter biológico levasse em consideração seu caráter social.

Como objeto da educação, o instinto sexual exige adaptações à estrutura social da vida não contrária às formas estabelecidas da mesma, e a tarefa em geral não consiste em reprimir ou enfraquecer o instinto sexual. Ao contrário, o educador deve se preocupar com sua preservação plena e seu desenvolvimento normal (VIGOTSKI, 2003, p. 94).

Principalmente na fase da puberdade, quando os sentimentos e desejos se manifestam de forma mais latente, geralmente de maneira conflituosa, torna-se necessário uma educação para as sexualidades mais clara, ampla e acolhedora, que não se estabeleça como forma de repressão ou unicamente biológica, mas que a preserve e entenda a sua importância no desenvolvimento físico e psicológico de cada sujeito. É necessário que a escola seja capaz de abordar o critério científico biológico que cerca a temática, visto sua necessidade para uma vida sexual saudável, mas que se atenha a construção cultural-social que a envolve, de forma não preconceituosa, homofóbica e sexista, que se paute mais nas vivências do que no caráter biológico informativo-repressor. Como bem ressalta Vigotski (2003), a educação sexual além de necessária, deve partir primordialmente dos interesses dos próprios alunos:

[...] temos de rejeitar a valorização exagerada da instrução sexual, pois seu significado é limitado e, com frequência, convencional. Acima de tudo é impossível considerar instrução sexual como um recurso fundamental da educação sexual. Os instintos são demasiados complexos e sutis para que possam ser combatidos e submetidos apenas com conhecimentos. A instrução sexual, assim como toda norma moral, é totalmente impotente com relação às tendências reais, não pode lhes dar a direção necessária. O fato de compreender como se deve agir não significa, de forma alguma, que alguém vai agir da forma correta. Ao contrário disso determina colisões muito dolorosas na conduta infantil [...] A parte fundamental do dano surgiu

de uma instrução inepta, porque a intimidade da criança criou um penoso conflito entre uma tendência invencível que não encontra outra saída e a consciência atormentadora da culpa, do temor e da vergonha. Incapaz de superar esse conflito, a criança sofre muito mais por causa de perigos imaginários que reais. Além disso, nem sempre a instrução sexual leva em consideração a psicologia dos interesses da criança (p. 95).

O que o Escola Sem Partido nos apresenta hoje é uma reação diante dos avanços no que tange a compreensão das questões de gênero e sexualidade e da necessidade de uma educação para as sexualidades que converse com a realidade social. É a força de uma classe política conservadora e fundamentalista, que desde 2011 toma para si a pauta de grupos religiosos no combate e educação para as sexualidades, quando a implantação do Programa Brasil Sem Homofobia¹³ gera bastante revolta e passa a ser conhecido como “kit-gay”, por afirmarem que seu objetivo era “transformar” crianças em homossexuais. Apoiado no discurso biologizante, o movimento tem barganhado o desmonte de uma educação dentro de sua integralidade, que visa o pleno desenvolvimento de seus alunos, como garantido pela própria Constituição Federal de 1988, em troca do silêncio discursivo, que reforça o heterossexismo e que marca os espaços educativos formais como locais de sofrimento para estudantes LGBTQI+.

É importante ressaltar, que para além de um ato instintivo, as questões sexuais estão intimamente ligadas à construção cultural dos sentimentos. Vigotski (2003) nos alerta que: “A diferença essencial que a cultura introduz na conduta sexual radica do caráter pessoal eletivo que o sentimento sexual adota no ser humano” (p.94). O autor afirma que o amor é capaz de orientar o instinto, criando relações humanas excepcionais, carregadas de significados profundos. E ainda, que “o amor na juventude é a forma mais natural e inevitável de sublimação do instinto sexual. E o objetivo final, o fim último dessa educação consiste apenas em ensinar o amor a pessoa” (p.94)¹⁴.

Nesse entendimento, a escola, que deve ser capaz de se ater não unicamente ao intelecto, é responsável também pelo desenvolvimento afetivo, que é parte constituinte da existência humana e é potencializado através das sexualidades por meio do amor romântico culturalizado. Ao se negar uma educação para as sexualidades, nega-se então, seu fim último de potencialização do afeto caracterizado nas relações culturais e sentimentais com o outro e consigo.

Ainda sobre a proposta do Escola sem Partido, explicitada no projeto de lei anteriormente citado (PLS 193/2016), propõe-se que seja “vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero”. Neves (2016) ao realizar análise de denúncias, presentes no site da Escola Sem Partido, nos mostra

que os simpatizantes do movimento acreditam que as abordagens sobre gênero dentro da escola têm função doutrinadora, de influenciar algo que é naturalmente dado e por isso o tema não deveria ser tratado dentro da escola. Porém a autora se apoia em Chauí (1984) e afirma que só podemos falar sobre ideologia, quando a ideia apresentada não tem fundamento histórico e social e é dada como verdade absoluta e de forma descontextualizada, logo, o conceito de “ideologia de gênero” é falacioso visto que no significado da palavra gênero como a temos pensado, estão colados sentidos de uma realidade socialmente construída.

A tentativa de proibição das questões de gênero é então assumir formalmente a posição, que desde quando instituída, a escola tem tomado para si, na manutenção de formas únicas de performances de gênero e sexualidade. É mostrar sua omissão diante do trabalho de inúmeros estudiosos e ativistas que, desde os anos 1960, nos tem mostrado que estar no mundo não se resume às formas únicas impostas pelas normas binárias de gênero. É deslegitimar as diversas formas de ser homem, de ser mulher e de ser pessoa para além do binarismo. É assumir compromisso com um viés de normalizador e de disciplinamento dos corpos.

Vigotski (2003) sai em defesa de uma educação mista, entre meninos e meninas, e ressalta que essa relação é capaz de criar no ambiente uma quantidade maior de combinações para um meio social mais complexo. Para ele, esse tipo de separação destacaria a diferença entre os gêneros e excluiria a comunicação entre eles, focando toda a atenção dos estudantes nas diferenças sexuais. Ainda que dentro de outro contexto, onde a visão sobre a temática gênero fosse bastante limitada, essa afirmação de Vigotski pode ser contemporaneizada demonstrando uma das necessidades atuais de se tratar as questões de gênero a partir das diferenças culturalmente construídas entre meninos e meninas e da violência que esse tipo de imaginário social tem fomentado contra as mulheres através do machismo.

Indo muito à frente de seu tempo, ele ressaltada que embora existam diferenças comportamentais entre meninos e meninas, não é fácil a compreensão de até onde estes comportamentos estão relacionados com os instintos ou com a imitação das crianças baseadas em seus meios sociais.

Por exemplo, quando brinca de bonecas e evidenciam outras manifestações do instinto paterno ou materno, sem dúvidas encontraremos uma cópia mais ou menos exata das relações que a criança enxerga em casa. Sem dúvida, há uma diferença psicológica essencial entre meninos e meninas, mas essa diferença é de tal índole que não pode ser levada em conta nos manuais e programas educativos (VIGOTSKI, 2003, p. 98).

Com isso, limitar o papel da criança, seja com o tipo

de brinquedo que poderá brincar ou o comportamento que deverá desempenhar, baseado na divisão binária de gênero que se apoia no determinismo biológico é negar o caráter cultural na construção das várias formas de se comportar, de performar o gênero e de estar no mundo.

Ao estudar a teoria de Darwin, Vigotski nos permite uma interpretação menos simplificada, do que aquela em que o mais forte se sobressai sobre o mais fraco. O que Darwin nos traz de primordial é a noção de diversidade das espécies, em que essa se dá como princípio fundamental para constituição da humanidade.

Em geral, quando se estuda a teoria de Darwin, é comum que olhemos para o princípio que diz, colocando de forma bastante simplificada, que o mais forte se sobressai sobre o mais fraco. Vigotski nos convida a pensar diferente, ele desloca a centralidade desse princípio e afirma que a grande colaboração de Darwin não é a lei onde afirma que o mais forte sobreviverá, mas sim a noção de diversidade embutida nessa afirmação. É necessário para a constituição da humanidade que exista uma diversidade de espécies, já que se existisse apenas uma espécie sobre a terra, ela certamente não sobreviveria (GUSMÃO, 2017, p. 19).

A diversidade é o fio condutor da existência da humanidade na terra e está na centralidade dos processos de desenvolvimento. Com isso, ao pensar uma educação em seu sentido amplo e puro, a escola precisa assumir seu papel no combate às hierarquizações presentes no ambiente educativo, sejam elas comportamentais, sejam elas na relação professor-aluno, para que aquele (professor) seja capaz de estruturar um meio social complexo e diverso, guiando o processo de aprendizado não pela transmissão horizontal de conteúdo, mas através da diversidade e da experiência socialmente nesse espaço.

Isso significa dizer, que a função do professor deve ser única e exclusivamente de organização do espaço social escola, de forma que as relações sociais ocorram nesse ambiente da maneira mais diversificada possível. Para Vigotski (2003, p.77) “[...] o professor é o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio”. Ainda sobre isso diz o autor:

[...] o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um propulsor que lota os alunos de conhecimento, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está o papel de professor (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

As naturezas dos processos educativos e de desenvolvimento são únicas, o que se diverge nas diferentes formas de pensar educação são os objetivos que se deseja alcançar por meio dela e logo, a forma como

os elementos serão estruturados no ambiente em que esta ocorre. Sendo a diversidade ser tão primordial para a constituição humana do sujeito, o modelo de escola defendido pelo Escola Sem Partido, que assume a postura de negligência e apagamento perante a diferença nas formas de ser e estar no mundo e não organiza seus espaços tendo-as como centro, é anti-educativo e anti-humano.

Historicamente, nossa sociedade tem transformado a diferença em desigualdade. Para pensarmos uma educação progressista e emancipadora, é preciso que trabalhe incessantemente para pôr fim aos preconceitos e as exclusões engendradas pelos marcadores sociais da diferença tais como raça, gênero, classe social, sexualidade e etc. por meio de projetos pedagógicos capazes de formar sujeitos mais solidários e acolhedores. Vigotski (2003) nos propõe uma escola que possibilite aos sujeitos que, ocupam esse espaço, uma visão para além do seu meio e distante de influências nocivas presentes na sociedade, que nesse caso pode ser entendido como o processo normatizador que visa apagar as diferenças constitutivas da experiência humana.

O primeiro passo rumo à mudança deve ser então o de reconhecer a existência dos sujeitos socialmente marginalizados, entendendo suas experiências como formas legítimas de se estar no mundo. O segundo deve ser assumir uma postura não hegemônica, anti-homofóbica, anti-racista, anti-machista e etc. Para que por fim possamos organizar um espaço totalmente democrático de celebração das diferenças, entendendo estas como princípios básicos da constituição individual do sujeito a partir do outro no meio social.

No que tange às imposições de gênero e sexualidade, devemos começar por repensar a posição universal e neutra que a heterossexualidade tem assumido e sua função na construção da homofobia, do heterossexismo, da heterossexualidade compulsória e de todas essas violências. Porém, mais que isso, devemos repensar e combater a própria sequência sexo-gênero-sexualidade ou a tríade hetero-homo-bi, por ambas não abarcarem as variedades e a fluidez das expressões e identidades humanas (MISKOLCI, 2012). Esse tipo de educação oportunizaria um reconhecimento identitário mais amplo para todos os sujeitos (inclusive os heterossexuais cisgênero), que não precisarão se adequar a um tipo único de masculinidade ou feminilidade hegemônicas e que poderão ser pensados também pela interseccionalidade.

Não existe apenas este modelo (o da masculinidade hegemônica), mas uma gama de possibilidades de construção e de expressão de masculinidades, que representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens [...], fortemente influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As escolas incidem nesse processo de

construção na medida em que lidam com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como “bons” e “maus”, reforçando hierarquias de classe, raça/etnia e gênero (JUNQUEIRA, 2009/2010, p. 215).

Assumir essa postura não é tarefa fácil, visto que não existem fórmulas prontas e colocar o aluno no centro do processo educativo por si só é anti-hegemônico e anti-normatizador. É revolucionário, pois inverte as bases ideológicas que sustentam a escola enquanto instituição. Mas é primordial que gestores, professores e toda comunidade escolar se disponham a uma desconstrução contínua de preconceitos e concepções de educação socialmente construídas, para que conjuntamente sejam capazes de repensar suas atuações de forma mais coerente, democrática e acolhedora. Ao manifestar a fictícia posição de neutralidade, que a escola historicamente assume e o Escola Sem Partido legitima silenciando-se e violentando sujeitos, não reconhecendo as diversas formas de vivenciar o gênero e as sexualidades. Mais que isso, impossibilita-se a centralidade da diversidade no processo de desenvolvimento para alunos de todo o país, em troca de uma postura anti-educativa e anti-democrática. Ao contrário, assumir a diversidade dentro de sala de aula, é se colocar diante do combate a preconceitos, a hierarquias, a normatizações e a hegemônias, e a favor de um desenvolvimento dentro de sua integralidade em um meio social complexo, amplo, diversos e respeitoso.

Considerações finais

O intuito desse texto foi o de trazer reflexões sobre o papel da escola na construção do preconceito e como se tem marcado a experiência de sujeitos homossexuais dentro deste espaço. Nossa tentativa foi ir à radicalidade do problema e apontar a necessidade de uma nova postura de prática educativa em sala de aula, ancorada em princípios democráticos e na filiação, sem reservas, aos princípios apregoados pelos direitos humanos, visando o respeito e a celebração das diferenças.

Demonstramos que os processos de normatização dos corpos generificados e sexuados foram culturalmente construídos em torno de um padrão que enxergava na heterossexualidade o modelo único de vivência dos afetos e das sexualidades, ao qual todos deveriam se pautar. A escola, nesse contexto, assumiu papel relevante na manutenção de corpos inexpressivos na tentativa de validar a heterossexualidade como natural e como única a condutora dos comportamentos sexuais e afetivos.

A identidade homossexual tem sido ameaçada em nosso país pela legitimação da neutralidade que marca e constrói socialmente a identidade desses sujeitos, colocando-os mais uma vez a margem da preocupação social, baseado na forma como vivenciam e expressam suas sexualidades.

Porém devemos encarar a normatização e o silenciamento perante a diversidade como inconcebível ao ser pensar uma educação que parta da experiência do sujeito e que vise o seu desenvolvimento integral. Como bem ressalta Vigotski (2003), resumindo de forma fantástica o que tentamos trazer nesse trabalho: “A tarefa da escola não reside em medir todos com a mesma régua; pelo contrário, um dos objetivos da estruturação do meio social escolar consiste em obter a organização mais complexa, diversa e flexível possível de seus elementos” (p. 98).

Devemos trazer as mais diversas identidades, as mais diferentes experiências, as consideradas anormalidades formas de ser e estar no mundo para a centralidade da sala de aula, para que estas sejam capazes de guiar o processo de desenvolvimento da maneira mais

esplendida que a natureza social é capaz de nos apresentar, onde o outro que me constitui socialmente, seja tão participante e central nesse processo como eu; para que o respeito nos guie democraticamente e a função principal da educação seja de nos potencializar para a liberdade de sermos o que desejarmos ser.

Encerramos esse texto com uma citação emblemática de Vigotski (2000. p. 24) que sintetiza os princípios da sua teoria: “através dos outros constituímos-nos”. Que nas pegadas deixadas pelo autor, possamos caminhar em busca de uma noção de desenvolvimento humano, e consequentemente educacional, que coloque as relações sociais (as mais diversas, as consideradas menores e abjetas) na centralidade da constituição humana que se baseia, na perspectiva histórico-cultural, em princípios solidários e de responsabilidade com o outro. ■

Notas

- ¹ Termo utilizado para fazer referência a pessoas cujo a identidade de gênero corresponde ao sexo que, culturalmente, lhe foi designado como natural.
- ² O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (Silva, 2010, p. 78).
- ³ A sigla faz referência às identidades sexuais e de gênero que fogem da heterossexualidade.
- ⁴ O “armário” pode ser tido como um “dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores” (SEDGWICK, 2007, p. 19). Sair do armário faz referência então ao ato de se assumir e identificar-se como gay, lésbica ou bissexual.
- ⁵ Essa noção surge na década de 70, indo contrário ao engessamento do feminismo, mas é aprimorado no início da década de 1990 por Kimberlé Crenshaw, ao retratar a violência sofrida por mulheres negra (LUEDY, 2018).
- ⁶ É possível encontrar na literatura científica diversos termos para se referir a práticas pedagógicas relacionadas as sexualidades, tais como educação sexual, orientação sexual, educação em sexualidade e educação para a sexualidade. Neste texto, optamos pelo uso deste último, porém, ao entendermos as sexualidades enquanto múltiplas, a pluralizamos. Concordamos com Jane Felipe (2008) quando aponta que o termo educação para a sexualidade diz respeito a uma abordagem mais ampla da problemática, que leva em consideração aspectos históricos, sociais e culturais, que estão para além de uma proposta puramente biológica e preventiva.
- ⁷ O Movimento Escola Sem Partido teve início em Brasília no ano de 2004, quando Miguel Nagib, idealizador do ESP, se indigna com a analogia feita pelo professor de sua filha, entre duas pessoas que abriam mão de tudo em nome de suas ideologias: “Che Guevara, revolucionário socialista, e São Francisco de Assis, santo católico que renunciou a riqueza de sua família para servir à igreja”. Ele redige uma carta ao professor e em uma das partes diz que “[...] Afirmar a existência de uma semelhança entre um dos santos mais amados da Igreja e um assassino frio e calculista, um apologista do ódio (...) é abusar do direito, que o senhor decerto acha que tem, de mentir para os alunos a pretexto de forjar neles uma “consciência crítica” – que é como vocês, militantes, se referem ao processo de envenenamento das almas desses jovens mediante a inoculação do marxismo mais grosseiro – e contribuir, desse modo, para a tal “construção de uma sociedade mais justa”. Porém a carta não gerou a reação esperada, pois para ele a escola não deu a devida importância e alguns alunos saíram na defesa do professor. Com isso surge, o movimento Escola Sem Partido como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, que por meio de um site e de uma comunidade da antiga rede social *Orkut*, se organizaram para que se fizesse denúncias a professores, baseado na moral e da religião dos pais e estudantes, e no artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que afirma que “os pais têm direito a que seus filhos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Hoje funcionando em link fixo de *website*, o Movimento deu força a inúmeros anteprojetos de lei (NEVES, 2016).
- ⁸ Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido.
- ⁹ O projeto foi arquivado em dezembro de 2019, porém, a proposta pode ser desarquivada a qualquer momento a pedido de um qualquer parlamentar. Para mais informações: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>
- ¹⁰ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1559243289700&disposition=inline>
- ¹¹ O conceito de vivência é caro entre os pesquisadores da perspectiva histórico-cultural. Vigotski (2018) explica que “a vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso” (p.78).

¹² O novo ponto de vista nos obriga a admitir que o estado infantil não deve ser concebido como totalmente assexuado até o período de amadurecimento sexual. Ao contrário, a pesquisa psicológica mostra que até na infância existe uma sexualidade infantil e diferentes manifestações patológicas e normais referentes a ela [...]. Em primeiro lugar, na infância existe uma forma de erotismo amplamente distribuído, não vinculados ao funcionamento dos órgãos sexuais, não localizado em lugares rigorosamente delimitados, mas estimulados pelas aferências dos mais diversos órgãos e ligado, sobretudo, às membranas mucosas do corpo e às zonas erógenas. O caráter desse erotismo diferencia-se do erotismo adulto: adota a forma do autoerotismo, isto é, um erotismo dirigido para si mesmo, e de um narcisismo psicologicamente normal [...]. No período imediato posterior [...] costuma estar orientado para as pessoas mais próximas da criança e introduz um componente complexo em sua atitude em relação à mãe e a outra pessoa (VIGOTSKI, 2003, p. 94).

¹³ Redigido pelo Plano Plurianual, na parte do Programa de Direitos Humanos, Direitos de Todos, para a Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais.

¹⁴ O amor nesse caso pode ser entendido como os contornos afetivos.

Referências bibliográficas

- BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; AMORIM, Sylvia Maria Godoy. **Heteronormatividade e abjeção na escola: reflexões construídas junto a um grupo LGBT no interior de São Paulo**. Expressa Extensão. v. 22, n. 2, p. 57-75, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193**, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1559243289700&disposition=inline>>
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. In: Coleção primeiros passos. Brasiliense, 1984.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência**. Educar em Revista, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, 2011.
- FELIPE, Jane. **Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente**. In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero. 2008.
- GODOI, Rodolfo Luiz Costa de. **A regulação da sexualidade e da identidade de gênero através do riso: as piadas nas escolas**. Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- GUSMÃO, Lucas Mendes. **Reflexões sobre educação e diversidade**. Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, p. 68-75, 1996.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Vozes, 1985.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2. p. 208-230, setembro de 2009 a março de 2010.
- _____. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 27 nov. 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LUEDY, Laura. O que é interseccionalidade? Blogs de Ciências da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018. Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/openphilosophy/2018/03/28/o-que-e-interseccionalidade/>> Acesso em 20 nov 2018.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.
- NEVES, Amanda Araújo. **Escola Sem Partido e a "Ideologia de Gênero": neutralidade de ideias ou censura de discussões de gênero e diversidade sexual nos espaços educativos?** Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cad. Pagu, Campinas, n. 28, jun. 2007, pp. 19-54. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 de out de 2018.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? TUNES, Elizabeth. PEDROZA, Pinto Lilia. O silêncio ou a profanação do outro? In: TUNES, Elizabeth. **Sem Escola, Sem Documento**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2003.
- _____. **Manuscrito de 1929**. Educ. Soc. Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July 2000.
- _____. **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. L.S Vigotski; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org. trad.); SANTANA, Cláudia das Costas Guimarães (trad.). Rio de Janeiro: E, Papers, 2018.

■ ARTIGOS

■ Reflexões sobre a cultura de paz na escola

 Adeir Ferreira Alves *

Resumo: Inicialmente, essa publicação seria um relato de experiência, mas a sua dimensão abarcou um meio termo entre artigo e relato de experiência, que pode fundar um diálogo elementar em termos de saúde mental e ambiente de trabalho, a partir das reflexões filosófico-meditativas. Sem necessariamente detalhar alguma forma de violência específica, porém sem negar os efeitos dela no cotidiano da escola, procuro uma compreensão estrutural da dinâmica que envolve a escola e aponte práticas para uma cultura de paz. Muita coisa há que se considerar em termos de políticas públicas, de educação, de direitos humanos, de Estado para se falar de uma cultura de paz na escola, mas faço aqui algumas reflexões preliminares dos fundamentos dos direitos e dos direitos humanos. Intercalando experiências e leituras diversas, apresento uma porta de diálogo e de implementação de uma cultura de paz. Assim como um agricultor que antes de plantar suas sementes procura preparar o solo, mapear as condições climáticas, as precariedades e virtudes do solo, também eu procuro compreender os contextos que desenham as dimensões que envolvem a escola.

Palavras-chave: Cultura de paz. Escola. Dignidade humana. Meditação.

* Adeir Ferreira Alves é graduado em Filosofia - Bacharelado e Licenciatura pelo Instituto Santo Tomás de Aquino - ISTA - MG (2006), especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2014), em Letras com Ênfase em Multiletramentos pela Universidade Gama Filho-RJ (2012), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Jesus Maria José-FAJESU (2009), e mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília-UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero - GEPPHERG da UnB. Contato: adeir.liceu@gmail.com.

Considerações iniciais

No dia 13 de março, do ano de 2019, juntamente com a psicóloga Neusa Maria, eu conduzia um momento de meditação para o grupo de professores da Escola Classe 501 de Samambaia. O evento com a nossa participação foi a culminância de uma semana especial em comemoração ao dia internacional da mulher. A reflexão marcante na atividade do dia 13 de março foi sobre as diversas formas de violência que acometem as mulheres, especialmente, as violências domésticas. Coincidentemente, nessa mesma data do nosso evento, o Brasil foi marcado pela chacina na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no Município de Suzano-SP.

Na ocasião da nossa roda de conversa com a psicóloga, as professoras e os professores relataram como as violências diretas e indiretas sofridas pelos seus alunos também afetam psicologicamente o corpo docente, pois os/as profissionais da educação testemunham no comportamento das crianças e adolescentes o sofrimento. E através da meditação realizada com o grupo, pude constatar como os processos de violências alheias reverberam no campo mental, a partir da assimilação das informações pelas emoções.

Antes de iniciar a meditação com os professores, como praxe, expus um quadro estatístico sobre a saúde dos servidores distritais, formulado pelo SindSaúde¹ – a partir de informações obtidas pelo sindicato na Diretoria de Epidemiologia em Saúde do Servidor/Subsaúde/Seplag do Distrito Federal. Conforme o sindicato, a estatística de 2017 mostrou que 90% dos atestados médicos do quadro de servidores distritais eram provenientes da Secretaria de Educação e também informava que a grande maioria dos CIDs enquadravam o adoecimento mental como a principal causa dos afastamentos do trabalho.

Na Região Administrativa de Samambaia, alguns terapeutas voluntários se articulam em modelo de rede de atendimentos gratuitos à comunidade, no qual prestamos serviços terapêuticos voltados à atenção primária em saúde mental: psicologia, psicanálise, constelação familiar e meditação. Devido à demanda, atendemos, em geral, grupos de pessoas, dentre eles o de professores. Os espaços de atendimento também são contribuições de voluntários para o trabalho terapêutico. E em alguns momentos realizamos as atividades em instituições que solicitam nosso apoio, especialmente, escolas.

A meditação que conduzo apresenta um caráter peculiar na sua aplicabilidade em que chamo de “Meditação Cromoterápica”. Essa modalidade meditativa surgiu da minha prática pessoal de meditação, aprendida nos cinco anos de convivência com os educadores e religiosos Salesianos, e também da minha prática docente – em que apliquei a meditação em clubes de filosofia, criados para alunos e professores do Ensino Médio. Nos

clubes de filosofia, a sabedoria estudada vai além do caráter tradicional unicamente racional da filosofia ocidental, empregada no currículo escolar.

A prática meditativa que iniciei articula conhecimentos da filosofia grega, africana e oriental, com o caráter contemplativo da meditação tradicional. Através da condução da meditação, utilizo as capacidades físicas das luzes – assimiladas mentalmente – e a consciência dos elementos da natureza, em seus processos curativos e depurativos para limpezas energéticas das memórias, em que estão alojados registros das experiências desequilibradoras das emoções vividas².

A partir do aperfeiçoamento coletivo da prática meditativa em anos anteriores, e com a colaboração de outros voluntários, em abril de 2018, levei o grupo de meditação do Centro de Ensino Médio-CEM 304 de Samambaia para o exercício quinzenal, em um local aberto a todo o público interessado. Foi a partir dessa iniciativa que conheci outros terapeutas que ofereciam serviços voluntários, gratuitos, como já apresentados anteriormente. Portanto, firmei as atividades em uma floricultura, atualmente, realocada para o espaço do Sítio, em Samambaia-DF.

Reflexões sobre a escola como um ambiente vocacionado à cultura de violência e de paz

As reflexões atinentes ao ambiente escolar são, antes de tudo, fruto de observação da minha experiência docente no magistério público do Distrito Federal, balizado por leituras fundantes das reflexões. Porém, não é palavra final sobre o assunto, mas antes de tudo um convite filosófico a uma reflexão atenciosa às dimensões das questões humanas em prol da paz na escola e da saúde mental.

A escola, especialmente a pública, enquanto ambiente multi-identitário em termos de gênero, de raça, de classe e de saberes, soma a reboque situações de conflitos de diversas ordens. E, por vezes, culminam em processos de violências, nos quais as pessoas da comunidade escolar são expostas e ou condicionadas às múltiplas vulnerabilidades.

Os conflitos entre membros da comunidade escolar, em geral, frutos de divergências culturais, intolerâncias (religiosa, sexual), sociais, raciais, ideopolíticas, de gênero, bem como os de rotina da dinâmica institucional, são classificados no plano simbólico de “problemas”. Dos problemas divulgados nos corredores do senso comum, são ignorados os processos de socialização, a riqueza da convivência articulada pela escola, as inteligências pedagógicas na lida com a resolução de conflitos. Ganham destaque nos holofotes apenas menções de resultados alardeadores. E, assim, a escola pública é marginalizada. Com efeito, a complexidade

das situações é generalizada em um único postulado do discurso hegemônico que vulgariza as múltiplas dimensões multilaterais das relações interpessoais.

De outra forma, lisonjeiros discursos panfletários, aparentemente simplórios, sacralizam a educação, veneram o educador e enaltecem a escola, em geral, com uma prosódia e sentido muito genéricos, bem folclóricos e romantizados no plano simbólico e cultural. Porém, sob o mesmo rogo escarpam as escolas, os educadores e a educação quando o interesse dos vocativos atende aos interesses de dominação, sobretudo quando o veio é o de exploração dos bens públicos para fins privados.

Na minha experiência de dois anos como supervisor pedagógico do CEM 414 de Samambaia, percebi que diversas formas de compreensão de uma situação conflituosa são igualmente ignoradas por um discurso predominante do senso comum. Alguns dos próprios operadores da educação, com sua vasta experiência, bem como a maioria dos envolvidos em conflitos focam apenas na funcionalidade prática de mediação de conflitos. No fundo, aspiram à garantia de paz, mas, imediatamente, se entregam à insegurança, pois a sensação contingente de provisoriedade situacional de resolução de conflitos parece poucos arranjos, cabíveis apenas para este caso específico.

Na eterna rotina de “matar um leão por dia”, não se pode gozar da esperança de paz da caçada para o dia seguinte, pois não se sabe se haverá forças ou capacidade de elaboração de novas técnicas para os desconhecidos desafios futuros. Interessante observar também que essa postura não é de todo negativa, ela é ambígua. O aluno da escola pública assimila essa dinâmica e por ela desenvolve estratégias de manutenção das condições de aprendizagens com bastante autonomia, desenvoltura e superação. Em muitos casos observei que alunos oriundos de escolas particulares, quando matriculados nas escolas públicas, sofrem grandes estresses com o dinamismo do processo de ensino e de aprendizagem, pois o aspecto marcante da escola pública é o de lidar com a autonomia.

Esse fator apresentado exige mais estudos detalhados, mas observa-se também nas universidades públicas que os egressos das escolas públicas, acumuladores de múltiplas vulnerabilidades, conseguem um desempenho performático que vai além do desempenho acadêmico. A performance é uma articulação de ligação entre grandes lacunas de precariedades, preenchidas com soluções de superação entre a distância do percurso de casa para a universidade, o enfrentamento diário do trânsito, os poucos recursos pessoais de estudos e alimentação, a conciliação dos estudos com o trabalho (estágios, compromissos pessoais). Todo esse trânsito entre múltiplas vulnerabilidades faz com que seu horizonte de consciência acadêmica seja ampliado para múltiplas

dimensões do saber, sobretudo, o senso político, em que o aluno multi-identitário se reconhece como sujeito de direitos – destinatário de políticas públicas de inclusão e de acesso aos bens públicos e coletivos.

O que sim conhecemos é a força e criatividade daqueles que ali habitam, que fazem da Estrutural não uma, mas várias cidades. Foram as histórias de resistência ativa, mais que o papel estático que a denúncia muitas vezes atribui a quem está na base da pirâmide do poder, que nos mobilizaram nesse processo. *As soluções inventadas e dilemas diante de grandes problemas estão estampados nas diversas vozes presentes nesta publicação, que procura mapear mais que números frios gerados a partir de fórmulas gestadas entre as quatro paredes da burocracia do Estado. É a sensação e agência de quem vive e resiste em seus cotidianos a grandes desigualdades que nos importam. É ali que residem as sementes da transformação.* (INESC, 2016, p. 3).³ (Grifo meu).

E no mesmo instante em que as forças da escola e da comunidade escolar se voltam para o presente, o futuro é pouco planejado. Sobretudo, no Ensino Médio, a contingência e a provisoriedade condicionam as expectativas para as oportunidades que batem à porta na última hora. Na conclusão do Ensino Médio, quem está de mala pronta se arrisca a novos horizontes. A própria definição da finalidade do Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9394/96, que preconiza que o Ensino Médio tem múltiplas finalidades, faz com que a provisoriedade “prepare” o egresso para o mundo não somente de muitas possibilidades, mas de grandes encruzilhadas, cujas escolhas dos egressos são pautadas por necessidades, por vezes, imediatas e possíveis – e não por aquelas planejadas e estruturadas previamente:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O foco situacional e localizado individualiza a violência, o violador, e a vítima, afastando, portanto, o contexto macro, gerador e ou catalizador desses processos de violência multifacetados. Há casos em que se recorre imediatamente a instâncias secundárias, embora fundamentais, porém terceirizadas para a resolução de

conflitos não necessariamente graves, tais como judicialização, polícia, Conselho Tutelar. Por isso, pouco se discute nos momentos formativos da comunidade escolar os processos que desencadearam as violências.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE) da SEEDF é altamente qualificado em atendimento desta ordem, porém poucas escolas contam com o profissional disponível para atender todas as demandas, e acaba que tais profissionais também se tornam funcionalmente “mediadores de conflitos” e genericamente desviados de funções centrais para dimensões secundárias, cujo remédio é paliativo e situacional. Penso que o ideal para o SOE, em parceria e articulação com todos os segmentos da escola, seria um trabalho constante e gradual na prevenção e no cultivo de paz, através de campanhas, de etapas formativas, de reuniões esporádicas para tratar de assuntos estancos, conceitos e medidas preventivas contra doenças, violências, atenção de inclusão e adaptação focada aos alunos especiais, e também de orientações de estudos.

As pessoas mediadoras, envolvidas em conflitos escolares, compreendem apenas a dimensão particularizada e individualizada de um conflito e não o seu contexto macro, e ignoram, com efeito, o quadro sociopolítico da violência. O patrimônio cultural e o conhecimento sobre políticas públicas, humanidades, ciências sociais e inteligências psicoafetivas seriam pré-requisitos elementares para a lida com as demandas de conflitos.

Pela experiência nessa função de supervisor pedagógico, inferi que a escola pública é um local privilegiado não apenas em cultura de violência, mas exponencialmente de paz – pois, diante das situações de violências, de negação de direitos, de conflitos, de exposição de vulneráveis e de vulnerabilidades, é possível fazer uma intervenção que seja a da convivência harmônica e respeitosa com as diferenças.

Algumas iniciativas positivas são transformadas em projetos de grande destaque, distrital e nacional, em que apenas a título de exemplo refiro o projeto Mulheres Inspiradoras. Porém, na maioria dos casos, opera no silêncio e no anonimato os grandes feitos das escolas que, mesmo driblando inúmeras dificuldades, conseguem excelentes resultados, tanto em termos pedagógicos quanto na promoção da população discente nos exames externos.

Nesse sentido, não se pode negar a existência e o efeito do discurso pejorativo acerca da escola pública. Sobre esse discurso, operam-se sistemas econômicos e políticos da administração pública com as ideias de privatização da escola pública (PERONI, 2011)⁴. A dita Reforma do Ensino Médio reverberou em processos que ainda estão em andamento com as diversas formulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas se pode perceber de antemão a finalidade política de

retrocessos para as massas, pois a educação, enquanto política pública de promoção educacional, cultural e social, está sendo cerceada enquanto direito basilar do acesso aos bens culturais e econômicos.

Como cortina de fumaça que encobre as reais intenções de sucateamento da escola pública, o discurso hegemônico compreende a escola como um ambiente violento e que, portanto, precisa ser disciplinado. A propósito de formar um consenso da opinião pública, pensa-se logo numa pseudo solução, cujo caráter é igualmente impositivo e unilateralista. É dessa maneira que, em 2019, a gestão compartilhada das escolas com a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) vem a calhar para o senso comum como uma solução final para a situação da violência das escolas.

As escolas escolhidas pela SEEDF para essa modalidade de gestão têm realizado reuniões com a comunidade escolar para apresentar a proposta a ser votada, porém o foco das discussões é o caráter unicamente disciplinar. Nega-se a negligência do governo na assistência às escolas em estado calamitoso e violento. Nega-se os diversos processos que levam os profissionais da educação ao alto índice de adoecimentos, sobretudo, o mental. Por mais que o processo de escolha de gestão seja formalmente democrático, ele é, em geral, consenso de fórceps por esta mentalidade da escola como um ambiente violento, e igualmente inferem que a presença da PMDF significa paz.

Longe de desmerecer a capacidade operacional do corpo de segurança pública para prevenção de violências, antes de tudo, refiro-me ao espaço escolar como um ambiente privilegiado de conflitos e que, portanto, antes de a situação ser reduzida apenas à figuração simbólica da violência, as situações conflituosas precisam ser analisadas, contextualizadas e tratadas com educação e não apenas e somente como discursos, esvaziados por termos figurativos de violência e de indisciplina.

A disciplina, em termos gerais, nada mais é do que um condicionamento psicológico de postura comportamental inculcado por uma instituição autoritária (GOFFMAN, 1974). As instituições, especialmente as corporações militares, são especializadas nesses processos, sobretudo, para o emprego objetivo, técnico, irreflexivo e incontestável da força, em que são castradas parcialmente ou integralmente a liberdade, o diálogo, a reflexão, o desejo, a espontaneidade da pessoa. Em amplo sentido, nessas condições descritas, a disciplina é o não reconhecimento integral e ou a suspensão da condição da pessoa como sujeito de direitos – em que, em nome da disciplina e da sujeição à ordem imposta, viola-se direitos, sobretudo, da liberdade de expressão, de pensamento, de posicionamento político.

A autodisciplina é um padrão comportamental ajustado pelo próprio indivíduo, fundado em princípios,

crenças e virtudes próprios, mas também reconhecidos publicamente. Já a disciplina comportamental exógena, advinda de instituições autoritárias, pressupõe essencialmente uma relação hierárquica, em que o subalternizado é classificado como disciplinado quando é imponderável às ordens a ele impostas. A disciplina institucional é, antes de tudo, habilidade de imponderabilidade e de inquestionabilidade das ordens impostas. Longe de desqualificar a disciplina. Porém ela é um remédio altamente eficaz para situações que requerem proatividade para o zelo, para o respeito, para a pontualidade e para as relações de compromissos. Porém, pouco aproveitada para um espaço multi-identitário e dinâmico como a escola, que exige mais do que compromisso administrativo com as demandas, mas empatia.

A escola é um ambiente que não apenas preza pela cidadania, pela liberdade, pela espontaneidade, pelo humanismo, mas também pela liberdade de expressão. A escola é essencialmente ensaio para a paz. O quartel é tecnicamente treino para a guerra. Embora em um quartel possa existir uma escola e numa escola possa existir um quartel, as suas atividades podem funcionar harmonicamente quando o objetivo elementar de ambas é o aprendizado, e não simplesmente a reprodução limitante de sistemas de dominação autoritária e castradora. Dessa compreensão podemos inferir que para uma escola ser militarizada ela nem precisa de uma gestão compartilhada, pois as prerrogativas de disciplinaridade atuam em performances de autoritarismos na atuação de lideranças, de gestores e de operadores da educação em instâncias administrativas e pedagógicas, quando eles se transvestem dessa roupagem unicamente disciplinadora.

Na minha percepção e experiência de quatro anos e meio como militar e como professor do Ensino Médio no Colégio Militar de Brasília (CMB), percebi que a indisciplina nesse espaço não é o foco da atuação do magistério do Exército Brasileiro, mas sim a promoção do público para os exames externos, inclusive os mais cobiçados nas universidades públicas e universidades do exterior, tais como, cursos de graduação em medicina, engenharias e direito, além das escolas militares para as quais boa parte do público discente do CMB é vocacionada (ITA, IME, AMAN). Sem muito esforço, podemos perceber a diferença dos públicos discentes das escolas públicas do Distrito Federal e do CMB, o fator determinante da diferença imediata entre eles é o econômico. Este é quase isento das vulnerabilidades sociais que acometem os alunos daquela, especialmente, das regiões periféricas escolhidas para a dita gestão compartilhada.

Nenhuma comparação pode ser fundamentalmente categórica sem precisão e detalhamento meticuloso, porém, a título de reflexão, percebemos como operam os discursos no plano simbólico. Através do discurso de

uma pseudocultura de paz nas escolas com a gestão compartilhada, encobrem-se os reais motivos geradores das violências que acometem a comunidade escolar.

As formas de violência

As formas de violência que acometem as escolas são inúmeras, mas o senso comum obtém das mídias e da imprensa apenas aquelas que responsabilizam indivíduos e não as instituições. E quando as instituições são responsabilizadas essa atitude opera apenas no sentido de justificar a precariedade da educação para fins de valorização do setor privado, bem como para justificar as arbitrariedades administrativas com o serviço público de educação, especialmente, em se tratando de privatizações.

A grosso modo, se fizermos um mapeamento das formas de violência que rondam as escolas podemos relatar aquelas provenientes dos agressores, tais como: o racismo, a homofobia, o *bullying*, a intolerância religiosa e sexual, o machismo e outros. As violências que acometem muitos indivíduos são multidimensionadas, em que o quadro de vulnerabilidades surge de fatores diversos que forma um perfil multi-identitário da pessoa exposta a diversas vulnerabilidades (BOTELHO e NASCIMENTO, 2016), tais como pobreza, diagnósticos de deficiências (cognitivas/intelectivas e físicas), questões de raça, de gênero e de classe. E existem outras formas de violências que são institucionais ou institucionalizadas pelo consenso do discurso de dominação, por exemplo, o racismo institucional, o favorecimento de narrativas sexistas, o posicionamento político e religioso de segmentos ditos “sem partido”⁵, porém com ideologias marcadamente reacionárias, intolerantes, separatistas, puritanistas, alienadoras. Ainda pode-se pensar em outras formas camufladas e indiretas de violências articuladas entre a administração pública e os meios de comunicação, em que sobressai a prevalência do interesse econômico e político da gestão, em prejuízo da população em geral, adquirida por imposição do “consenso” (SANTOS, 2006).

Na minha perspectiva não se pode falar simplesmente de uma cultura de paz sem compreender detalhadamente os graves e multidimensionados processos de violência que envolvem a escola e a comunidade escolar como um todo. A simplificação da violência pelas formas de discursos hegemônicos leva, com efeito, à mediação e à operacionalização precária dos conflitos.

No caso do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e do Sindicato dos Professores (Sinpro-DF), têm sido ofertados diversos cursos e atividades que atendem a muitas demandas aqui colocadas, sobretudo de formação do corpo docente. Porém, na minha percepção, estas ainda são iniciativas muito externas às escolas, que por seu turno não conseguem

se desvencilhar de seu dinâmico jugo situacional incrustado na dinâmica da Unidade Escolar (UE). De forma ambígua, a liberdade pedagógica e administrativa da UE, somada às múltiplas precariedades institucionais, a encarcera em seu próprio jugo de responsabilidade diante da SEEDF e da sociedade, porque a UE foca – justificadamente – na sua administração, preponderantemente interna.

E parece ser também por este veio que, diante dos inúmeros eventos de precariedade que deságuam na escola, a educação enquanto política pública essencial não lhe resta alternativa senão ser paliativa para as massas vulneráveis. Não lhe resta outra sina senão a de ser o substitutivo de outras políticas públicas ausentes, precárias e inexistentes para a população. Por esta senda também, o engessamento das suas estratégias se particularizam, se localizam com forte foco e atenção nas situações estanques do presente, confinadas em seus altos e fortes muros, de massa cinzenta. Ou seja, muros de concreto e muros mentais.

Em hipótese alguma posso justificar o tímido diálogo das escolas com o que lhes é externo, sob a justificativa de que em seus muros elas foquem apenas a questão na própria Unidade Escolar. Obviamente que outros fatores, de ordem pessoal e coletiva, imperam sobre este fato assimétrico entre a formação ofertada e a atuação em campo, tais como, cursos realizados apenas para fins de progressão de carreira, indisponibilidade e incompatibilidade de tempo, descompasso do local, do horário da oferta dos cursos, entre outros. Nesse sentido, a EAPE entendeu e começou a descentralizar seus cursos para alguns polos em outras Regiões Administrativas, além da sede no Plano Piloto (Brasília).

Considerações finais: a fundação da cultura de paz

A cultura de paz se inscreve na insígnia das militâncias em direitos humanos, cuja expressão soa para o simbolismo como um culto sagrado, respeitado, ritualizado e, por vezes, folclorizado, sob um lema de embuste para expurgo da violência. Em boa parte da perspectiva acadêmica e política, a cultura de paz é apregoada como um protocolo diplomático entre nações, em que os direitos humanos buscam se universalizar (LINDGREN-ALVES, 1995). Porém, também de uma perspectiva acadêmica, um fator que considero imprescindível para a discussão é a contraposição que secciona o ser humano do humanismo (HABERMAS, 2010 [tradução própria])⁶.

No entanto, contra o pressuposto de que atribui apenas uma carga moral retrospectiva aos direitos humanos, gostaria de defender a tese de que sempre houve - embora inicialmente apenas implicitamente - uma ligação conceitual interna entre direitos humanos e dignidade humana. Nossa intuição nos diz, em todo

caso, que os direitos humanos têm sido o produto da resistência ao despotismo, à opressão e à humilhação. (Ibid., p. 6).

Em resumo, é contraditório – quem sabe, impossível – aspirar a uma cultura de paz sem antes admitir o humanismo da pessoa humana. Com a criação da ONU, na década de 40, por mais de 20 países aliados, após a II Guerra Mundial, normas internacionais foram criadas com a finalidade de aliança para a garantia de paz e da segurança internacional entre as nações. Conforme Habermas (2010), os documentos oficiais que normatizaram os direitos humanos foram, antes de tudo, uma medida diplomática para frear os efeitos das guerras e do nazismo, mas a concepção de dignidade humana não foi o fator fundante desses princípios de paz e de segurança, mas, antes de tudo, um guarda-chuva contra as atrocidades da guerra.

Nesse aspecto, infiro de Habermas que o seu questionamento é sobre o próprio fundamento jurídico dos direitos humanos – que não se vincula à dignidade humana – mas sim a uma cultura diplomática de “cessar fogo”. É também dessa feita que as escolas, talvez, até mesmo as instituições de um modo geral, incidam no ciclo vicioso de buscar apenas a suspensão das ocorrências de violência. A funcionalidade, a operacionalidade, a superficialidade das relações diplomáticas do “cessar fogo” obstaculizam a compreensão sobre a dignidade humana.

Dessa postura tenazmente diplomática, produzem-se regulamentos, protocolos, normas, regimentos institucionais de adequação de conduta cívica, mas cujo espírito de observância de tais princípios gravita em torno de um simbolismo cultural, cujo núcleo é desconhecido.

Essa racionalidade perpassa pela história ocidental, alicerçando os códigos franceses do século XIX e os direitos posteriores que daí derivaram. O sujeito de direito é elaborado como um ser que deve ser justo ou receber justiça no interior das relações conflitivas; o ser humano é individual e sua participação no mundo se dá pela concorrência e pelo trabalho, que domina a natureza e é dominado pelos poderosos. (...). O eu é a instância constituidora das imagens do outro e das normas ético-morais. (AGUIAR, 2017, p. 19).

Sobre esse princípio normativo, preponderantemente racionalista e pouco humanista, articulou-se um contexto científico em que o direito também foi fundado – em especial por causa do seu alinhamento à crença positivista⁷ de que a ordem racionalizada seria suficiente para garantir o progresso. Sobre esse assunto, Aguiar (2017) apresenta na história do pensamento ocidental a herança filosófica da predileção pela razão⁸ para fins de fundação da ciência, cujos efeitos, em termos de direitos, são profundamente assimétricos.

Nesse mesmo quesito racionalista é que o Estado Moderno, enquanto instituição, é apresentado por Thomas

Hobbes. Sob o mesmo dorso racionalista, as tradicionais políticas públicas são desenhadas – embora novas abordagens e perspectivas transversais, intersetoriais e multifocais acenem num horizonte por diálogos de igualdade.

Os direitos humanos tiveram seu fundamento nos processos históricos registrados na literatura romântica, onde as pessoas humilhadas, em especial, as mulheres, eram representadas com dignidade e empatia (HUNT, 2009). O humanismo ou a humanização é, antes de tudo, o reconhecimento incondicional do ser humano como sujeito de direitos, inclusive para além dos conceitos acadêmicos ou jurídicos. Portanto, uma cultura de paz é antes de tudo a suspensão do juízo moralista, racionalista, positivista, ortodoxo, assimétrico e estratificado, porque a cultura de paz é, em sua essência, o reconhecimento de todas as pessoas da família humana como sujeitos de direitos, dimensionados pela dignidade humana. A cultura de paz é, ainda, o reconhecimento das violências que acometem as pessoas, bem como a justa correção das assimetrias violadoras de direitos – e não simplesmente a ausência de conflitos.

Sob o rogo de “paz” e para evitar possíveis conflitos, muitas violências são institucionalizadas e muitos direitos são violados, pois alguns mediadores preferem ocultar, omitir, contornar e camuflar as situações conflituosas. Dentre as situações conflituosas evitadas pelos mediadores infiro que se devam aos seguintes motivos: são direitos a que os mediadores não são afetos, por motivos políticos ou religiosos; ou são direitos que os mediadores não reconhecem como direitos; ou também porque não possuem domínio teórico e técnico para a lida com situações conflituosas – ou devido à natureza temática do conflito.

Estratégias oriundas do consenso com a suspensão dos conflitos não são sinônimo de paz, mas de omissão. Um justo tratamento seria, minimamente, o encaminhamento para instâncias ou pessoas qualificadas para a mediação correta, justa e necessária. Portanto, compreendo que uma cultura de paz é também uma cultura de justiça, de ensino, de respeito, de igualdade.

Práticas de uma cultura de paz

Como a prática filosófico-meditativa poderia evocar uma cultura de paz? Os fatores mais estruturantes de uma mente filosófica é a compreensão holística das relações epistemológicas. Ou seja, a filosofia, em termos gerais, não se condiciona por princípios simplistas do saber, mas questiona os próprios fundamentos da capacidade de conhecer. Nesse sentido, Gadamer (1999) fala do “horizonte de compreensão” como um procedimento filosófico de interpretar o mundo para a formação de uma visão em que é possível a reunião das contraposições, diferentemente

dos tradicionais postulados fechados em princípios unívocos, unilateralistas e assimétricos.

A “cultura” de paz se relaciona com o verbo “cultivar”. O cultivo é uma técnica agrícola que envolve diversos fatores, e não somente o plantar. Mas também o cuidado. O cuidado envolve o preparo do solo, a proteção da planta contra os ataques de pestes, de pragas, das drásticas alterações climáticas (secas, chuvas fortes, granizo, erosões, voçorocas, ventos fortes).

A filosofia ocidental, em geral, tem um caráter discursivo, especulativo, racional, conceitualista. Porém, algumas escolas e linhas de pensamento filosófico percebem o mundo sob a ótica humanista (subjativismo, existencialismo e outros). Gabriela Bal (2007) infere de Plotino que a qualidade contemplativa da alma é um atributo fundamental do conhecimento pleno.

O Homem Interior corresponde ao “homem separado”, ou seja, àquele homem que conhece não apenas através do raciocínio discursivo, mas sim através da parte mais alta da Alma, aquela que não necessita de um órgão específico, mas que permanece somente no inteligível. Ao apontar para a existência do inteligível, Plotino dá a conhecer aos homens as ferramentas e os meios através dos quais estes podem não apenas conhecer a realidade inteligível e sua imagem, a realidade sensível, mas, sobretudo, se reconhecerem fazendo parte dela. A sensibilidade humana (*aiesthesis*) opera sempre nos dois sentidos: da exterioridade e da interioridade. (...). Só tomamos consciência daquilo que perpassa toda a Alma e não apenas uma parte dela. (Ibid., p. 59).

Compreendo que a meditação plotiniana – embora não traduza a prática terapêutica de meditação – é capaz de explorar essas capacidades humanas pela contemplação da alma, pois essa contemplação sedimentada da *aiesthesis* supera o caráter unicamente racional, ao mesmo passo que abre outros campos da existencialidade. Da mesma forma, a meditação enquanto terapia pode ser uma via para o conhecimento e também para a cura. A grosso modo, a concepção holística da filosofia oriental é justamente essa em que a meditação abrange variadas dimensões simultaneamente.

A filosofia africana (da cultura Bantu) apresenta também uma perspectiva altamente humanista, em que os cuidados humanos não podem ser substituídos pela tecnologia, pelos maquinários ou pelo conhecimento racional ocidental.

Na verdade, na cultura africana tradicional não existe a amizade apenas entre duas pessoas. Os grupos de conversa eram determinados de forma mais ou menos natural pela idade e pela divisão de trabalho. Assim, todos os meninos cuja tarefa era cuidar do gado se encontravam periodicamente em locais populares para conversar sobre o seu gado, as namoradas, os parentes, os heróis, etc. Todos partilhavam seus segredos, alegrias e tristezas. Ninguém sentia que estava se intrometendo

desnecessariamente nos assuntos de outra pessoa. A curiosidade manifestada era bem-vinda. Ela brotava de um desejo de compartilhar. O mesmo padrão era encontrado em todos os grupos etários. A visita à casa de outros sempre fez parte do modo de vida das pessoas mais velhas. Não havia necessidade de um motivo para a visita. Tudo fazia parte do profundo interesse que tínhamos um pelos outros.

Tais hábitos não se veem na cultura do ocidental. Uma pessoa que faz uma visita à casa de outra, a menos que se trate de um amigo, é sempre recebida com a pergunta: “o que posso fazer por você?” Essa atitude de considerar as pessoas não por elas mesmas, mas como agentes com uma função específica, seja contra nós ou a nosso favor, é estranha para nosso povo. Não somos uma raça desconfiada. Creditamos na bondade inerente ao homem. Gostamos das pessoas por elas mesmas. Consideramos o fato de vivermos juntos não como um acidente infeliz que justifica uma interminável competição entre os indivíduos, mas como um ato deliberado de Deus para fazer de nós uma comunidade de irmãos e irmãs, envolvidos juntos na busca de uma resposta abrangente para os vários problemas da vida. Portanto, em tudo aquilo que fazemos, colocamos o homem em primeiro lugar e, por isso, nossa ação em geral é uma ação comum, mais orientada para a comunidade solidária do que para o individualismo, que é a marca registrada da abordagem capitalista. Sempre evitamos usar as pessoas como degraus para subir. Em vez disso, estamos dispostos a um progresso muito lento, num esforço de garantir que todos caminhemos no mesmo ritmo (BIKO, 1990, p. 57).

Nesse sentido, penso a Meditação Cromoterápica⁹ como um caminho de reunião de saberes, de práticas que podem levar à contemplação de si mesmo na relação com outro, e nas dimensões profundas da humanidade. Esse é o meu caminho, essas são as minhas bases filosófico-existenciais que apontaram um caminho de cultura de paz.

Uma iniciativa de cultura de paz para a escola que não trate a questão humana com humanismo será uma iniciativa meramente utópica. O caminho que palmilho para pensar uma cultura de paz na escola é sedimentado nas múltiplas filosofias paradidáticas já expostas e na prática terapêutica individual e ou coletiva da meditação.

O meu caminho é uma perspectiva, e não a única. Muitas outras propostas de uma cultura de paz, mesmo que com outra legenda, têm alcançado elevados graus de humanismo, de solidariedade, de respeito e de superação de vulnerabilidades.

Em muitas escolas, projetos artísticos, culturais, literários, programas de estudos preparatórios para exames externos têm sido ancoradouros de respeitáveis mobilizações para uma cultura de paz, porque emanam de uma compreensão da dignidade humana como pilar de direitos – e não compreendem os direitos humanos apenas como prerrogativas inclusivas dos princípios

legais. Na ocasião da minha visita a Escola Classe 501 de Samambaia, pude conhecer o projeto literário da escola (Construlendo), no qual as crianças e também suas famílias reescrevem e desenharam o aprendizado de uma leitura feita em classe, e publica em livro as suas narrativas. Dessas narrativas destaco especialmente o livro da psicóloga Neusa Maria (*A princesinha negra*, 2017) e o seu impacto na comunidade escolar. Os alunos leram o livro e muitos deles descreveram as situações de violências sofridas, bem como as superações das situações de diversas formas de violências.

Nesse aspecto último – dos direitos enquanto meras prerrogativas legais, e não como compreensão da dignidade humana –, muitos operadores de direitos e de políticas públicas têm se esquivado do seu compromisso com a humanidade sob a alegação de que sua função-mecanizada consiste em previsão legal. Portanto, no seu entendimento, o seu trabalho se resume em executar “apenas isso ou aquilo”. Por exemplo: para muitos desses operadores sectaristas, buscar compreender a situação humana e integral do aluno que apresenta fracasso escolar é um atributo setorizado do SOE, do psicólogo, do Conselho Tutelar e da família, e não do professor.

Procedimentos de apatia, de “frieza emocional” e conduta de distanciamento afetivo de situações-problemas ou de alunos problemáticos. Estes exercícios são argumentos empregados por esses agentes no sentido de preservarem sua saúde mental. Por todas as razões já apresentadas anteriormente, penso que essa postura seja ambígua, pois em sua essência ela é dupla negação de humanidade, a do aluno e a do professor. Na lógica do não-adoecimento pelo contato com o doente, prefiro adoecer pelas minhas próprias doenças adquiridas pelo não-contato.

Lógico que, em termos de procedimentos pedagógicos seguros e cabíveis, bem como em condições psicologicamente saudáveis, o olhar é que precisa ser terapêutico, curativo, humano. A coisificação, o automatismo, o mecanicismo, o afastamento humano da sua condição humanista é um procedimento ocidental, conforme infiro de Steve Biko. E, nesse aspecto, a filosofia africana pode nos ensinar muito no nosso caminho filosófico-meditativo a sermos, essencialmente, e espontaneamente, humanos.

Por fim, numa perspectiva hermenêutica, compreendo que a dignidade humana seja um dado, porém o olhar do humano, enquanto comportamento, é que precisa ser tratado. O tratamento emerge como cultura de paz quando a finalidade é a cessação do sofrimento de humilhação, e não apenas a obediência às regras de convívio humano para um desengargo de consciência – politicamente correta. ■

Notas

- ¹ Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos de Serviços de Saúde de Brasília – SindSaúde-DF.
- ² Sobre esse assunto ler Bárbara Brennan (1987). Na obra intitulada “Mãos de luz: um guia para a cura através do campo de energia humana”, a autora – na sua experiência como cientista da área da física e como terapeuta na área cromoterápica – faz um diálogo entre o conhecimento científico e as suas práticas de cura em que os registros de sofrimentos físicos e/ou psíquicos são observados no campo áurico do paciente.
- ³ A citação refere-se à apresentação de uma publicação do Inesc, intitulada “Uma cidade em crônicas: encarando números na Estrutural”, com relato de vários jovens acerca das suas experiências de superação ou enfrentamento às múltiplas vulnerabilidades numa região periférica do Distrito Federal – das quais se compreendem situações semelhantes em outras regiões.
- ⁴ Na perspectiva da autora, a gestão da educação é sempre administrada pela gestão pública, mas com intervenções ideológicas e neoliberais do setor privado, bem como da Terceira Via. Essa opção ideológica acaba privilegiando o terceiro setor na gestão da educação enquanto política pública.
- ⁵ Sobre esse assunto ver Andrea Dip. *Em nome de quem? A bancada evangélica e o seu projeto de poder*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- ⁶ Habermas compreende humanismo como “(...) posturas céticas e estratégias deflacionárias, sustenta que o conceito de dignidade humana não é uma expressão classificatória vazia, mas que, pelo contrário, é a fonte de que derivam todos os direitos fundamentais (na experiência concreta das violações à dignidade humana), além de ser a chave para se sustentar a indivisibilidade de todas as categorias (ou gerações) dos direitos humanos. Através de uma reconstrução histórica e conceitual de duas tradições diferentes, demonstra como a ideia de dignidade humana serve como um “portal” através do qual a substância igualitária e universalizante da moral se traslada para o direito”. (HABERMAS, 2010, p. 1).
- ⁷ “O positivismo, no afã de eliminar os mitos, dando curso ao projeto iluminista de iluminar as trevas, pretendendo que tudo fossem luzes, criou o maior dos mitos, o mito da ciência, do saber absoluto, como se fôssemos capazes de produzir algo eterno, imutável, perfeito, enfim, divino” (CARVALHO NETO e SCOTTI, 2011, p. 11).
- ⁸ “As culturas clássicas marcaram nossa sociedade, tanto em nível conceitual e principiológico, quanto no âmbito das práticas sociais. A racionalidade grega iluminou as grandes linhas de nossa cosmovisão, de nossa epistemologia e nossa ontologia e política”. (AGUIAR, 2017, p. 18). “(...) Agora, com justificativas racionais e práticas, o outro passa a ser o adversário, o disputante; o direito é uma arte de compor conflitos ou racionalizar a dominação. A ética e o direito são caudatários de uma racionalidade anterior construída sobre o domínio do outro e do mundo”. (Ibid., p. 19).
- ⁹ A meditação enquanto terapia abrange diversos formatos, técnicas, princípios ou doutrinas, filosofias etc. Porém, a meditação que apresento como fruto das minhas práticas, dos saberes intuitivos, aprendidos e estudados, agrega princípios básicos dos conceitos físicos das energias das luzes (relacionadas às suas velocidades, vibrações e frequências [BRENNAN, 1987 – e outros]), para ajudar os participantes a refletirem sobre si mesmos bem como suas demandas, e assim tratar suas memórias, emoções, situações, registros mentais. Uso nas narrativas das meditações especialmente a cor branca (para fins de limpeza, alinhamento, ajustamentos, preparo), a cor verde (para fins de cura, equilíbrio e paz), a cor azul (proteção). Portanto, por causa dessa relação estabelecida passei a chamar essa modalidade de prática terapêutica de Meditação Cromoterápica, que significa “terapia mental através das luzes intuitivas/narradas”.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. Alteridade e rede no direito. In COSTA, Alexandre Bernardino (org.; et. al.). **O direito achado na rua: nossa conquista é do tamanho da nossa luta**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. (1. ed.[Col. Direito Vivo, Vol. III]).
- BAL, Gabriela. **Silêncio e contemplação: uma introdução a Plotino**. São Paulo: Paulus, 2007.
- BEATRIZ, Carla. PAULA, Patrícia (Orgs). **Projeto de leitura Construlendo: por um mundo melhor, a arte da convivência**. Brasília: IdeiasArt, 2018.
- _____. **Projeto de leitura Construlendo: Gotejando ideias, fora preconceito**. Brasília: IdeiasArt, 2017.
- BIKO, Steve. (Cap. 4) Alguns conceitos culturais africanos. In: **Escrevo o que eu quero**. Tradução de Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990.
- BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Celebração móvel: políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça. In: SANTOS, Debora Silva; GARCIAFILICE, Renísia Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **A Transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas: limites e possibilidades**. Brasília, 2016.

- BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2019.
- BRENNAN, Bárbara Ann. **Mãos de luz**: um guia para a cura através do campo de energia humana. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Pensamento, 1987.
- CARVALHO NETTO, Menelick de; SCOTTI, Guilherme. **Os direitos fundamentais e a (in)certeza do direito**: a produtividade das tensões principiológicas e a superação do sistema de regras. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993 a 2005. Brasília: INEP, 2007.
- GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica**: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. Perspectiva: São Paulo, 1974.
- HABERMAS, Jürgen. **La idea de dignidad humana y la utopia realista de los derechos humanos**. 2010. Disponível em: <<http://www.filosoficas.unam.mx/~ojsdianoia/index.php/dianoia/article/view/218>>. Acesso em 18 de maio de 2018.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- JESUS, Leandro Bulhões dos Santos de; SAMPAIO, Leonardo Grokoski. A história, a póscolônia e os “novos” sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**. Recife, vol II, nº 11 – Ago-Dez, 2017.
- LINDGREN-ALVES, José Augusto. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Fundação Alexandre Gusmão/ Perspectiva, 1995. (Apresentação de Antônio Augusto Cançado Trindade e prefácio de Celso Lafer).
- MARIA, Neusa. **A princesinha negra**. Brasília, 2017.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, fevereiro de 2003. (Tese de doutorado).
- PERONI, Vera Maria. (2011). CAPÍTULO 11. Privatização do Público versus democratização da Gestão da Educação. In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino de R.; CORBUCCI, Paulo R. **Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil Andréa Barbosa**. Brasília: IPEA. (p.199-216). Disponível: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318>. Acesso em 18 de agosto de 2017.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: Eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005. Pág. 227. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.
- SANTOS, Sousa Boaventura. A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social - (cap. 9); a reinvenção solidária e participativa do Estado (cap. 10). In: **A Gramática do Tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SINDSAUDE. **90% das licenças por transtornos mentais, em 2017, foram emitidas a servidores da SES e Educação**. Disponível em: <<https://sindsaude.org.br/portal/colunas>>. Acesso em, 25 de junho de 2019.
- SINPRO-DF. **Editorial**: “gestão compartilhada”, um eufemismo para a intervenção militar na escola pública. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br>> Acesso em 25 de junho de 2019.
- UOL. **Mais de mil atingidos por massacre de Suzano, em SP, aguardam apoio psicológico**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

Outras leituras

- INESC. **Uma cidade em crônicas**: encarando números na Estrutural. Publicação do Instituto de Estudos Socioeconômico-INESC, 2016.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

1ª colocada



■ A violência doméstica e familiar contra a mulher e as leis que promovem sua proteção

Luana Nery Moraes *
Isabel Santos do Nascimento **
Izete Santos do Nascimento ***
Maria Helenice de Paiva Miranda Teixeira ****

Resumo: O presente trabalho traz o relato do projeto “A violência doméstica e familiar contra a mulher e as leis que promovem sua proteção”, realizado no Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia, por estudantes do 2.º e 3.º ano, no período de 2018/2019, coordenado por quatro docentes de áreas distintas: Filosofia, Espanhol, Sociologia e Língua Portuguesa, bem como contou com o auxílio de professores de outras disciplinas. O referido projeto originou-se a partir da participação de uma das professoras no curso “Maria da Penha Vai à Escola”, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Posteriormente o projeto foi inscrito no I Prêmio Maria da Penha Vai à Escola, no qual o CEM 12 foi um dos premiados. Com a iniciativa, a escola, em parceria com os estudantes, procurou trazer ao conhecimento dos discentes não apenas a existência da Lei Maria da Penha e de outros dispositivos legais de proteção à mulher, mas também o enfrentamento das violências no cotidiano familiar e social.

Palavras-chave: Comunicação não-violenta. Cultura de paz. Educação. Violência doméstica e familiar.

* Luana Nery Moraes é graduada em Letras/Espanhol pela Universidade de Brasília, especialista em Tradução de Espanhol pela Universidade Gama Filho e graduanda de Direito do Centro Universitário IESB. Professora efetiva na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: luana.nery@edu.se.df.gov.br.

** Isabel Santos do Nascimento é graduada em Filosofia, especialista em Orientação Educacional e Docência do Ensino Superior. Professora efetiva na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: isabel.formiga@edu.se.df.gov.br.

*** Izete Santos do Nascimento é mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília. Pedagoga-Orientadora Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: izete.santos@edu.se.df.gov.br.

**** Maria Helenice de Paiva Miranda Teixeira é graduada em Letras, especialista em Educação Inclusiva. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: maria.helenice@edu.se.df.gov.br.

Introdução

O Centro de Ensino Médio 12 (CEM 12), fundado em 1990, está localizado na cidade satélite de Ceilândia-DF, Setor P Norte, e atende cerca de 1.660 estudantes nos três turnos, oriundos do próprio setor e adjacências. O colégio tem como missão educar para o despertar do senso crítico, buscando formar cidadãos livres, conscientes, solidários, autônomos e capazes de transpor os mais diversos obstáculos que a vida lhes apresentar; contribuindo, assim, para a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social.

No tocante à cultura de paz, fundada em valores como: o diálogo (crítico, participativo e reflexivo), o respeito, a igualdade, a solidariedade, a generosidade, a cooperação, a coletividade, a justiça social, o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades, a comunicação não-violenta, o CEM 12 busca a desnaturalização, a rejeição das violências.

A escola é participante do Projeto Vozes da Paz, realizado pelo Programa Justiça Comunitária (PJC) do Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDFT), do Programa Mulheres Inspiradoras e concebeu o Projeto Guardiões da Liberdade: acordos para o bem-estar social. Ambas as iniciativas têm como fim fomentar atividades pedagógicas com os valores da cultura de paz e contribuir, portanto, para a transformação do espaço escolar, social e democrático.

O que é a cultura de paz?

A temática voltada para a cultura de paz, essencialmente no contexto escolar, tem sido abordada com grande veemência nas últimas duas décadas no Brasil como um todo. O Distrito Federal é uma das unidades da federação a se debruçar tanto sobre os fenômenos que provocam as violências no contexto escolar como sobre as formas possíveis de prevenção e combate na direção de uma convivência harmoniosa e saudável.

Em 1999, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou o conceito de cultura de paz na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz como: “um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, atacando suas causas para resolver os problemas através do diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e nações” (Resoluções da ONU A/RES/52/13 e A/RES/53/243). O artigo 4º do mesmo documento ressalta a importância da educação para a construção da cultura de paz, sobretudo a educação acerca dos direitos humanos.

Na mesma direção, Candau (2000) acrescenta que a educação para a paz deve envolver, inicialmente, a compreensão e a análise da realidade, pois dessa forma

pode-se observar e discutir sobre as contradições e incongruências do mundo onde se está inserido, além de dar vez e voz aos envolvidos, sobretudo, aos excluídos, auxiliando-os a abrir os olhos para essa realidade, evitando-se a proteção exacerbada que impede a vivência de diversas realidades e controvérsias, lutando, em conjunto, para o combate às desigualdades, pois são elas que produzem as violências comunitárias que “desaguam na escola”, por exemplo (grifo nosso).

Desse modo, a educação para a paz pressupõe a visibilidade das violências e o desenvolvimento de estratégias não violentas para a resolução de conflitos. Com o projeto intitulado “A violência doméstica e familiar contra a mulher e as leis que promovem a sua proteção”, o CEM 12 percebe o grave problema social que envolve a violência contra a mulher e promove ações que contribuam para mudar essa realidade.

Por outro lado, Branco e Lopes de Oliveira (2012) acrescentam tanto a diversidade quanto a integração com a comunidade como complementares à “promoção de uma cultura de respeito à diversidade e promoção da paz” (p. 12). A comunidade está intrinsecamente envolvida no contexto social, a qual é, em grande medida, responsável pela inclusão e exclusão social. Dá-se, dessa forma, o desenvolvimento ético e moral dos indivíduos, que, através de suas atividades humanas, podem contribuir para a superação de preconceitos e conflitos, inclusão e não exclusão cidadã, bem como a promoção constante dos direitos humanos e da paz, e ainda a oportunidade de transformação do sujeito e do contexto envolvidos, afora a percepção da importância da construção e co-construção de significados provenientes das relações e relacionamentos que se dão nos contextos sociais.

Reflexões sobre a condição da mulher na história da humanidade

Entender e situar na história os contextos sociais é uma tarefa difícil e complexa. Se, anteriormente, tudo era entendido e justificado pelo divino (Igreja), tendo o homem em segundo plano, no advento das Luzes, do progresso, do direito e da razão, aparece uma nova etapa na conquista da história da humanidade: o humanismo. Volta-se para compreender esse homem como partícipe do processo de ensino e aprendizagem, como autônomo do seu próprio conhecimento. Ocorre, na verdade, uma inversão da ideia de homem de pecado e condenado ao inferno para uma ideia de ser e estar nele mesmo o potencializar a sua própria história sem a ajuda dos deuses. Ferry (2013) situa o humanismo da Revolução Francesa e Industrial como sendo um humanismo preso em si mesmo, nas Luzes e no progresso. Desse modo, é

necessária a busca de um humanismo que pensa no ser humano como indivíduo subjetivo.

A subjetividade (emoção, fé, impressões, modo de ser e existir) é outra questão que merece enfoque. Isto porque o Iluminismo é o direito da razão, a crença no potencial humano. Todas as decisões e ações humanas deveriam ser pautadas e alcançadas através do uso exclusivo da razão, do esclarecimento, do racionalismo em oposição à ignorância. Neste contexto de razão acima de tudo, o ser humano é entendido como algo desprovido de subjetividade, o que fez surgir uma reação ao movimento iluminista, que apresenta o ser humano como dotado de razão (razão esta colocada em xeque), mas também de sentimento, melhor dizendo, é apresentado um novo caminho além da razão.

Por esta reflexão, pode-se entender o que Ferry (2013) chama de o segundo humanismo, o quinto rosto da história (Cosmo, Deus, homem do humanismo), um retorno à essência humana: o amor; para ser mais preciso, a Revolução do Amor, que é refletir as questões políticas, sociais, econômicas, trabalhistas, familiares e de gênero. Talvez esteja nesse entender o amor como uma vertente atual humanística e de reflexão, o abordar a questão da violência contra a mulher e o enfrentamento, utilizando medidas protetivas, a reflexão do que aconteceu com a mulher quando começou a trabalhar nas fábricas e não receber folgas, salários justos e igualdade de direito. Instala-se uma política de gênero nas relações de trabalho e social. Política esta que instaura, já na contemporaneidade, a violência.

A partir do século XX, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, observa-se a efetivação de alguns avanços importantes no que diz respeito ao direito da mulher em decorrência do seu próprio protagonismo, emancipação e luta, tais como: direitos e conquistas trabalhistas, direito ao voto, mudança de costumes (vestimenta, fumar, eventos sociais, estética, entre outras). É notável a presença da mulher na política, nas esferas sociais, nas artes e na ciência até chegar à conquista das ferramentas legais de proteção que resguardam a mulher das violências diversas que atualmente ainda estão submetidas.

O projeto

O projeto “A violência doméstica e familiar contra a mulher e as leis que promovem a sua proteção” foi desenvolvido em 2018/2019, após uma das professoras idealizadoras ter realizado o curso “Maria da Penha vai à escola”, oferecido pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Os principais objetivos do projeto foram: promover a reflexão sobre a mulher, sua valorização e protagonismo

na sociedade; compreender como se dá a construção do significado da violência; conhecer o papel da sociedade na elaboração de leis de amparo à mulher; compreender a educação em e para os direitos humanos; entender as ações que promovem a redução da violência contra a mulher; discutir a Constituição Federal, a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Manifesto Comunista em Cordel; compreender a Lei Maria da Penha, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Manifesto Comunista em Cordel como objeto do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB).

A metodologia, para a consecução das atividades iniciadas em 2018, foi embasada no livreto “Vamos Conversar?: cartilha para enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres”, lançado pela ONU Mulheres Brasil, pelo Governo do Distrito Federal, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, Ministério Público do Distrito Federal e Territórios e por outras instituições parceiras. Inicialmente trabalhou-se com nove turmas, as quais tiveram como trabalho a apresentação de seminário, a produção de slides, a elaboração de cartazes e painéis e a representação teatral.

Em 2019 as atividades envolveram dezoito turmas em rodas de leitura sobre a Constituição Federal, a Lei Maria da Penha em Cordel (de Tião Simpatia), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Manifesto Comunista em Cordel (de Antônio Queiroz de França), trabalhados, também, em seminários, escrita autoral de cordéis e produção de vídeos.

Como subsídio para a construção de vídeos e com o objetivo de conhecer o universo feminino inspirador de resistência, o silenciamento das mulheres no espaço público e o direito à voz, foi realizada pesquisa de campo, na qual os estudantes visitaram a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD); a Cooperativa CATA-MARE, que trabalha com o projeto Trilhos da Cidadania: Prazer, eu sou Catador; e a oficina para mulheres Meu Mecânico, dentre outros.

Cada turma foi dividida em sete grupos e cada uma recebeu um roteiro de trabalho contendo todas as diretrizes da tarefa: os subtemas que deveriam abordar, os objetivos, as orientações gerais, os acordos firmados anteriormente, os critérios avaliativos, as datas de apresentação e os professores avaliadores. Além disso, os estudantes receberam, por *WhatsApp*, o roteiro; alguns tutoriais para a produção de Literatura de Cordel, rimas e estrofes e para a construção de vídeos de Cordel Encantado; o Manifesto Comunista em Cordel; a ficha com os critérios de avaliação; e textos de apoio às temáticas levantadas.

Para a realização dos seminários, ademais dos subtemas voltados para a legislação de proteção à mulher, os estudantes também abordaram aspectos sobre: a mulher

ceilandense operária; as mulheres inspiradoras no contexto familiar; a Marcha das Margaridas; as hortas comunitárias; a fabricação da multimistura; as mulheres de destaque para a sociedade que merecem respeito, valorização e reconhecimento; a representação feminina nos meios de comunicação e em letras de músicas; o universo feminino inspirador de resistência e união pela igualdade de gênero; o silenciamento da mulher no espaço público; e o papel da mulher, a existência de atos violentos e os tipos de violências presentes nos séculos XIX, XX e XXI.

Posteriormente, realizaram-se aulas expositivas sobre a tipologia de cordel e o contexto histórico do Manifesto Comunista em Cordel, que deram embasamento e suporte para o desenvolvimento das tarefas de apresentação de seminário e a produção autoral do cordel.

A Literatura de Cordel, que tem origem Europeia e faz parte da literatura popular, chegou ao Brasil no período da colonização junto com os imigrantes europeus e recebeu a influência dos povos indígenas que aqui viviam e dos negros que chegaram ao país no período da escravidão. Cada etnia, com as suas especificidades, contribuiu para nossa formação cultural. Em especial, na literatura, a prática da oralidade é determinante nessa produção, pois é o fundamento da escrita para a atividade interdisciplinar desenvolvida.

Com a ajuda da coordenação escolar, foi produzido um material de apoio com as características, os esclarecimentos e os pormenores importantes para o entendimento da Literatura de Cordel. Durante as aulas de tipologia textual, os alunos demonstraram conhecimentos adquiridos ao fazer a correspondência com os períodos literários do Trovadorismo e Romantismo, pois todos haviam tido o primeiro contato com versos cantados no estilo de cordel. Também não houve estranhamento quanto à tipologia porque em Ceilândia há um centro cultural conhecido como a Casa do Cantador, que abre seu espaço para apresentações culturais variadas.

O momento de criação e produção autoral do cordel foi acompanhado durante as aulas. Houve verificação da correção ortográfica e gramatical, do desenvolvimento correto das ideias, da estrutura textual e da fidelidade ao tema proposto. Esse momento nos proporcionou uma reflexão muito importante sobre a prática de ensino e aprendizagem, pois ela vai muito além do processo de leitura e escrita. O que realmente importa é o processo de interação do aluno com a concepção de ensino que abraça uma percepção de mundo enquanto ser pensante, crítico e como agente transformador de sua realidade pessoal e social.

O mundo caminha para a era do domínio de novas tecnologias, novas mídias surgem a cada dia. Sob esse contexto, o ensino deve também sofrer avanços, adaptar-se às novas linguagens e formas de conhecimento,

assim como se tornar mais atraente, dinâmico e que facilite o processo da aprendizagem dos educandos. Sob esse aspecto, novas mídias educacionais ganham destaques, ou ainda mídias seculares ganham nova importância educacional, entre as quais está o cinema, que pode ser um poderoso instrumento de apoio ao magistério (ANACLETO, MICHEL e OTTO, 2007, p.22).

O pensamento de Anacleto, Michel e Otto retrata exatamente a parte da produção do vídeo do Cordel Encantado, posto que possibilitou para os nossos estudantes o despertar da criatividade, o estímulo em conhecimentos múltiplos em conformidade com a exploração da sensibilidade e das emoções, além de contextualizar vários conteúdos, fomentando aprendizados significativos e a prática de princípios de cidadania, ética e respeito. Foi incrível assistir a cada vídeo produzido pelos estudantes e perceber aspectos fundamentais para a formação integral deles, tais como: a inclusão social, o desafio de vencer as adversidades e os preconceitos, o respeito a diferenças sociais, de gênero e a conscientização do protagonismo como educando do CEM 12 e como cidadão sujeito de direitos.

Foram produzidos 56 vídeos, dos quais 15 foram inscritos no 5º Festival de Curtas das Escolas Públicas do DF e também será promovido o Festival de Curtas do CEM 12 para apresentá-los à comunidade escolar.

Resultados/Avaliação

Ao finalizar o projeto, os estudantes produziram, por escrito, um relato de experiências sobre o aprendizado adquirido e a sua aplicabilidade no dia a dia. Por meio desses, ficaram evidentes o orgulho, a gratidão, a reflexão sobre a situação da mulher no Brasil e no mundo, refletindo valores e aprendizados históricos, conhecimentos sobre o empoderamento da mulher e sua luta por emancipação ao longo dos anos. O impacto maior foi a conscientização da comunidade escolar acerca da Lei Maria da Penha e outros dispositivos legais que promovem a prevenção e a proteção da violência contra a mulher.

No desenvolvimento do projeto, ficou evidente, por parte dos atores, um estranhamento quanto ao tratamento que a mulher recebia quando lhe faltavam os dispositivos legais e leis de proteção, mas existia uma valorização presente em poemas, letras de músicas, produções cinematográficas, propagandas, entre outros. Percebe-se que, mesmo após a constituição dessas ferramentas legais, ainda são notados a desvalorização e o preconceito com a figura feminina.

Considerações finais

A escola é um espaço de integração social permeado

pelas relações humanas que ali se estabelecem, além de ser um direito garantido em bases legais. Ao mesmo tempo, constitui-se um espaço que possibilita mudanças sociais diversificadas, permite a percepção das inaceitáveis desigualdades a que a humanidade está sujeita, como a miséria e a fome, disparidades intelectuais, econômicas, assim como as mais variadas expressões de preconceito e discriminação, como o caso da violência contra a mulher, a criança, o idoso e outras mais, construídas pela relação de um humano com o outro.

Ao propor um projeto que suscita o debate sobre como a sociedade vê a mulher, seus modos de ser e existir e, por causa disso, a agressão, a humilhação e o feminicídio, traz, para dentro de seus muros, a responsabilidade de tornar visível a situação da mulher no Brasil e no mundo, além de provocar o empoderamento dos atores que compõem o ambiente escolar, ou seja, mulheres e homens que, fora dos muros da escola, convivem com as mais diversas formas de violências criadas no contexto em que vivem.

Dessa forma, tal empoderamento concede aos que participaram um lugar de fala, junto ao coro daqueles que lutam para que a mulher seja reconhecida e respeitada nos espaços que ocupa e, ao mesmo tempo, grite por mais justiça social, mais humanidade, mais respeito, mais paz, para além do que as medidas protetivas

lhes garanta, e, assim, que cada mulher saia de casa e retorne em segurança, seja ela negra, branca, indígena, solteira, casada, criança ou adolescente, pobre ou rica, intelectual ou analfabeta, crente ou descrente, que tenha paz, que viva com alegria e desprendimento, sem medo, sem ameaças veladas, sem feminicídio, na escola ou fora dela.

A realização do projeto indicou que a atividade interdisciplinar configura uma nova forma de repensar e ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, assim como o desenvolvimento de um projeto, elaborado e explorado de forma adequada, promove a construção e socialização de muitos conhecimentos, posicionamentos e comportamentos indispensáveis à inserção social dos discentes e à formação de cidadãos.

Para justificar esse relato, usaremos uma paráfrase das palavras da Doutora em educação Rita Carolina Vereza Bruzzi: que educadores e educandos que habitam o universo se livrem de todo e qualquer embaraço ao se deslumbrarem com o mundo melhor que o conhecimento pode nos proporcionar.

Cabe a nós, educadores e educandos, através da prática pedagógica de projetos, colocarmos em prática, por meio de vivências, o entendimento dos dispositivos legais, transcendendo a simples teoria e sua aplicabilidade no espaço escolar e social. ■

Referências bibliográficas

ABREU BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos (Organizadoras). **Diversidade e cultura de paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ANACLETO, A.; MICHEL, S. A.; OTTO, J. **Cinema e Home Video Entertainment**: o mercado da magia e a magia do mercado. Np. 2007.

BRUZZI, Rita Carolina Vereza. **Projeto dia/lida/vida de professores**: conhecimento docente no Ensino Médio. Processo, práticas e interações de ensino aprendizagem. Brasília- Faculdade de Educação /Universidade de Brasília; Líber Livro, 2012, 224p.

CANAU, Vera Maria. Por uma cultura da paz. **Revista NOVAMERICA**, nº 86, junho 2000, Rio de Janeiro, p. 29.

FERRY, Luc. **Do amor**: uma filosofia para o século XXI. Tradução Rejane Janowitz. 1ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 6 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20>. Acesso em: 20 jul. 2019.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

2ª colocada



■ Projeto Penha está na escola! Construção de rede de proteção às mulheres no CED 310, Santa Maria, DF

Vânia Lúcia Costa Alves Souza *

Resumo: A articulação ao combate à violência contra a mulher permeou os trabalhos desenvolvidos no Centro Educacional 310 de Santa Maria, DF. Os alunos optaram por estimular o debate do tema “Violência contra a mulher” no espaço escolar, incentivando as vítimas a denunciarem. Para atingir esse objetivo, eles realizaram pesquisas, prepararam vídeos e cartazes e, por fim, organizaram rodas de conversa com os representantes do Núcleo Judiciário da Mulher do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), e da Comissão Maria da Penha. No decorrer de três anos de discussões sobre a violência contra a mulher na escola, foi possível constatar uma maior união e solidariedade entre as meninas, além de uma mudança do discurso machista, principalmente por parte dos meninos

Palavras-chave: Violência. Gênero. Direitos Humanos. Preconceitos. Geografia Escolar.

* Vânia Lúcia Costa Alves Souza é geógrafa e professora de Geografia na Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. Graduada em Geografia pela Universidade de Brasília – UnB (1987), especialista em Gestão do Território pela UnB (1989), mestre em Geo information Science pela Agricultural University, Wageningen Holanda (2008) e doutora em Geografia pela UnB (2016). Colaboradora e participante dos grupos de pesquisa: GECE - Cartografia para Escolares e GEAF - Ensino de Geografia. Contato: costa.vania0@gmail.com.

Introdução

O espaço escolar é um componente de existência de pessoas, é o produto e o produtor de significados em ação educativa (SILVA, 2016). Ao valorizar o espaço dos alunos, valoriza-se também a geografia, ao permitir que o cotidiano das pessoas seja repensado em outra lógica, não dominante. A articulação ao combate à violência da mulher permeou os trabalhos desenvolvidos pelos alunos do Centro Educacional 310 de Santa Maria, DF. Este é um trabalho importante para amenizar a realidade de alguns jovens que frequentam a escola e se situam em um quadro de vulnerabilidade social alta, com relatos de abuso físico e sexual, casamentos precoces e gravidez na adolescência – fatos que podem estar associados ao envolvimento dos jovens com as drogas e a criminalidade.

Descreveremos os diferentes momentos de desenvolvimento deste projeto na escola.

1. Início com o projeto *Nós Propomos!* nas aulas de geografia, em 2017

O projeto *Nós Propomos!* tem, como objetivo principal, dinamizar o estudo de caso e promover a autonomia dos estudantes orientados por eixos de ações como a identificação dos problemas locais, execução de trabalho de campo e apresentação de sugestões de intervenção. O projeto *Nós propomos!* surgiu em 2012, na Universidade de Lisboa/IGOT – UL (CLAUDINO, 2017), durante a disciplina de geografia para os alunos com idades entre 16 e 17 anos, com ênfase em atividades práticas sobre a realidade local.

O projeto *Nós Propomos!* no CED 310 contou com a participação de 20 alunos do segundo ano do turno vespertino do ensino médio. Nas aulas de geografia, eles desenvolveram o projeto em dois encontros semanais, durante os meses de março a junho de 2017. Um encontro extraordinário ocorreu no segundo semestre para a articulação da roda de conversas com a participação de outros estudantes. O desenvolvimento do projeto ocorreu com as ações articuladas em três etapas: identificação do problema, intervenções e articulação com os agentes externos.

2. Desenvolvimento do projeto

2.1 Escolha do tema

Etapas 1 – Sensibilização para os problemas locais, caracterização do problema

O primeiro momento com os alunos envolveu a apresentação e a estruturação do projeto na escola. Os alunos trabalhariam um tema único; iriam identificar o problema, investigá-lo e sugerir intervenções. Dessa

forma, as etapas foram construídas e direcionadas gradualmente. A pergunta inicial foi: Qual é o problema da sua quadra, local de moradia? As respostas indicaram, majoritariamente, o tema de violência urbana em suas diversas formas, como assalto, estupro, roubo, brigas de gangues e violência doméstica. Mapas mentais foram realizados pelos alunos no sentido de descrever os tipos de violência e locais de ocorrência.

Em seguida, muitos debates ocorreram esclarecendo definições de violência, tais como: o que é violência? Quais são as causas da violência? Quais são os tipos de violência urbana? Como evitar a violência?

Após os estudos e debates, os alunos identificaram a violência contra a mulher como a de maior ocorrência em locais próximos de sua casa. Delimitado o tema, os objetivos da pesquisa foram estabelecidos:

- Identificar e classificar os tipos de violência contra a mulher presentes em sua vizinhança.
- Organizar ações para a redução da violência.

Foram realizados debates sobre a violência contra a mulher, a qual foi trabalhada na perspectiva sociológica, ou seja, como aquela resultante de conflitos e ausência de diálogo e civilidade. Tais debates foram complementados com o enfoque nos direitos humanos, que consideram a violência como violação aos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, consciência, culto), políticos (direito de votar e ser votado, participação política e social), econômicos e culturais.

Nesse momento, foram realizadas dinâmicas com o texto de Frei Betto sobre a Declaração dos Direitos Humanos (BETTO, 2017). A Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006 (BRASIL, 2006), nos artigos 20 a 30, também reforça os direitos das mulheres. A Lei nº 13.104/2015 (BRASIL, 2015) – conhecida como a Lei do Femicídio – também foi trabalhada, já que torna o homicídio da mulher um crime hediondo quando envolve violência doméstica e familiar que menospreza ou discrimina a condição da mulher. Tal lei é relevante para a articulação de ações que diminuam as elevadas estatísticas de mortes de mulheres pelos maridos/companheiros. Essas estatísticas revelaram que, em 2015, 4.621 mulheres foram assassinadas no Brasil – dados alarmantes, considerando uma taxa de 4,5 mortes para cada 100 mil habitantes (IPEA, 2017).

Compreende-se a violência de gênero como aquela praticada contra a mulher, pelo fato de ser mulher, sem distinção de raça, classe social, religião, idade ou qualquer outra condição. É um tipo de violência que resulta de um sistema social que subordina o sexo feminino, em uma visão patriarcal de sociedade. É uma violência que acontece, principalmente, no ambiente doméstico e muitas vezes não tem registro por ser considerada “natural”. A Lei Maria da Penha classifica os tipos de

violência de gênero como psicológica, patrimonial, física e sexual. Esses tipos de violência foram amplamente debatidos em sala.

A questão do preconceito se esconde nos estereótipos comuns dos papéis masculino e feminino de nossa sociedade. Para desvendar esses preconceitos, foram utilizadas dinâmicas de grupos com frases que revelam as dificuldades em perceber essas regras sociais brasileiras e a ausência de estudo desse tópico nas escolas. Algumas categorias foram trabalhadas, como: papel tradicional feminino e masculino; privacidade da relação; modelo de família intacta e ideal; responsabilidade da vítima; ciúme relacionado ao amor; ciúme relacionado à violência; justificativas para a violência mesmo que o homem seja ciumento.

Duas reportagens subsidiaram os debates. A primeira revela o cuidado que as mulheres devem ter no diagnóstico de uma relação perigosa com o parceiro. Segundo a pesquisadora Marcella Figueira (O GLOBO, 2018), a mulher brasileira ainda sofre de violência e morte decorrente dos relacionamentos abusivos; dessa forma, ela deve saber como agir nessas situações.

Observou-se que a mulher tem se sentido segura para denunciar, conforme mostra a segunda reportagem, que indica o Distrito Federal com o maior número de denúncias registradas (CORREIO, 2009). Se, por um lado, a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio aumentam a punição e dão medidas protetivas; por outro lado, essas só têm efeito após a agressão. É necessário antecipar – as mulheres deveriam perceber as relações abusivas e procurar os centros especializados para denunciar no Disque 180.

Nesse momento, é possível perceber a importância de espaços de debates sobre o tema na escola. A escola pode ser um local de informações, fazer parte da rede de proteção da mulher e divulgar procedimentos e locais que atendem as situações de risco. A ampliação e o aprimoramento da rede de atendimento à mulher são fundamentais não apenas para o melhor acompanhamento das vítimas, mas também como papel de prevenção à violência contra a mulher. Participam dessa rede os sistemas de saúde, da justiça criminal e a escola – e o seu fortalecimento contribuiria para a construção de políticas públicas capazes de enfrentar a violência contra a mulher e promover a igualdade de gênero.

Ao final dos debates sobre os preconceitos e as práticas discriminatórias contra a mulher, algumas questões surgiram, por exemplo: Como aceitar estar presente diante de uma situação em que um homem bate em uma mulher e não se fazer nada? Será que a maioria dos colegas da escola percebe a existência dessa violência contra a mulher na sua quadra? A etapa 2 do projeto direcionou a busca das respostas a estas questões.

2.2 Intervenção

Etapa 2 – Elaboração de proposta de intervenção

Após a delimitação do problema, os alunos optaram por estimular o debate do tema “Violência contra a mulher” no espaço escolar, incentivando as vítimas a denunciarem. Para atingir esse objetivo, eles decidiram pesquisar as percepções dos colegas sobre a violência contra a mulher e, para isso, aplicaram um questionário.

As perguntas principais do questionário foram:

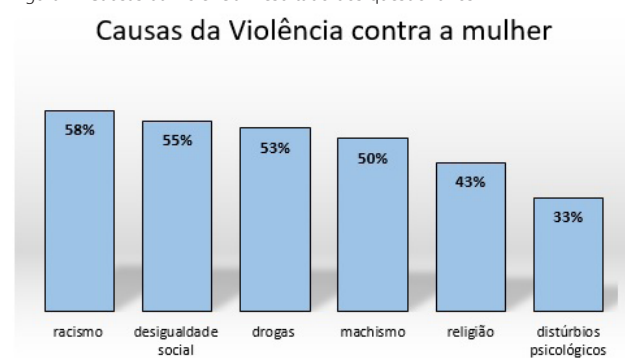
1. Onde você mora (quadra residencial); você presenciou algum tipo de violência contra a mulher?
2. Quais dos itens abaixo você identifica como causa da violência? A. Diferença de cultura/religião. B. Desigualdade social. C. Racismo. D. Machismo. E. Drogas. F. Distúrbios psicológicos.
3. Você acredita que a violência atinge mais as mulheres? Por quê?
4. Como evitar a violência contra a mulher?

Resultados dos questionários

Os questionários foram respondidos por 120 alunos de diferentes séries do ensino médio do turno vespertino do CED 310.

1. 92% responderam que presenciaram algum tipo de violência contra a mulher em seu bairro.
2. Os temas racismo, desigualdade social, machismo e religião aparecem em porcentagens próximas quanto às causas da violência, o que indica que vários fatores podem levar às situações de violência contra a mulher (Figura 1). Tal constatação reforça a necessidade de promover na escola debates interdisciplinares envolvendo outros professores para melhor compreender a temática de prevenção.
3. 86% acreditam que a violência atinge mais as mulheres. A principal razão apontada é porque a mulher é considerada frágil. Essa resposta reforça a visão patriarcal de dependência e invisibilidade da mulher que, em muitos casos, não corresponde

Figura 1. Causas da violência. Resultado dos questionários



Fonte: Autora

à atual situação econômica e social das mulheres, que sustentam muitas famílias no Brasil, mas não têm o reconhecimento da sociedade. Lança também a dúvida: a mulher apanha porque é frágil? Então todos os seres frágeis devem apanhar? 4. A maioria acredita que a melhor forma de evitar a violência é a denúncia. A pesquisa mostrou que muitos denunciariam o fato à polícia, confiando nas autoridades e leis a responsabilidade da diminuição da violência e punição dos responsáveis.

Posteriormente, os alunos decidiram que a melhor forma para combater a violência contra a mulher na escola seria incentivar as pessoas a denunciar os maus-tratos e o agressor, assim como buscar apoio psicológico para compreender os problemas de seus relacionamentos abusivos. Dessa forma, eles organizaram dois vídeos retratando dois tipos de violência e como evitá-las. A intenção é divulgar a necessidade da denúncia em casos de violência contra a mulher¹.

2.3. Articulação com os agentes externos

Etapa 3 – Construção de pareceres entre os atores escolares e não escolares

Os alunos perceberam a ausência do debate desse tema na escola e procuraram os representantes do Núcleo Judiciário da Mulher do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), e da Comissão Maria da Penha, que foram à escola para participar de debates no CED 310. Essa visita ocorreu no dia 17 de outubro de 2017, com a presença dos alunos de duas turmas do vespertino (60 alunos), em rodas de conversa.

A equipe organizadora da roda pesquisou os tópicos relevantes aos alunos e professores da escola. Dessa forma, dois debates sobre a violência contra a mulher ocorreram no mesmo dia.

Pela manhã, durante a coordenação pedagógica com os professores, foram abordados os seguintes tópicos: significados da violência doméstica; Lei Maria da Penha; atitudes do professor diante das situações de violência doméstica; preparo da escola diante dessas problemáticas.

Na roda de conversa da tarde, os alunos do projeto selecionaram os tópicos: significados da violência doméstica; atitudes e encaminhamento das pessoas diante das situações de violência: o que fazer e o que não fazer; relato de casos recorrentes e sanções penais; descrição das medidas protetivas da mulher; descrição dos casos de violência comuns em nossa cidade e encaminhamentos legais.

3. Ampliação do Projeto em 2018

Em 2018, o trabalho sobre a violência contra a

mulher sai do Projeto Nós Propomos! e se insere nas discussões, ocorridas nas aulas de geografia, sobre as desigualdades sociais no Brasil: a questão de gênero. Com a ajuda do professor de geografia do outro turno, as etapas desenvolvidas no ano anterior passam a acontecer em cinco turmas: duas de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano, nos dois turnos (120 alunos).

Etapa 1 – Sensibilização para os problemas locais, caracterização do problema

- Identificar e classificar os tipos de violência contra a mulher, presentes em sua vizinhança.
- Organizar ações para a redução da violência.

Etapa 2 – Elaboração de proposta de intervenção

Debates em sala trouxeram novas questões para serem estudadas. Cartazes e vídeos foram elaborados para a exposição dos grupos sobre o tema.

3.1 Articulação com os agentes externos

Etapa 3 – Construção de pareceres entre os atores escolares e não escolares

A segunda roda de conversa sobre a violência contra a mulher, com os alunos do CED 310 trouxe novos temas que foram trabalhados nos dois turnos, com a separação dos grupos por sexo, a pedido dos alunos.

1. Temas para os meninos: Como desconstruir os papéis de sexo frágil da mulher e o de sexo forte do homem? Por que os homens reagem de forma violenta ao término do relacionamento? Qual é a proteção para quem é denunciado pela Lei Maria da Penha? Existe apoio psicológico para os homens?
2. Temas para as meninas: A Lei Maria da Penha atende apenas às casadas? Qual é a proteção para quem denuncia? Como identificar relacionamentos abusivos (namoro, casamento)? Como evitar assédios (vários tipos) em locais públicos?

4. Definitivamente Penha está na escola! 2019

O projeto sobre a violência contra a mulher se mantém na escola a pedido das alunas, e recebe novo nome, sendo desenvolvido com parcerias de professores que trabalham em projetos de melhoria da autoestima dos alunos. Penha está na escola! tem a participação de cinco turmas: duas de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º ano, nos dois turnos (150 alunos).

As três etapas foram desenvolvidas com os alunos em uma nova abordagem sobre os relacionamentos no mundo virtual.

Etapa 1 – Sensibilização para os problemas locais, caracterização do problema

- Identificar e classificar os tipos de violência contra a mulher, presentes em sua vizinhança.
- Organizar ações para a redução da violência.
- Debater os problemas relacionados aos namoros virtuais e cyberbullying.

Etapa 2 – Elaboração de proposta de intervenção

Os debates em sala trouxeram outras questões para serem estudadas. Muitos cartazes e vídeos foram elaborados para a exposição dos grupos sobre o tema. Destacamos o vídeo *Confiança* que relata o feminicídio resultante de relacionamentos virtuais².

4.1 Articulação com os agentes externos

Etapa 3 – Construção de pareceres entre os atores escolares e não escolares

A terceira roda de conversa sobre a violência contra a mulher, com os alunos do CED 310, foi organizada da seguinte forma:

Debate com os meninos: Como construir um relacionamento respeitador, menos machista? Como evitar o cyberstalking/ assédio cibernético?

Debates com as meninas: Quando o assédio cibernético se transforma em feminicídio? Como identificar os futuros agressores? Como evitar os relacionamentos abusivos?

Considerações finais

O projeto contou com um grande envolvimento dos alunos nas diferentes etapas. A articulação das ações, baseadas em relatos de casos de violência na realidade do aluno, foi importante no desenvolvimento do trabalho. A primeira etapa foi realizada com inúmeros desafios, como, por exemplo, a falta de preparação dos alunos em encaminhar os debates sobre preconceitos. Estudos sobre as questões de gênero na sociedade indicam que o professor pode superar essa dificuldade a

partir de exemplos concretos em estudos interdisciplinares (MADUREIRA E BRANCO, 2015), como, no nosso caso, com a abordagem em direitos humanos.

Na segunda etapa, a intervenção foi adaptada às necessidades dos professores e alunos. O depoimento de uma aluna no questionário menciona que é muito difícil mudar a ocorrência da violência em nossa sociedade, pois ela está presente em todo lugar. Então, a melhor maneira seria mudar os seres humanos. A educação e o acesso às informações podem oferecer oportunidades às pessoas de quebrar o ciclo da violência. A violência contra a mulher é um tema muito complexo e importante, e não deve ficar ausente das discussões na escola. A prevenção da violência contra a mulher pode ter uma possível resolução coletiva a longo prazo: educar para denunciar e proteger a mulher.

Dada a complexidade do tema, é imperativa a ação conjugada da escola com os agentes externos de apoio à mulher, em um trabalho a ser realizado a longo prazo. Os alunos participantes concordaram com a continuidade do trabalho em outros anos escolares.

Os principais desafios encontrados se referem à ordenação das discussões em sala, de forma a incluir o maior número de turmas; a organização de maior tempo para as rodas de conversas, com maior interação com as alunas; o envolvimento dos familiares nas discussões sobre a violência contra a mulher e a necessidade de uma escuta contínua de casos de violência contra a mulher para o devido encaminhamento.

No decorrer de três anos de discussões sobre a violência contra a mulher no CED 310, foi possível constatar uma maior união e solidariedade entre as meninas, além de uma mudança do discurso machista, principalmente dos meninos. É possível verificar narrativas sobre os encaminhamentos legais de conhecidos para os casos de violência contra a mulher e a importância da denúncia. Este resultado nos deixa muito felizes e motivados a continuar este trabalho, principalmente quando observamos o interesse por parte das meninas que, no início do ano letivo, sempre estão a perguntar quando que o projeto será desenvolvido. ■

Notas

¹ Os vídeos estão disponíveis nos links: Violência contra a mulher <<https://www.youtube.com/watch?v=Z0uXaFqoaXY>>; Um silêncio por amor <https://www.youtube.com/watch?v=llG_t-8KLh0>

² <<https://www.youtube.com/watch?v=Ooil0Mpl3K0&t=31s>>

Referências bibliográficas

BETTO, Frei. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. 2017. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm>>.

BRASIL. **Lei 11.340** - Lei Maria da Penha. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>.

_____. **Lei 13.104** - Lei do Feminicídio. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>.

CLAUDINO, Sérgio. **Projeto Nós Propomos** – Inovação e Cidadania na Educação Geográfica. 2017. Disponível em <<http://www.igot.ulisboa.pt/projeto-nos-propomos/>>

CORREIO. **Reportagem Lei Maria da Penha DF lidera número de denúncias**. 2009. Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/lei-maria-da-penha-df-lidera-numero-de-denuncias/>>. Acesso em 2017.

IPEA. **Atlas da violência**. 2017. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>

MADUREIRA, Ana F. A., BRANCO, Ângela U. Gênero, sexualidade e diversidade na Escola a partir da perspectiva de professores/as. **Trends in Psychology**. Vol 23, n.3, 577-591, 2015.

O GLOBO. **Reportagem Lei Maria da Penha** - 84 agressões foram registradas no DF em 2018. 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/lei-maria-da-penha-84-agressoes-foram-registradas-no-df-em-2018.ghtml>>.

SILVA, Joseli. Gênero e espaço. Esse é um tema de Geografia? In: Azevedo, Daniel A., Morais, Marcelo A. **Ensino de Geografia**. Novos temas para a Geografia. Editora Consequência. 2016.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

3ª colocada



■ A vida pode ser um conto de fadas, se dissermos não à violência contra mulheres e meninas

 Luciene Pereira*

Resumo: Este relato apresenta o projeto intitulado “Pelo fim da violência contra mulheres e meninas”, realizado com 150 estudantes matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por mim, no Centro de Ensino Fundamental Polivalente, no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Este projeto foi concebido como um desdobramento do Projeto Pedagógico Institucional desta unidade de ensino que este ano se refere ao tema: Promoção da Paz. O objetivo geral do mesmo foi propiciar aos estudantes a experiência de uma educação transformadora, no sentido de promover a igualdade de gênero, a valorização do papel e dos direitos da mulher e das meninas na sociedade e a cultura da paz.

Palavras-chave: Violência contra mulheres. Conto de fadas. Hábito de leitura. Cultura da paz. Produção de textos.

* Luciene Pereira é doutora em Literatura Comparada e Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Teoria da Literatura pela UFMG, licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Montes Claros, e em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior de Samambaia. É membro do grupo de pesquisa em Literatura: Mayombe, da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no Centro de Ensino Fundamental Polivalente. Contato: luciene.pereira@edu.se.df.gov.br.

No primeiro bimestre do ano letivo de 2019, ainda no mês de fevereiro, propus aos meus alunos estudar o papel de inúmeras mulheres ao redor do mundo que contribuíram para o desenvolvimento de ações que promoviam a valorização de mulheres e meninas, a salvaguarda dos seus direitos humanos e a diminuição dos índices de violência em suas comunidades, tais como Maria da Penha, Malala Yousafzai, Angelina Jolie, Nicole Kidman, Juliana Paes, Michele Obama e Emma Watson. A diversidade de origens das personalidades estudadas levaram os alunos a perceberem que a violência contra mulheres ocorre nas mais diversas classes sociais e origens econômicas. A partir deste tema, começamos então, a adentrar o tópico da paz *versus* a prática da violência.

Em minhas aulas de Língua Portuguesa, investiguei junto às meninas se elas se sentem confortáveis para realizar tudo o que desejam frente aos meninos e à figura masculina da sua sala de aula, da sua escola, da sua família. No início do ano letivo, as meninas se mostravam muito tímidas ainda para falar a respeito de qualquer coisa, quanto mais sobre este tópico. De fato, era uma temática que lhes exigiria muita coragem para realizar exposições, já na primeira semana de aula, quando ainda estavam se adaptando à nova turma e, algumas, à nova escola. Abordá-la lhes levaria para longe do confortável lugar de espectador e lhes obrigariam a quebrar um obstáculo secular: o silêncio, o mesmo silêncio que fez com que tantas mulheres dos mais diversos lugares do mundo, nos mais diferentes tempos históricos, se calassem diante das diversas formas de violência que contra elas foram cometidas.

Então, partimos para a reflexão literária, artística e escrita. A princípio, levei para a sala de aula os contos "Para que ninguém a quisesse" e "A moça tecelã", ambos da autora Marina Colasanti, os quais representam a violência cotidiana e muitas vezes, abaixo do nível de consciência de suas vítimas, tais como, não poder usar maquiagem, não poder usar roupas curtas, não poder usar joias, itens atrativos, não poder sair de casa a partir de determinados horários da noite. Sugeri uma interpretação escrita do texto e uma ilustração do mesmo, como tarefa de casa.

Após isso, sugeri aos alunos que lêssemos contos de fadas, um gênero ao qual estão bastante familiarizados, em virtude de consistir em conteúdo curricular obrigatório do 6º ano do Ensino Fundamental, na rede pública distrital de Educação, bem como pelo fato de fazer parte do imaginário infantil coletivo em que todos estavam imersos. Afinal, todos ali conheciam os contos clássicos. Na sala de aula, lemos "A bela adormecida", "A bela e a fera", "Branca de neve", "Cinderela" e "O coração peludo do mago", este último de J.K. Rowling, do livro de contos de fadas, "Beedle, o bardo".

A partir da leitura destes textos, comecei a orientá-los

à observação da representação da mulher nestas narrativas. Questionei-lhes se já haviam se atentado para a posição que ocupavam as mulheres nas narrativas com as quais tinham contato desde a primeira infância. Muitos relataram que nunca haviam observado nada de mais na construção de tais personagens, contudo, mostraram muita curiosidade quanto ao assunto e começaram a observar que nestes textos nem tudo são flores, de modo a perceber que as personagens femininas, por diversas vezes, são vítimas de algum tipo de violência, seja física, emocional ou simbólica (Figura 1).

A partir daí os alunos expressavam muitas inquietações quanto à violência contra os personagens femininos, sobretudo, quanto às tradicionais princesas, com quem as estudantes tanto se identificam. Então, fomos discutindo como esta mesma violência está presente na sociedade ao nosso redor, com todas as mulheres.

Solicitei-lhes que assistissem aos jornais daquela semana e observassem as notícias que surgiam na mídia sobre a mulher, de um modo geral. Sugeri que percebessem quantas notícias havia sobre casos de violência doméstica, onde ocorriam e quem os cometiam.

Então, os trabalhos caminharam para perceber como a violência contra as mulheres se faz presente em todos os lugares por onde vão, como o lar de tantas mulheres tornou-se o lugar menos seguro para estarem e como os homens de suas próprias famílias tornaram-se as principais ameaças a suas vidas (Figura 2).

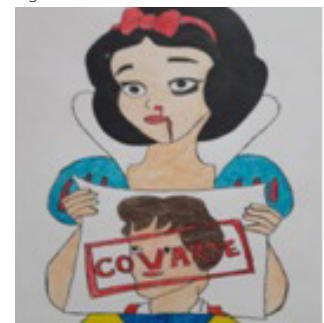
Até mesmo para lerem os textos as crianças tinham dificuldades imensas. Era necessário realizar a mesma leitura diversas vezes para que ao menos um estudante conseguisse contar aquilo que tinha entendido, com suas próprias palavras. Esse processo de desinibição e elaboração de síntese levou cerca de dois meses para dar resultados. Aos poucos fui introduzindo textos de diversos outros gêneros, tanto ficcionais quanto não ficcionais que abordassem a temática, bem como vídeos, trailers de filmes, músicas, poesias que abordavam algum tipo de coerção a que as mulheres eram submetidas. Enquanto líamos os textos, fomentei as reflexões orais e escritas.

Figura 1.



Fonte: autora

Figura 2.



Fonte: autora

E, aos poucos, as opiniões, os relatos de casos de violência que presenciaram ou que conheceram por meios diversos foram adentrando o espaço da sala de aula. A exemplo da maneira como se sentiram confortáveis para participar dos debates diante dos trabalhos desenvolvidos, uma estudante de 12 anos de idade levou para a sala de aula um objeto pessoal que lhe era de extremo valor: o seu diário particular, escrito aos nove anos, em que ela escrevia poesias retratando o sofrimento vivido por sua tia que, à época, estava em um relacionamento abusivo.

Após as reflexões, solicitei aos alunos que realizassem ilustrações dos textos lidos. Com a produção dos alunos, realizei uma exposição de desenhos no pátio da escola, para que todos pudessem apreciar os trabalhos.

Na segunda etapa, os alunos escreveram seus próprios contos de fadas, em que a personagem principal sofria algum tipo de violência, em virtude de sua condição de gênero. Para facilitar a escrita por parte do aluno, elaborei um roteiro contendo os principais elementos do gênero textual e a forma como tais elementos deveriam estar presentes nas narrativas produzidas pelos alunos. A elaboração de roteiro é uma prática pedagógica que sempre utilizo ao solicitar redações, haja vista a imensa dificuldade sentida pelos alunos para a produção. Solicitei a eles que se guiassem pelo roteiro e fizessem uma primeira escrita do conto de fadas, em papel rascunho. Tratava-se de uma tarefa de casa. Contudo, muito haviam chegado à escola sem realizar tal tarefa.

Diante disso, dei-lhes mais algumas aulas para realizarem a escrita do texto, bem como a reescrita, após a correção do roteiro. Houve estudantes que necessitaram até mesmo de quatro reescritas para deixar seu texto mais polido. No início, tiveram muita resistência quanto a esta tarefa, sobretudo, quanto à reescrita, mas aos poucos puderam perceber que se tratava de um processo ao qual todos os alunos estavam sujeitos, bem como todos os escritores estavam sujeitos, a fim de conseguir uma qualidade maior do produto final.

Na terceira etapa, uma vez que os resultados dos trabalhos foram muito proveitosos, realizei o I Concurso de Redação e Desenho do CEF Polivalente, que contou com uma tarde de culminância do projeto no pátio da escola. Reuni todas as redações e desenhos confeccionados no decorrer do bimestre e pedi à Sala de Recursos da escola, na pessoa da professora Érika, para que apreciasse as redações e elegesse aquelas quatro produções que seriam premiadas, por ocasião do concurso (Figuras 3 a 6).

Solicitei a uma empresa local a confecção de medalhas e troféus, para a premiação, e providenciei certificados para as redações que mais se destacaram, mas não foram contempladas com os primeiros lugares.

Figura 3. 1º Lugar - Eduardo Einstein



Fonte: autora

Figura 4. 2º Lugar - Hudson Jefferson



Fonte: autora

Figura 5. 3º Lugar - Tais Araújo da Silva



Fonte: autora

Figura 6. 3º Lugar - Maria Eduarda Rabelo do Vale



Fonte: autora

Convidei o diretor da escola para estar à frente da cerimônia, realizamos neste dia um momento de hora cívica e, após este momento, procedemos à premiação dos alunos (Figuras 7 e 8).

A quarta etapa foi a montagem do grupo de canto e dança *Gold Girls: em busca de um sonho*, composto por 24 meninas, do 6º e 7º anos, matriculadas no turno

Figura 7. Culminância do I Concurso de redação e Desenho do Cef Polivalente com o Tema "Pelo fim da violência contra mulheres e meninas"



Fonte: autora

Figura 8. Culminância do I Concurso de redação e Desenho do Cef Polivalente com o Tema "Pelo fim da violência contra mulheres e meninas"



Fonte: autora

Figura 9.



Fonte: autora

vespertino. Observei durante o primeiro bimestre um interesse muito grande de algumas das minhas alunas pelas artes e, logo, coloquei-as para realizarem pequenas apresentações nas salas de aula, em que puderam cantar canções representativas para o início de uma nova etapa do projeto. Aos poucos as meninas foram interagindo melhor entre elas e consolidando laços de amizade, respeito e sororidade (Figura 9).

A cada dia que se passava, maior era o protagonismo das meninas no ambiente escolar, tornando-se referências de valorização das meninas na escola, tornando-se modelos para outras estudantes quanto à capacidade que as meninas podem ter para conquistarem seus sonhos, tornando-se bons exemplos a serem seguidos, em virtude da liderança positiva que exerciam no contexto escolar.

As alunas realizaram diversas apresentações artísticas nos diversos eventos realizados na escola durante o primeiro semestre letivo, e relatam estar mais motivadas para os estudos, mais felizes, mais confiantes e menos inibidas para falar em público, sendo a primeira apresentação na culminância do concurso de redação.

A culminância desta unidade didática ocorreu no dia 15 de março. O evento foi muito emocionante. Muitos participavam pela primeira vez de um concurso de redação. Houve envolvimento de vários colegas professores, da direção e de 300 estudantes matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental. Isto é, o dobro do público inicial. A ideia era que todos os colegas vissem a empolgação dos novos escritores que ali nasciam e todos puderam ver coisas maravilhosas acontecerem naquela tarde de março.

Muitos professores se emocionaram ao ver os estudantes tão empenhados na escrita e na reflexão sobre um assunto tão importante, analisando com seus olhinhos de criança, ainda, um assunto tão sério. Muitos estudantes se emocionaram ao receberem pela primeira vez um certificado de honra ao mérito, uma medalha de ouro, prata e bronze ou um troféu, por conquistarem um prêmio que foi tão cobiçado por tantos colegas.

Na quinta etapa deste projeto, a qualidade dos produtos finais foi tão grande que motivou a inscrição dos estudantes no X Concurso de Redação e Desenho do Sindicato dos Professores do Distrito Federal, cuja temática foi "Feminicídio: ato final da violência doméstica", no contexto do programa "Quem bate na escola maltrata muita gente". Solicitei aos estudantes que passassem os trabalhos já prontos para a folha oficial do concurso e levei-as à sede do Sindicato.

Muitos estudantes não tinham habilidades necessárias para realizar a inscrição on-line no concurso. Levei, então, meu notebook para a sala de aula, coloquei-o sobre a carteira e encarreguei, em cada turma, um

dos estudantes para auxiliar os interessados em realizar a inscrição. O número de inscritos triplicou a partir deste simples ato.

O resultado desta inscrição foi muito surpreendente, pois este era o concurso mais disputado da história do Sindicato, que contou com 4.028 trabalhos inscritos de todas as regiões administrativas do Distrito Federal.

Sendo assim, qual não foi a nossa surpresa quando recebemos a notícia de que a nossa estudante Maria Gouveia Lopes de Azevedo, de 12 anos, que havia conquistado o 1º lugar do concurso que realizamos na escola, havia também conquistado o 1º lugar no concurso do Sindicato dos Professores, com o conto de fadas intitulado “Um final feliz” (Figura 10).

Essa premiação nos encheu de orgulho, pois era o resultado de um trabalho gigantesco realizado em dois meses de trabalho duro, com pouquíssimos recursos, com prêmios comprados pela própria professora, para doação aos alunos, com certificados de honra ao mérito, impressos em casa, tarde da noite e madrugada adentro em plena sexta-feira.

A sexta etapa consistiu numa homenagem às mães, feita pelos alunos na semana anterior ao dia das mães. Sugeri aos alunos que escrevessem uma página de um blog em seus cadernos, já que muitos deles não possuem computador e a escola não conta com aparelhos funcionais no laboratório de informática.

Após isso, fotografei os 150 cadernos dos meus alunos e formatei a página do blog intitulado “matriarcasfantasticas.blogspot.com” com todas as fotografias feitas. O objetivo era que contassem as histórias de superação de suas mães, histórias que as faziam serem vistas por seus filhos como mulheres batalhadoras (Figuras 11 e 12).

Com esta etapa, visava-se a valorização da mulher no seio das famílias da nossa comunidade e consistia também em uma medida preventiva de violência contra mulher, haja vista que a admiração por uma mulher, em virtude da sua trajetória de vida, tende a desmontar um sistema de opressão e violência contra a mesma. Foram diversas as histórias fantásticas que pudemos conhecer a partir desta simples atividade, pude conhecer um pouco mais a vida familiar dos meus alunos e pude perceber como estavam evoluindo no que diz respeito ao reconhecimento da importância das mulheres a sua volta, em suas próprias vidas.

A sétima etapa do projeto foi a realização da inscrição dos meus alunos nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, onde foram convidados a escreverem sobre as matriarcas de suas famílias: suas avós.

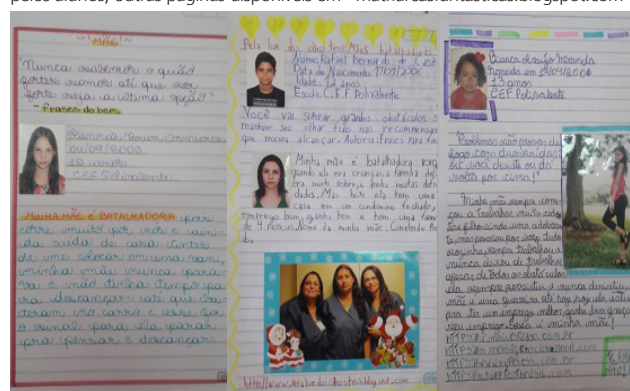
O gênero literário destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental, pelos organizadores das Olimpíadas, foi o gênero memória. Neste trabalho, os estudantes

Figura 10.



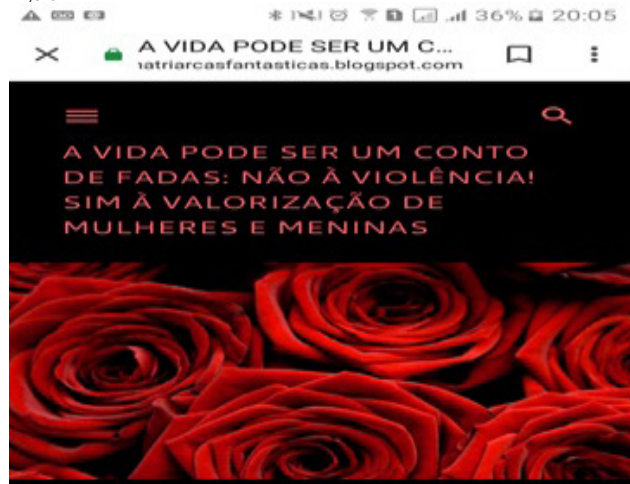
Fonte: autora

Figura 11. Algumas páginas de Blog construídas no caderno de Língua Portuguesa pelos alunos, outras páginas disponíveis em “matriarcasfantasticas.blogspot.com”



Fonte: autora

Figura 12.



Fonte: autora

gravaram uma entrevista com suas avós, por meio de aplicativos de celular. Foram muitos os relatos de estudantes que diziam ser a primeira vez em dois anos, em um ano, em meses que falavam com suas avós. Relataram que a atividade contribuiu para que aprendessem histórias nem imaginadas sobre suas matriarcas e para que os laços familiares se estreitassem.

Posteriormente, fizeram a retextualização desta entrevista, escrevendo a história em primeira pessoa. Isto é, como se estivessem sentindo na pele, todas as emoções e experiências que tornaram suas avós mulheres fantásticas. Além disso, realizamos dois encontros com duas das avós de estudantes da escola.

O primeiro foi realizado com a avó da aluna Sophia Makigussa, cuja avó nascera em Hiroshima, província japonesa, e era sobrevivente dos ataques americanos de bombas atômicas, por ocasião da Segunda Guerra Mundial, tendo vindo para o Brasil ainda muito criança, na companhia da sua família. No dia deste evento, que intitulamos “A rosa de Hiroshima”, a senhora Etsuko Makigussa, acompanhada por várias outras mulheres de sua família, pôde nos contar diversas histórias sobre como foi a sua experiência como mulher em uma terra estrangeira e quais as partes mais importantes da sua história que a tornava uma mulher batalhadora, capaz de formar uma nova família em um ambiente totalmente desconhecido.

O segundo encontro com as matriarcas aconteceu no segundo bimestre, quando convidamos a avó do aluno Maifh, do 6º ano, para vir à escola e relatar-nos a sua trajetória de imigrante vindo da Síria, no ano de 2013, por ocasião do início da Guerra da Síria. A avó da criança foi acompanhada pela tia do mesmo, que exercia a profissão de professora de Inglês, na Síria. Ambas nos presentearam com uma tarde maravilhosa em que pudemos conhecer muitos aspectos da cultura árabe e de um dos maiores conflitos humanitários da contemporaneidade.

O evento ilustrou a leitura do livro “Querido mundo: a história de guerra de uma menina síria e sua luta pela paz”, escrito pela menina de sete anos Bana Alabed, que junto a sua família viveu toda a questão de violência e privação de direitos humanos, no contexto da Síria, no início da guerra e lutou pela salvação de seu povo, por meio de publicações no Twitter. Bana Alabed e sua mãe também foram consideradas pelos alunos mulheres fantásticas, haja vista a história de ambas para a manutenção da paz em sua família e em seu país.

A tia e a avó do aluno Maifh contaram a história de ambas como mulheres na sociedade síria e na sociedade brasileira e falou aos estudantes sobre a importância das crianças para o futuro do país. Ao lembrar que na Síria a perseguição às crianças se dá pelo fato de todos saberem que elas são o futuro, o futuro promissor que não interessa aos grupos beligerantes. Lembrou ainda da necessidade de posicionamento crítico diante das notícias que obtemos, por meio da mídia, sobre a região do Oriente Médio, haja vista que a versão da história que nos chega é sempre aquela desejada pelo Ocidente, que tenta dominar a região cobiçada pelo petróleo, conhecida como o coração do mundo (Figura 13).

Figura 13.



Fonte: autora

A oitava etapa foi a inscrição do projeto no “Prêmio Maria da Penha vai à escola”, organizado pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios e a conquista da classificação na 1ª fase do concurso. Sendo o único projeto escolhido de toda a Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro.

A equipe de promotoras do projeto realizou visita técnica à escola no dia 02 de julho para averiguar as condições em que se deram a realização do mesmo. Neste dia, organizei uma bela apresentação do projeto para a comissão do concurso, que contou com a presença da diretora do colégio, apresentações de slides, apresentações artísticas e depoimentos muito comoventes das alunas sobre o impacto do projeto em suas vidas.

No dia 12 de julho de 2019 - enquanto eu participava da reunião do Grupo de Pesquisas Mayombe, de leitura e análise das literaturas africanas, com queridos colegas pesquisadores, mestres e doutores da Universidade de Brasília, e discutíamos sobre a autora negra feminista e nigeriana Chimamanda Adichie, conhecida internacionalmente por sua luta pelo fim da violência contra mulheres - recebi o e-mail que informava sobre a conquista de terceira colocada no prêmio Maria da Penha vai à escola.

Foi uma surpresa muito feliz e me fez acreditar na força do nosso trabalho como educadores, bem como na força da bondade, da empatia e da valorização do ser humano, que uma educação transformadora é capaz de desencadear.

Neste trabalho percebi a importância de valorização dos meus alunos, mesmo diante de suas resistências para o aprendizado e disse a eles mesmos: não vou desistir de vocês. Comecei a me questionar porque adolescentes, em vários lugares do país e do mundo, tornam-se apáticos, agressivos, violentos, capazes de atos cruéis e até mesmo bárbaros, como temos visto nos últimos dias.

Este questionamento levou-me a estudar o tema com maior interesse e a perceber que, em sua maioria, os jovens respondem assim, pois não foram treinados a

responderem de outra maneira. Não foram treinados a gerenciar suas emoções, não lhes foi ensinado o controle de temperamentos impulsivos, certamente não foram treinados no exaustivo treino, mesmo para nós adultos, a pensar antes de reagir e, possivelmente, este jovem sequer teve uma oportunidade de, um dia, falar sobre suas emoções.

Afinal, quantos deles sequer foram sonhados? Se não foram sonhados, como aprenderão a sonhar? Se não foram amados, como aprenderão a amar? Se não são ouvidos, como cobrar-lhes atenção? Se a sociedade não se preocupa com o lugar que eles ocupam, o lugar que muitas vezes é o do desamparo, como cobrar-lhes empatia, alteridade? Se sempre foram esmagados com discursos autoritários, se não foram treinados a falar sobre si mesmos, como esperar que compartilhem suas experiências, emoções e sentimentos com seus pais ou professores?

O projeto me deu ainda mais entusiasmo para vencer as dificuldades que estava enfrentando na escola, em relação à aceitação dos estudantes para a realização das atividades propostas, para ajudá-los no enfrentamento da baixa autoestima e oferecer-lhe uma educação capaz de levá-los a assumirem papéis de liderança. Adquiri alguns materiais determinantes para este trabalho, tais como o *Caderno de exercícios para aumentar a autoestima* da psicoterapeuta suíça Rosette Poletti e de Barbara Dobbs, e o *Caderno de exercícios de inteligência emocional* do pesquisador da área de psicologia Ilios Kotsou. Realizei

curso de introdução à meditação e convidei formadoras do Programa de Plena Atenção na Escola, oferecido pela Sociedade Vipassana, em parceria com o GDF. Iniciamos práticas de meditação sobre a bondade amorosa, fundamentados no livro *Quietinho feito um sapo*, que oferece diversas meditações guiadas para realizar com crianças de 7 a 12 anos, com base em *mindfulness*. Os exercícios foram, surpreendentemente, muito bem aceitos pelos estudantes e os levaram a refletir sobre aspectos da sua vida emocional que ainda não tinham consciência.

Com este trabalho, pude perceber, finalmente, a importância da Pedagogia de Projetos para o trabalho com o Ensino Fundamental II. Todos nós podemos observar as transformações que ocorrem nos estudantes ao saírem da Escola Classe e ingressarem neste outro universo dos CEF's, que muitas vezes nos leva à frustração diante da resistência dos mesmos para o aprendizado.

Depois de 10 anos em sala de aula, trabalhando com este nível de ensino, aprendi a necessidade de reinventar a minha prática pedagógica todos os dias, para o bem do processo de ensino e aprendizagem, mas, também, para a minha própria felicidade no meu ambiente de trabalho. Percebi como se transforma positivamente a relação entre alunos e professores quando eles se sentem acolhidos e compreendidos em suas dificuldades, e que a partir daí, mais do que a cultura do respeito ao professor, se consolida a cultura da admiração ao professor, o que nos dá mais leveza e disposição para lhe oferecermos o melhor a cada dia. ■

Referências bibliográficas

- ALABED, Bana. **Querido Mundo: a história de guerra de uma menina Síria e sua busca pela paz**. Tradução Claudia Gerpe Duarte. Ed. 1, Rio de Janeiro: BestSeller: 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais**. 2º ed. SEDF. Brasília: 2018.
- JACOB, Grimm; WILHELM, Grimm. **77 melhores contos de Grimm**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- KOTSOU, Ilios. **Caderno de exercícios de Inteligência emocional**. São Paulo: Vozes, 2011.
- POLETTI, Rosette; DOBBS, Bárbara. **Caderno de exercícios para aumentar a autoestima**. São Paulo: Vozes, 2005.
- ROWLING, J.K. **Os contos de Beedle, o bardo**. São Paulo: Rocco, 2017.
- SNEL, E. **Quietinho feito um sapo: exercícios de meditação para crianças (e seus pais)**. Rio de Janeiro: Bicideta Amarela, 2016.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

3ª colocada



■ Força: Substantivo Feminino

 Karla Cristina Meneses do Nascimento *
Rejane Pereira Marinho **

Resumo: Apesar dos números alarmantes de violência contra mulheres na atualidade, é sabido que tal fato faz parte de uma questão histórico-cultural e a escola, enquanto instituição social, não pode estar alheia a essa questão. Com o objetivo de trabalhar a prevenção da violência contra a mulher a Escola Classe 22 do Gama desenvolveu o projeto “Força: Substantivo feminino”. Foram aplicadas sequências didáticas variadas a partir dos conteúdos propostos pelo currículo em movimento para 4º e 5º anos, tais como leitura e produção escrita de gêneros textuais. Além disso, foram trabalhados os números da violência e os ambientes que ocorrem, a fim de alertar as crianças a respeito de tal realidade. Por se tratarem de crianças, o tema foi apresentado de maneira a preservar a integridade emocional das mesmas, trazendo obras do público infantil e discussões a partir de periódicos e demandas apresentadas por elas numa linguagem apropriada. O projeto, apesar de ainda não estar concluído, evidenciou a transformação no modo de pensar e agir dos estudantes envolvidos, estudantes estes que poderão ser autores de uma história mais próxima de um ideal de igualdade.

Palavras-chave: Violência contra a mulher. Público infantil. Transformação social.

* Karla Cristina Meneses do Nascimento é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (1997), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: karla.kcmn@bol.com.br.

** Rejane Pereira Marinho é graduada em História pela Faculdade de Filosofia Cora Coralina (1994), e especialista em Gestão Ambiental. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: rejanepereiram@gmail.com.

Introdução

O projeto “Força: Substantivo feminino” foi idealizado tendo como objetivo principal a formação de alunos que contribuam para a desconstrução da cultura brasileira atual, baseada na hegemonia do homem em relação à mulher. Cultura essa que a partir da desvalorização do sexo feminino, oprime, silencia e vitimiza meninas e mulheres, negando a estas direitos básicos de equidade profissional, social e econômica em relação a meninos e homens.

A Escola Classe 22 do Gama se constitui em um ambiente fértil para aplicação do projeto, uma vez que atende estudantes cujas famílias possuem histórico de separação conjugal, onde a mulher exerce todas as responsabilidades para cuidar e criar os filhos, instabilidade econômica e número majoritário entre as crianças.

Elegeu-se os estudantes de 4º e 5º anos (dez turmas nos dois turnos, matutino e vespertino) considerando a idade e o conteúdo a ser abordado. Foram propostas sequências didáticas aplicadas a partir dos conteúdos elencados para esses anos, e ainda de diferentes áreas de conhecimento, conforme orienta o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014), que afirma:

A proposta de trabalho no Ensino Fundamental, com as diferentes áreas do conhecimento, requer ação didática e pedagógica sustentada em eixos transversais do Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos (...). (p. 9)

Ainda com relação ao currículo, o trabalho desenvolvido com esses estudantes pretende promover uma sociedade mais justa e menos perigosa para mulheres e meninas. Esse projeto reverbera na prevenção de outros tipos de violências causadas por questões de gênero.

O nome do projeto, “Força: Substantivo feminino”, faz referência à luta que as mulheres enfrentaram e enfrentam pelos seus direitos, refletindo que “força” faz parte do que é ser mulher e identifica-se claramente com a realidade vivida por boa parte desta comunidade.

Organização e aplicação do projeto

Foi realizada uma reunião com o grupo de professores para apresentar a proposta de trabalho a partir do projeto “Força: Substantivo feminino”. Após a sensibilização dos professores para adesão ao projeto e apresentação da organização pedagógica para implementação do mesmo, foi percebido que professores ainda consideram assuntos relacionados à educação de gênero como um tabu, fato que trouxe um vislumbre para um programa de formação para professoras e

professores das séries iniciais em relação ao assunto. Houve então uma necessidade de criar um drive com sugestões bibliográficas e encontros semanais para troca de experiências.

Considera-se, ainda, a relevância da proximidade do professor às questões dos estudantes e a compreensão de que as questões sociais estão presentes no ambiente escolar. Tacca (2006) chama atenção para essa compreensão:

Assim, a produção de sentido na aprendizagem não pode ser um retrato de apenas um momento da sala de aula, mas configura-se como sentidos subjetivos que representam uma síntese complexa de diferentes espaços da vida do estudante, no que está implicada a vida dentro e fora da escola. (p. 69).

Realizou-se então, uma sondagem com os estudantes das dez turmas participantes a fim de extrapolar as paredes da escola. Esta sondagem consistia em conhecer a experiência literária dos alunos, o conhecimento a respeito da violência contra as mulheres e toda a problemática que a envolve, entre outros...

Pesquisas e estudos de biografias de mulheres, que através de suas ações marcaram a história, foram realizadas para desmistificar a relação entre mulheres bem-sucedidas e admiradas, com mulheres consideradas fisicamente bonitas e sensuais. Nomes como Maria da Penha, Frida Khalo, Tarsila Amaral, Joana D’arc Felix, Gina Pontes, entre outras que são ícones femininos e merecem ser reverenciados e seguidos (Figura 1).

Com o objetivo de informar e promover o debate e a reflexão em sala de aula, foram analisados os números da violência de gênero no Brasil e associados objetivos pedagógicos ao tema transversal que inspira o projeto. Dessa forma, priorizou-se a leitura e a escrita autoral. Também foram utilizadas a prática e o desenvolvimento da escrita, a expressão de ideias e a produção de textos

Figura 1. Estudos sobre Joana D’arc Felix



Fonte: Autoras

Figura 2. Conversa com a comunidade local



Fonte: Autoras

autorais por meio do Diário de Bordo, aplicado pelas professoras regentes.

Buscando o desenvolvimento do pensamento crítico e a oralidade dos estudantes, foram trazidos para as aulas revistas e artigos com informações sobre as recentes leis de combate à violência contra mulheres no país. A partir de tais informações, as alunas confeccionaram folders que foram entregues à comunidade local (Figura 2).

Oportunamente, os estudantes puderam participar da mostra fotográfica cultural: *Diego e Frida, um sorriso no meio do caminho* para complementar os estudos a respeito da artista e símbolo do feminismo, Frida Khalo.

Para finalizar a primeira etapa do projeto, foi realizada a Festa Junina cultural da Escola Classe 22, cujo tema “Mulheres Arretadas” - que segundo o dicionário informal significa forte, corajosa - homenageou mulheres nordestinas protagonistas no gênero musical forró. Mulheres guerreiras como Anastácia do Forró, Marinês do Xaxado, Elba Ramalho, Lucy Alves e Amelinha, que enfrentaram o preconceito para seguir o sonho de serem cantoras de um ritmo até pouco tempo atrás dominado pelo homem. Na ocasião foram homenageadas as “Mulheres Arretadas” da comunidade escolar (Figura 3).

As ações pedagógicas propostas pelo Projeto “Força: Substantivo feminino” são permeadas pela pedagogia de projetos, que segundo Hernández (1998) prioriza a ação e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, propõem-se a prática de debates, a escrita de textos autorais, a produção de material artístico e literário, e pesquisas e ações comunitárias.

Considerações finais

Ao iniciar o projeto foi perceptível a oportunidade de atuar preventivamente em campos comuns à cultura patriarcal. Dessa maneira, houve a preocupação com o comportamento dos pais dos

Figura 3. Fotos trazidas pelos estudantes de mulheres importantes para sua história



Fonte: Autoras

estudantes atendidos ao perceberem a mudança nas falas, nas pesquisas e nas tarefas realizadas ou propostas aos seus filhos. No entanto, houve envolvimento dessas famílias nessas atividades e relatos positivos que encorajou a ampliação da discussão.

A leitura das obras, a discussão dos números da violência e, principalmente, o estudo da Lei Maria da Penha proporcionou não só conhecimento da realidade acerca da situação da violência contra a mulher, mas também a possibilidade de reversão desse quadro por meio da mudança de postura.

O projeto ainda está em curso e planeja-se realizar debates, baseados nas respostas de questionários e motivados por reportagens, por relatos dos próprios alunos sobre a relação da violência contra as mulheres e pela imagem projetada pela mídia e redes sociais.

Ressalta-se que toda a produção literária será exposta na Feira Literária da Escola Classe 22 do Gama, momento em que serão apresentados textos e livros escritos pelas turmas, bem como apresentações artísticas.

Mesmo antes do término do projeto é possível observar desenvolvimento de habilidades, mudança de comportamento, ampliação do repertório de leitura, bem como incremento na capacidade de interpretação de textos. É possível notar também melhora em relação à escrita de textos autorais; entusiasmo e participação nas atividades propostas em sala de aula; envolvimento da comunidade escolar nas atividades relacionadas à escola; questionamento da imagem da mulher projetada pela mídia e redes sociais; debate embasado em pensamentos críticos; reflexão acerca de atitudes convencionais e desconstrução de padrões pré-estabelecidos.

No decorrer da execução do projeto foram promovidas atividades que não só permitiram como estimularam a participação dos estudantes protagonistas no processo ensino/aprendizagem. Os vários gêneros textuais abordados em sala de aula dinamizaram a prática da escrita, e ampliaram o vocabulário dos mesmos. A forma como os temas foram abordados possibilitou o desenvolvimento do pensamento crítico e a manifestação das ideias.

Por meio de relatos dos pais, percebeu-se que a temática do projeto chegou aos lares da maioria dos alunos, promovendo a reflexão e até mesmo a mudança nas atitudes que antes reproduziam e que promoviam o silenciamento e a opressão feminina. Por fim, podemos dizer que o projeto “Força: Substantivo feminino” reverbera em toda a comunidade escolar. ■

Referências bibliográficas


DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica das Escolas Públicas do DF- Anos Iniciais**. Brasília-DF, 2014.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Projetos de trabalho. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

TACCA, Maria Carmen V. R. Relações Sociais na Escola e Desenvolvimento da Subjetividade. In: **Aprendizagem**: Tramas do Conhecimento, do Saber e da Subjetividade. 2006.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ **Escolarização na socioeducação: Uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal**

 Rosângela Laurentino Alves *
Darliane Silva do Amaral **

Resumo: O texto apresenta um estudo de campo realizado na escola da Unidade de Internação de Santa Maria. Investiga o processo de escolarização, examinando como as práticas escolares no contexto de privação de liberdade são propostas pelos docentes e demais profissionais do Sistema Socioeducativo. O estudo indicou que a escolarização na Unidade está estruturada para seguir a mesma organização da escola fora da Unidade, havendo, contudo, implicações internas que não permitem o cumprimento da carga-horária determinada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, pois a retirada e o deslocamento do adolescente do quarto para a escola, só são feitos pelos agentes responsáveis pela segurança. Uma questão recorrente é justamente a queixa da redução de agentes socioeducativos para fazerem a supervisão dos adolescentes no momento das aulas.

Palavras-chave: Escolarização. Socioeducação. Adolescente.

* Rosângela Laurentino Alves é licenciada em Letras Português e Espanhol pela Faculdade Michelangelo e em Pedagogia pelo Instituto Nossa Senhora Maria de Lourdes; especialista em Letramento e Alfabetização Orientação Pedagógica pela Faculdade do Meio Ambiente e de Tecnologia de Negócios (FAMATEC). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: rosahhela_310@hotmail.com.

** Darliane Silva do Amaral é graduada em Ciências da Religião (2003) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, especialista em Gestão Educacional (2006) pela Faculdade de Selviria-FAZ, mestre em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-FPCE, da Universidade de Coimbra-UC, e doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília-UnB. Contato: darliane.amaral@gmail.com.

Introdução

O presente texto é um relato de pesquisa resultante do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC da especialização em Políticas Públicas e Socioeducação pela Escola Nacional de Socioeducação e Universidade de Brasília. O curso foi finalizado em 2018 e o TCC teve como orientadora a Professora Darliane Amaral.

Sou formada em Licenciatura Plena em Letras - Português com Habilitação em Espanhol; e Pedagoga, Especialista em Orientação Pedagógica e Letramento e Alfabetização. Ingressei no Sistema Socioeducativo em 2015 na Unidade de Internação de Santa Maria-UISM para desempenhar a função de professora, pois sou servidora da Secretaria de Educação. Considero ser um desafio a cada dia trabalhar como professora dentro do Sistema, pois tem sido uma experiência impactante o contexto de privação de liberdade. Há diferenças e semelhanças entre a escolarização dentro e fora do Sistema Socioeducativo. As diretrizes pedagógicas são as mesmas, mas a rotina da escola não é tão regular como as demais de fora do sistema. Os alunos geralmente já evadiram de escola há bastante tempo quando estavam na rua e, de modo geral, todos que estão cumprindo medida socioeducativa de internação já passaram pela escola.

Quanto à metodologia adotada em sala de aula é sempre necessária uma adequação, exigindo uma maior flexibilidade do professor a cada aula e encontro com os adolescentes. O grupo de docentes e profissionais da educação tem buscado adequar-se com métodos e práticas dentro desse ambiente desafiador. Muitas vezes eles encontram obstáculos, pois há implicações impostas pela dinâmica de funcionamento da Unidade que por vezes dificultam o processo de escolarização. Uma das questões bem presentes para os adolescentes em cumprimento da medida de internação é a não continuidade regular das aulas. É comum o adolescente não sair do módulo (local onde passa a maior parte do tempo, em que se tem os dormitórios) por diversos motivos, como exemplo a falta de profissionais da segurança que façam a condução e o acompanhamento dos adolescentes à sala de aula. Assim, os adolescentes não frequentem a escola com a regularidade prevista nos documentos e na legislação que regem o Sistema Socioeducativo.

A Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) foi inaugurada pela Secretaria da Criança no dia 20 de março de 2014 no Núcleo Rural Alagados, RA 8, Santa Maria. Um dos principais motivos da criação dessa Unidade foi com o objetivo de concluir o processo de desocupação do Centro de Atendimento Especializado (CAJE). O CAJE foi uma instituição do Distrito federal que acolheu por 38 anos adolescentes que cumpriam medida de internação. Essa instituição ficou marcada por rebeliões, superlotações, maus tratos com os internos, e o proposta de atuação era mais coercitiva do que de ressocialização

e aí entende-se que com a transferência dos adolescentes para a Unidade de Internação de Santa Maria dentre outras Unidades, o atendimento seria humanizado, uma vez que a infraestrutura seria um prédio novo, comportando espaços físicos desde biblioteca, quadra de esporte, salas de aula e espaços dos módulos com estruturas apropriadas em que se acaba com a superlotação.

No período da inauguração da Unidade de Santa Maria as autoridades políticas que estavam à frente da gestão do Distrito Federal e das pastas responsáveis pelo Sistema Socioeducativo afirmaram que os espaços foram planejados para oferecer educação em tempo integral, com escola e cursos profissionalizantes, atividades esportivas e culturais. A Unidade tem 6,2 mil metros quadrados de área construída, com 10 módulos, área de saúde, espaços para oficinas profissionalizantes, escola, área para visitantes, teatro de arena ecumênico, ginásio coberto, campo de futebol, lavanderia e horta, capacidade para receber 90 adolescentes e uma ala feminina.

Dois anos antes da inauguração da Unidade de Santa Maria é promulgada no Brasil a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Assim, a Secretaria da Criança, órgão responsável pela Socioeducação no DF, estava seguindo o que determina o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), sobre o cumprimento da medida de internação dentro de um perfil dos adolescentes por faixa etária, sexo, tipo de ato infracional.

O SINASE considera que a Unidade de acolhimento do adolescente privado de liberdade deva ser um espaço arquitetônico que unifica, integra, visando um programa de atendimento e um projeto pedagógico específico que valorize o adolescente, focado em uma política de direitos humanos. O SINASE previa que a partir da mudança institucional, modificando a estrutura física baseada num projeto pedagógico e com profissionais capacitados, seria possível humanizar o atendimento e transformar as Unidades em ambientes efetivamente socioeducativos.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a escolarização realizada na Unidade e perceber como ela pode colaborar com a mudança dos comportamentos infratores dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação.

Conforme o Projeto Político das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal a missão da internação é “promover a reintegração social do adolescente (...) preparando-os para o convívio social” (2013, p.23). Refere ainda, que a medida de internação deve desenvolver autonomia e aprendizado que colabore para a construção do projeto de vida do adolescente.

Caracterização da instituição

A pesquisa foi realizada na Unidade de Internação de Santa Maria – DF, que possui aproximadamente 200

socioeducandos, dentre eles adolescentes do sexo feminino e masculino. A instituição conta com direção geral da Unidade e com equipe técnica formada por psicólogos, pedagogos, enfermeiros, apoio administrativo e Atendentes de Reintegração Social muitas vezes conhecidos como agentes. A Unidade conta também com profissionais de portaria, de limpeza, dentre outros. Estes profissionais estão ligados hierarquicamente à SECRIA (Secretaria da Criança e do Adolescente).

Já na escola, a organização é constituída por: direção, supervisão, coordenação pedagógica, apoio administrativo e professores de séries iniciais até o 5º ano e séries finais até o 9º ano, bem como também o ensino médio. A modalidade de escolarização oferecida aos adolescentes é feita por ciclos, em que o aluno cursa duas séries ao mesmo tempo, podendo avançar o nível de escolaridade e sanar suas dificuldades de distorção idade e série. A escola dentro da Unidade é hierarquicamente subordinada as orientações da Secretaria do Estado de Educação do DF (SEEDF), como também os profissionais que atuam na escola.

Medida socioeducativa de internação

Não é de hoje que o Brasil direciona tratamentos para adolescentes que cometeram ato infracional, mas a criação e a promulgação de leis específicas para o direito deles é relativamente recente. Conforme o Projeto Político Pedagógico das medidas socioeducativas do Distrito Federal (2013), os adolescentes já passaram por políticas públicas que direcionam atendimento por instituições como a Fundação do Serviço Social - FSS, depois transformaram o atendimento na Fundação Nacional de Apoio ao Menor - FUNABEM, que depois passa a ser Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM. Em seguida o sistema para adolescente passou a chamar-se Centro de Triagem e Atendimento ao Menor - CETRAM, que se subdividiu em Centro de Triagem e Observação de Menores - CETRO; Comunidade de Educação e de Integração e Apoio de Menores de Família - COMEIA e Comunidade de Terapia e Educação de Menores - COTEME. Por fim, surge o Centro de Atendimento Juvenil Especializado - CAJE e posteriormente o que hoje conhecemos de Unidades de Internação para a medida de internação.

A primeira lei totalmente voltada para o adolescente é promulgada na década de noventa sendo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nela já é previsto no Art. 112.º as medidas para os adolescentes que forem encontrados cometendo ato infracional, cabendo à autoridade competente aplicar advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em

estabelecimento educacional. Assim, conforme prevista no Art. 122.º do ECA,

(...) a medida de internação só poderá ser aplicada quando: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (BRASIL, 1990).

A medida socioeducativa de internação passa a ser regulamentada pela Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Essa lei é:

(...) o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012).

Aspectos metodológicos

Essa pesquisa atende aos procedimentos de uma metodologia qualitativa com aplicação de entrevista semiestruturada. Participaram professores, em que um deles é coordenador pedagógico, que aceitaram ser entrevistados por mim, com a aplicação de algumas perguntas feitas sobre o contexto escolar na Socioeducação na modalidade internação. Todos assinaram o termo de consentimento da entrevista e da autorização dos dados serem publicados. Para preservar a identidade das pessoas entrevistadas foram criados códigos, quais sejam: Professor 1 que também assume a função de coordenador pedagógico, Professor 2 e Professor 3. Quando as falas deles forem citadas no texto estarão destacadas em itálicos.

Assim, segue o roteiro de entrevista aplicado aos professores e coordenador pedagógico. Dentre os entrevistados, todos foram bem empenhados em responder, e ficaram bem à vontade para expor sua opinião.

A entrevista semiestruturada foi utilizada por ser um instrumento apropriado para ouvir os participantes e reunir informações relevantes para a discussão do tema da pesquisa. Conforme Triviños (1987) uma das características da entrevista é que "(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)" (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). A entrevista propicia uma maior proximidade do pesquisador com o entrevistado, o que também aumenta a possibilidade de conhecer maiores informações sobre a pesquisa.

Escolarização na Unidade de Internação: resultado e análise dos dados

Para a discussão das informações obtidas nas

entrevistas almeja compreender como se constitui a rotina de escolarização na Unidade de Internação, destinada a adolescentes autores de atos infracionais. Com isso, parte-se das seguintes questões: de que maneira uma unidade de internação pode abrigar no seu interior uma escola pública? Como o Distrito Federal-DF garante o acesso ao direito à educação aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação?

O primeiro ponto da entrevista foi para conhecer o perfil dos entrevistados. O Professor 1 é graduado em Pedagogia e bacharel em Administração, com Especialização em Recursos Humanos. Trabalha no Sistema Socioeducativo há quatro anos e atualmente além de professor é também coordenador pedagógico. O Professor 2 é graduado em Educação Física e possui dois anos de experiência com a Socioeducação. O Professor 3 é Pedagogo com especialização em Sistema do Ensino Penitenciário e em Ciências Criminais e Investigação. Possui vinte anos de trabalho em Socioeducação.

Perguntados se participaram de alguma formação/capacitação específica para atuar no Sistema Socioeducativo foi dito pelo Professor 1 que participou de dois cursos de formação continuada sobre o sistema; O Professor 2 fez capacitação sobre legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e SINASE. Já o Professor 3 participou de cursos relacionados com o Sistema Socioeducativo.

Para descrever um pouco da rotina de cada profissional entrevistado seguem informações: o Professor 1 está como coordenador pedagógico da escola da Unidade e sua rotina de trabalho é coordenar as atividades dos professores, seja na supervisão dos planos de aula, como também de auxiliar os professores no planejamento da aula e organização de turmas. O Professor 2 realiza uma jornada de trabalho como educador físico dos adolescentes que estudam de 3º a 5º ano, no horário das 8:00h às 18:00h com intervalo de duas horas para almoço; O Professor 3 trabalha 40 horas semanais distribuídas em aula no período matutino e vespertino.

Diante da experiência dos entrevistados com o Sistema Socioeducativo, estes descreveram que a Socioeducação consiste na preparação do adolescente que cometeu ato infracional perante a sociedade, desrespeitando as regras sociais, sobretudo para o exercício da cidadania (Professor 1). Para o Professor 2 a Socioeducação é um conjunto articulado de propostas e serviços desenvolvidas a partir de práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos sem romper as regras éticas e sociais vigentes no sentido de permitir a reestruturação de uma vida a partir de sanções. Conforme o Professor 3 ela é parte do pressuposto ressocializar, integrar, trazer de volta para a sociedade o adolescente que cometeu ato infracional.

Uma questão colocada aos entrevistados foi se eles achavam que a pedagogia utilizada nas escolas no

Sistema Socioeducativo deva ser diferenciada da escolarização do ensino regular fora da Socioeducação.

A pedagogia e o método de ensino devem ser diferenciado, deve estar mais voltado para as necessidades dos alunos, porém o conteúdo programático e o currículo devam ser seguidos tal qual a escola fora da Unidade (Professor 1).

Sim. A pedagogia desenvolvida na Socioeducação deve oportunizar a ressignificação das trajetórias infratoras, no sentido de construir novos projetos de vida, através de uma educação diferenciada (Professor 2).

Em alguns aspectos, porque assim que o adolescente deixa o sistema ele volta para a sociedade e não volta para os estudos (Professor 3).

Das falas dos entrevistados há uma maior concordância para que o trabalho desenvolvido na escola seja diferenciado, voltado para as necessidades dos adolescentes. No entanto, como a escolarização pode contribuir com uma transformação dos comportamentos infratores, uma vez que por mais diferenciada que seja a pedagogia, ainda assim, os adolescentes não demonstram muito interesse pela parte dos conteúdos. A escola segue uma rotina de conteúdos que não atrai o aluno, pois este acha muito mais interessante as vivências sociais fora da escola.

Perguntados se há uma disparidade de comportamento entre os adolescentes internos que cumprem a medida de internação e os alunos que frequentam a escola fora do Sistema, foi dito que: adolescentes são os mesmos adolescentes em quaisquer situações, no entanto para os que estão cumprindo medidas socioeducativas, as perspectivas com relação aos estudos são diferentes. Continua o Professor: na Unidade de Internação, estudam porque ir à escola é mais interessante do que ficar trancado no módulo (Professor 1). Já na visão do Professor 2, ele considera que há uma diferença entre os adolescentes internos e os que estão frequentando a escola fora da Unidade. Para ele os alunos da Socioeducação geralmente têm um histórico de vida de ruptura, vulnerabilidade, abandono e violência, além da ausência familiar que muitos deixam de ter devido ao abandono que vivem (Professor 2). Da fala do Professor 2 é possível questionar a proteção integral do Estado prevista na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Conforme a opinião do Professor 3: difere apenas porque cometeram atos infracionais e estão em regime de internação, no entanto, são adolescentes como os demais (Professor 3).

Com vistas a avaliar qual o suporte do Estado para a implementação das políticas públicas no processo de escolarização no Sistema Socioeducativo os entrevistados se posicionaram da seguinte maneira:

Em se tratando de Socioeducação, o Estado tem sido ausente,

percebe-se o descaso da Secretaria de Educação com esses alunos, abordam sempre que não têm verbas. Falta material para os adolescentes e falta suporte e recursos para os professores (Professor 1).

Acredito que temos excelentes políticas, nesse sentido, porém a implementação devida é muito limitada. O Estado não desenvolve e não implementa o que já existe. Os profissionais acabam ficando restritos a fazerem o que o Estado determina (Professor 2).

O Estado apenas cede os professores da Secretaria de Educação.. Não existe por parte do Estado nenhum comprometimento em melhorar o Sistema Socioeducativo. Não há interesse dele quanto a educação (Professor 3).

Foi unânime entre os entrevistados uma crítica ao modo como o Estado implementa a política pública da escolarização na Socioeducação. Assim, é sugerido concluir que pouco ou nada ela contribui na proposta de ressocializar o adolescente. Vale ressaltar que no Art. 3.º do ECA é previsto a garantia que:

(...) a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" (BRASIL, 1990).

No que se refere ao processo de escolarização e de práticas pedagógicas os entrevistados relataram sobre as metodologias e técnicas educativas na educação escolar dentro da Unidade de Internação. Para o Professor 1, deve-se buscar metodologias que se aproximem cada vez mais da realidade dos alunos. Motivá-los de forma a tornar o processo de ensino mais significativo. Continua: assim, utilizar a arte, o esporte e a cultura como uma ferramenta para atrair o interesse do aluno. Na visão do Professor 2: através de articulação entre as instâncias superiores, pois como educador vejo que somos vedados a criar. É muita burocracia que não possibilita que o professor crie. Segundo o Professor 3: com elaboração de projetos, visando os adolescentes. Refere ainda que os profissionais devam estar participando constantemente de formação continuada.

Outro item abordado na entrevista era se os professores tinham que trabalhar nas aulas várias áreas do conhecimento. Das respostas obtidas foi dito pelo professor 1 que é importante que o professor utilize todas as áreas do conhecimento, bem como a interdisciplinaridade dos conteúdos, visando tornar o ensino mais rico e prazeroso para os adolescentes. Para o Professor 2, deve ser trabalhado várias áreas. Para ele, quando oportunizamos novas rotinas na Socioeducação estamos ofertando muitas vezes aquilo que falta na vida dele. Na concepção do Professor

3 deve ser trabalhado várias áreas do conhecimento, mas com adaptações para o processo de ensino aprendizagem dos adolescentes.

Como professora da Unidade de Internação de Santa Maria testemunho o que os professores têm procurado fazer o processo de escolarização da melhor forma, mesmo que alguns obstáculos os impeçam. Presencio a aplicação de novas metodologias e tecnologias, em que dão ênfases aos projetos que têm sido realizados na escola, como, por exemplo, o Projeto RAP. Com a música é trabalhado questões disciplinares, de leitura e interpretação e até mesmo produção textual. Há projeto do ENEM, em que os alunos do Ensino Médio são atendidos com foco nas avaliações do Ensino Nacional do Ensino Médio; projeto de leitura e produção realizada por um Agente Socioeducativo, em que leva livros para serem lidos nos módulos e depois é apresentada a produção textual dessas leituras.

Ainda foi perguntado sobre a burocracia presente na rotina escolar da Socioeducação. Todos os entrevistados concordam que a burocracia é um fator presente no trabalho da Unidade e também na escola e que por vezes atrapalha o desempenho de um trabalho melhor. Na visão do Professor 1, há burocracia da própria Secretaria de Educação com relação a documentação dos alunos, além disso, existe a dificuldade em abrir novas turmas (turmas ficam lotadas em salas pequenas), dificuldades em receber recursos para compra de materiais pedagógicos entre outros. Segundo o Professor 2: como educador físico, gostaria de desenvolver um trabalho mais profissional no sentido de incluir os adolescentes em modalidades esportivas e competições.

Por fim, acrescentam que: o sistema escolar na Unidade está em segundo plano, tendo em vista, que os critérios de segurança se sobrepõem aos critérios educativos (Professor 1). Na Socioeducação funciona para além da ressignificação da vida dos adolescentes, tentamos qualificá-los para inseri-los na sociedade (Professor 2). O trabalho na Socioeducação deve ser diferenciado; sempre proporcionando condições de aprendizado ao socioeducando mesmo enfrentando diversos obstáculos (Professor 3).

Considerações finais

O presente estudo demonstrou que a escolarização no Sistema Socioeducativo se configura como mais um desafio dentro da proposta de ressocialização do adolescente. Os professores estão organizados pela Secretaria de Educação para cumprirem com a carga horária estabelecida para o ano letivo das escolas do Distrito Federal. No entanto, a dificuldade do cumprimento da carga horária se dá pelas dificuldades internas do Sistema Socioeducativo. Um dos fatores principais apontados pela equipe que trabalha no sistema de internação

é a falta de agentes para fazer a escolta e acompanhar os adolescentes no período das atividades na escola.

Na visão dos entrevistados enfatizou-se que a medida socioeducativa de internação para adolescentes que praticaram ato infracional poderia se orientar por objetivos que buscassem promover práticas educacionais. Em muitas

ocasiões, a recepção ao adolescente na escola da Unidade já se dá de forma a marcar a desaprovação da escola. Ou seja, a escola, poderia ser um espaço de garantia de direitos e promover momentos de convivência acaba por ser mais uma instituição em que o adolescente cumprirá o tempo obrigatório e não se desenvolverá. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional... **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.


BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). **Levantamento Anual do SINASE 2016**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

_____. Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal. Internação**. Brasília: Secretaria da Criança, 2013.

TRIVIÑOS. A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ O enfrentamento da violência contra a mulher no contexto da Educação de Jovens e Adultos: A experiência de uma escola da Cidade Estrutural

 *Maria Cristina Mesquita da Silva* *
Luanna de Sousa Lacerda **
Maruska Fernandes Moreira Rios ***

Resumo: O presente relato de experiência descreve o desenvolvimento do projeto “Mulher: uma maioria oprimida” em uma escola da rede pública do Distrito Federal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturno, localizada na Cidade Estrutural, onde atuamos. Pretende-se, com esse trabalho, trazer à baila a importância do debate sobre o enfrentamento das violências relacionadas às questões de gênero, assim como a necessidade de empoderamento feminino no contexto social brasileiro, a fim de que possam ser superadas as situações de risco e violência às quais estão submetidas as mulheres na atualidade. A temática central do projeto foi discutida a partir do estudo da Lei Maria da Penha, que em 2018 completou 12 anos de publicação. Destacou-se, com o desenvolvimento do projeto, a importância de envolvimento dos estudantes nas discussões sobre a violência contra a mulher, de modo a contribuir para a sua tomada de consciência e ressignificar o conhecimento adquirido no contexto escolar, possibilitando-lhes a transformação das realidades de seu meio social.

Palavras-chave: Enfrentamento. Violência. Mulheres. Lei Maria da Penha.

* *Maria Cristina Mesquita da Silva* é graduada em Letras, com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB 2004), especialista em Políticas Públicas de Educação com ênfase em Monitoramento e Avaliação pela Escola Nacional de Administração Pública – ENAP (2007). Mestranda em Educação, pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Analista em Ciência e Tecnologia na CAPES/MEC, e professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: cristina.mesquitas@gmail.com.

** *Luanna de Sousa Lacerda* é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília-UNICEUB (2005), pós-graduada em Psicopedagogia pelo UNICESP (2008), mestre em Psicologia pelo UNICEUB. Técnica em Assuntos Educacionais no Ministério da Educação (MEC) e professora na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: luannaslacerda@gmail.com.

*** *Maruska Fernandes Moreira Rios* é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília - UniCeub (2001), especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Escola Superior Aberta do Brasil - ESAB (2012) e em Educação em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília - UnB (2016). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: maruskarios@gmail.com.

Considerações Iniciais

O mundo não é. O mundo está sendo.

Paulo Freire

O Centro de Ensino Fundamental 02 da Estrutural funciona em meio a uma comunidade forjada historicamente no contexto de luta, seja pela sobrevivência - garantida no trabalho árduo e insalubre do lixão, seja pelo reconhecimento enquanto comunidade/região administrativa legítima - a qual carece de serviços públicos e atendimento tal quaisquer outras do Distrito Federal.

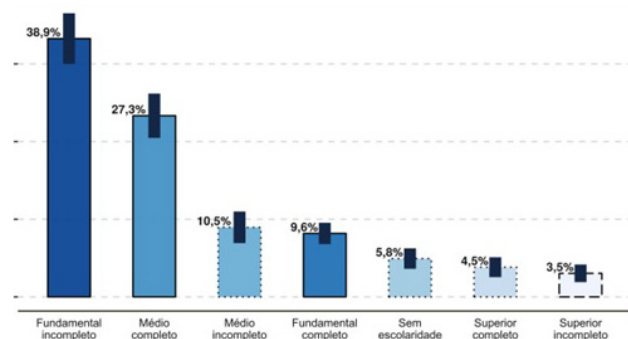
A Cidade Estrutural tem sua origem em uma invasão de catadores de lixo próximo ao aterro sanitário do Distrito Federal existente na localidade. Durante muitos anos, as pessoas foram atraídas para a região em busca de meios de sobrevivência no lixão. Com o passar do tempo, foi-se formando ali a comunidade, a partir da construção de moradias por parte dos trabalhadores que dali retiravam seu sustento. De acordo com informações constantes da página pública do Governo do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018):

No início dos anos 90 aquele conjunto de barracos adjacentes ao lixão foi-se ampliando e transformando na Invasão da Estrutural. No início pouco menos de 100 domicílios encontravam-se fincados no local. A conhecida invasão ampliou-se e mais tarde foi transformada em Vila Estrutural pertencente à Região Administrativa do Guará.

Atualmente, conforme disposições da Lei nº 3.315/2004, a Cidade Estrutural compõe a sede urbana do Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA. Sua população, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD 2018) é de 35.730 habitantes.

Os dados da PDAD 2018 desvelam ainda uma Cidade Estrutural de população jovem, da qual cerca de 63% possui entre 15 e 39 anos de idade. Essa população tem entre suas principais fragilidades a taxa de escolarização, apresentando 38,9% na categoria dos que não concluíram o ensino fundamental. A figura 1

Figura 1. Distribuição da escolaridade da população da Cidade Estrutural com 25 anos ou mais



Fonte: Codeplan/DIEPS/GEREPS/PDAD 2018

apresenta a distribuição da escolaridade da população da Estrutural com 25 anos ou mais.

Para o atendimento dos serviços educacionais à população que tanto deles necessita, localizam-se na Cidade Estrutural seis escolas públicas de Educação Básica. Duas dessas escolas funcionam também no turno noturno, ofertando as três modalidades da educação básica na EJA (primeiro, segundo e terceiro segmento) as quais correspondem, respectivamente, às três etapas da educação básica (ensino fundamental I, II e ensino médio).

No CEF 02 da Cidade Estrutural, contexto no qual se desenvolveu o projeto abordado neste relato de experiência, a oferta noturna delimita-se ao primeiro e segundo segmento da EJA. Nosso público alvo é, portanto, formado basicamente, pelos mesmos 38,9% da população daquela região que ainda não possuem o Ensino Fundamental completo. Possivelmente esse público seja ainda maior, considerando que a oferta da EJA abrange estudantes a partir dos 15 anos (e não dos 25 anos, como é o público da pesquisa).

Neste contexto, temos a dimensão dos desafios interpostos à Cidade Estrutural, a qual tem uma população constituída em meio à fragilidade social e econômica e que conta com uma representativa parcela ainda carente de escolarização básica. Cabe às escolas, especialmente no tocante à oferta de EJA, garantir o atendimento à esta população, não somente com a oferta em quantidade adequada, mas principal e especialmente, com a qualidade requerida, de modo a cumprir com a sua função social de garantir a escolarização dos sujeitos que foram excluídos historicamente do direito à educação (DISTRITO FEDERAL, 2014).

1. Um breve retrato das mulheres da Cidade e do CEF 02 da Cidade Estrutural

O sexo só não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente (...). Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a cor da ideologia.

Paulo Freire

As mulheres são a maioria da população da Cidade Estrutural. De acordo com a PDAD 2018, elas correspondem a 50,7% da população. São as mulheres, também, as responsáveis por um percentual significativo dos lares na região, visto que mais de 19% destes lares são chefiados por elas, no que se denomina "arranjo domiciliar monoparental feminino". Isso significa que dentre os arranjos familiares verificados, o que mais se destacou numericamente na Cidade Estrutural foi aquele comandado por mulheres.

O cenário nos leva a refletir: será que esta proporção populacional se reproduz no contexto escolar? Observando os números de estudantes matriculados na EJA, no CEF 02 da Cidade Estrutural, temos o total de

532 alunos, dos quais 277 mulheres (52%) e 255 homens (48%). Estes dados consideram o escopo geral de matriculados no primeiro semestre de 2019, e refletem o padrão de matrículas da escola a cada semestre.

Verificando a distribuição dos gêneros entre as turmas do primeiro segmento notamos novamente a predominância de estudantes do sexo feminino. Nesta etapa da EJA, o CEF 02 conta com 93 mulheres (54%) e 79 homens (46%), chegando-se, assim, ao total de 172 estudantes matriculados. Constatamos, portanto, que mais uma vez a escola se mostra como um recorte quase que fidedigno de seu meio. Ocorre nela uma distribuição populacional (no tocante ao gênero) muito semelhante à da região em que se localiza.

Assim, sabendo maioria o gênero feminino, e reconhecendo as histórias de violência e opressão que circundam as mulheres tanto na sociedade em geral (de todas as classes sociais), como dentro do nosso contexto, justifica-se a relevância do projeto descrito neste relato, o qual foi desenvolvido no CEF 02 da Cidade Estrutural, no segundo semestre de 2018.

2. Mulher - uma maioria oprimida

A passividade não é uma característica feminina, mas um sinal e um sintoma de uma proibição que pode contaminar tanto um homem quanto uma mulher.

Alicia Fernandez.

Inicialmente, cumpre esclarecer que o nome deste projeto se baseou na curta metragem “Majoria Oprimida” - “Majorité Opprimée” produzido pela cineasta francesa Eleanore Pourriat. O filme desvela as diversas situações de submissão e abuso às quais são submetidas as mulheres, propondo uma inversão dos papéis de gênero, em que homens é que são os alvos dessas mesmas situações. Ao inverter os papéis, deixa ainda mais evidente o quanto as situações desrespeitosas sofridas no dia a dia pelas mulheres são absurdas e ofensivas. Tomamos emprestado o termo “maioria oprimida” por entendermos que ele se adequa perfeitamente à situação a ser abordada e superada no contexto do desenvolvimento do projeto.

Arroyo (2017, p. 93) assevera que: “A diversidade de lutas por direitos humanos dos grupos sociais, raciais, sexuais, negados do direito a ter direitos, são lutas por dignidade humana. *Por justiça*.”. Nesse movimento de conscientização da luta por justiça, especialmente pela justiça no tocante à equidade entre os gêneros, e cientes de constantes casos de violência doméstica e familiar relatados pelas estudantes da EJA, e da reprodução de conceitos machistas enraizados na cultura local, percebeu-se a necessidade de discutir essa problemática com a comunidade escolar.

Em pesquisa prévia ao desenrolar do projeto,

observou-se que a Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), estava prestes a completar 12 anos de sua promulgação e que diversas atividades vinham sendo desenvolvidas, em âmbito distrital, relacionadas à celebração do aniversário de promulgação da Lei, incluindo-se ciclos de palestras nas escolas públicas, divulgação de materiais impressos, entre outras. Outrossim, naquele momento, casos de feminicídios e graves agressões contra mulheres vinham sendo noticiados na mídia, e despertavam acaloradas discussões entre os estudantes e demais integrantes da comunidade escolar.

O projeto foi iniciado na sequência (agosto de 2018), sendo desenvolvido em sua maior parte, pelas turmas do primeiro segmento. Há que se ressaltar, ainda, que algumas das atividades realizadas acabaram por envolver toda a comunidade escolar da EJA.

Assumiu-se como objetivo principal desse projeto o estabelecimento de uma relação de equidade entre os gêneros, com o reconhecimento e o respeito às suas singularidades, de modo a reprimir as opressões e situações de violência, em especial, de violência contra as mulheres. Objetivou-se, igualmente, conhecer e discutir a Lei Maria da Penha, compreendendo sua relevância histórico-social no contexto do combate à violência contra a mulher.

Para o alcance dos grandes objetivos, definiu-se como metas específicas: o reconhecimento das formas de dominação masculina presentes no modelo de sociedade patriarcal; a identificação e diferenciação dos tipos de violência doméstica e familiar contra a mulher; a desconstrução de conceitos que fomentam a cultura do estupro e naturalização dos papéis de gênero; a identificação de mecanismos para o rompimento dos ciclos de violência contra a mulher (fatores de risco e de proteção, rede de apoio à mulher, medidas protetivas); e a promoção de autoconhecimento, a fim de resgatar a autoestima e favorecer o empoderamento feminino.

As atividades do projeto foram divididas em quatro distintos momentos, cada um deles com um objetivo específico, que pretendíamos atingir ao fim de cada etapa. Respectivamente, são eles: sensibilização, reflexão, ressignificação de conceitos por parte dos estudantes e a produção de materiais e ações que expressassem a citada ressignificação.

Na etapa da sensibilização, as turmas do primeiro segmento trabalharam em separado, cada uma desenvolvendo as atividades com seus respectivos professores. Foram realizadas neste momento: roda de conversa com os estudantes, para apresentação e discussão sobre a temática, a fim de sensibilizá-los e permitir que apresentassem relatos e vivências relacionados; discussão a partir de textos e matérias jornalísticas, com a proposição de leituras, debates, e escritas relacionadas.

Foi realizada também, nesta etapa, a audição, leitura e interpretação da música “Ciumento eu” (Matheus & Kauan). A música foi sugerida por ser elemento do repertório cultural da comunidade e fazer alusão, de maneira naturalizada e romantizada, ao ciúme e perseguição à mulher, no contexto do relacionamento conjugal. Em determinado trecho, versifica:

(...) Tem uma câmera no canto do seu quarto
Um gravador de som dentro do carro
E não me leve a mal
Se eu destravar seu celular com sua digital
Eu não sei dividir o doce
Ninguém entende o meu descontrole
Eu sou assim não é de hoje
É tudo por amor (...)
(Ciumento Eu - Matheus & Kauan)

Discutiu-se com os estudantes, a partir da letra da música e seu cotejamento com os textos já estudados, a questão da possessividade nos relacionamentos, especialmente do homem para com a mulher. Os estudantes discutiram acerca do tema, apresentando diversos relatos de seu meio social e familiar, em que tais situações descambam para situações de violência, às vezes resultando em tragédias. Os debates revelaram que as situações de violência contra a mulher na comunidade são ainda mais numerosas do que inicialmente imaginávamos.

O que mais se evidenciou nesta etapa, além do fato de muitas de nossas estudantes serem vítimas de violência doméstica, foi a naturalização de comportamentos machistas que se enraizou na mentalidade desses alunos. Muitas situações de abuso foram relatadas com certa naturalidade, tanto por parte dos homens quanto das mulheres. Houve, também, muita emoção em alguns depoimentos de nossas alunas.

A etapa da sensibilização foi concluída com uma palestra para todos os segmentos da escola, proferida por uma profissional da Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEDESTMIDH). Nessa palestra, foram abordadas as questões referentes a prevenção às situações de violência, ao contexto de publicação, aos objetivos e às principais questões relacionadas à Lei Maria da Penha, e os serviços distritais e nacionais de apoio às mulheres em situação de violência. Foi interessante perceber que este foi um dos eventos de maior participação já ocorrido na escola, contando com o comparecimento massivo da comunidade da EJA. As fotos (Figura 2 e 3) mostram estudantes e professores participando do momento.

No segundo momento do projeto, propusemos como principal enfoque a promoção da reflexão acerca da temática. A primeira das atividades desenvolvidas foi a apreciação de documentários recentes que abordaram o tema. Para isso, foram escolhidos: Profissão Repórter,

Figura 2. Palestra sobre o enfrentamento da violência contra a mulher - CEF 02 Estrutural



Fonte: autoras

Figura 3. Palestra sobre o enfrentamento da violência contra a mulher - CEF 02 Estrutural



Fonte: autoras

Cicatrizes, Silêncio das Inocentes e *Majorité Opprimée*. Para não ficar muito cansativo, embora curtos, os documentários foram passados em dois dias. Para esses momentos, as turmas foram agrupadas de duas em duas e com esses grupos foram realizadas discussões prévias, a fim de recontextualizar o debate.

O momento de assistir aos filmes foi, também, muito impactante para os estudantes. Um fato que se destacou foi o de uma senhora que precisou se retirar da atividade, por não conseguir assistir às situações pelas quais ela mesma já havia passado. O ocorrido gerou grande inquietação na equipe docente, mas nos deu ainda mais certeza da relevância de se discutir a temática naquele meio. A estudante foi acolhida por sua professora, que se retirou para permanecer com ela em outro ambiente. Dos documentários assistidos, muitas novas questões foram acrescidas ao debate entre as turmas e, novamente, mais relatos marcantes foram surgindo.

Um fato interessante, que não podemos deixar de comentar, foi o desconforto que os alunos do sexo masculino demonstraram durante a exibição do curta

Figura 4. Mapa dos Femicídios no Brasil



Fonte: <http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/femicidios-no-brasil/>

metragem Majorité Opprimeé. Ficou bem claro que eles não gostariam de trocar de papel com as mulheres, numa sociedade tão machista como a que vivemos. Houve até quem citasse trechos da bíblia para defender os próprios privilégios. Mas isso já é outra questão...

Dando continuidade à etapa da reflexão, realizamos com os alunos a atividade de verificação do mapa nacional dos feminicídios no Brasil. Nesta atividade, os estudantes observaram os índices da violência contra a mulher no país, e em cada um dos estados. O momento foi interessante, pois como temos estudantes de várias partes do país (especialmente da região Nordeste), cada um deles teve a oportunidade de reconhecer (ou conhecer, pois muitos não sabiam ainda localizar) seus estados no mapa. Esta foi uma oportunidade ímpar de promoção de atividade interdisciplinar e integrada à discussão proposta no projeto (Figura 4).

Na etapa da ressignificação, foram desenvolvidas atividades mais propriamente voltadas ao conhecimento da Lei Maria da Penha. Para isso, trabalhamos com leituras, análises, interpretação e escrita dirigida, a partir das cartilhas temáticas e outros materiais informativos. Neste momento, os estudantes tiveram a oportunidade de, além de aprimorar as habilidades de leitura e escrita, conhecer a estrutura de um texto legal, a linguagem típica deste gênero textual e, ainda, de discutir os conceitos e tipificações trazidos pelo mesmo, acerca da violência contra a mulher. Na sequência das discussões sobre o contexto e o texto da lei, foram desenvolvidas com os estudantes, em suas respectivas turmas, dinâmicas envolvendo o "Jogo da Mulher", para a fixação, de maneira lúdica, dos conceitos constantes da Lei (Figura 5).

Para o coroamento do projeto a equipe do primeiro segmento do CEF 02 da Estrutural organizou dois momentos distintos, um para as estudantes mulheres e outro para os homens, os quais ocorreram concomitantemente.

Para as mulheres, as professoras se juntaram e, contando com a parceria da professora Luziana Araújo

Figura 5. Jogo da Mulher.



Fonte: Imagem disponível em <https://www.brasil247.com/regionais/brasil/gd-f-lanca-jogo-da-mulher>

Figura 6. Oficina de Autoconhecimento e Empoderamento Feminino



Fonte: Cedido por Luziana Araújo

(professora de Ciências do segundo segmento e *coach* profissional) promoveram uma oficina de autoconhecimento e empoderamento feminino. Na ocasião, além de palestra motivacional, as alunas tiveram a oportunidade de conhecer e fazer o preenchimento de sua "roda da vida", uma dinâmica em que fizeram uma autoanálise das diversas áreas de suas vidas, a partir dos aspectos: pessoal, qualidade de vida, relacionamentos e profissional (Figura 6).

A partir dessa autoanálise e de uma profunda reflexão pessoal, foram propostas outras dinâmicas com o intuito de favorecer a melhoria da autoestima e o fortalecimento emocional das mulheres estudantes do primeiro segmento. Tratou-se de um momento de muita emoção, tanto para as estudantes, como para a equipe docente. Muitas estudantes nos trouxeram relatos de superação e de transformação pessoal, a partir de todo o trabalho realizado, e, em especial, a partir dessa última atividade desenvolvida.

Os professores homens do primeiro segmento, em parceria com o professor Eron Soares, que gentilmente aceitou coordenar a dinâmica, conduziram com os estudantes do sexo masculino atividade numa proposta semelhante, buscando enfatizar uma mensagem de resgate da autoestima e busca do respeito por si e pelos outros, sejam esses outros homens ou mulheres.

Foi encerrado, assim, o rico projeto “Mulher: uma maioria oprimida”. Inicialmente, havíamos planejado uma etapa adicional, com propostas de outras atividades, mas com o desenrolar do mesmo, julgamos que essa etapa não se fazia imprescindível e que talvez pudesse até ser cansativa para os estudantes. A partir da autoavaliação com a equipe pedagógica envolvida, considerou-se, de comum acordo, que já havíamos atingido nossos objetivos iniciais. Essa constatação se fundamentou na avaliação contínua do trabalho proposto, assim como das produções e devolutivas orais dos estudantes e de toda a equipe docente.

Considerações Finais

O conhecimento escolar será libertador se de um lado revelar, aprofundar e desconstruir as causas estruturantes da história de sua segregação, repressão, extermínio: desvendar o racismo, o sexismo, o machismo, o patriarcalismo.
Miguel Arroyo

O desenvolvimento do projeto “Mulher: uma maioria

oprimida” junto aos estudantes da EJA deu-se no momento em que se intensificam os debates sobre a urgente necessidade de enfrentamento das violências, em especial, aquelas das quais são vítimas as mulheres.

A escola no papel de fomentadora de reflexões e da consciência crítica não pode se furtar à promoção destes debates em seu contexto, de modo a contribuir para o provisionamento da comunidade com os conhecimentos necessários à superação das realidades de submissão e violência.

Reconhecemos que o debate há de ser contínuo, a fim de que não se arrefeçam os esforços necessários à superação de tais realidades. Este debate há de, adicionalmente, assumir um caráter “libertador” como bem acentua Arroyo (2017), autor que elegemos para o preâmbulo de nossas considerações finais, de tal modo a desconstruir as causas estruturantes da história de segregação a que estão sujeitas as camadas menos favorecidas da sociedade, representadas, em nosso contexto pelos estudantes da EJA e pelas mulheres que deste quadro fazem parte.

Neste sentido, o projeto aqui proposto representou apenas uma modesta possibilidade de intervenção, mas, por meio dele, foi possível contribuir para o processo de tomada de consciência e de resignificação das questões de gênero, por intermédio do conhecimento adquirido no contexto escolar.


É assim, integrando-nos e fortalecendo-nos como maioria, que esperamos superar, juntamente com nossos estudantes, qualquer tipo de opressão. ■

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: Do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. 2017. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.340, de 06 de agosto de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: jul. 2018.
- _____. Senado Federal. **Lei Maria da Penha**. Perguntas e Respostas. Em favor da vida e pelo fim da impunidade. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/proc-publicacoes/cartilha-lei-maria-da-penha-perguntas-e-respostas>. Acesso em: ago. 2018.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Viver sem violência é direito de toda mulher**. Abril/2015. Disponível em <http://www.mulher.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/livreto-maria-da-penha-2-web-1.pdf>. Acesso em ago. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Administração do SCIA e da Estrutural. **Conheça a RA**. Disponível em: <http://www.scia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em: Ago. 2018.
- _____. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios** - PDAD 2018. SCIA Estrutural. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/SCIA-Estrutural.pdf>. Acesso em: maio 2019.
- _____. **Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/diretrizes_eja_2014_2017.pdf. Acesso em: ago. 2018
- FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre. 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Docente. 29a ed. Ed. Paz e Terra. São Paulo. 1996 (Coleção Leitura).
- _____. **Política e educação**. [recurso eletrônico] 4a ed. Ed. Paz e Terra. São Paulo/Rio de Janeiro. 2018
- G1. **Monitor de Violência**. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-no-brasil/> Acesso em: ago 2018.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Cultura de paz: Um caminho em busca da educação de qualidade

 Isabel Batista de Moura *
Dilma Rodrigues de Oliveira **
Angela Maria da Natividade Ribeiro ***
Simone Alves Hahn ****

Resumo: O presente relato de experiência tem por objetivo descrever a trajetória do CEF Jardim II a partir da atual gestão, demonstrando as transformações ocorridas nesse período, relatando experiências e resultados de um trabalho feito em equipe na busca por transformações em todos os sentidos. Essas transformações se deram tanto na convivência quanto no campo pedagógico, passamos de um convívio extremamente difícil entre os estudantes e as vezes até para com os professores, com episódios de pouco dialogo e muitas atitudes inadequadas para um ambiente acolhedor e de respeito ao outro, legitimando assim a democracia, fazendo da nossa escola um ambiente onde todos têm seus direitos respeitados. Percebeu-se no início desse período que, um dos maiores obstáculos para a aprendizagem estava diretamente relacionado a disciplina, os estudantes apresentavam dificuldades em reconhecer limites favorecendo o pouco interesse pelos estudos, esquecendo o verdadeiro objetivo de estarem na escola, depreciando a imagem do ambiente escolar. A partir do momento em que se iniciou um trabalho focado na disciplina e no respeito observou-se mudanças significativas, tanto no ambiente como na aprendizagem, os estudantes voltaram a se dedicar mais aos estudos e desde então nota-se que a evolução é constante. Nesse período a escola passou por grandes melhorias, isso também foi um fator determinante na mudança de atitudes pois ao oferecer uma escola de melhor qualidade, com mais alternativas para alcançar as aprendizagens e o reconhecimento do valor de cada membro da comunidade escolar houve em contrapartida um esforço coletivo para continuar a caminhada em busca de uma escola cada vez melhor.

Palavras-chave: Transformações. Comunidade Escolar. Democracia. Qualidade. Cultura de Paz. Pertencimento.

* Isabel Batista de Moura é graduada em Pedagogia pela UEG (2003), Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: bellmoura_4@hotmail.com.

** Dilma Rodrigues de Oliveira é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2006) e Pós-graduada em Psicopedagogia pela DARWIN (2009), Professora da Secretaria de Estado de Educação (aposentada). Contato: oliveira.dilmarodrigues@gmail.com.

*** Angela Maria da Natividade Ribeiro é graduada em Pedagogia pela FCTU (2007) e pós-graduada em Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração na IESA (2014). Contato: angela.natividade@hotmail.com.

**** Simone Alves Hahn é graduada em Pedagogia pela UNIMES (2015), Professora da Secretaria de Estado de Educação – CT. Contato: simonealveshahn@gmail.com.

Introdução

Roberto Crema, no texto *Educar a alma* (CREMA, 2019), nos alerta quanto a necessidade de se adotar a alfabetização psíquica nas escolas, desde ao pré-primário até as universidades, ou seja, independentemente da idade ou fase de escolarização, todos precisamos desenvolver as funções básicas pesquisadas por Jung (Carl Gustav Jung, psiquiatra e psicoterapeuta suíço que fundou a psicologia analítica); pensamento, sentimento, sensação e intuição. De acordo com Roberto Crema, quando essa educação não acontece a pessoa adquire um repertório emotivo substitutivo, ou seja, emoções distorcidas que camuflam as emoções naturais. Dessas emoções as mais conhecidas são: a ansiedade, depressão, fobia, inadequação, culpa, vergonha, ressentimento, ódio, inveja, ciúme, vingança, triunfo maligno, entre outros.

De acordo com as afirmações de Roberto Crema e dos estudos de Jung citados no texto compreendemos que a escola constitui espaço de grande relevância na formação de funções imprescindíveis para a formação de pessoas psiquicamente saudáveis.

Cultura da paz

A cultura da paz começa quando crianças e adultos são dotados de uma compreensão dos princípios básicos como: liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade; com rejeição da violência seja ela individual ou coletiva.

Apenas discutir os valores humanos como responsabilidade ou solidariedade, ou quem sabe “faça ao outro o que queres, que façam para ti”; não implicará em combater a violência; é preciso mais; como o comprometimento sincero das pessoas. Cada um de nós, independentemente da idade, sexo, condição social, crença religiosa ou origem cultural, somos detentores de condições para criarmos um ambiente pacificador, com atitudes individuais ou coletivas. Nesse ambiente devemos preocupar-nos não só com a ausência de conflitos, permissividade, falta de dinamismo, vazio de discussões e diálogos, postura frente à vida, mas com nossos pensamentos e ações para a promoção da paz; falando sobre a violência e como ela nos ronda no dia-a-dia, quais valores devem ser promovidos para que essa violência seja interrompida.

Um passo a ser considerado é a prevenção de conflitos e reconstrução da paz e da confiança entre as pessoas, no grupo. Estudar-se a origem dessa violência, seja na escola, nos lares ou em qualquer lugar onde essa criança ou jovem estiver presenciando ou sofrendo a mesma.

Há uma diferença entre violência e conflito; enquanto na primeira não há diálogos, mas agressões verbais e até físicas; o conflito é um processo necessário em toda

sociedade humana, pois motiva o diálogo, a mudança social e é um elemento criativo nas relações interpessoais.

Uma outra forma de violência é a desigualdade social; a orientação que alguns pais dão aos filhos, educando a menina e o menino com padrões psicológicos e morais totalmente diferentes, o que reflete no ambiente escolar e um empecilho da manifestação do amor em sua versão mais simples.

No mês de maio do ano de 2018 foi sancionada a Lei nº 13.663, que incluiu a promoção da cultura de paz e da não-violência nas escolas, mas no Centro de Ensino Fundamental Jardim II, situado no Núcleo Rural Jardim II, Paranoá-DF, que hoje atende desde o maternal II até os anos finais do ensino fundamental, essa luta contra a violência de todas as formas e a promoção da cultura da paz já estava em estágio avançado, pois desde o início da atual gestão, no ano de 2014, houve uma preocupação em enfrentar as situações de violência dentro da escola, visto que esse representava não apenas um fator de risco, mas também um empecilho para a aprendizagem. Esse enfrentamento significava também a busca por uma formação mais completa dos estudantes, proporcionando uma educação integral onde não são consideradas apenas as disciplinas, mas também o crescimento pessoal. No momento em que a lei foi sancionada para a rede de educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) já havíamos iniciado a tempos o trabalho neste sentido, a lei veio embasar o trabalho que já fazíamos, com um processo educativo e dinâmico, contínuo e permanente em todos os momentos, intercalasse e extraclasse.

Participação e conscientização

Com a participação efetiva da família e contando muitas vezes com a autonomia dos estudantes, com muito diálogo e algumas advertências orais, escritas ou ambas, conduzimos os estudantes a compreensão da necessidade de mudanças em relação ao quadro de violência e conflitos que havia se instalado no ambiente escolar, seria necessário a participação de todos pois de nada adiantaria a escola querer, os pais quererem, se os estudantes não quisessem e buscassem a mudança. Queríamos que eles entendessem que em vez de isolar e de separar os grupos ou estudantes que incitavam a desordem e a violência em todas as suas formas; todos os envolvidos precisavam reconhecer os traços singulares desse conjunto de conflitos e, em vez de ligarmos às leis gerais, precisávamos trabalhar em separado, com indivíduos ou grupos de violência distintas, pois havíamos discussões e até agressões físicas e verbais entre estudantes, agressões verbais de estudantes para com funcionários, pequenos furtos, motivo pelo qual os estudantes não se separavam de suas mochilas onde quer

que iam, depredação de patrimônio, consumo de bebidas dentro dos banheiros ou atrás da escola.

Havia uma necessidade gritante de mudanças. Um dos primeiros passos neste sentido era a gestão de conflitos. Ou seja, prevenir os conflitos potencialmente violentos e não-violentos e a reconstrução da paz e a confiança entre todos fazendo-os entender que nem sempre havíamos passado por essa situação. Tal missão deveria estender-se a todos os envolvidos: estudantes, funcionários e famílias. Começamos por fazê-los entender que o conflito é um processo natural e necessário em toda sociedade humana, é uma força motivadora da mudança social e que não deve ser confundido com a violência.

Caminhando em busca da paz

Um outro passo foi a conversa individual e coletiva com os estudantes para saber o que estava acontecendo, ouvindo suas queixas e valorizando-os como um ser potencialmente capaz de expressar-se por palavras e chamar a atenção para suas reivindicações, sem que para isso transformassem a escola em praça de guerra. Essa liberdade de expressão, deveria preservar a diversidade cultural e o ambiente. Pois todos tínhamos um só objetivo a educação para a vida.

Através de muito diálogo pudemos ver aos poucos as manifestações de respeito, que estavam adormecidas, nos últimos tempos, aflorarem de novo. Todos entenderam qual era a sua posição diante da vida, daí a importância do respeito, aos pais, aos amigos e aos funcionários.

As famílias tiveram uma importância fundamental em todo esse processo. Comparecendo à escola para juntos conversarmos sobre tudo que estava acontecendo. Assim, o estudante sentia-se valorizado e respeitado.

Alguns responsáveis por esses estudantes haviam, em outras épocas, estudado nessa mesma escola ou conheciam alguém que já havia estudado e muitas vezes ficavam surpresos com os relatos do que estava acontecendo naquele momento. E prontificaram-se a ajudar-nos no que lhes cabia. Sentiram-se valorizados por serem chamados para fazer parte desse resgate.

E, foi assim no entrelaçamento escola e família que pudemos ter de volta esse tão sonhado respeito ao próximo e com isso a paz, que necessitávamos e merecíamos.

Com isso ficou claro a todos que tínhamos potencial para crescermos, tanto é que ficamos tão bem colocados em várias avaliações institucionais. Esses resultados alcançados nas avaliações não eram o foco principal da equipe pedagógica, inicialmente pensava-se em melhorar a disciplina e a aprendizagem, iniciou-se então a reflexão sobre a importância de organizar o trabalho pedagógico em projetos, analisando as propostas de projetos da própria SEDF (Projeto Interventivo, Reagrupamentos intraclasse e interclasse, Semana Distrital de

Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Lei Distrital nº 5.714/2016) – 04 a 08/03, Semana da Conscientização do Uso Sustentável da Água nas UE/SEEDF (Lei Distrital nº 5.243/2013) – 18 a 22/03, Semana da Educação Para a Vida (Lei Federal nº 11.998/2009) – 06 a 10/05, Dia Nacional da Educação Ambiental (Lei nº 12.633/2012) – 03/06, Semana da Prevenção ao Uso de Drogas no DF (Lei Distrital nº 1.433 de 21/05/1997) – 16 a 20/09 e da cultura da paz e não violência nas escolas), chegamos à conclusão que dentro das mesmas estavam à maioria das metas de aprendizagens que almejávamos alcançar naquele momento. A partir daí iniciou-se um trabalho focado nos direitos de aprendizagem dos estudantes priorizando os projetos da própria secretaria, utilizando uma linguagem clara e dinâmica de forma que todos fossem capazes de participar.

Descrevendo alguns projetos

Semana da Conscientização do Uso Sustentável da Água nas UE/SEEDF, esse projeto, ao ser analisado pelo grupo pedagógico tornou-se um dos mais importantes da escola, é uma oportunidade ímpar para se trabalhar diversos temas, além da água em si aborda a importância principalmente do homem do campo no cuidado e na preservação do meio ambiente, nossa comunidade é cercada por recursos naturais, temos, portanto, a obrigação de aprender a respeitar, valorizar e preservar. O projeto também é interdisciplinar por natureza já que nenhuma disciplina fica excluída quando se trata do mesmo e ainda temos o privilégio de estudar algo que faz parte da nossa realidade sendo parte integrante do nosso dia a dia.

Semana da Prevenção ao Uso de Drogas no DF (Lei Distrital nº 1.433 de 21/05/1997), este também é um projeto de grande relevância já que o nosso público é exclusivamente do campo, mas infelizmente não está livre das ofertas de drogas.

São momentos de grande riqueza para a aprendizagem, conscientização e mudança de postura para os estudantes e para as famílias, geralmente são trabalhadas as drogas lícitas e as ilícitas, são convidadas pessoas que tem autoridade no assunto para conversar, explicar e ouvir os estudantes sobre o tema.

Após a adoção desses projetos foi possível perceber que os estudantes bem como muitos familiares se tornaram mais atentos à situação de uso de drogas, o trabalho feito com projetos tem gerado muitas mudanças positivas.

Melhorias no ambiente: incentivo a mudança de atitudes

Além dos projetos houve a preocupação em melhorar

o ambiente escolar, deixando esse espaço mais agradável, tanto na questão voltada para o ambiente físico quanto no aspecto das relações interpessoais. Muitas novidades foram surgindo para incentivar a participação dos estudantes, a Sala de leitura foi revitalizada com a pareceria da Gasol, a escolha do nome dessa sala se deu de forma democrática através de uma votação onde se elegeu o nome de uma professora, a sala foi então batizada com o nome dessa funcionária já falecida que muito se dedicou a escola, e esta foi uma forma de imortalizá-la. Foi feita uma parceria com o movimento Maria Cláudia pela Paz, que proporcionou uma brinquedoteca oferecendo assim mais uma alternativa para os professores da pré-escola e dos anos iniciais. A escola conta com outras parcerias como Unidade de Saúde da Família, EMATER e outros. Foram construídas as coberturas da entrada da escola e do pátio interno, trazendo mais conforto e autonomia para a realização das recreações e até de reuniões e festividades.

As salas de aula foram revitalizadas e equipadas com televisões a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e até para entretenimento dos estudantes. Foi construído um parquinho para as crianças menores, esse espaço tornou-se um dos mais queridos da escola pelos estudantes da Educação Infantil e anos iniciais.

A alimentação escolar também ganhou cara nova, hoje temos refeições muito bem preparadas, a comida bem-feita e dentro dos padrões da secretaria, temos hoje uma bela horta onde os estudantes participam e cuidam com carinho e muito entusiasmo, acompanhando todas as etapas do desenvolvimento dos vegetais. Essa mudança foi possível através da preocupação de todos de escola em promover uma reeducação alimentar para que os estudantes mudassem seus hábitos e compreendessem a importância de consumir alimentos saudáveis.

O aspecto da escola mudou radicalmente também em relação a higiene dos ambientes, a limpeza tornou-se uma prioridade, neste sentido há também a preocupação da participação efetiva dos estudantes no sentido de valorizar e preservar. Hoje é notório a mudança de postura de toda a comunidade escolar, pouco se vê lixo espalhado.

A mudança nos alunos e para os alunos: um novo olhar, novas atitudes

A partir da priorização dos estudantes, aos poucos foram surgindo grandes mudanças. Aqueles estudantes que se comportavam de maneira inadequada começaram a perceber que precisavam repensar suas atitudes, e como consequência natural tudo começou a funcionar de maneira tranquila, começaram então a gostar de estar na escola e de cuidar dela, passaram a respeitar e valorizar, em resposta ao cuidado que da escola para com eles.

Quanto aos projetos da secretaria começou-se a pôr em prática de forma flexível de acordo com a nossa realidade, iniciou-se o Projeto de Reagrupamento que antes não era trabalhado, esse projeto tem como objetivo agrupar os estudantes de acordo com as suas fragilidades aplicando atividades diferenciadas de acordo com o nível do grupo, neste projeto contamos com a participação de diferentes profissionais para o planejamento, a execução, avaliação e redirecionamento.

Iniciou-se também o Projeto Interventivo que tem por objetivo atender os estudantes de forma individualizada e sempre que possível em horário contrário visando superar dificuldades apresentadas na aprendizagem.

Esses projetos fazem parte da proposta dos ciclos de aprendizagem da SEEDF, embasados na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica: “Organizar a escola em ciclos implica, portanto, considerar as teorias que tratam da aprendizagem e do desenvolvimento humano, que resguardam a heterogeneidade de tempos, espaços e modos de aprender” (DISTRITO FEDERAL, 2014). “O conhecimento é construído a partir da interlocução sociocultural e intrapessoal” (VIGOTSKI, 2001).

Após analisar cada um deles concluímos que esses vinham de encontro aos problemas relacionados à aprendizagem e ainda ao comportamento dos nossos estudantes e, portanto, valeria a pena adotá-los em nossa escola.

Alguns outros projetos da SEEDF também são desenvolvidos na escola por visar algumas formações específicas e importantes, o Projeto Plenarinho focado na Educação Infantil tem objetivos específicos para os estudantes dessa faixa etária, dentro da proposta é possível verificar a importância dada a formação integral dos pequenos através de atividades voltadas especificamente para esse momento da escolaridade, são sugeridas no mesmo muitas atividades para desenvolver o tema em questão, de forma que as crianças participam ativamente, as atividades são bem diversificadas e auxiliam no desenvolvimento de diferentes habilidades.

O FESTIC (Festival de Tecnologia Inovação e Ciência) também se tornou um projeto de grande repercussão, este enfatiza a ciência buscando despertar o espírito científico nos estudantes, abre espaço para pesquisas e construções incentivando a criação.

No ano de 2018 a nossa escola participou na mostra Regional do Paranoá/Itapoã com dois projetos, um deles foi o de fabricação de sabão apresentado por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

O outro projeto foi apresentado pelas turmas de 3º ano e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi um projeto que nasceu das indagações dos próprios estudantes que ao brincarem na praça e percorrerem as proximidades da escola perceberam que muitas garrafas de bebidas são abandonadas nesses locais públicos, muitas ficam acumulando água, trazendo perigo de se

tornarem criatórios de mosquito e outras são quebradas e os cacos deixados a céu aberto oferecendo risco de acidentes. A partir dessa reflexão resolvemos montar o projeto: Vidro, do lixo ao lucro. Este foi apresentado com louvor no FESTIC regional e classificado em 3º lugar para o FESTIC Distrital onde se classificou em 10º lugar, essa conquista trouxe grande alegria e motivação para toda a escola, foi a primeira vez que os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental participaram da etapa distrital, ficaram bem classificados e foram premiados com medalhas.

Além da premiação, no decorrer do projeto os estudantes aprenderam de forma interdisciplinar para defender suas ideias, dessa forma compreenderam de maneira global a importância da retirada desses materiais da natureza e ainda tiveram acesso a uma visão empreendedora, pois descobriram que além de cuidar do meio ambiente ainda é possível gerar lucro com esse tipo de iniciativa. O produto final confeccionado para a feira foram garrafas pintadas e decoradas.

Trabalhamos ainda um projeto de datas comemorativas que não são ainda priorizadas por lei, mas que são consideradas de grande importância para enriquecimento da aprendizagem e para a formação da cidadania, entre elas estão: dia Internacional da mulher, dia do circo, dia mundial da água, dia do livro infantil e Monteiro Lobato, dia do índio, dia do trabalho, dia abolição da dos escravos, dia das mães, semana mundial do meio ambiente, festas juninas, dia do estudante, dia dos pais, dia do folclore, semana da pátria, dia da criança, dia nacional da terceira idade, dia internacional do homem, dia da bandeira e dia da família.

Através da realização desses projetos os estudantes tiveram oportunidade de participar de atividades diferenciadas proporcionando uma formação mais completa, desenvolveram conceitos de ética e cidadania, cuidados com o meio ambiente, respeito ao próximo, cuidados consigo e com o outro, cuidados com a saúde, respeito a diversidade, valorização do patrimônio, valorização da família e da escola.

Houve ainda um salto na aprendizagem das disciplinas, passaram a compreender melhor os conteúdos e a colocá-los em prática no dia-a-dia. Percebe-se ainda maior interesse pela leitura e maior enriquecimento no vocabulário, nas produções escritas e no raciocínio lógico. Além das práticas observadas no dia a dia, é possível perceber o interesse dos estudantes pelas atividades, a vontade de participar e ainda o crescimento pessoal dos mesmos.

O salto na qualidade do ensino ficou claro também nos resultados das avaliações institucionais (figura 1). Analisando os dados da figura 1, podemos perceber a mudança de desempenho dos estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental, houve um salto na qualidade da aprendizagem, as mudanças de estratégias, a inovação e a persistência valeram a pena.

De 2005 a 2009 a escola não aparece no IDEB, em

Figura 1.



Fonte: Inep/Mec.

Figura 2.



Fonte: Inep/Mec.

2015 o resultado ainda deixa um pouco a desejar, já em 2017 é evidente a mudança para melhor, o resultado observado neste ano é compatível com o resultado esperado para 2021 (figura 2).

Quanto aos anos finais os resultados apreciam em 2009, mas não temos a meta projetada para fazer a comparação, já em 2011 o resultado aparece bem abaixo da média projetada, em 2017 temos uma meta acima da projetada para o presente ano e para 2019.

Esses resultados comprovam o quanto a nossa escola cresceu pedagogicamente ao longo dessa gestão. Avaliando ainda o comportamento dos estudantes percebemos vários progressos que não são percebidos através de avaliações escritas, mas sim na convivência diária, os estudantes mudaram de postura e internalizaram valores que antes não reconheciam, essas mudanças com certeza se contribuíram para sucesso pedagógico.

Construindo uma identidade

A partir da gestão 2014 iniciou-se a construção da identidade da escola através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em seguida através do Inventário.

O CEF Jardim II é hoje um exemplo real de que, com esforço e dedicação coletiva é possível fazer uma educação pública de qualidade, temos a consciência de que encontramos o caminho para melhorar a cada dia, que a luta é diária e que embora sempre surjam novos desafios com união, dedicação e criatividade é possível alcançar os nossos objetivos.

Recebemos um certificado de excelência da Secretaria de Educação do DF em reconhecimento as boas práticas e aos resultados alcançados nas avaliações da Educação Básica: etapa Ensino Fundamental/Anos Finais, dentre as Unidades Escolares da Rede Distrital de Educação.

Palavras da gestão: um olhar da gestão atual

Sinto-me muito feliz em ter contribuído para as melhorias desta Unidade de Ensino, uma vez que a mesma é uma das escolas do Campo mais distante dos centros urbanos, que estava passando por momentos bem

críticos em relação a aprendizagem, e um dos fatores relevantes era a falta de interação entre comunidade e escola e a indisciplina dos alunos.

Nasci e cresci nessa região, estudei nesta escola, sou filha da primeira merendeira que trabalhou nesta escola e trabalhei como concursada na carreira assistência por 23 anos como funcionária atuante na limpeza e conservação do ambiente escolar, e que durante esse período participei de forma indireta tentando contribuir para que a escola mudasse para melhor, pois a preocupação era imensa com a aprendizagem dos estudantes e com o acolhimento e carinho que os mesmos deveriam ter. ■

Referências bibliográficas

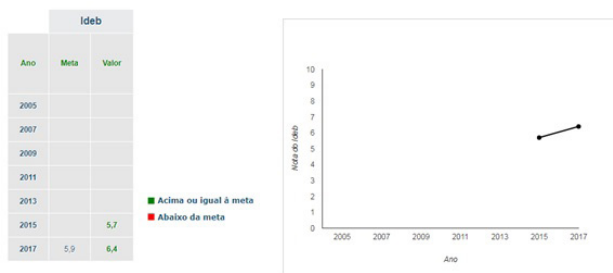
CREMA, Roberto. **Educar a alma**. 2019. Disponível em: <www.unipazrecife.org.br>. Acesso em 06/08/2019.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco**. Brasília-df, 2014

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

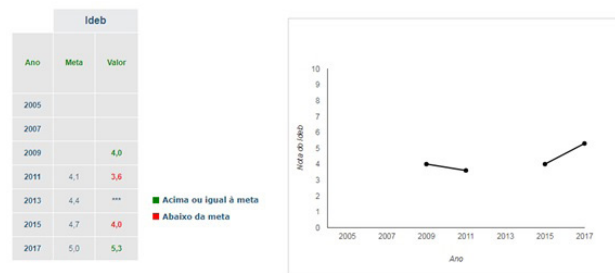
Anexos

Figura 3. Resultado do IDEB – Anos iniciais



Fonte: Inep/Mec.

Figura 4. Resultado IDEB – Anos Finais



Fonte: Inep/Mec.

Apêndice

Figura 5. Atividades da turma de Educação Infantil 2º Período 2019



Fonte: Autoras.

Figura 6. Plenarinha 2018 – Construção de brinquedos tradicionais com materiais reciclados



Fonte: Autoras.

Figura 7. Projeto horta escolar orgânica – 2019



Fonte: Autoras.

Figura 8. Projeto horta escolar orgânica – 2019



Fonte: Autoras.

Figura 9. Projeto de leitura / 2019 - Habilidades no mundo da leitura



Fonte: Autoras.

Figura 10. VII plenarilha 2019 – Ed. Infantil – brincando e encantando com histórias



Fonte: Autoras.

Figura 11. VII plenarilha 2019 – Ed. Infantil – brincando e encantando com histórias



Fonte: Autoras.

Figura 12. Projeto da Feira de Ciências 2018 – Reaproveitamento de resíduos (Fabricação de Sabão)



Fonte: Autoras.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Intervalo: Processos de uma aluna professora

 Luciellen de Castro Costa *

Resumo: O presente relato de experiência busca entender e analisar o processo de criação do curta metragem “Intervalo”, que teve como dispositivo de criação o tema bullying, produzido por alunos do oitavo ano de uma escola pública do Riacho Fundo I com a minha orientação e, concomitantemente, fazer uma relação com a teoria e prática vivenciada por mim durante a disciplina no programa de pós-graduação em artes cênicas “Entre Realidades e Ficções: Teatro, Cinema e suas Encenações” ministrada pelas doutoras Luciana Hartmann e Roberta Matsumoto. Esse relato conta como se deu meu olhar como aluna e professora em um mergulho de aproximadamente cinco meses no meio audiovisual.

Palavras-chave: Curta Metragem. Ensino de arte. Experiência audiovisual.

* Luciellen de Castro Costa é graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2014) e licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (2017). Arte-educadora, atriz, diretora no Coletivo Engrenagem e professora de artes. Contato: lucielencastro@gmail.com.

1. Os breves espaços entre os entres

Pensando no entrelaçar da minha história com o cinema vem, imediatamente, a cena de quando eu ainda era criança, entrando na locadora de fitas da minha tia. Gostava de ler várias sinopses de diversos filmes diferentes, mas acabava escolhendo, geralmente, o mesmo filme. Mesmo quando a locadora da minha tia fechou, continuava o ritual de alugar filmes, praticamente, todos os finais de semana com a minha mãe. E isso se prolongou por muitos anos.

Início esse texto falando sobre esse momento da minha infância, pois não recorro de me indagar sobre o processo de construção de um filme. A sensação que eu tinha era de que o filme já nascia pronto. Eu conseguia enxergar, por exemplo, uma cena ensaiada e fictícia em uma novela, mas eu achava o filme tão próximo e mágico que mesmo o mais fantasioso me tomava como realidade.

Cinema! Cinema para mim é bem como aquela cena do filme “Lisbela e o Prisioneiro” (2003), onde a atriz principal fala que “[...] a luz vai apagando devagarzinho. O mundo lá fora vai se apagando devagarzinho. Os olhos da gente vão se abrindo. Daqui a pouco a gente não vai nem mais lembrar que tá aqui”.

Retomando esse meu momento na infância, lembro que durante o período escolar não tive nenhum contato com processo audiovisual. Pensando nisso, vem o primeiro questionamento: se o cinema é uma arte que engloba várias linguagens e toca, geralmente, de maneira rápida em quem assiste e o roteiro pode ser feito a partir de qualquer dispositivo, por que razão o cinema nunca ou quase nunca é estudado nas escolas?

Ao me referir a estudar cinema, quero dizer no sentido de entender seu processo e quem sabe até os alunos produzirem seus próprios filmes. Pois sabemos que filmes, na maioria das vezes, são passados para os alunos como uma linguagem transversal para falar de alguns assuntos abordados em sala de aula, mas não como uma práxis de conhecimento em si.

Santos e Meneses (2010, p.9) afirmam que “toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”. Acreditando nessa afirmativa esse texto mergulhará na tríade: experiência pessoal com o cinema– prática educacional com alunos do oitavo ano do ensino fundamental – e o que foi vivenciado na disciplina “Entre Realidades e Ficções: Teatro, Cinema e suas Encenações” ministrada pelas doutoras Luciana Hartmann e Roberta Matsumoto no programa de pós-graduação em Artes Cênicas.

Esses dois últimos pontos ocorreram praticamente juntos, principalmente quando durante a disciplina debatemos o texto “O Discurso Cinematográfico” de Xavier (1984) e o texto “Epistemologias do Sul”, de

Santos e Meneses (2010). O diálogo construído com base nesses textos suscitou um encontro entre mim enquanto aluna com eu professora, valendo-me de uma abordagem mais acessível para os meus alunos do oitavo ano.

A partir dos conceitos de Xavier (1984), destaquei a decupagem clássica no que tange a decomposição da cena e os possíveis planos a serem trabalhados, ângulos (médio, alto e baixo), montagem, narração, as correlações entre o desenvolvimento dramático e o ritmo da montagem e até mesmo a busca de uma interpretação mais naturalista.

Já no texto de Santos e Meneses (2010), apropriei-me da ideia de experiência social como produtora e reprodutora de conhecimento, da prática atrelada ao conhecimento e a atores sociais, segundo a qual, ao se propiciar diferentes relações sociais, diferentes epistemologias serão estabelecidas; da importância da valorização dos conhecimentos locais; da descolonização do saber e, para mim, o mais importante enquanto professora de Arte da Rede Pública, do tornar visível o que permaneceu marginal.

É perceptível que outros textos e falas somados com inúmeros exemplos cinematográficos contribuíram até para eu entender o fio que liga o meu desejo em trabalhar com cinema, embora minha pouca vivência com a arte cinematográfica ainda esteja bem mais atrelada à intuição; minha práxis no âmbito educacional como docente e meu caminho de escuta enquanto aluna durante a disciplina.

2. O cinema em sala de aula aqui e lá

Quando entrei como aluna especial em uma disciplina de mestrado, estava à procura de algumas respostas que, confesso, não encontrei ao longo desse semestre. Pelo contrário, encontrei ainda mais perguntas sobre qual é a minha relação nesse entre, nesse entre da ficção e realidade, desse entre do teatro e cinema, desse entre da vivência do aluno e o registro, entre o que é possível enxergar pela lente que ultrapassa o meu olhar pela fala.

Novas perguntas são necessárias para instigar novos caminhos. Uma coisa é certa, nessa disciplina foi plantada a semente do audiovisual não só em mim, mas também nos meus alunos do oitavo ano.

Como previsto, no primeiro bimestre de 2019, no planejamento anual da escola, foi trabalhado com as turmas do oitavo ano fotografia e cinema. Iniciei, no primeiro momento, falando sobre a história da fotografia, a começar por Joseph Nicéphore Niépce, inventor francês e responsável por uma das primeiras fotografias.

Aprendemos juntos sobre a evolução da câmera e suas funções ao longo do tempo. Foi destacado com

a turma o momento em que a fotografia passa a ser arte e como utilizar dessa arte para trabalhar questões inerentes ao nosso cotidiano. Sendo assim, o primeiro resultado com a turma foi uma exposição fotográfica que tinha como dispositivo o que eles tinham vontade de denunciar. Temas como a estrutura escolar, *bullying*, machismo, homofobia, mau uso do lixo, desmatamento, entre outros, foram denunciados e registrados através da fotografia.

Partimos para o segundo momento: falar sobre a história do cinema desde as primeiras produções com os irmãos Lumière, passando pela introdução de efeitos especiais, sonoplastia, cor, preocupação com um roteiro e mudança de atuação. Todas essas evoluções foram exemplificadas através de vídeos projetados em sala de aula.

Esse mergulho na história do cinema foi vivenciado pelo meu eu aluna e pelo meu eu professora. E foi interessante perceber, principalmente, a reação e o olhar de quem está em uma disciplina dentro de uma academia e, ao mesmo tempo, em uma disciplina no Ensino Fundamental.

Quando foi passado, por exemplo, o filme “Viagem à Lua” de Georges Méliès (1902) os alunos assistiam e riam como se o filme fosse atual, mesmo repetindo diversas vezes o ano de produção e que para época foi um filme que rompeu, principalmente no quesito efeitos especiais, com o que estava acontecendo no período; ainda assim eles achavam aquela história muito fantasiosa. Mas, ora, estamos falando de alunos que nasceram entre 2006 e 2007, já nasceram na era da tecnologia, em que até a edição de um vídeo cabe em um aplicativo de celular. Mas o olhar acadêmico assistia ao filme como produzido à frente de seu tempo. E eu acredito que a mágica do cinema também acontece nesses entres.

Depois desse mergulho na história do cinema, partimos para a aula sobre como produzir de fato um curta metragem. Foi ensinado, de maneira compreensível, para meus alunos, criação de roteiro, direção de cena e fotografia, operação de câmera, edição, sonoplastia, maquiagem e figurino.

Eu aprendi como aluna na disciplina, além da teoria ao longo de todo o semestre, um pouco da prática com o colega de classe Estevon Nagumo. Ele falou de maneira sucinta sobre roteiro, produção, fotografia, som, edição e, para mim, o mais importante, que é: como enquadrar uma história. Além disso, Estevon deu também dicas de aplicativos no celular que facilitam no manuseio da edição do vídeo.

Retomando as aulas, os estudantes do oitavo ano já conheciam os aplicativos de edição de vídeos no celular e alguns já sabiam editar com facilidade os vídeos tanto no celular como em programas no computador. Depois de pincelar os processos de produção de um curta metragem, apresentei inúmeros exemplos de curtas em

diversos gêneros como terror, suspense, comédia e drama para eles terem um leque de possibilidade para a criação dos seus próprios vídeos.

Depois da teoria partimos para nossa segunda prática, agora na produção audiovisual. Foi pedido que eles se dividissem em grupos e cada aluno ficasse responsável em ser diretor, operador de câmera, ator, editor, sonoplasta, figurinista, maquiador e roteirista. O objetivo também era que se experimentassem na criação de um curta de até cinco minutos.

Como aluna na disciplina “Entre Realidades e Ficções” também mergulhamos em diversos exemplos cinematográficos, principalmente documentários, acompanhados de textos que facilitavam o entendimento e davam um novo sentido quando analisados juntos de um vídeo.

3. O dispositivo e a criação do curta metragem “Intervalo”

O Currículo em Movimento do Distrito Federal do Ensino Fundamental, na linguagem das artes, traz alguns objetivos a serem alcançados pelos alunos dos anos finais como, por exemplo, desenvolver o potencial criador, entender a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento e identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, trabalho e produção de artistas.

Como foi dito anteriormente, compreendemos juntos desde o surgimento da fotografia até a produção das primeiras filmagens. Trabalhamos como o olhar do real pode ser refletido através do olhar da lente, ficção versus realidade. E foi pedido que eles se experimentassem nesse lugar na produção de um curta explorando diversas áreas do cinema.

Ainda na divisão do grupo, percebi que a aluna com múltipla deficiência, o aluno que tem autismo e a aluna com Síndrome de Down foram excluídos da formação dos grupos. Fiquei sem saber o que fazer nesse momento, senti que se eu colocasse esses alunos de maneira forçada nos grupos eles ficariam constrangidos.

Então, pedi que os três fizessem o experimento juntos e o resultado foi estimulante. Fizeram um vídeo onde cada um denunciava como se sentia frente ao *bullying*. Não somente eles, mas outros alunos abordaram o tema *bullying* como norteador dos seus vídeos, cada um a sua maneira, seja por conta da aparência física ou por uma deficiência ou por conta da sua classe social. Nascia ali um dispositivo a ser trabalhado com toda a turma: o *bullying*.

Migliorin trata a noção de dispositivo como:

[...] estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo. Pensar de que forma as novas tecnologias do audiovisual são organizadas em dispositivos de criação

é pensar também o estatuto da imagem contemporânea, a possibilidade e o sentido da produção de novas imagens (MIGLIORIN, 2005, p.1).

Diante desses materiais juntei toda a turma para assistirmos aos resultados dos experimentos e juntos criarmos um único curta com a temática do *bullying*. O roteiro do curta foi produzido de forma conjunta com base em fatos que já aconteciam com eles na escola.

Uma aluna, com a minha orientação, fez a decupagem. Escolhemos, a partir dos experimentos anteriores com o celular, quem tinha mais afinidade com direção, operação de câmera e montagem e começamos a gravar o curta metragem durante duas tardes inteiras. Recebemos dicas valiosas de direção, decupagem e edição dos convidados Emanuel Lavor e Giovanni Altoé, que conversaram sobre produção com os alunos.

Com uma câmera filmadora e um celular gravamos as cenas dentro da própria sala de aula, onde os atores principais foram justamente os que foram excluídos no primeiro momento. Eu nunca tinha visto H, aluno com autismo, tão feliz e inserido dentro de sala de aula quanto naqueles dias. Ele não estava mais isolado dos outros alunos, finalmente ele estava inserido e sendo notado ali para além da sua condição.

A edição/montagem nunca é um momento simples, mas o que ajudou esse processo foi o roteiro muito bem definido e a decomposição das cenas bem detalhadas com todos os planos. Depois de muito trabalho com importante participação e envolvimento da turma, o nosso curta "Intervalo" estava pronto.

O nome escolhido, embora pareça remeter ao

recreio, momento de descanso e/ou diversão dos alunos no ambiente escolar, remete, na verdade, ao tempo de respiro entre um episódio de *bullying* e outro. O momento em que os alunos expurgam o sentimento de basta através de uma guerra de bolinhas.

Nesse momento a realidade cresce com a ficção. Xavier diz que:

[...] o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora. (XAVIER, 1984, p.14)

Vimos e revimos o resultado do curta juntos. Foi analisado o processo e o tema trabalhado. A turma estava mais unificada, fluida, homogênea, embora eu soubesse da importância da heterogeneidade para a criticidade e a provocação do debate.

Por fim, retomo ao início, quando falava da minha infância e um pouco sobre a minha relação com o cinema ainda criança. Até chegar à graduação, cinema para mim era algo a ser sentido, apreciado, mas não passava pela minha cabeça como algo a ser estudado, analisado, esmiuçado. Demorei a ter esse entendimento, começou aos poucos, quase sem querer, junto a meus alunos e fomentado agora com a disciplina. Mesmo durante o curso de artes cênicas e tendo participado como atriz de alguns curtas, o despertar da produção cinematográfica só começou em 2018. Fico extremamente feliz de ter começado essa jornada, ainda que tardia para alguns, mas no tempo certo para mim. ■

Referências bibliográficas

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. SEEDF: Brasília, 2014.

LISBELA e o Prisioneiro. Direção de Guel Arraes. Brasil: Paula Lavigne; Fox Film do Brasil, 2003. 1 DVD (110 min); son.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. **Digitagrama**. Nº 3, 2005. <http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VIAGEM à Lua. Produção, Direção e Roteiro: Georges Méliès. Intérpretes: BleuetteBernon, François Lallement, Georges Méliès, Henri Delannoy e outros. França, Georges Méliès, 1902, 13 min, mudo, preto e branco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rttJC8B1aMM>>

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico**: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.



Educação para o Trânsito



CADERNOS
RCC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Ibaneis Rocha - GOVERNADOR

Paco Britto - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

João Pedro Ferraz dos Passos - SECRETÁRIO

SUBSECRETARIA DE INOVAÇÃO E
TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Moisés Alencar Batista Silva - SUBSECRETÁRIO

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Flávio Cireno Fernandes - DIRETOR

EDITOR-CHEFE

Daniilo Luiz Silva Maia

EDITORAS ADJUNTAS

Ana Cláudia Nogueira Veloso

Keyla Gonçalves de Lima Lacerda

Raquel Oliveira Moreira

EDITORES CONVIDADOS

Ana Carolina Oliveira (Detran/DF)

Andréa Alves da Costa (Detran/DF)

Débora Longuinho de Moraes (SEEDF)

Flávia Maria Alves Lopes (Detran/DF)

Renato Domingos Bertolino (SEEDF)

Vanessa Olinto (Detran/DF)

Verônica Jacomini de Abreu (Detran/DF)

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Daniilo Luiz Silva Maia (SEEDF)

Flávio Cireno Fernandes (SEEDF)

Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Célio da Cunha (UCB)

Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)

Gustavo Henrique Moraes (INEP)

Jaqueline Moll (UFRGS)

Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)

Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)

Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)

Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)

Remi Castioni (UnB)

Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

FOTO DA CAPA

Verônica Jacomini de Abreu (Detran/DF)

ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

■ PRÓLOGO

A Revista *Com Censo* (RCC) se coloca à disposição como instrumento de divulgação científica, alinhado às expectativas e exigências éticas de um veículo formal para a disseminação e socialização de novos conhecimentos, trabalhos, boas práticas e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e das demais instituições parceiras.

Pensando na comodidade do leitor e na perspectiva de melhorar a apresentação das experiências dos autores, a RCC organiza os *Cadernos RCC*, onde são publicados Dossiês Temáticos e trazem de forma exclusiva trabalhos sobre assuntos multidisciplinares na área de educação. Esta seção da revista, *Cadernos RCC*, se constitui como uma importante parte da Revista *Com Censo*, tendo alcançado uma função ímpar e uma posição sólida dentro do periódico. Neles são publicados, a cada edição, os Dossiês Temáticos, e são trazidas ao debate temáticas multidisciplinares na área de educação.

A estrutura dos Dossiês Temáticos assemelha-se à da edição regular, onde o conteúdo é o principal determinante da qualidade, estando presente uma subseção de entrevistas, outra de artigos científicos e outra de relatos de experiências.

Nesta publicação, temos o prazer de entregar o dossiê que leva o título: *Educação para o trânsito*, que tematiza o desenvolvimento das temáticas de mobilidade urbana e paz no trânsito nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica, bem como apresentamos a experiência do Detran/DF na condução de iniciativas e projetos educacionais. Entre os recursos textuais aqui disponíveis, encontram-se também a apresentação de várias perspectivas de docentes na participação de cursos realizados em parceria entre a Secretaria de Educação e o Detran, e em suas abordagens no âmbito escolar e de sala de aula. Enfim, este é um assunto importantíssimo, quanto mais veiculado este assunto, mais educação e paz no trânsito nós poderemos alcançar.

Boa leitura!

Comitê Gestor da Revista *Com Censo*

■ ÍNDICE

156 INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

DOSSIÊ - ENTREVISTAS

158 Prof^a. Gilmara Vieira Gusmão

160 Marcelo Vinícius Granja

DOSSIÊ - ARTIGOS

163 Psicologia do trânsito e direção de adolescentes não habilitados

Graciela Alves, Sidelmar Alves da Silva Kunz e Daniel Alves Boeira

172 A formação de condutores na área metropolitana de Brasília: Uma abordagem da perspectiva espacial

Joesley Dourado

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

178 A importância da formação continuada como fomento às ações pedagógicas voltadas ao tema do trânsito e da mobilidade urbana

Ellen Michelle Barbosa de Moura

182 Mobilidade e trânsito: O papel de cada um

Sabrina Ribeiro de Sena

- 187** **Mobilidade e trânsito na Educação Infantil: Eu faço parte**
Érica Barros de Lira
- 191** **Educar para o trânsito: Valores éticos e morais para a Educação no Trânsito**
Lilian Lima Santiago Chaves
- 194** **Inserção da temática mobilidade e trânsito na proposta pedagógica**
Márcia de Freitas Rocha
- 198** **Trânsito e mobilidade na educação: A necessidade da formação integral na educação escolar e familiar**
Mazenilde Muniz da Silva
- 202** **Mobilidade e trânsito: Relato descritivo**
Cláudia de Souza Silva
- 207** **Trânsito: Eu faço parte! Compartilhando experiências**
Grazielly Albuquerque Montenegro
- 211** **Trânsito e mobilidade como cultura de paz**
Juliana Alves Lopes Santos
- 215** **Mobilidade sustentável: É preciso educar para um trânsito sem violência**
Vanilda Costa Lopes
- 219** **Relato das atividades pedagógicas referentes ao curso do Detran nas escolas**
Jéssica de Lima Medeiros
- 223** **Relato de experiência no curso Detran nas escolas: Trânsito e mobilidade**
Pedro Alves Lopes
- 227** **Trânsito e mobilidade**
Michelle dos Santos Brauna Lima Rubleski

■ INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação para o trânsito

A educação é a melhor direção

Respeito e cidadania definem o que esperamos encontrar no trânsito do dia a dia. E por isso é fundamental a conscientização de todos os atores nele envolvidos: condutores e pedestres, inclusive desde a infância. Programas educativos para os pequenos podem contribuir, e muito, para adultos mais responsáveis, atentos e cordiais no trânsito. Assim atuamos em parceria com escolas e demais instituições, públicas e privadas, reforçando o conceito de que a educação é a melhor direção. Só ela é capaz de promover um novo comportamento das pessoas nas vias.

Estamos empenhados em preservar vidas e reduzir o número de acidentes no Distrito Federal. De janeiro a junho de 2019, tivemos uma redução de 12,5% no número de vítimas fatais em comparação com o mesmo período do ano passado, quando foram registradas 168 mortes no trânsito. Apesar da grande diferença, ainda não há o que se comemorar, mas há muito trabalho a fazer em busca do índice de zero mortes.

Diante disso, estamos dando o primeiro passo, trazendo um olhar inovador ao Departamento de Trânsito, buscando valorizar o bom condutor. Devemos não ser apenas punitivos, seremos firmes ao cobrar o cumprimento da legislação, mas também queremos beneficiar, na forma da lei, o condutor que respeita as normas de circulação. E um dos projetos é converter em advertência, as infrações de natureza leve ou média, quando o infrator não for reincidente. E nós faremos isso de forma automática, via sistema, sem que o condutor precise requerer esse direito em um posto de atendimento.

Outro projeto criado com o intuito de facilitar a vida do cidadão e aproximar o Departamento da população é o Detran nas Cidades. Ele consiste em levar atendimento ágil, rápido e eficiente para as localidades onde não possuem unidades da Autarquia. Chamado de #DetranMóvel, no posto de atendimento itinerante é possível consultar débitos, imprimir documentos e emitir o Certificado de Registro e Licenciamento do Veículo (CRLV). O projeto foi lançado em julho desse ano e já passou pelas regiões do Guará, Ceilândia, Taguatinga, Águas Claras e Riacho Fundo I. Nesses locais foram atendidos 3.144 usuários e emitidos 1.979 licenciamentos 2019.

Além disso, no Detran, estamos priorizando também a inclusão social das pessoas com deficiência, buscando uma solução para atender aqueles que necessitam passar por perícia médica, sem que haja o deslocamento. No caso dos idosos, por exemplo, eles já podem emitir a credencial de estacionamento de forma online por meio do Portal de Serviços. Ainda dentro dessa proposta de um Detran/DF mais humanizado, no processo educativo, a Diretoria de Educação está realizando a reformulação pedagógica inicialmente no processo de obtenção da CNH, atualizando o manual usado nos cursos, de forma a tornar o processo de ensino mais participativo.

Neste dossiê temático da Revista *Com Censo*, realizado em parceria entre nós do Detran/DF e a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), apresentamos diversos trabalhos sobre a temática da Educação para o Trânsito, bem como sobre as ações do Detran voltadas para essa área. De início,

trazemos duas entrevistas. A primeira é com a Gilmaria Vieira Gusmão, professora de Educação Básica na SEEDF e coordenadora pedagógica do programa Detran nas Escolas, que fala sobre a abordagem inclusiva no âmbito da educação para o trânsito. A segunda é com o Marcelo Vinícius Granja, diretor de Educação de Trânsito do Detran/DF, e que fala sobre a experiência da Diretoria de Educação de Trânsito do Detran/DF na busca por ações educativas plenamente eficientes.

Em seguida, há a seção de artigos. O primeiro artigo, ***Psicologia do trânsito e direção de adolescentes não habilitados***, de Graciela Alves, Sidemar Alves da Silva Kunz e Daniel Alves Boeira, Analisa, por intermédio da Psicologia do Trânsito, os aspectos sociais e psicológicos da prática de direção de veículos automotivos por adolescentes não habilitados. A presente investigação, constituída de análise bibliográfica em uma abordagem qualitativa, conclui apontando que é preciso ter mais educação e conscientização, bem como um Estado mais atuante no quesito gestão do trânsito, em que desenvolva no adolescente um somatório de habilidades e comportamentos para que saiba lidar na sociedade e no mundo do trânsito.

O segundo artigo, ***A formação de condutores na área metropolitana de Brasília: Uma abordagem da perspectiva espacial***, de Joesley Dourado, investiga a distribuição de instituições de educação para o trânsito na Área Metropolitana de Brasília. Conclui-se que, apesar da relevância econômica e política protagonizada pelo Distrito Federal - partindo da perspectiva

populacional -, há uma distribuição equitativa dos Centros de Formação de Condutores, o que pode contribuir para o acesso igualitário aos serviços de educação para o trânsito no território da Área Metropolitana de Brasília.

Em seguida, temos a seção de relatos de experiência. O primeiro relato, **A importância da formação continuada como fomento às ações pedagógicas voltadas ao tema do trânsito e da mobilidade urbana**, de Ellen Michelle Barbosa de Moura, fala sobre as intervenções pedagógicas realizadas junto aos estudantes da educação básica do Distrito Federal, a partir de formação continuada oferecida pelo Departamento de Trânsito (Detran), oportunizado por meio de parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) acerca do trânsito e mobilidade como cultura da paz, no âmbito do Programa Detran nas Escolas.

O segundo relato de experiência, **Mobilidade e trânsito: O papel de cada um**, de Sabrina Ribeiro de Sena, trata sobre a educação para o trânsito no âmbito da educação infantil, mostrando quão importante é ensinarmos às crianças desde cedo que elas também fazem parte desse contexto, seja como pedestre, passageiro, ciclista, e que tudo que elas vivenciam no trajeto casa/escola, como sinalização, faixa de pedestres, vias de trânsito, também estão inclusos.

O terceiro relato, **Mobilidade e trânsito na Educação Infantil: Eu faço parte**, de Érica Barros de Lira, compartilha as experiências vivenciadas no curso Detran nas Escolas ofertado pela EAPE na CRE do Recanto das Emas/ Distrito Federal, e que buscou conscientizar as crianças sobre um trânsito seguro ensinando que somente a educação permite que os sujeitos façam um mundo de paz, tendo a educação para o trânsito como mote.

O quarto relato, **Educar para o trânsito: Valores éticos e morais para a Educação no Trânsito**, de Lillian Lima Santiago Chaves, apresenta

algumas reflexões sobre o tema mobilidade e trânsito, vislumbrando a necessidade de tratar a temática sobre o trânsito com maior atenção, como uma forma de levar os estudantes a refletir sobre o seu papel dentro deste contexto e sobre como a conduta de cada pessoa que transita pode influenciar positivamente ou negativamente a construção de uma cultura de paz no trânsito.

O quinto relato, **Inserção da temática mobilidade e trânsito na proposta pedagógica**, de Márcia de Freitas Rocha, analisa a importância do programa Detran nas Escolas, cujo objetivo é implantar a Educação para o Trânsito na rede pública de ensino.

O sexto relato, **Trânsito e mobilidade na educação: A necessidade da formação integral na educação escolar e familiar**, de Mazenilde Muniz da Silva, expõe a experiência de aplicar à sala de aula o aprendizado em um curso sobre o trânsito, no sentido de contribuir para as discussões e reflexões, e para repensar as atitudes de condutores e pedestres nas vias.

O sétimo relato de experiência, **Mobilidade e trânsito: Relato descritivo**, de Cláudia de Souza Silva, coloca a questão: como são as estratégias aplicadas aos estudantes da educação especial das escolas públicas a partir da temática Trânsito, potencializando aprendizagens e modificando comportamentos?

O oitavo relato, **Trânsito: Eu faço parte! Compartilhando experiências**, de Grazielly Albuquerque Montenegro, apresenta o trabalho realizado sobre o trânsito no Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas e fala sobre como foi feita uma mobilização, junto com as coordenadoras, todos os professores da instituição para explorar o tema com todos os alunos, de modo a conscientizá-los de seu importante papel para a construção de um trânsito seguro e mais solidário.

O nono relato, **Trânsito e mobilidade como cultura de paz**, de Juliana Alves Lopes Santos, discorre acerca dos estudos e das experiências vivenciadas

no curso “Mobilidade e Trânsito”, durante o primeiro semestre de 2019.

O décimo relato, **Mobilidade sustentável: É preciso educar para um trânsito sem violência**, de Vanilda Costa Lopes, fala sobre o trabalho da Escola Classe 604 de Samambaia em relação ao tema mobilidade e trânsito sem violência, que tem o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância do diálogo e do respeito para uma cultura de paz no trânsito.

O décimo primeiro, **Relato das atividades pedagógicas referentes ao curso do Detran nas escolas**, de Jéssica de Lima Medeiros, fala sobre como os estudantes já possuem conhecimentos prévios a respeito das regras que norteiam o trânsito da cidade e que muitos já presenciaram ilegalidades cometidas por outras pessoas e pelos próprios familiares no trânsito, além de reconhecerem a importância de obedecer às normas para um trânsito seguro e responsável, corroborando para o benefício dos cidadãos e bem estar social.

O décimo segundo, **Relato de experiência no curso Detran nas escolas: Trânsito e mobilidade**, de Pedro Alves Lopes, faz um depoimento pessoal sobre a importância que o curso Detran nas Escolas, Trânsito e Mobilidade, teve na prática pedagógica no Ensino Médio.

O último relato, com título: **Trânsito e mobilidade**, de Michelle dos Santos Brauna Lima Rubleski, traz um depoimento pessoal em que a autora fala sobre sua experiência durante as primeiras atividades práticas do curso Trânsito e Mobilidade, oferecido pelo Detran/DF em 2019, aplicadas a estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Apresentamos aqui muitos trabalhos realizados sobre a temática Educação para o Trânsito – e, certamente, ainda há muitos projetos em andamento. Dessa forma, esperamos contribuir para a construção de um Detran mais humano, excelente no atendimento ao cidadão, e um trânsito mais seguro para a população do Distrito Federal. ■

Alírio Neto
Diretor-geral
Departamento de Trânsito do Distrito Federal -
DETRAN/DF

DOSSIÊ - ENTREVISTA

Foto: Vanessa Olimoto/DeTRAN-DF



Prof.ª Gilmara Vieira Gusmão

Gilmara Vieira Gusmão é professora de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Graduada em Ciências e Biologia pela Universidade Católica de Brasília e pós-graduada em Direito Público pela Faculdade Processus. Atua no atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência há 20 anos e na maior parte deste tempo trabalhou em Sala de Recursos para estudantes surdos. De 2015 a 2017 esteve como coordenadora pedagógica do programa Detran nas Escolas, parceria entre o Detran e a SEEDF.

A abordagem inclusiva no âmbito da educação para o trânsito

1. Revista *Com Censo* (RCC) - O que é a inclusão do ponto de vista educacional?

Gilmara Vieira Gusmão - De maneira simples, a inclusão pode ser entendida como a oferta de educação a todas as crianças, em respeito às peculiaridades e independentemente das condições que apresentam.

A inclusão acontece de forma gradual, envolvendo discussões sobre os requisitos necessários a sua realização e os recursos pedagógicos que viabilizem a aprendizagem do estudante incluído. A utilização adequada destes recursos precisa levar em consideração a necessidade que a criança possui, seja ela física, sensorial ou cognitiva.

A história do processo inclusivo está atrelada à garantia legal dos direitos da pessoa com deficiência. A Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, resultante da Conferência de Salamanca de 1994 e recepcionada com status de emenda constitucional pela Constituição Federal no ano de 2009, traz dentre os princípios gerais a plena e efetiva participação e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

A Lei nº 13.146 de 2015, também chamada de a Lei Brasileira de Inclusão, é a referência mais atual na abordagem deste tema. Ela considera a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Ou seja, traz a concepção de que a dificuldade da inclusão da pessoa não está na deficiência que apresenta, mas sim nas barreiras sociais que ela enfrenta no cotidiano, impedindo-a de exercer em plenitude a cidadania.

No DF, de acordo com a Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003, todas as escolas da rede pública são inclusivas. E, progressivamente, as matrículas do público da Educação

Especial em classes comuns vêm aumentando a cada ano. De acordo com o Censo Escolar, em 2014 por exemplo, havia 8.643 estudantes. Já no ano de 2018, a rede pública do DF contabilizou 9.892 estudantes, sendo 9.216 com Deficiências e Transtorno do Espectro Autista, e 676 com Altas Habilidades/Superdotação. Somados a este público, estão matriculados 4.881 estudantes das classes especiais e instituições educacionais exclusivamente especializadas.

2. RCC – A Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015) trata no Capítulo X, de questões relativas ao transporte e à mobilidade. Segundo essa norma, é assegurado, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, o direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso. Neste sentido, qual desses métodos seria mais adequado para a educação para o trânsito, considerando tanto as pessoas deficientes que atuarão como usuários do trânsito, assim como aqueles que podem se tornar condutores, tais como as pessoas surdas?

Gilmara - Considero o trânsito um espaço de oportunidades de convivência. Neste espaço, as pessoas com deficiência estão, como qualquer outra pessoa, vivenciando situações comuns a todos quando atravessam uma faixa de pedestres ou utilizam o transporte coletivo, ou mesmo obtêm a carteira de habilitação. Numa perspectiva inclusiva, é importante se pensar em oferecer condições de acesso a esta pessoa a partir de estratégias que vão desde a criação de recursos adequados dos materiais de divulgação sobre a educação para o trânsito até a modernização nos recursos de acesso do usuário aos serviços públicos.

3. RCC – Estamos na era da explosão do desenvolvimento tecnológico e da informação. De que forma você acredita que a tecnologia assistiva, voltada para o trânsito, poderia servir como instrumentos de acessibilidade e melhorar a vida das pessoas com deficiência? Considerando a experiência que você tem, poderia apresentar sugestões?

Gilmara - A tecnologia assistiva diz respeito à necessidade

específica da pessoa com necessidades educacionais. Portanto, pode estar relacionada às novas tecnologias ou não. Até um lápis adaptado para a escrita de um estudante com dificuldades neuromotoras é considerado tecnologia assistiva. Ao tratar-se de um trabalho voltado para o alcance da população em geral, como é o caso da educação para o trânsito, há que se pensar em adequações mais abrangentes como informativos impressos em braille, audiolivros, vídeos legendados e audiodescritos. A modernização trouxe a possibilidade de aplicativos com intérpretes virtuais (avatars) em Língua Brasileira de Sinais (Libras), que podem estar presentes em aplicativos instalados nos *smartphones* e em painéis de atendimento.

4. RCC – Você foi coordenadora pedagógica do programa Detran nas Escolas por dois anos. Qual é a sua avaliação em relação à abordagem inclusiva nas questões voltadas para educação de trânsito?

Gilmara - Foi gratificante participar desta parceria desde o início. Tive a oportunidade de colaborar na construção das formações e do material de apoio pedagógico voltados aos estudantes alcançados pelo Detran nas Escolas. Percebi o cuidado do Detran ao buscar alinhar o conhecimento técnico e educativo de trânsito à qualidade pedagógica desejada pela SEEDF. As discussões junto à educação especial para o aperfeiçoamento dos materiais já existentes foram iniciadas e devem continuar para que o programa alcance o público da educação especial.

5. RCC – Você atua na área de educação inclusiva há mais de 20 anos. O que a levou a trabalhar com a educação inclusiva?

Gilmara - Costumo dizer que foi recíproco. Fiz uma escolha que, apesar de muitas dificuldades da profissão, me realiza como educadora e sei que os estudantes com quem convivi ao longo desses anos também me escolheram para apoiá-los na superação diária dos desafios do aprender. Faz parte de meu trabalho como docente mostrar aos estudantes a própria capacidade de realizar o que almejam. E eles me surpreendem! O sentimento é de gratidão pela oportunidade de conviver e, tempos depois, reencontrar com muitos deles realizados pessoal e profissionalmente. ■

DOSSIÊ - ENTREVISTA

Foto: Vanessa Olinto/Detran-DF



Marcelo Vinícius Granja

Marcelo Vinícius Granja é servidor público distrital, assistente de trânsito do Departamento de Trânsito (Detran) do Distrito Federal, desde 1991. Atualmente, está como Diretor de Educação de Trânsito do Detran/DF e atua nesta área há mais de 25 anos. Ele é bacharel em Administração e tem especialização em Administração Pública, pela FGV, e especialização em Educação e Segurança de Trânsito, pela Fundação Cândido Mendes. Já ministrou cursos e palestras no DF e em outras regiões do país. Foi membro da Câmara Temática de Educação para o Trânsito e Cidadania, do Departamento Nacional de Trânsito (Denatran), de out/2006 a out/2015.

A experiência da Diretoria de Educação de Trânsito - Detran/DF na busca por ações educativas eficientes

1. Revista Com Censo (RCC) - Ao todo, são 25 anos de dedicação à Educação de Trânsito. Como você iniciou essa trajetória?

Marcelo Vinícius Granja - Quando eu ingressei no Departamento de Trânsito do Distrito Federal, em 1991, comecei a trabalhar na área de habilitação, voltado para o processo de formação do condutor. Logo depois, fui atuar na área de educação de trânsito para montar o primeiro grupo de teatro do departamento. Nesse mesmo período, comecei a trabalhar também na implantação da Escola Pública de Trânsito (EPT). Em 1994, assumi a coordenação da EPT, onde fiquei até meados de 1998.

Ao assumir a Divisão de Educação de Trânsito, em 1998, eu vislumbrei que poderíamos implementar muitas ações educativas que fomentassem a mudança no perfil de comportamento do condutor, a começar pela própria formação do habilitado, de forma que ele chegasse muito mais consciente nesse processo de obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH) e não simplesmente decorando as regras.

Além disso, percebi que, por outro lado, era necessário ir além e abordar também os demais envolvidos no trânsito e não focar apenas no condutor. A vivência do próprio teatro me trouxe essa visão diferente.

Então, começamos a trabalhar a temática trânsito de uma maneira diferenciada, voltada para as crianças. As ações já não focavam nelas como futuros condutores, mas traziam a vivência de pedestre e ciclista.

E Brasília nessa época gerava muitas expectativas, pois os índices de acidentes estavam muito altos. O ano de 1995 foi o cume dos números negativos em relação ao trânsito.

Com isso, comecei a me envolver cada vez mais na busca do que poderia ser feito para reduzir as estatísticas. À frente da Educação de Trânsito do Detran, participei efetivamente das ações de paz no trânsito, na implantação do respeito à faixa de

pedestre. E essa conquista se deu com as intensas campanhas e ações educativas, mas com certeza também foi fruto da mudança no processo de obtenção da CNH.

2. RCC - Como você disse anteriormente, a implantação da faixa de pedestres foi uma conquista e o Distrito Federal tornou-se referência nacional quanto ao respeito ao pedestre na faixa. Em 2018, por exemplo, houve uma redução de 60% nos atropelamentos fatais em faixas de pedestres não semaforizadas, em relação a 2017. Como foi o processo de implantação da faixa de pedestres e como foi a sensibilização dos condutores do DF para o respeito à faixa?

Marcelo - O dia 1º de abril de 1997 foi um marco na obrigatoriedade do respeito à faixa de pedestre. O mês que antecedeu essa data, por exemplo, foi intenso e com muitas ações educativas e campanhas de conscientização.

No DF, a construção dessa visão do que é uma faixa de pedestre ocorreu anos antes desse marco histórico de 1997, graças às ações educativas, como a implantação da primeira peça teatral do Detran, que já trazia essa referência da travessia segura e do respeito ao pedestre na faixa. Assim, as crianças eram sensibilizadas e levavam a informação para os pais.

Outro fator preponderante foi a implantação da Escola Pública de Trânsito (EPT) anos antes. Entre 1993 e 1997, todos os condutores do DF foram formados pela EPT do Detran. Nessa época, nós tínhamos, por semana, cerca de 2.000 alunos e já discutíamos sobre a faixa de pedestres e trabalhávamos essa conscientização, preparando o cidadão para o trânsito, não apenas para passar na prova de obtenção da CNH.

E quando começamos a trabalhar voltados para a legislação, tanto na questão da infração, quanto na referência do que era uma faixa de pedestre, nós começamos a motivar o próprio departamento a pensar mais nas faixas e assim providenciar mais sinalizações.

3. RCC - As ações educativas de trânsito são voltadas para todos os públicos, mas o público infantil tem um peso maior. Qual o papel da criança na conscientização sobre trânsito seguro?

Marcelo - Dentro desse processo de construção da Educação de Trânsito, observamos que a criança tem dois papéis importantes bem definidos. O primeiro deles é ter a dimensão dos riscos. E, nesse ponto, temos trabalhado intensamente, mostrando para a criança qual é o papel dela no trânsito, resgatando situações próprias da infância, como se portar, onde brincar, onde caminhar, onde pedalar, como atravessar a rua, por exemplo, e quais são as sinalizações que efetivamente valorizariam essa percepção da criança.

Durante muito tempo, trabalhou-se apenas mostrando placas de trânsito, referências que as crianças só teriam na fase adulta. Atualmente quebramos esse paradigma de que a criança apenas é um futuro condutor, e passamos a valorizar a percepção delas.

Num contexto, podemos até trabalhar a simbologia das placas de trânsito, por exemplo, mas com base na referência daquilo que a criança pode utilizar, como as sinalizações voltadas

para os pedestres e ciclistas. Nas cores do semáforo, trabalhamos o verde e o vermelho que são as características do semáforo de pedestres.

Outro papel fundamental da criança no processo educativo é ser o nosso fiscal mirim justamente para a sensibilização dos adultos. Na faixa etária dos sete aos dez anos, os pais tendem a ouvir e a atender à criança.

A gente descobriu que fomentar na criança essa percepção de ser um fiscal mirim é fantástico.

Hoje nós temos uma carteirinha que a caracteriza como fiscal mirim, temos um bloco de anotações onde ela pode fazer algumas anotações sobre aquele que está conduzindo o veículo e dentro dessa referência ela tem a percepção dos riscos das infrações e também da postura que pode cobrar.

4. RCC - Com tanto peso na atuação das crianças no processo educativo, você pode explicar como utilizar estratégias lúdicas para transmitir a mensagem?

Marcelo - Ao longo desses anos, fomos criando algumas referências de peças teatrais. Já tivemos quatro peças, além do teatro de fantoches. E ainda estamos introduzindo o contador de histórias, como estímulo à leitura da criança, produzindo materiais que possam contextualizar o trânsito de maneira tranquila e fácil de ler e entender.

A parte lúdica atrai a atenção não só da criança, mas também do adulto, que é outro viés que temos hoje nas ações educativas. Quando a gente constrói o conhecimento dentro de uma visão lúdica, o público pode participar e se envolver no processo educativo na forma de brincadeira e adquire a percepção do que é risco e do que não é, do que se deve fazer para ser um pedestre com a postura correta. E a peça teatral, além dos nossos jogos educativos, dá essa referência muito forte para a criança, por exemplo.

Outra grande importância de se trabalhar a educação de trânsito de forma lúdica é se aproximar da sociedade e sair daquela obrigatoriedade de uso dos recursos punitivos, do Detran apenas focado em fiscalização. Por meio das palestras e das ações educativas é mais fácil de a sociedade entender que o Detran não é um órgão arrecadador, mas sim educador, preocupado com a segurança viária e com a proteção da vida no trânsito.

Diante disso, nós observamos a necessidade de estarmos nas escolas públicas e particulares. E, dentro dessa busca, nós fizemos parcerias com a Secretaria de Educação, ao longo dos anos. A primeira foi firmada em 1995, onde também trazíamos os professores para dentro do Departamento de Trânsito e esse trabalho era bem efetivo.

Mas a gente observou que para trabalhar a educação desse nosso público-alvo, principalmente quanto à temática trânsito, não adianta o departamento tentar entrar com o viés dos nossos educadores de trânsito, porque a escola tem toda uma metodologia e uma dinâmica próprias. A pedagogia da EPT necessita do aval do profissional que atua na escola, ou seja, do próprio professor.

Por outro lado, nós descobrimos também que se o professor não vestir a camisa e não estiver sensível a essa transversalidade, a esse novo conteúdo, a parceria não dará certo.

Atualmente, estamos com um convênio com a Secretaria de Educação para o projeto Detran nas Escolas, em que a busca é justamente levar a temática trânsito para dentro das escolas, de uma forma que o profissional conheça a importância do conteúdo e possa trabalhá-lo com a turma de uma forma mais pedagógica e mais didática.

5. RCC - Em outubro deste ano, o projeto Detran nas Escolas completará cinco anos, e durante esse período foram cerca de 3.000 professores capacitados. Conte mais sobre o projeto e como a experiência deste primeiro termo de parceria irá influenciar a renovação do convênio.

Marcelo - Nesses últimos cinco anos de convênio com a Secretaria de Educação, a grande vantagem do programa foi manter esse canal de parceria e conscientizar os educadores de que o curso do Detran nas Escolas é realmente muito bom.

Com o projeto, nós conseguimos levar para a Secretaria de Educação, a importância do tema trânsito na formação do aluno. E a inclusão dessa disciplina na programação pedagógica tem a percepção do professor, ou seja, não é um conteúdo isolado.

Hoje nós temos uma Secretaria de Educação que entende e pensa a proposta do Detran como algo necessário no processo educacional.

A grande defesa do programa é de que a estrutura escolar como um todo - dos professores, coordenadores aos diretores - compre a proposta que o trânsito hoje deve ser parte integrante do processo de construção de cidadania, até porque a criança vivencia isso todos os dias a caminho da escola.

No Detran nas Escolas, o professor é o meio para que a gente consiga atingir o público-alvo, que são os estudantes. Entendemos que não adianta ir direto ao aluno. O professor, a coordenação e o diretor também precisam estar envolvidos no processo, para que todos tenham a percepção da importância da transversalidade do trânsito. Se não, a atividade não terá continuidade.

O Detran disponibiliza as ferramentas para a escola, como os jogos educativos, por exemplo, para que o professor use quando achar interessante.

Como novidade na renovação do termo de parceria, a instituição que implantar efetivamente a metodologia de ensino proposta dentro da programação pedagógica será considerada escola parceira e receberá uma placa de identificação. Com isso, ela será atendida de forma mais efetiva nas ações do Detran e na observação das necessidades escolares relacionadas ao trânsito, sejam de Educação, Engenharia ou Fiscalização. Por exemplo: uma solicitação de instalação de placa, de lombada, ou na implantação de faixa de pedestre. A aprovação dos projetos será mais rápida principalmente porque a ideia é de que muitos desses projetos surjam inclusive da percepção dos próprios alunos.

Neste novo termo, o foco será principalmente a escola e a integração entre os professores e a coordenação pedagógica.


6. RCC - No projeto Detran nas Escolas, ações de Engenharia e Fiscalização de Trânsito serão a contrapartida para as escolas parceiras. Como essas três áreas podem trabalhar integradas e quais os ganhos para a sociedade desse trabalho em conjunto?

Marcelo - Atualmente, não tem como essas áreas atuem isoladas. A Diretoria de Educação está construindo parcerias com a Engenharia e a Fiscalização de Trânsito. Atuando juntos a fim de se aproximar da comunidade e desmistificar o caráter arrecadatário, e reforçar que o objetivo maior é preservar vidas. Para isso, a programação é de que as ações externas, tais como as blitzes educativas, sejam organizadas em conjunto com as demais áreas.

A ideia é que antes de ocorrer uma ação efetiva de fiscalização, as equipes da educação atuem primeiramente buscando sensibilizar a comunidade por meio de ações lúdicas. A participação dos agentes de trânsito nas ações educativas é imprescindível, para que as pessoas percebam que a fiscalização atua também num papel educativo, sem vincular apenas a um processo punitivo. A educação é a melhor direção. ■

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Psicologia do trânsito e direção de adolescentes não habilitados

 Graciela Alves *
Sidelmar Alves da Silva Kunz **
Daniel Alves Boeira ***

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar por intermédio da Psicologia do Trânsito, os aspectos sociais e psicológicos da prática de direção de veículos automotivos por adolescentes não habilitados. Os adolescentes em sua maioria têm sua iniciação antes dos 18 anos, aprendem pela influência de pessoas próximas, sendo que a legislação brasileira proíbe este tipo de conduta, mesmo assim, nosso país é um dos “campeões” em mortes relacionadas ao trânsito. E, tem alto índice de vítimas entre a população jovem. Ainda que com inúmeras estatísticas, estudos e campanhas feitas para mensurar e consequentemente alertar acerca dos danos sociais resultantes de indivíduos que ainda estão em processo de desenvolvimento, mas apesar disso exercem a direção veicular sem permissão e consolidam uma forte tendência a apresentar desempenho insatisfatório no trânsito. Cabe ressaltar também a importância dos testes psicológicos para a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, e o debate sobre a possível imputabilidade do adolescente perante o delito cometido ao ato de dirigir sem permissão. Esta investigação constituída de análise bibliográfica em uma abordagem qualitativa apontou que é preciso ter mais educação e conscientização, bem como um Estado mais atuante no quesito gestão do trânsito, em que desenvolva no adolescente um somatório de habilidades e comportamentos para que saiba lidar na sociedade e no mundo do trânsito.

Palavras-chave: Trânsito. Psicologia do Trânsito. Adolescente não Habilitado. Legislação.

* Graciela Alves é especialista em Políticas Públicas e Socioeducação pela Escola Nacional de Socioeducação/Universidade de Brasília (ENS/UnB) e em Psicologia do Trânsito pela Universidade São Francisco (USF). Psicóloga do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) em Paulínia/SP. Contato: gracielaalves86@gmail.com.

** Sidelmar Alves da Silva Kunz é licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, licenciando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, especialista em Ontologia e Epistemologia pela Faculdade Unyleya, e em Supervisão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais – FINOM, mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB, e doutorando em Educação pela UnB. Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Contato: sidel.gea@gmail.com.

*** Daniel Alves Boeira é licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005), especialista em Gestão em Segurança Pública pelo Centro Universitário FACVEST (2014), mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2012) e doutor em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2018). Docente na Academia de Justiça e Cidadania (ACADEJUC/SC). Contato: dboeira@gmail.com.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar os aspectos sociais e psicológicos da prática de direção de automotivos, com recorte na realização dessas atividades por adolescentes não habilitados, para tanto, serão desenvolvidos argumentos relacionados ao campo da Psicologia do Trânsito.

A Psicologia do Trânsito¹ originou-se no contexto internacional na virada do século XIX para o XX, culminando na IV Conferência Internacional de Psicotécnica, a qual solicitou a adoção obrigatória de exames psicotécnicos para os condutores (BIANCHI, 2011). E com isso, se ampliou a necessidade de se investigar os problemas de trânsito. Essa postura repercutiu na implicação dos problemas de trânsito nos fatores de natureza humana. Assim, se tornou cada vez mais necessário desenvolver estratégias de investigação que passam pela análise dos comportamentos e pelo reconhecimento das responsabilidades pelo cometimento de infrações de trânsito, considerando as condições psíquicas dos motoristas.

A Psicologia do Trânsito no Brasil se constitui em quatro etapas: 1ª) primeiras aplicações das técnicas psicológicas e regulamentação da Psicologia como uma profissão; 2ª) a Psicologia do Trânsito como disciplina científica; 3ª) desenvolvimento da Psicologia do Trânsito no meio interdisciplinar; 4ª) aprovação do Código de Trânsito Brasileiro, em 1997 (BIANCHI, 2011; ROZESTRATEN, 1981 e 1988; SILVA; GÜNTHER, 2009; HOFFMANN; CRUZ; ALCHIERI, 2003).

Entre os anos de 1996 a 2015, o Brasil registrou aproximadamente 39 mil mortes ao ano por Acidentes de Transporte de Trânsito (ATT), nas quais 13.200 eram adolescentes e jovens (MOREIRA et al., 2018). Esses dados divergem dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) firmados pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas (ONU) com previsão de redução para 19.500 ao ano e, entre adolescentes e jovens, para 6.500 ao ano (MOREIRA et al., 2018, p. 2785).

Dada a postulação de que a disseminação de conhecimentos acerca da implantação de políticas públicas voltadas à educação para o trânsito amplia o horizonte e pode impactar com vistas a fomentar mudanças na realidade do trânsito brasileiro.

Salienta-se que a adolescência é um estágio de desenvolvimento que precisa considerar aspectos como a maturação biológica, condição psicológica e contexto social. Esses fatores implicam em diferentes atitudes diante de uma tomada de decisão e também em relação ao mundo do trânsito (HOFFMANN; LUZ FILHO, 2003).

Em termos metodológicos esse trabalho explora autores e conceitos relacionados à Psicologia do Trânsito e as considerações relativas ao ato de dirigir, quanto ao comportamento e às habilidades inerentes a esse processo. Considerando o momento de aprendizagem do ato de dirigir dos adolescentes, os padrões aos quais são submetidos e suas consequências.

O atendimento e o acompanhamento em instituições especializadas voltadas para o trabalho com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas serviram de substrato para as considerações e posições aqui manifestadas pelos autores. Pontua-se que nessas experiências, é significativo o quantitativo de adolescentes em cumprimento destas medidas por dirigir sem habilitação.

Acidentes de transporte de trânsito: Psicologia do trânsito e adolescência

Czerwonka (2014) assinala que as primeiras causas de mortes no Brasil relacionam-se ao trânsito, em 2013, 43 mil pessoas morreram nas ruas e estradas do país. Nas estatísticas, somos o quarto no mundo com mais mortes em acidentes de trânsito e isso repercutiu na criação, pelo Observatório Nacional de Segurança Viária, da campanha de prevenção “Maio Amarelo”. Essa iniciativa visa conscientizar acerca dos altos índices de mortes e feridos em acidentes de trânsito.

Nesse sentido, é preciso recuperar a ideia de que o trânsito sendo constituído de vários subsistemas precisa centralizar a relação entre o homem, a via e o veículo, com prioridade para a vida (ROZESTRATEN, 1988). O homem é a peça principal desses subsistemas e que necessita de atenção especial. E, a Psicologia que tem como foco compreender o homem, seu comportamento, para facilitar a convivência consigo próprio e com o outro, além de fornecer mecanismos para que saiba lidar com as experiências da vida pode contribuir na relação entre comportamento humano e trânsito (TELES, 2003)

Para Rozestraten et al. (2005), a Psicologia do Trânsito estuda o comportamento daqueles que estão na via e dos fenômenos/processos psicossociais implícitos ao comportamento. Assim, o comportamento do sujeito passou a ser estudado em vários aspectos como: procura visual, dependência de campo, estilo de percepção, atitudes, percepção de risco, procura de emoções, atribuição, estilo de vida, e carga de trabalho/trabalho penoso, estresse e representação social.

O comportamento no trânsito não é algo fácil de ser estudado, pois envolve muitos fatores complexos e requer contatos com áreas distintas como a física, ergonomia, direito, entre outras. A Psicologia do Trânsito serve para conhecer esses comportamentos e compreendê-los, tanto comportamentos individuais como sociais e que o estudo dos diversos fatores perceptivos, cognitivos e de reação, podem contribuir para evitar os acidentes nas estradas do país. Assim, a Psicologia do Trânsito oferece mecanismos que visam garantir maior segurança a fim de diminuir o risco de perder a vida (ROZESTRATEN, 1981).

Para Forbes et al. (2009), a teoria da propensão aos acidentes, teve forte influência no que refere ao trânsito no mundo e também no Brasil, essa teoria trouxe a concepção de que algumas pessoas são mais suscetíveis a se envolver em acidentes que outras, havia a necessidade de se avaliar e identificar quem eram esses indivíduos, e desta forma, classificar em aptos ou inaptos a dirigir e obter uma habilitação.

Hodiernamente, a falha humana ainda é considerada como a principal causa dos acidentes de trânsito, mas não a única e a psicologia do trânsito é fundamental na compreensão desse contexto. De acordo com Observatório Nacional de Segurança Viária (ONSV, 2018), as três principais causas dos acidentes de trânsito são: o fator humano, considerando a desatenção dos condutores até o desrespeito à legislação de trânsito (90%), o fator veículo que em alguma medida guarda relação com o fator humano uma vez que é o condutor responsável por zelar pela manutenção de seu veículo (5%) e o fator via (5%).

Segundo Monterde (2009), a avaliação de condutores foi abandonada em quase todos os países europeus, pois não

acreditavam que para conduzir um veículo era necessário avaliar psicologicamente seus condutores por meio de um exame psicológico, não encontrando justificativa para tal e por isso abandonaram esse tipo de avaliação.

Atualmente, não são todos os países que utilizam a avaliação psicológica em seus condutores, de acordo com Bianchi (2011), ao contrário dos países europeus, a atividade mais disputada entre os psicólogos no Brasil é justamente a avaliação psicológica de condutores para a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, inclusive há um mestrado em Psicologia na Universidade do Paraná com uma Linha de Pesquisa em Psicologia do Trânsito².

A ONU proclamou que os anos entre 2011 a 2020 seria a década de ação para a segurança no trânsito, a fim de salvar vidas e reduzir o número de acidentes em todo o mundo, desta forma, todos os países membros deverão empenhar-se para atingir os objetivos estabelecidos e o repensar do papel do psicólogo se insere nesse momento em prol de melhor qualidade e proteção da vida.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2015) coordena as ações dessa década a fim de mudar a realidade de países como a Índia, campeã mundial em acidentes no trânsito, e o Brasil, segundo colocado em taxa de óbitos por habitantes em acidentes de moto. Nesse cenário, a Psicologia do Trânsito contribui para instrumentalizar o profissional dessa área que pode compatibilizar o conhecimento desse campo com as resoluções do Conselho Nacional de Trânsito.

E, assim, é significativo considerar os aspectos relacionados à adolescência dado que possui uma participação importante na proporção de acidentes de trânsito. Assinala-se que a adolescência é um período de grandes transformações, sua definição envolve fatores complexos e controvérsias quanto ao seu início e fim, o fato é que todos os adultos vivenciaram essa fase da vida.

Para Bee (1985), a adolescência tem início depois da puberdade, evidenciada pelo amadurecimento biológico do seu aparelho de reprodução e por transformações psíquicas, corporais, familiares e comunitárias, que mudam e ocasionam muitos conflitos, o adolescente encontra-se frágil e procura ter autonomia, liberdade, prazer e reconhecimento, podendo agir de forma agressiva e impulsiva diante de determinados momentos de sua vida.

Os autores Peralva, Figeac e Paton (2017) entendem a adolescência como uma fase de crescimento hierarquizada até chegar o adulto, sendo que, o adulto dita as regras sobre o mais novo através da cultura, estabelecendo uma relação entre jovens e adultos, em que cada um tem o seu lugar de acordo com sua idade, o jovem é visto como quem resiste à socialização e a padrões estabelecidos culturalmente, sua conduta passa a ser considerada desviante.

Assim sendo, a adolescência é um período em que se define a identidade, seu início é marcado pela puberdade, e suas transformações corporais acontecem até chegar a uma maturidade e responsabilidade que ultrapassam o indivíduo, como é o caso da responsabilidade social (OUTEIRAL, 1994). Embora existam diferentes concepções sobre a adolescência, principalmente quanto ao seu início e fim, há um consenso de que se trata de um período de transformações, que podem ser: físicas, emocionais e sociais.

Para a Organização Mundial da Saúde (2013), a adolescência também é marcada por transformações tendo seu início aos 10 anos e seu término aos 19 anos completos. Em relação à Lei 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), em seu artigo 2º, a adolescência compreende o período de 12 aos 18 anos de idade, também pode ser aplicada excepcionalmente a pessoa entre 18 e 21 anos de idade. É importante ressaltar que a adolescência tem características diferentes da juventude, que tem um *status* social marcado pela “independência relativa em relação ao núcleo familiar original e por menor autonomia diante das instituições sociais para além das familiares” (GROPPO, 2017, p. 13).

Quando devo dirigir? Reflexões sobre adolescentes não habilitados e seus aspectos sociais e psicológicos

Os altos índices de acidentes de trânsito têm impacto diretamente na sociedade, e nos cabe refletir sobre quando esses acidentes envolvem adolescentes e o momento que este por sua vez deve dirigir. De acordo com a OMS (2015), uma das principais causas de mortes entre adolescentes de 10 a 19 anos são os acidentes de trânsito, no ano de 2015 foram quase 115 mil vítimas, a OMS considera que a maioria dos acidentes poderiam ter sido evitados. A lei que institui o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), dispõe em seu capítulo XIV - “Da Habilitação”, em artigo 140:

A habilitação para conduzir veículo automotor e elétrico será apurada por meio de exames que deverão ser realizados junto ao órgão ou entidade executivos do Estado ou do Distrito Federal, do domicílio ou residência do candidato, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão, devendo o condutor preencher os seguintes requisitos: I - ser penalmente imputável; II - saber ler e escrever; III - possuir Carteira de Identidade ou equivalente. (CTB, 1997).

De acordo com a CTB (1997), existe um conjunto de regras que a pessoa que pretende dirigir deve seguir, primeiramente ser penalmente imputável, ou seja, atribuir a alguém a responsabilidade. Desta maneira atribuir a alguém a responsabilidade por uma infração, a imputabilidade no Brasil se dá a partir dos 18 anos de idade.

Com base na Constituição Federal (1988), em seu artigo 228, são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial, em relação ao Código Penal Brasileiro (1940) em seu artigo 26 são isentos de pena, a pessoa que por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou com retardo, era ao tempo da ação ou da omissão, totalmente incapaz de entender o teor ilícito do fato ou determinar-se com esse entendimento. Assim, a legislação especial que contempla os chamados inimputáveis é o ECA (1990), que, em seu artigo 6 revela a necessidade de ser levado em conta a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. A partir do CTB (1997), para uma pessoa ter acesso à habilitação é necessário ter 18 anos completos, e poder ser responsável pelos seus atos, ou seja, imputável penalmente. Mas, afinal, de fato é assim que acontece? As pessoas somente assumem a direção dos meios de transporte ao adquirir sua habilitação e quando são imputáveis?

De acordo com o Código de Trânsito Brasileiro (1997) em seu artigo 309, a pessoa que dirige veículo automotor sem a devida permissão para dirigir ou sem habilitação, ou se é cassado o direito de dirigir gerando perigo de dano, pode sofrer as penalidades de detenção, de seis meses a um ano, ou multa. Na prática são flagrados pela fiscalização de trânsito adultos e/ou adolescentes dirigindo sem habilitação, e nesse caso ambos poderão sofrer penalidades que podem ser administrativas e civis, bem como penais ou socioeducativas quando adolescentes, dependendo da situação, por exemplo, o caso de acidentes que envolvem vítimas.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense), realizada pelo IBGE e Ministério da Saúde em 2012, em que participaram 3.000 escolas com alunos da 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do país (em 312 municípios), apontou como resultado que 27% dos adolescentes entre 13 e 15 anos dirigiram veículos motorizados. Ao considerar que só é possível ter habilitação aos 18 anos, esses adolescentes cometeram uma infração de trânsito. No entanto, não se trata apenas de infrações de trânsito, mas também, das consequências que as mesmas podem causar, como por exemplo, os acidentes de trânsito que podem até levar algum envolvido a óbito.

Contudo, quando e como os adolescentes aprendem a dirigir? Dellatorre (1997) realizou uma pesquisa na qual obteve como resultado que adolescentes de classe social alta aprenderam dirigir muito cedo, em idades de 8 a 13 anos de idade, e que quem os ensinou foram os próprios membros da família. Outra pesquisa realizada por Benincasa et al. (2006), se constatou que o ato do adolescente dirigir sem habilitação destaca-se entre os fatores de riscos aos acidentes de trânsito, considerou que existe pouca conscientização dos pais frente a essa questão, assim, como os vários riscos dessa atitude, não tendo a percepção do perigo no qual estão expondo os seus filhos.

Para Cristo (2012), é muito comum que jovens aprendam a dirigir através de instrução não formal, ou seja, fora da autoescola, sendo que quem ensina são os amigos, o pai, o irmão ou alguém próximo, esse tipo de aprendizagem é muito perigosa uma vez que essas pessoas não são devidamente capacitadas para ajudar nas dificuldades e em ensinar da forma correta, podem transmitir seus próprios vícios e valores que não são compatíveis com o trânsito. De acordo com o autor, quando esses alunos chegam à autoescola não querem mudar seus hábitos, pois acreditam que da forma como aprenderam é a mais correta.

Portanto, dirigir sem habilitação e aprender a dirigir antes dos 18 anos são práticas que acontecem na adolescência e podem ser muito perigosas, conforme apontado pelos autores. Uma pesquisa realizada por Castro et al. (2015), na cidade de Vespasiano, estado de Minas Gerais, revelou que adolescentes sem habilitação para conduzir veículos possuem maior chance de se envolverem em acidentes de trânsito e maior probabilidade de ter comportamentos de risco quando fazem uso de bebida alcoólica; sendo que ao dirigem alcoolizados, não usam cinto de segurança, fazem uso de substâncias psicoativas, portam armas e se envolvem em brigas, do que aqueles que são habilitados.

Duarte et al. (2014), também referem que alguns estudos têm demonstrado que a falta de habilitação e a idade do condutor são fatores que aumentam o risco de uma pessoa se

envolver em um acidente, por exemplo, uma pesquisa realizada na Nova Zelândia mostrou que quando se trata de motoristas sem habilitação o risco de lesão em razão do acidente chega a ser onze vezes maior, e quando se trata de motoristas jovens, estes estão mais favoráveis a desenvolverem outros comportamentos não seguros na direção, como consumir bebida alcoólica, exceder a velocidade, dirigir de forma perigosa e não fazer a utilização dos equipamentos de segurança.

Sobrinho (2010) comenta em seu artigo sobre dados estatísticos que revelam sobre as causas dos acidentes de trânsito na adolescência, sendo as mais comuns, excesso de velocidade, manobras imprudentes, consumo de álcool e drogas, falta de experiência, não obediência às leis de trânsito, pressão dos amigos e comportamentos de risco por busca de desafios. A autora se baseou também em uma pesquisa realizada pela empresa Volvo em seu Programa Volvo de Segurança no Trabalho (PVST), em conjunto com as empresas Perkons, Ministério da Saúde e Sociedade Brasileira de Ortopedia e Traumatologia (SBOT), com adolescentes e jovens de 16 a 25 anos em 2007, os dados são alarmantes em função do alto índice de adolescentes que dirigem sem serem habilitados, tendo completado a maioria ou não. De acordo com a autora, o jovem brasileiro reconhece os seus comportamentos de risco, e em sua análise, o mais importante que reconhecer é colocar em prática.

Analisando as questões apresentadas externamos os questionamentos, quais a(s) consequência(s) ou responsabilização imputada ao adolescente que descumpra a legislação de trânsito? As infrações de trânsito são administrativas, e podem também ser uma infração civil e penal, de acordo com o CTB (1997) em seu artigo 161:

Constitui infração de trânsito a inobservância de qualquer preceito deste Código, da legislação complementar ou das resoluções do CONTRAN, sendo o infrator sujeito às penalidades e medidas administrativas indicadas em cada artigo, além das punições previstas no Capítulo XIX.

Como mencionado anteriormente na CF (1988) sobre os inimputáveis, o ECA (1990) retrata em seu artigo 104 que, “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei. Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato”. Portanto, o ato infracional cometido pelo adolescente está sujeito ao ECA (1990), todavia, ser inimputável não significa que o adolescente não será responsabilizado pelos seus atos, pelo contrário, o adolescente está sujeito a essa legislação especial. De acordo com o ECA (1990) em seu artigo 112:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado. § 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. (BRASIL, 1990).

Desse modo, um adolescente ao dirigir sem habilitação está cometendo um ato infracional, não podendo apenas ser responsabilizado administrativamente. De acordo com Araújo (2007), o adolescente mesmo que inimputável é responsabilizado administrativamente e civilmente por seus atos, quando tratar-se de infração de trânsito cujo adolescente é condutor do veículo, é legal a autuação e aplicação de todas as medidas do CTB, inclusive a responsabilidade subsidiária dos pais ou responsáveis, corroborando com o apontamento no Código Civil (Lei nº 10.406/2002) em seu artigo 932, em que são também responsáveis pela reparação civil: "I - os pais, pelos filhos menores que estiverem sob sua autoridade e em sua companhia; II - o tutor e o curador, pelos pupilos e curatelados, que se acharem nas mesmas condições" (BRASIL, 2002).

Os adolescentes são responsabilizados de acordo com o ECA (1990), porém, existe uma grande discussão em torno dessa questão, parte da sociedade acredita que se o adolescente pode votar aos 16 anos, pode assumir responsabilidade de um adulto, ou seja, arcar com a maioridade penal. Neste caso, o adolescente passa a ser considerado imputável aos 16 anos, sendo que o mesmo também poderá dirigir? Considerando que o artigo 140 do CTB (1997), retrata que para a obtenção da CNH é necessário ser penalmente imputável, ao reduzir a maioridade penal para 16 anos, o adolescente também poderá participar da avaliação para a obtenção de sua CNH e ser um futuro condutor habilitado, e para isso deverá ter mudança no CTB.

Em relação à maioridade penal, está em tramitação um projeto de emenda constitucional (PEC 171/93), que visa à redução da idade penal de 18 para 16 anos, o debate entre aqueles que defendem a redução da idade penal e daqueles que são contra, não define (e não esgota) a questão. Os que são contra a redução da idade penal acreditam conforme Saraiva (2013), que existe um clamor social em relação à redução da idade penal dos 18 anos para os 16 anos, para o autor trata-se de uma questão totalmente equivocada, pois quem defende este ponto de vista acredita que nada acontece com adolescente autor de ato infracional, essa falsa convicção de impunidade dificulta a efetivação do ECA, "ranço histórico" herdado desde o Código de Menores de 1979, que não via a criança e o adolescente como pessoa de direitos.

Quanto à redução da idade penal (imputabilidade), Saraiva (2013) acredita que essa medida seja desnecessária, uma vez, que as medidas impostas pelo ECA como socioeducativas são de responsabilização, e muito mais severas e eficientes que as medidas impostas aos adultos no atual sistema penal. A ONU (2017) também se posiciona contra a redução da maioridade penal, refere que os adolescentes são mais vítimas da violência do que causadoras, que reduzir a maioridade não resolverá o problema da violência, pois crianças e adolescentes precisam que seus direitos sejam garantidos e de medidas de proteção contra as medidas de punição que são para os adultos.

Os que apoiam a redução da idade acreditam, conforme Nucci (2016), que adolescentes de 16 e 17 anos têm plenas condições de compreensão de seus atos (infracionais), e que o desenvolvimento mental dos adolescentes não é o mesmo de antigamente, pois acompanharam a evolução dos tempos. De acordo com Lins et al (2016), os que defendem a redução da maioridade no Brasil acreditam em uma visão sócio-histórica,

em que o amadurecimento dos adolescentes atualmente é ágil em razão do fácil acesso a quantidade de informações. No senso comum constata-se que os adolescentes possuem maturidade emocional e intelectual, podendo ser responsabilizados pelas suas atitudes.

Se a redução da idade penal vier a acontecer, poderá trazer mudanças para o mundo do trânsito, pensando nessa questão, os adolescentes estão prontos para dirigir na adolescência? De acordo com Cristo (2012), existe a falsa crença de que dirigir é fácil, isso o preocupa, porque pode levar a ideia de que é fácil, e não perigoso, portanto, não é necessário tomar alguns cuidados. Cristo (2012) acredita que pensando desse modo é possível compreender porque muitos pais permitem que seus filhos dirijam antes da idade permitida. De acordo com Jorge et al. (2013), o comportamento de adolescentes contribui para o aumento dos acidentes de trânsito, uma vez que eles transgridem regras impostas pela sociedade, e as características típicas como a imaturidade, pode ir ao encontro com os acidentes. Conforme as autoras, os veículos representam a "aventura", em que acabam desafiando seus próprios limites, arriscando a si e a outros.

Para Duarte et al. (2014), o fato do adolescente dirigir pode ter representações psicológicas e sociais, uma vez que pode representar independência em relação aos pais e maior aceitação em seu meio social, o desejo de mostrar que já não é mais criança, consequentemente pode fazê-lo violar leis, e se colocar em risco. Dirigir sem habilitação faz parte do processo de maturidade, mesmo assim, pode representar e expor tanto o adolescente como a sociedade a um risco iminente.

A pesquisa realizada por Benincasa et al. (2006), também constatou que para os adolescentes existem ganhos sociais no ato de dirigir sem habilitação, como ter independência, aproximação em relacionamentos amorosos, sentimento de poder e de se sentirem superiores aqueles que não têm meios para dirigir, além do interesse em velocidade e a convicção baseada na crença de que nada de ruim irá lhe acontecer. De acordo com Sobrinho (2010), falta aos jovens maturidade emocional para dirigir com responsabilidade e não se deixar influenciar pelos amigos ou pelo grupo que convive, pois quando não se tem maturidade, passam a ter comportamentos de risco no trânsito colocando sua vida em risco e da sociedade. É um período conflituoso em que os adolescentes possuem muitas vezes habilidades para dirigir, mas ainda não tem maturidade suficiente para enfrentar as dificuldades e o estresse do trânsito.

Para Bravo (2015), dirigir é um processo pertencente à sociedade, que contribui com meio de locomoção e favorece a independência das pessoas em geral. Para o autor, ao considerar o período da adolescência nesse contexto do trânsito, dirigir pode ser o início ou o caminho ao rumo da destruição, dependerá da individualidade do adolescente e os aspectos sociais envolvidos. De acordo com o autor, o adolescente deve ser capaz de assumir as consequências de suas atitudes no trânsito, a dificuldade é que muitas vezes ele não está apto, e é necessário que os adolescentes aprendam comportamentos de cidadania, deixando para trás atitudes e certos comportamentos, que podem intervir na ação de dirigir. Para dirigir de forma segura, o condutor precisa ter domínio sobre uma série de fatores (equilíbrio emocional, cuidados com o veículo e não ter distrações).

Outro autor também cita sobre a importância de se ter maturidade no trânsito, Mariano (2016) afirma que ter 18 anos não significa que o jovem completou a maturidade, existe ainda imaturidade com adolescentes “rebeldes” no mundo do trânsito, mesmo quando se trata dos habilitados ou entre os responsáveis em criar leis e executá-las. Para Cristo (2012), dirigir envolve fatores complexos, não é uma atividade simples e por isso para que o condutor possa dirigir de forma segura, precisará se apoiar e ter desenvolvidas algumas competências psicológicas e comportamentais, tais como, a tomada e processamento de dados, fazer julgamento e decidir rapidamente nas mais variadas situações de trânsito, conseguir responder rapidamente a situação que está diante de si, bem como, diversos outros fatores que muitas vezes não são perceptíveis ao condutor diante do volante e que ocorrem cotidianamente. Para o autor, não basta apenas guiar um automóvel, é necessário ser responsável, pois sua atitude implicará na de terceiros e para se ter um bom funcionamento no mundo do trânsito.

Cristo (2012) analisa sobre as emoções e como estão presentes no dia a dia do trânsito, de acordo com o mesmo, devem estar controladas, porque se a pessoa age somente através das emoções e esquece-se da razão, pode ser levada a cometer atitudes equivocadas. De acordo com autor se alguém viver apoiado em arriscar-se através de desafios e pela impulsividade, deverá ser guiada pela imaturidade e pela fragilidade psíquica podendo gerar atitudes desastrosas. Jorge et al. (2013) retratam sobre a responsabilidade da sociedade quanto à questão da redução dos índices de acidentes no que se refere a crianças e adolescentes no trânsito. Para os autores, todos devem se empenhar nesse papel, pais, educadores entre outros, pois, as medidas preventivas se apresentam com uma necessidade urgente.

Para Cristo (2012), o trânsito é um espaço de convivência e encontro social entre as pessoas, nem sempre se dá da melhor forma, ocasionando em certos momentos estresses, irritações e até mesmo conflitos. De acordo com o autor, dentro desse sistema muitos motivos contribuem para que se olhe de forma negativa a um conjunto de fatores, como ruas esburacadas, falta de sinalização, aspectos sociais, culturais e ambientes, considerados como fatores externos. Além desses fatores existe também o fator individual, ou seja, como cada um se comporta dentro desse sistema.

Conforme apontado por Rozestraten (1988), o homem tem a maior probabilidade de desorganizar o sistema como um todo. Assim, Cristo (2012), aponta que cada um tem suas próprias necessidades, desejos e anseios, opiniões que podem ser diferentes das das outras pessoas, no espaço social é preciso ter essa compreensão para conseguir lidar com essas pessoas em busca de minimizar os danos que podem ser causados em razão dessa diversidade. O autor também alega que o trânsito não se trata apenas de sua individualidade e sim de um coletivo, em que todos são pertencentes e tem os mesmos direitos, assim como, responsabilidades. Quando alguém alega que o espaço do trânsito não é bom, este pode ter influência direta de si mesmo, por isso a necessidade de pensar e analisar seus próprios comportamentos.

Ter 18 anos representa poder legalmente dar entrada ao processo de habilitação, porém, pensando nas questões apresentadas, ter a idade mínima permitida pode não ser suficiente para conduzir um veículo no atual mundo do trânsito. Destaca-se que temos como requisitos mínimos aos candidatos à habilitação se submeterem a uma série de exames de acordo com o artigo 147 do CTB (1997):

O candidato à habilitação deverá submeter-se a exames realizados pelo órgão executivo de trânsito, na seguinte ordem: I - de aptidão física e mental; II - (VETADO), III - escrito, sobre legislação de trânsito; IV - de noções de primeiros socorros, conforme regulamentação do CONTRAN; V - de direção veicular, realizado na via pública, em veículo da categoria para a qual estiver habilitando-se.

Nesse mesmo artigo, no que se refere à aptidão física e mental, o código de trânsito brasileiro inclui a avaliação psicológica, tanto para candidatos submetidos à primeira habilitação, como também para candidatos que fazem a renovação e aqueles que exercem atividade remunerada. Quanto à questão da avaliação psicológica, a resolução do CONTRAN 425/12 retrata em seu artigo 5º, que deverão ser verificados por meio da avaliação psicológica, através de métodos e técnicas psicológicas, alguns processos psíquicos, tais como: “I - tomada de informação; II - processamento de informação; III - tomada de decisão; IV - comportamento; V - auto-avaliação do comportamento e VI - traços de personalidade”.

Em face disso, o que pode ser feito para reduzir o número de acidentes de trânsito principalmente entre a população de adolescentes e jovens? Para Cristo (2012), é preciso buscar desenvolver nas crianças e jovens um conjunto de habilidades e atitudes que contribuam para que estes possam sobreviver no mundo do trânsito que se assemelha a uma selva, uma vez que crianças e jovens buscam espelhar-se nos adultos e reproduzem suas falhas, enquanto, os adultos são aqueles que deveriam ensinar corretamente acabam muitas vezes dando maus exemplos. O autor acredita, que através da educação para o trânsito, seja possível chamar a atenção dos jovens que ainda não dirigem ou que estão próximos a ter sua habilitação para que estes tenham uma formação baseada na cidadania.

Com base na CTB (1997), em seu artigo 320, parte do dinheiro arrecadado com as multas de trânsito deverá ser aplicado no fundo nacional à segurança e educação de trânsito, ou seja, existem recursos que devem ser utilizados em prol da educação para o trânsito. Conforme aponta Campos et al. (2012), o ser humano está em constante processo de aprendizagem desde que nasce até a sua morte, neste sentido, é possível a transformação de um ambiente de locomoção em um lugar respeitoso através da educação, com o objetivo de alcançar a cultura de segurança no trânsito.

De acordo com Campos et al. (2012), o Brasil possui mecanismos para se promover a educação para o trânsito através de políticas públicas educacionais que tenham como meta a redução dos acidentes, o grande desafio são os entraves burocráticos e governamentais, que acabam por interferir e impedir que essas políticas aconteçam, salvo ações pontuais. Campos et al. (2012) esperam que ações nas grades curriculares de crianças e adolescentes sejam concretizadas e obrigatórias, através da educação para o trânsito sejam formados cidadãos preocupados com o coletivo e não somente consigo mesmo, porque ações individuais refletem diretamente no coletivo.

De acordo com Corrêa (2013), é necessário estabelecer em nosso país uma cultura de educação para o trânsito, que avance e se desenvolva em seus vários aspectos, que sejam consolidadas uma série de contingências, pois o fato do Brasil ser um país com baixos níveis de escolaridade, falta à população maior compreensão em relação à cidadania, civismo, entre outras,

pois têm influência direta na maneira como a pessoa se comporta no trânsito. Para o autor, o fato da educação não ter qualidade corrobora com a questão da segurança no trânsito ter prioridade, sendo pouco valorizada; os desdobramentos vêm nos altos índices de acidentes. Para que o país seja considerado desenvolvido torna-se viável que tenhamos um trânsito civilizado com baixos índices de acidentes, para que isso aconteça é preciso que a cultura de segurança no trânsito se espalhe pelo país e que traga uma mudança radical no atual modelo, transformando a todos.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar sobre quando é a “hora certa” para dirigir, compreender a prática de dirigir por adolescentes não habilitados e analisar os aspectos sociais e psicológicos do ato de dirigir. Através desses objetivos buscamos refletir sobre as consequências das infrações de trânsito cometidas por adolescentes e sobre a redução da imputabilidade penal para os 16 anos. Caso seja aprovado em lei, permitirá que adolescentes possam dirigir. Frente ao exposto, refletiu-se sobre a necessidade da educação para o trânsito a fim de se prevenir e reduzir os acidentes.

Sobre o momento certo de dirigir, consideramos que é necessário ser imputável para iniciar o processo de habilitação, conforme rege o Código de Trânsito Brasileiro. Contudo, através de bibliografia existente, foi possível perceber que muitos adolescentes dirigem sem habilitação antes de completar 18 anos, sendo que na maioria das vezes aprendem a dirigir através de instrutores não formais, como, pais, familiares ou pessoas próximas. Não é a forma ideal de aprendizagem, uma vez que não se trata apenas de conduzir um veículo, mas, de um conjunto de regras, princípios e valores que precisam conhecer antes de assumir esta responsabilidade, os instrutores não formais acabam por contribuir para que a vida dos adolescentes e de outras pessoas sejam colocadas em risco.

A literatura também apontou sobre as características da adolescência, que são próprias, e que estão em pleno desenvolvimento e em contato com o seu meio social. Fase da vida que busca por desafios, por construção e afirmação de sua identidade, neste somatório que podem influenciar sua atuação no trânsito. Pois, quando um adolescente passa a dirigir e não tem a devida preocupação com as consequências de sua atuação (infringir as regras de trânsito e se colocando em risco por excesso de velocidade e dirigir sem habilitação, por exemplo) e colocando também a vida de outras pessoas em risco.

Outro aspecto encontrado na pesquisa apontou que não basta apenas ter 18 anos para que uma pessoa possa dirigir, em razão da complexidade que a ação exige, dirigir pode parecer simples, conforme muitos acreditam, porém, uma pessoa que dirige enfrenta muitos desafios no trânsito, exigindo nível de maturidade que muitos não têm, considerando a maturidade na sua dimensão biopsicossocial. Quando se trata de adolescentes essa questão da imaturidade pode ser ainda maior. Portanto, além da idade considerada legal para dirigir é necessário que o candidato seja também aprovado em uma série de exames médicos, e também psicológicos (realizada uma avaliação psicológica). Através da avaliação psicológica, selecionam-se os candidatos aptos

para lidar com as mais diversas situações no trânsito. Conforme a literatura pesquisada torna-se fundamental o controle das emoções nesse contexto, como também, um conjunto competências psicológicas e comportamentais.

Além dos aspectos psicológicos, a literatura apontou sobre a necessidade de se pensar em aspectos de cidadania, ou seja, de se pensar no trânsito como um espaço de convivência social, em que não se trata apenas da individualidade e sim de um coletivo, as atitudes de uma pessoa podem ter influências diretas na vida de outras pessoas e também consequências seríssimas e até mesmo desastrosas, pois no “mundo do trânsito” temos necessidades e vontades que nem sempre vão ao encontro com as necessidades de outras pessoas. É preciso ter esta compreensão para conseguir lidar e minimizar os danos que podem ser causados em razão dessas adversidades.

As reflexões apontam que existe interesse de certos segmentos da sociedade em reduzir a maioria penal, e está em tramitação projeto de lei que visa à redução da idade penal, ou seja, da imputabilidade dos 18 anos para os 16 anos. Como já ressaltado, os que defendem a redução da idade penal acreditam que os adolescentes têm maturidade para responder como os adultos pelos crimes. Aos que são contra a redução, o argumento principal é que os adolescentes não têm maturidade suficiente para dirigir e nem mesmo para serem julgados como adultos; uma vez que as medidas socioeducativas impostas aos adolescentes podem ser ainda mais severas que as aplicadas aos adultos. Nossa posição, enquanto pesquisadores/cidadãos é contrária à redução da maioria penal, acreditamos que a redução favorecerá ao aumento das estimativas em acidentes de trânsito no país.

Nosso entendimento nos altos índices de acidentes de trânsito que envolve esta categoria “adolescência”, é que é preciso maior conscientização da sociedade, e que o Estado precisa ser mais atuante perante a esta questão, seja com investimentos em políticas públicas, seja com amplo processo de gestão e educação. Somos sabedores que não será fácil e nem será um trabalho em curto prazo, pois será preciso desenvolver nas crianças e jovens um conjunto de habilidades e atitudes que contribuam para que estes possam sobreviver no mundo do trânsito.

O investimento (maciço) em educação para o trânsito é capaz de mudar este cenário no Brasil, diminuindo os altos índices de acidentes que envolvem principalmente as crianças e adolescentes. Dirigir é um grande ato de responsabilidade, que se desdobra em respeito às leis de trânsito, ao próximo e a coletividade.

Ao constatarmos que já existe a responsabilização aos adolescentes que cometem infrações de trânsito, levamos a crer que não é reduzindo a idade penal que se reduz os acidentes de trânsito. Quanto à questão da responsabilização o Estatuto da Criança e do Adolescente é um exemplo de proteção e também de responsabilização por considerá-las como pessoas em desenvolvimento, que tem seus direitos garantidos. Tratar adolescentes como adultos pode trazer sérias consequências a nossa sociedade, de modo provisório ao longo de nossa história o Estado brasileiro atuou de forma que trouxeram consequências nefastas a crianças e adolescentes, cabe-nos fazer o alerta e ajudar no trabalho de conscientização perante o país. ■

Notas

¹ Bianchi (2011) defende que a Psicologia do Trânsito é uma ciência. Essa posição também é compartilhada por autores como Rozestraten (1981 e 1988) e Silva e Günther (2009), Hoffmann, Cruz e Alchieri (2003).

² Coordenada pela Profa. Dra. Alessandra S. Bianchi, maiores informações no site da instituição: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/linhas-de-pesquisa/iv-psicologia-do-transito-avaliacao-e-prevencao/>

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, D. M. J.. **A responsabilidade do menor de idade pelo cometimento de infrações de trânsito**. 2007. Disponível em: <http://www.transitobr.com.br/index2.php?id_conteudo=105> Acesso em: 19 dez. 2018.
- BENINCASA, M.; REZENDE, M. M.. Percepção de fatores de risco e de proteção para acidentes de trânsito entre adolescentes. **Boletim de Psicologia**, 56(125), 241-256. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-594320> Acesso: 24 de out. de 2018.
- BIANCHI, A.. Psicologia do Trânsito: O Nascimento de uma Ciência. **Interação em Psicologia**, 15, 71-75. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/25376/17005.06000200008&lng=pt&lng=pt>> Acesso em: 12 dez. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [Coleção Saraiva de Legislação]. (21a ed.). São Paulo: Saraiva. 2001.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar** (Relatório de pesquisa/Pense 2012), Rio de Janeiro, RJ, IBGE. 2012. Disponível em: <<https://www2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/>> Acesso em 12 set. 2018.
- _____. **Lei nº. 2.848, de 7 de dezembro de 1940** - Decreta o Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm> Acesso em: 23 out. 2018.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 21 out. 2018.
- _____. **Lei nº. 9.503, de 23 de setembro de 1997** - Institui o Código de trânsito brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm> Acesso em: 20 dez. 2017.
- _____. **Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002** - Institui o Código Civil. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10406.htm> Acesso em: 05 ago. 2018.
- _____. **Resolução nº 425, de 27 de novembro de 2012** - Dispõe sobre o exame de aptidão física e mental, a avaliação psicológica e o credenciamento das entidades públicas e privadas de que tratam o art. 147, I e §§ 1º a 4º e o art. 148 do Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: <<http://www.denatran.gov.br/index.php/resolucoes>> Acesso em: 10 out.2017.
- BRAVO, M. de S.. Aprender a dirigir aos 18 anos de idade: uma visão da psicologia nessa fase da adolescência. **Boletim de Psicologia**, 65(143), 147-155, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432015000200004&lng=pt&lng=pt> Acesso em: 29 de out. 2018.
- CAMPOS, de I, C.; FELTRIN, F, T.; ROMÃO, V, P, N, M.; JUNIOR, R, A, A.; FERRAZ, P, C, A.. A importância da educação de trânsito na formação de cultura de segurança no trânsito. **Anais do III Seminário de Pós-Graduação em Engenharia Urbana**, Maringá, PR, Brasil, 8, 2012. Disponível em: <<http://www.eventos.uem.br/index.php/simpgeu/simpgeu/paper/view/945/755>> Acesso em: 27 jan. 2019.
- CASTRO, O, J, L.; CAMPOS, A, E, M.; MATTOS, F, P, G.; OLIVEIRA, L, G.; PROIETTI, A, F.; XAVIER, C, C.. Dirigir moto ou carro entre adolescentes: inquérito "saúde em Vespasiano", 2015. **Revista médica de Minas Gerais**, 26 (1), 1-8. Disponível em: <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/2346>> Acesso em: 15 set. 2018.
- CORRÊA, J. P. (Orgs.). **Cultura de segurança no trânsito: casos brasileiros**. 2013. Disponível em: <<https://pvst.com.br/culturadasegurancano-transito/cultura-de-seguranca-no-transito.pdf>> Acesso em: 21 out. 2018.
- COSTA, Bruna Luciana Rodrigues; ALCHIERI, João Carlos. Aspectos históricos da avaliação psicológica do trânsito no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia do Tráfego: Características e desafios no contexto do MERCOSUL**. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsicologiaTrafego_web22.pdf> Acesso em: 10 jan. 2019.
- CRISTO, F.. **Psicologia e Trânsito**: Reflexões para pais, educadores e (futuros) condutores. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2012.
- CZERWONKA, Mariana. **Maio Amarelo**: a importância da segurança no trânsito. 2014. Disponível em: <<http://portaldotransito.com.br/educacao/consientizacao-no-transito/maio-amarelo/maio-amarelo-a-importancia-da-seguranca-no-transito/>> Acesso em: 02 out. 2018.
- DELATORRE, Maria Cecília Cordeiro. **O trânsito e seus novos centauros**. [Dissertação em Ciências da Saúde]. Londrina: Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina. 1997. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/saudecoletiva/Mestrado/res/12.html>> Acesso em: 21 out. 2018.
- DICIONÁRIO JURÍDICO. **Imputabilidade**. 2010. Disponível em: <<https://www.diretonet.com.br/dicionario/exibir/1000/Imputabilidade>> Acesso em: 23 out. 2018.
- DUARTE, E. C.; GARCIA, L. P.. Motoristas adolescentes no Brasil: prevalência e fatores associados estimados a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 17 (Supl. 1), 3-16, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2014000500003&script=sci_arttext&lng=pt> Acesso em: 12 dez. 2017.
- GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

- HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.. Síntese Histórica da Psicologia do Trânsito no Brasil. In: ALCHIERI, J. C.; CRUZ, R. M.; HOFFMANN, M. H. (Orgs.). **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.
- _____.; LUZ FILHO, Silvio Serafim da. A educação como promotora de comportamentos socialmente significativos no trânsito. In: HOFFMANN, Maria Helena; CRUZ, Roberto Moraes; ALCHIERI, João Carlos (Orgs.). **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Mm7KEjD5tFgC&oi=fnd&pg=PA105&dq=%E2%80%9Cmundo+do+tr%C3%A2nsito%E2%80%9D&ots=T3EqFUF02l&sig=WMN6skDimzOQfwBtXl3EjuzeLhM#v=onepage&q=%E2%80%9Cmundo%20do%20tr%C3%A2nsito%E2%80%9D&f=false>> Acesso em: 22 dez. 2018.
- _____.; Comportamento do condutor e fenômenos psicológicos. **Psicologia: Pesquisa & Trânsito**, 1(1), 17-18, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppet/v1n1/v1n1a04.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2017.
- JORGE, M, P, H, M.; MARTINS, G, B, C.. A criança, o adolescente e o trânsito: algumas reflexões importantes. **Revista associação médica brasileira**. 59(3), 199-208, 2013. Disponível em: <<http://projetoescuela.labtrans.ufsc.br/projetoescuela/a-crianca-o-adolescente-e-o-transito-algumas-reflexoes-importantes-jorge-martins-2013>> Acesso em: 14 jan. 2018.
- LAGONEGRO, M. A.. A ideologia rodoviária no Brasil. **Ciência & Ambiente**, 37(45), 39-50, 2008. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/reciam/sumario.php?IDEdicao=45#>> Acesso em: 15 set. 2018.
- LINS, R.; FIGUEIREDO, F, D.; SILVA, L.. A redução da maioria penal diminui a violência? Evidências de um estudo comparado. **Opinião Pública**, 22(1), 118-139, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762016000100118&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 12 out. 2018.
- MANGE, R.. Evolução da psicotécnica em São Paulo. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, 8(1), 5-7, 1956. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000106&pid=S1413-8271200700020000700022&lng=es> Acesso em: 08 ago. 2017.
- MARIANO, Celso. **Dezoito anos de CTB: a maturidade não veio**. 2016. Disponível em: <<http://portaldotransito.com.br/opiniaio/transito-e-a-sociedade/dezoito-anos-de-ctb-a-maturidade-nao-veio/>> Acesso em: 29 out. 2018.
- MOREIRA, Marcelo Rasga; RIBEIRO, José Mendes; MOTTA, Caio Tavares; MOTTA, José Inácio Jardim. Mortalidade por acidentes de transporte de trânsito em adolescentes e jovens, Brasil, 1996-2015: cumprimos o ODS 3.6? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2785-2796, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n9/1413-8123-csc-23-09-2785.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2018.
- NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **OMS: Brasil é o país com maior número de mortes de trânsito por habitante da América do Sul**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oms-brasil-e-o-pais-com-maior-numero-de-mortes-de-transito-por-habitante-da-america-do-sul/>> Acesso em: 04 set. 2018.
- _____. **Década de Ação pela Segurança no Trânsito 2011-2020 é lançada oficialmente hoje (11) em todo o mundo**. 2011. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/decada-de-acao-pela-seguranca-no-transito-2011-2020-e-lancada-oficialmente-hoje-11-em-todo-o-mundo/>> Acesso em: 11 set. 2018.
- _____. **Agência da ONU se posiciona contra a redução da maioria penal no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia-da-onu-se-posiciona-contra-reducao-da-maioridade-penal-no-brasil/>> Acesso em: 28 out. 2018.
- NUCCI, G. de S.. **Manual de direito penal**. [Manual]. Revista, Atualizada e Ampliada. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/74452/manual_direito_penal_nucci_11.ed.pdf> Acesso em: 10 fev. 2018.
- OBSERVATÓRIO NACIONAL DE SEGURANÇA VIÁRIA. **90% dos acidentes são causados por falhas humanas, alerta observatório**. 2018. Disponível em: <<https://www.onsv.org.br/90-dos-acidentes-sao-causados-por-falhas-humanas-alerta-observatorio/>> Acesso em: 03 set. 2018.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório global sobre o estado da segurança viária 2015**. Genebra, Suíça: Organização Mundial da Saúde. 2015. Disponível em: <https://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2015/Summary_GSRRS2015_POR.pdf> Acesso em 29 ago. 2018.
- PERALVA, Angelina; FIGEAC, Julien; PATON, Nathalie. Resta algo de 2013? **Liinc em revista**, v. 13, p. 381-400, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321453995_Resta_algo_de_2013_ls_there_anything_left_of_2013 Acesso em: 15 abr. 2019.
- ROZESTRATEN, R. J. A.. Psicologia do trânsito: o que é e para que serve. **Psicologia: ciência e profissão**, 1(1), 141-143, 1981. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931981000100006&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 27 jun. 2017.
- _____. **Psicologia do trânsito: Conceitos e processos básicos**, (p.154). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- _____. Os prós e contras da análise de acidentes de trânsito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 53(3), 7-22, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000179&pid=S1414-9893201200050001300040&lng=pt> Acesso em: 25 out. 2018.
- SARAIVA, J.. A Idade e as Razões: Não ao Rebaixamento da Imputabilidade Penal. **Revista Direito Em Debate**, 6(9), 86-98, 2013. disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/855>> Acesso em: 25 out. 2018.
- SILVA, F. H. V. C. A.. Psicologia do Trânsito e os 50 Anos de Profissão no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32 (n. especial), 176-193, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500013> Acesso em: 10 ago. 2017.
- SILVA, Fábio Henrique Vieira de Cristo; GÜNTHER, Hartmut. Psicologia do trânsito no Brasil: de onde veio e para onde caminha? **Temas em Psicologia**, 17(1), 163-175, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a14.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2018.
- SILVA, M, A, da.; VILLAS BÔAS, E, F. Avaliação psicológica preliminar e complementar para aquisição da primeira habilitação/renovação com e sem atividade remunerada e adição de categoria A. **Boletim de Psicologia**, 66 (145), 215-225, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432016000200010&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 19 dez. 2018.
- TELES, M. L. S.. **O que é psicologia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ A formação de condutores na área metropolitana de Brasília: Uma abordagem da perspectiva espacial

 Joesley Dourado *

Resumo: O objetivo geral deste trabalho é investigar a distribuição de instituições de educação para o trânsito na Área Metropolitana de Brasília. Como primeiro objetivo específico busca-se definir Brasília como uma metrópole que avança sobre o território dos municípios goianos de sua periferia. O segundo objetivo específico é analisar a distribuição espacial dos Centros de Formação de Condutores na Área Metropolitana de Brasília. Por meio da contribuição teórica de Villaça (2012) entendeu-se que a metrópole atual é uma cidade única, muitas vezes composta por diversos municípios. Ainda elencou-se as principais atividades educativas de trânsito previstas pelo Código de Trânsito Brasileiro. Através da relação de Centros de Formação de Condutores disponibilizadas pelo Detran/DF e Detran/GO foi possível analisar a distribuição espacial destes centros na Área Metropolitana de Brasília. Por fim, observou-se que apesar da relevância econômica e política protagonizada pelo Distrito Federal partindo da perspectiva populacional há a distribuição equitativa dos Centros de Formação de Condutores. Da perspectiva municipal, a relação entre população e as instituições de ensino de trânsito são equivalentes, o que pode contribuir para o acesso igualitário aos serviços de educação para o trânsito no território da Área Metropolitana de Brasília.

Palavras-chave: Trânsito. Educação para o Trânsito. Centro de Formação de Condutores. Brasília. Área Metropolitana de Brasília.

* Joesley Dourado é licenciado em Geografia, especialista em Gestão Pública e Letramento Informacional, mestre e doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília-UnB. Servidor público e professor da Escola Pública de Trânsito do Distrito Federal. Contato: joesleyb@gmail.com.

Introdução

O deslocamento de pessoas, veículos e animais no o território do Brasil é realizado sob a égide de um complexo aparato de normas. Uma série de órgãos e entidades estão organizadas no Sistema Nacional de Trânsito, que tem como dever promover o trânsito em condições seguras. O conjunto de atribuições e competências desses órgãos e entidades foi concedido para regular os deslocamentos nas vias terrestres abertas à circulação.

O indivíduo é quem caminha, dirige, pilota, e, portanto, ele é o principal ator do trânsito. Desta maneira, também deve ser o foco das ações de treinamento, do desenvolvimento da habilidade e da educação para o trânsito. A educação para o trânsito contribui para a redução do número de acidentes, para o aumento da fluidez das vias, para a convivência mais pacífica que culmina no desenvolvimento de toda a sociedade.

Os indivíduos não ocupam lugar no espaço de maneira uniforme. Tal qual a economia, a ordem jurídica, a cultura, o espaço é uma instância da sociedade e assim ele influencia e sofre influência de diversos fatores que constituem a complexa dimensão social. O espaço urbano é um recorte que na contemporaneidade representa a maior parte da realidade brasileira e por meio dele podemos analisar como os indivíduos e instituições estão organizadas. Ainda mais relevante é esta análise quando se considera a acentuação de processos espaciais contemporâneos como a metropolização, por exemplo.

No caso de Brasília, observa-se que apesar de sua circunscrição oficial está limitada pelo quadrilátero do Distrito Federal, as decisões tomadas na capital federal avançam sobre o território do estado de Goiás, inserindo municípios goianos em uma dinâmica metropolitana que tem ligação umbilical com Brasília.

Neste contexto, o objetivo geral deste trabalho é investigar a distribuição de instituições de educação para o trânsito na Área Metropolitana de Brasília. Como primeiro objetivo específico busca-se definir Brasília como uma metrópole que avança sobre o território dos municípios goianos de sua periferia, enquanto o segundo objetivo específico é analisar a distribuição espacial dos Centros de Formação de Condutores na Área Metropolitana de Brasília.

Passos metodológicos

A primeira etapa da pesquisa foi baseada na revisão bibliográfica, onde há destaque para a contribuição teórica de Villaça (2012) que colabora no sentido de elucidar o atual arranjo espacial das metrópoles brasileiras. A partir disso, entendeu-se que a Área Metropolitana de Brasília é, na verdade, uma cidade única, porém recortada administrativamente por meio das Regiões Administrativas e das figuras institucionais dos municípios.

Com base no Código de Trânsito Brasileiro¹, foram relacionadas as principais atividades educacionais previstas pela legislação nacional, entre elas as de sentido amplo e as de sentido estrito, com destaque neste último grupo para o processo de formação de condutores que engloba os candidatos a condução de veículos automotores e elétricos. Conforme preconiza a Lei, o processo de ensino-aprendizagem para este fim deve obedecer a uma série de requisitos dentre os quais existe

a necessidade que aconteça no ambiente dos Centros de Formação de Condutores.

Neste contexto, mediante consulta ao site dos órgãos executivos de trânsito do Distrito Federal² e do estado de Goiás³ foi possível obter a relação dos Centros de Formação de Condutores credenciados pelos respectivos órgãos, assim por meio da pesquisa documental foi possível analisar a distribuição espacial destas instituições.

1. A formação da metrópole de Brasília

Segundo Santos o espaço é uma instância social, assim como a economia, a cultura, a ordem jurídica e outras. Para o autor, “a estrutura espacial, isto é, o espaço, organizado pelo homem é, como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante” (SANTOS, 2012, p. 181). Conflitos e desigualdades se manifestam no espaço e no caso específico do espaço urbano estas características refletem a própria sociedade. Logo uma investigação que privilegie a perspectiva espacial contribui para desvendar processos e relações responsáveis pela estrutura da atualidade.

No caso da análise da metrópole, ela não pode ser encarada numa perspectiva que abarque somente sua estrutura intra-urbana, o que aqui é chamado de “núcleo metropolitano”, o espaço circunscrito aos seus limites oficiais e administrativos. Nem tampouco se pode desprezar sua influência espacial para investigar processos que ocorrem fora da sua delimitação institucional, mas que são em sua origem diretamente vinculadas à ela. Uma maneira de entender essa dinâmica parte da diferenciação entre as definições de cidade e município:

As cidades são dinâmicas e se alteram continuamente no tempo. Os municípios são estáticos e se alteram em datas marcadas. As cidades são um fenômeno social, econômico e geográfico; e, como tal, altamente mutáveis. Sua existência e transformações não podem ser determinadas por lei. Sem entrar no mérito, o fato é que o processo de criação e extinção de municípios é um processo “artificial”, em relação à realidade econômica, social e geográfica que é uma cidade. O município é uma entidade estática; a cidade, não. Não há qualquer relação entre a cidade – como realidade geográfica, econômica e social – e o município, cuja existência decorre de outra lógica (VILLAÇA, 2012, p. 234).

O autor ao continuar evidencia que nenhuma cidade para de crescer no limite do município, porém politicamente a cidade termina no recorte administrativo. Um obstáculo natural, uma avenida pode separar os municípios, de maneira de que de um lado há uma um conjunto de leis, uma câmara de vereadores, um prefeito e do outro lado é outro conjunto institucional. Para ele, “do ponto de vista social, econômico e geográfico, o limite municipal é uma linha totalmente artificial e ilógica” (VILLAÇA, 2012, p. 234).

Ao tratar do caso das metrópoles brasileiras, Villaça destaca que em um momento anterior cada cidade correspondia a um município, todavia as conurbações metropolitanas constituem um novo tipo de cidade, no sentido de que “a área urbana metropolitana contínua (a que se vê de avião) é uma única cidade sob os pontos de vista físico-territorial, econômico e social, por mais que ela esteja retalhada em vários municípios” (VILLAÇA, 2012, p. 233).

A metrópole impacta diretamente os municípios que a circundam, de tal maneira que Villaça chega a afirmar que “a metrópole é uma devoradora de cidades e uma criadora de bairros. Ela transforma cidades em bairros” (VILLAÇA, 2012, p. 233). Ainda que “transformadas em bairros”, como os municípios estão fora da circunscrição oficial, o reconhecimento, a administração e o cotidiano destes espaços é repleto de conflitos.

Apesar dos imensos “vazios” que compunham a paisagem urbana de Brasília quando de sua construção e inauguração na década de 1960, não houve interesse em abrigar as camadas mais pobres da população nas proximidades do núcleo metropolitano. Havia grande disponibilidade física de espaços para alocação dos mais necessitados, porém também havia uma barreira política difícil de ser rompida. Na prática, existia uma indisponibilidade política da terra (DOURADO, 2018). Essa indisponibilidade é caracterizada pela propriedade pública da terra que estava sob a tutela do Governo do Distrito Federal que mesmo com a farta existência de terrenos disponíveis, não promoveu uma política habitacional, renegando de maneira sistemática o acesso à terra urbana a população mais pobre que sem alternativa, acabou por estabelecer-se em invasões e favelas, a contragosto do poder público. Em suma, havia grande disponibilidade de espaços para acomodar a população mais necessitada, mas também havia interesse político em mantê-los longe da “Capital da Esperança”.

Ainda vale destacar que o período de consolidação de Brasília, nos anos de 1970 é paralelo ao processo de metropolização do espaço no Brasil. Além disso, por não possuir traços de uma urbanização fordista pretérita, sendo criada com o intuito de sediar os órgãos com poder de comando e gestão da administração pública federal, além de funcionar como um nó na rede viária recém-implantada no país, a nova capital federal é extremamente receptiva ao processo de metropolização do espaço.

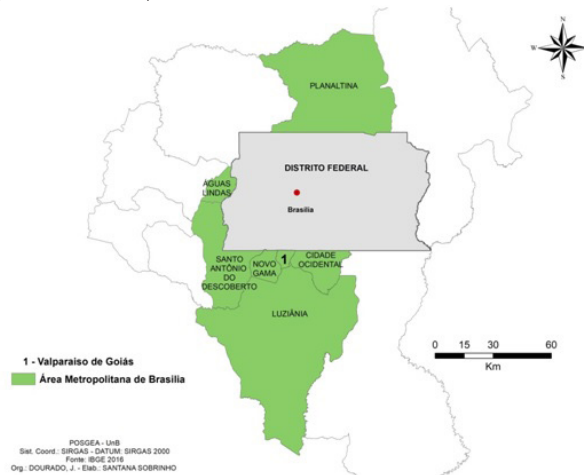
Para Ferreira e Penna (1996) a metrópole de Brasília cresceu socialmente fragmentada e espacialmente polarizada, gerando um mosaico multinucleado, onde os resíduos de inércia do desenvolvimento são muito preocupantes e passam a cumprir a função meramente residencial de população pobre, dentro do espaço da capital ou mesmo em sua periferia fora do DF.

Brasília possui inicialmente uma “região geoeconômica”, “municípios adjacentes”, um “entorno”, porém sempre excluiu a ideia de periferia. No atual estágio de metropolização do seu espaço, é inevitável entender as Regiões Administrativas e os municípios da sua Área Metropolitana como a periferia distrital e a periferia goiana da capital federal, respectivamente. A figura 1 representa a Área Metropolitana de Brasília-AMB.

As Regiões Administrativas devido a sua falta de autonomia financeira e política se assemelham ao que seriam os bairros de outras metrópoles nacionais, porém essa terminologia não foi adotada. Para a área onde estão os municípios goianos envolvidos em sua espacialidade metropolitana foi atribuída a denominação de “Entorno”. Estes sim são municípios formalmente constituídos, inclusive pertencentes a outro ente da federação (estado de Goiás), porém suas características espaciais também lhe assemelham a bairros da metrópole brasileira.

Para Ferreira (1999) a ocupação da periferia goiana de Brasília está diretamente ligada com a oferta de espaços para a população de baixa renda no DF e se inicia com o parcelamento

Figura 1. Área Metropolitana de Brasília



Fonte: Dourado, 2018.

privado de terras, gerando uma grande oferta de lotes em locais sem infraestrutura, porém com uma maior facilidade no pagamento das prestações que tinham preços menores, possibilitando a oportunidade da compra do próprio terreno de maneira que os mais pobres pudessem se livrar do pagamento dos alugueis nos fundos de lote nas áreas mais consolidadas do DF.

A falta de uma política habitacional por parte do Governo do Distrito Federal agiu como motor de exclusão social forçando uma parcela da população a migrar para os municípios goianos que circundam Brasília. Segundo Paviani

O Governo do Distrito Federal (GDF) tem uma ação indireta importante na periferação, na medida em que “fechou” seu espaço urbanizado ou mantém as construções de casas populares em ritmo lento. Assim, como já salientamos em outro trabalho, o GDF atua como uma força de empurrão: “o esquema relativamente fechado de terras públicas para usos urbanos e o mecanismo imobiliário ensejaram um movimento de ‘empurrão’ para além dos limites do Distrito Federal de considerável contingente de população de baixa renda, seja em terrenos legalizados pelo esquema especulativo, seja em terras invadidas (PAVIANI, 1987, p 38-39).

Segundo Oliveira (1987), a euforia dominava as classes dominantes dos municípios limítrofes ao DF durante a década de 1970. Estas aceleravam a transformação de terras rurais em urbanas, loteando fazendas onde o preço da terra era barato aumentando a proporção do fenômeno. O município de Luziânia foi o que realizou o loteamento com maior intensidade, atingido o nível dos conjuntos habitacionais que desenvolveram-se ao ponto que culminou na emancipação política de cinco outros municípios, todos desmembrados de Luziânia: Santo Antônio do Descoberto (1982, que mais tarde em 1995 também origina Águas Lindas de Goiás), Cidade Ocidental (1991), Valparaíso de Goiás (1995) e Novo Gama (1995).

Caiado destaca que a expansão e consolidação dos conjuntos habitacionais que posteriormente se tornaram municípios no limite sul do DF são de responsabilidade do GDF:

A atuação estatal do governo do Distrito Federal na restrição à ocupação em regiões centrais (por meio de controle das áreas de posse pública que seriam disponibilizadas para esta finalidade e de legislações

de proteção ambiental) e na repressão à ocupação ilegal, com a remoção de população favelada, sem dúvida foi o principal condicionante da ocupação no entorno do DF (CAIADO, 2005, p. 63).

Se por um lado, a formação das Regiões Administrativas foi impulsionada pelos precários programas habitacionais que basicamente se resumiam a retirada compulsória de invasões e favelas do centro de Brasília em direção as cidades-satélites, por outro lado, a formação do Entorno é guiada pelo duplo processo expulsivo (FERREIRA, 1999) atrelada à ação do mercado imobiliário. As características espaciais dos municípios da AMB apontam para a existência de uma espacialidade metropolitana em relação a Brasília e para a existência de uma cidade única, uma só Brasília. Nas palavras de Ferreira, “uma cidade fragmentada espacialmente, que se espalha pelo território além dos limites do DF” (FERREIRA, 1999, p. 136).

2. A educação para o trânsito na área metropolitana de Brasília

A educação é uma das principais ações previstas pelo Código de Trânsito Brasileiro de tal maneira que ele estabelece uma série de diretrizes para fomentar esta atividade. Entre elas pode-se destacar a necessidade que todo órgão componente do Sistema Nacional de Trânsito - SNT tem de possuir uma coordenação educacional, além de promover o funcionamento de Escolas Públicas de Trânsito.

Outra ação é privativa da União, por meio do Conselho Nacional de Trânsito - CONTRAN ao qual ficou reservada a competência de estabelecer anualmente os temas e cronogramas de campanhas de educação de trânsito para todo o país que devem ser implementadas pelos demais órgãos e entidades do SNT que ainda contam com a faculdade de promover campanhas educativas voltadas ao atendimento das especificidades de cada lugar. Também foi prevista a veiculação de campanhas de trânsito pelas empresas concessionárias dos serviços de rádio e televisão.

O Código de Trânsito Brasileiro - CTB ainda prevê que na educação regular, aquela que é realizada nas instituições de Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) deve haver planejamento e ações coordenadas entre os órgãos do SNT e os de educação de maneira que promova:

- I - a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;
- II - a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores;
- III - a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;
- IV - a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades-sociedade na área de trânsito (BRASIL, 1997).

Além das ações já relacionadas que podem ser entendidas como aquelas que tratam da temática de trânsito em sentido amplo, o CTB trouxe mais quatro modalidades de ações educativas que podem ser entendidas como específicas, já que possuem um público alvo delimitado pela própria Lei.

O primeiro grupo diz respeito aos condutores de veículos que devem ser conduzidos profissionalmente, ou seja, de maneira remunerada, pelos habilitados nas categorias C, D ou E que no período de um ano, atinjam em seus prontuários 14 pontos⁴. Para eles, é possível realizar um curso preventivo de reciclagem o qual garante o direito de ter a pontuação eliminada, diminuindo a possibilidade de ter o direito de dirigir suspenso, considerando que para isso aconteça a pontuação limite é 19 pontos.

O segundo grupo é composto pelos condutores infratores que devem ser submetidos a curso de reciclagem, conforme as condutas previstas pelo Art. 268 do CTB e seus respectivos incisos abaixo descritos:

- I - quando, sendo contumaz, for necessário à sua reeducação;
- II - quando suspenso do direito de dirigir;
- III - quando se envolver em acidente grave para o qual haja contribuído, independentemente de processo judicial;
- IV - quando condenado judicialmente por delito de trânsito;
- V - a qualquer tempo, se for constatado que o condutor está colocando em risco a segurança do trânsito;
- VI - em outras situações a serem definidas pelo CONTRAN (BRASIL, 1997).

O terceiro inclui os interessados em conduzir veículo de transporte coletivo de passageiros, de escolares, de emergência ou de produto perigoso que devem ser aprovados em curso especializado de treinamento de prática veicular em situação de risco. No caso dos condutores de ambulâncias o treinamento e a reciclagem deste curso deve ser realizado a cada cinco anos.

O último grupo diz respeito àqueles que são candidatos a habilitação para conduzir veículo automotor ou elétrico, os quais devem ser penalmente imputáveis, saber ler e escrever e ainda possuir carteira de identidade ou equivalente. No processo de habilitação, eles serão submetidos a quatro exames: de aptidão física e mental, de legislação de trânsito, de noções de primeiros socorros e por fim, de direção veicular realizado na via pública. Apesar de relacionar estes exames, o CTB ainda inclui a obrigatoriedade de na formação dos condutores haver curso de direção defensiva e de proteção ao meio ambiente relacionado com o trânsito.

A educação para o trânsito com o fim de preparar os candidatos para os exames, somente pode ser realizada por instrutores autorizados pelo órgão executivo de trânsito dos estados ou do Distrito Federal que podem pertencer – ou não – a entidades credenciadas. As entidades credenciadas para esta atividade de ensino são os Centros de Formação de Condutores - CFC's.

A Resolução do CONTRAN Nº 358, de 13 de agosto de 2010, impõe aos CFC's uma série de requisitos para seu credenciamento que abrangem desde estrutura administrativa a conformidade legal, que uma vez cumpridos, vinculam o órgão executivo de trânsito dos estados ou do Distrito Federal que devem credenciar estas instituições. No que diz respeito ao ambiente educacional, os requisitos que se destacam são:

- Infraestrutura física: condições de acessibilidade, lotação máxima da sala de aula, espaços destinados à Diretoria Geral, Diretoria de Ensino, Secretaria e Recepção,

banheiros e estrutura tecnológica para conexão ao sistema informacional do órgão executivo de trânsito;

- Recursos pedagógicos: quadro para exposição, material didático, acervo bibliográfico disponível para candidatos e instrutores, recursos audiovisuais; manuais e apostilas para candidatos e condutores;
- Recursos humanos: um Diretor-Geral, um Diretor de Ensino e dois instrutores de trânsito.

Aquela Resolução do CONTRAN ainda estabelece que cabe aos órgãos executivos de trânsito dos estados e do Distrito Federal elaborar e revisar periodicamente a distribuição geográfica dos credenciados⁵ de forma que evidencie a dimensão espacial da oferta destas instituições sobre o território. Neste sentido, parte-se para a análise da distribuição dos Centros de Formação de Condutores na Área Metropolitana de Brasília.

No Distrito Federal, existem 138 Centros de Formação de Condutores, os quais estão distribuídos espacialmente nas Regiões Administrativas conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição espacial dos Centros de Formação de Condutores no Distrito Federal – 2019

Região Administrativa	Quantidade de CFC's
Ceilândia	23
Taguatinga	15
Asa Sul	12
Samambaia	10
Asa Norte	8
Gama	8
Planaltina	8
Sobradinho	6
Paranoá	5
São Sebastião	5
Recanto das Emas	4
Santa Maria	4
Águas Claras	3
Sudoeste	3
Vicente Pires	3
Guará	2
Guará II	2
Lago Norte	2
Núcleo Bandeirante	2
Riacho Fundo	2
Sobradinho II	2
Brazlândia	1
Cruzeiro	1
Estrutural	1
Itapõa	1
Jardim Botânico	1
Lago Sul	1
Octogonal	1
Riacho Fundo II	1
Varjão	1
Total	138

Fonte: Departamento de Trânsito do Distrito Federal-DeTRAN/DF. Organizado pelo autor.

Observa-se que somente na região formada pelas Regiões Administrativas de Ceilândia, Taguatinga e Samambaia encontram-se 35% dos CFC's do Distrito Federal. O Gráfico 1 destaca o impacto percentual da distribuição espacial dos CFC's:

No que diz respeito à distribuição espacial dos CFC's nos municípios goianos da Área Metropolitana de Brasília-AMB foi possível constatar que esta região é atendida com 59 instituições que estão distribuídas no território dos sete municípios goianos AMB de acordo com os dados relacionados no Quadro 2.

Em relação ao impacto percentual da distribuição espacial dos CFC's na AMB, nota-se a tendência à aglomeração destas instituições na Área Metropolitana de Brasília Sul, região composta por Novo Gama, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental e Luziânia onde estão localizados 65% dos CFC's, conforme o Gráfico 2.

O Quadro 3 relaciona a estimativa de população da AMB e a distribuição espacial dos CFC's, considerando que espacialmente a Área Metropolitana de Brasília é formada por uma só cidade – Brasília – dividida em vários recortes administrativos – Regiões Administrativas e Municípios.

Na relação estabelecida pelo Quadro 3, é possível notar a proporcionalidade entre a estimativa de população e a distribuição espacial dos CFC's na AMB. O DF possui cerca de 76% da população estimada da área e detém em seu território 70% das instituições de ensino. Apesar de percentualmente os municípios goianos contarem com 24% da população estimada e 30% das instituições de ensino, entende-se que não há uma desproporção significativa nesta relação. Ainda de acordo com o Quadro 3, é possível afirmar que da perspectiva municipal há destaque para a condição de Luziânia que apesar de conter 5% da população estimada da AMB abriga em seu território 10% dos CFC's.

Quadro 2. Distribuição espacial dos Centros de Formação de Condutores nos municípios goianos da AMB - 2019

Município	Quantidade de CFC's
Luziânia	19
Valparaíso de Goiás	10
Águas Lindas	9
Planaltina	7
Novo Gama	5
Santo Antonio do Descoberto	5
Cidade Ocidental	4
Total	59

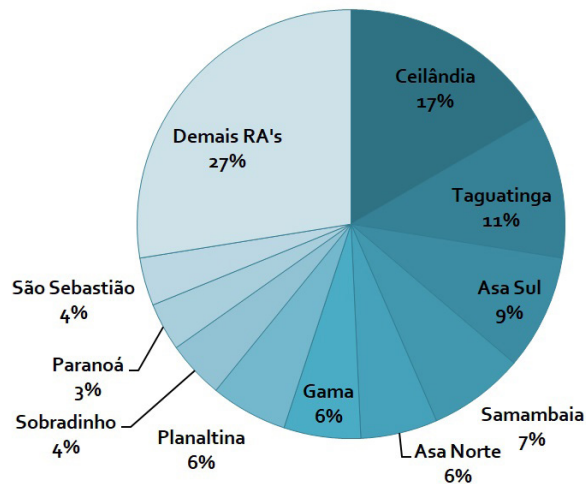
Fonte: Departamento Estadual de Trânsito de Goiás-DeTRAN/GO. Organizado pelo autor.

Quadro 3. Estimativa de população e distribuição espacial dos Centros de Formação de Condutores na Área Metropolitana de Brasília

Unidade da Federação	Habitantes	% dos habitantes da AMB	Quantidade de CFC's	% dos CFC's da AMB
Distrito Federal	2.974.793	76%	138	70%
Municípios goianos da AMB	923.141	24%	59	30%
Águas Lindas	207.070	5%	9	5%
Cidade Ocidental	69.829	2%	4	2%
Luziânia	205.023	5%	19	10%
Novo Gama	113.679	3%	5	2%
Planaltina	89.181	2%	7	4%
S. Antônio do Descoberto	73.636	2%	5	2%
Valparaíso de Goiás	164.723	4%	10	5%
Total	3.897.844	100%	197	100%

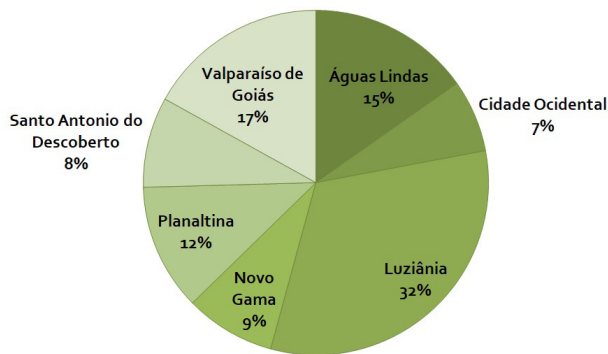
Fonte: IBGE, 2019; DeTRAN/DF; DeTRAN/GO. Organizado pelo autor.

Gráfico 1. Impacto percentual da distribuição espacial dos Centros de Formação de Condutores no Distrito Federal - 2019



Fonte: Departamento de Trânsito do Distrito Federal-Detran/DF. Organizado pelo autor.

Gráfico 2. Impacto percentual da distribuição espacial dos Centros de Formação de Condutores nos municípios goianos da Área Metropolitana de Brasília - 2019



Fonte: Departamento Estadual de Trânsito de Goiás-Detran/GO. Organizado pelo autor.

Conclusão

No contexto do processo de metropolização do espaço, cidades são devoradas e passam a constituir uma extensão – ainda que informal – da própria metrópole. Cidades são transformadas em bairros e muitas vezes um município passa a ser parte de outra cidade. A metrópole atual, impulsionada pela transformação do solo urbano em mercadoria, tem sido expandida de maneira que avança sob territórios alheios a sua delimitação oficial. É neste sentido que, no caso brasileiro, pode-se entender que existe a metrópole, portanto uma cidade, todavia composta por vários municípios.

A metrópole de Brasília foi o recorte empírico pelo qual se analisou o processo de metropolização do espaço. A sua forma é a Área Metropolitana de Brasília que engloba municípios goianos que tem sua dinâmica diretamente influenciada pela capital federal e mantém com ela laços de interdependência. Estes municípios foram desde sua gênese, influenciados pelas decisões tomadas pelo Governo do Distrito Federal e atualmente mantêm estas características.

Não se pode desprezar a existência dos núcleos urbanos pretéritos à construção de Brasília no Entorno, porém o processo de implantação da nova capital dá novos conteúdos, novas dinâmicas a eles. Assim, apesar de sua existência prévia, apreende-se que a construção de Brasília e atuação do GDF tem grande impacto na formação do Entorno com suas características atuais.

Além disso, em relação a distribuição espacial dos Centros de Formação de Condutores na Área Metropolitana de Brasília observou-se que apesar da relevância econômica e política protagonizada pelo DF partindo da perspectiva populacional há a distribuição equitativa dos CFC's. Da perspectiva municipal, fora o caso de Luziânia, a relação entre população e as instituições de ensino de trânsito são equivalentes o que pode contribuir para o acesso igualitário aos serviços de educação para o trânsito no território da AMB. Entende-se que a educação para o trânsito vai além dos CFCs, porém, para aqueles que são candidatos a conduzir veículo automotor ou elétrico este ambiente é o lugar privilegiado do processo de ensino-aprendizagem. ■

Notas

- ¹ Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro.
- ² [http://www.detran.df.gov.br/centro-de-formacao-de-condutores-cfc.html]. Acesso em 5 de julho de 2019.
- ³ [http://inside.detran.go.gov.br/credenciado/index.htm]. Acesso em 5 de julho de 2019.
- ⁴ Art. 261, § 5º, da Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro.
- ⁵ Art. 3º, Inciso I da Resolução CONTRAN Nº 358, de 13 de agosto de 2010.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro.
- CAIADO, Maria Célia Silva. **Estruturação intra-urbana na região do Distrito Federal e entorno: a mobilidade e a segregação socioespacial da população.** R. bras. Est. Pop., São Paulo, v. 22, n. 1, p. 55-88, jan./jun. 2005.
- DOURADO, Joesley. **A produção da habitação vertical na periferia da metrópole:** o processo de verticalização urbana em Valparaíso de Goiás. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, DF, 2018, Brasil.
- FERREIRA, Ignez Costa Barbosa. **Gestão do território e novas territorialidades.** In PAVIANI, Aldo. (Org.) Brasília – Gestão urbana: conflitos e cidadania. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 135-143.
- _____.; PENNA, Nelba Azevedo. **Brasília: novos rumos para a periferia.** In PAVIANI, Aldo; (Org.) Brasília: moradia e exclusão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 189-212.
- OLIVEIRA, Marília Luíza Peluso de. **Contradições e conflitos no espaço de classes: centro versus periferia.** In PAVIANI, Aldo. (Org.) Urbanização e metropolização. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987. p. 125-144.
- PAVIANI, Aldo. **Periferização urbana.** In PAVIANI, Aldo. (Org.) Urbanização e metropolização. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987. p. 33-49.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** 6ª edição. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2012. 285 p.
- VILLAÇA, Flávio. **Reflexões sobre as cidades brasileiras.** Studio Nobel. São Paulo. 2012. 295 p.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ A importância da formação continuada como fomento às ações pedagógicas voltadas ao tema do trânsito e da mobilidade urbana

 Ellen Michelle Barbosa de Moura *

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo publicizar intervenções pedagógicas realizadas junto aos estudantes da educação básica do Distrito Federal a partir de formação continuada oferecida pelo Departamento de Trânsito (Detran), oportunizado por meio de parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) acerca do trânsito e mobilidade como cultura da paz, no âmbito do Programa Detran nas Escolas. Para isso, faz-se um texto de caráter descritivo-narrativo com exposição sobre o curso, relacionando-o aos direitos humanos e cidadania, e com um relato das aprendizagens e intervenções pedagógicas feitas junto aos discentes. Conclui-se que a formação continuada é uma ferramenta essencial para fomentar ações pedagógicas diferenciadas, baseadas na discussão teórico-prática que proporciona intervenção intencional e ampliação do conhecimento dos professores sobre uma temática relevante e diretamente relacionada aos direitos humanos.

Palavras-chave: Trânsito. Mobilidade. Direitos Humanos. Cidadania. EAPE. Detran.

* Ellen Michelle Barbosa de Moura é graduada em Pedagogia UEMG (2002), pós-graduada em Psicopedagogia pela UNESA (2005) e em Gestão Escolar pela UNEB (2013), e mestre em Educação pela UFF(2007). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ellenmou@gmail.com.

Para início de conversa

A temática do trânsito e da mobilidade é de extrema importância como tema transversal na educação básica, pois a ampliação de conhecimentos sobre a mobilidade, que é vivida por todos no dia a dia, pressupõe possibilidades de criação ou mudanças de comportamentos relativos ao trânsito e ao transitar pelos espaços, sejam eles urbanos ou rurais. Outra discussão indispensável é a disseminação em relação à cultura da paz na sociedade, como aporte à educação para os direitos humanos.

Diante do exposto, faz-se essencial um trabalho de intervenção pedagógica em escolas que atendem ao público da educação básica em relação à temática. O curso do Detran auxilia sobremaneira ao possibilitar aumento dos conhecimentos dos docentes sobre a temática, promover discussão teórico-prática baseada em dados estatísticos, e acesso a material diversificado e de qualidade, tanto para a leitura, quanto para a intervenção junto aos estudantes.

Destarte, as experiências em sala de aula com os discentes versaram sobre: debate sobre como eles vivem a mobilidade no cotidiano, através de recursos variados, como vídeos, desenhos, representação via teatros; vivência de jogos disponibilizados pelo Detran, que possibilitaram discussões sobre faixa de pedestres, uso de cadeirinha, respeito ao outro, respeito à vida, sinalização, entre outros; ampliação das discussões sobre a cultura da paz na escola e nas casas das crianças, com mudança - ou criação - de hábitos baseados no respeito às leis de trânsito e às pessoas na perspectiva da educação para os direitos humanos.

Caminhos trilhados

Discorrer sobre as experiências no curso Trânsito e Mobilidade - como se deu a inserção do tema no trabalho pedagógico - e relatar como a educação para o trânsito mudou o comportamento dos estudantes é um desafio interessante e que proporciona reflexões e a certeza de que a formação continuada é uma ação fundamental para o trabalho do professor. Segundo Hoffmann e Filho (2003, p. 105).

(...) os estudos realizados no campo da educação para o trânsito confirmam a necessidade de incluir esse tema dentro do currículo integral, envolvendo os conhecimentos da vida social por parte do aluno, a criação e prática de hábitos, atitudes e comportamentos coerentes.

O curso Mobilidade e Trânsito do Programa Detran nas escolas¹ é disponibilizado através de parceria com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na modalidade à distância. Durante o curso, faz-se a formação via plataforma on-line² e, além da parte na modalidade à distância, tem-se três encontros presenciais. O objetivo é o alcance de um trânsito cada vez mais seguro nas cidades via formação docente e ampliação dessa formação para os discentes e consequentemente suas famílias.

Para ter acesso a essa formação, os docentes devem fazer a inscrição no site da Eape, esperar a confirmação da mesma e cursar durante um semestre. A proposta da mesma é coadunar

teoria e prática sobre a temática. Ela é realizada nos horários de coordenação pedagógica e nos horários de regência, por meio de intervenção pedagógica, proposta na plataforma, e realizada pelos docentes nas salas de aula, com as devidas adaptações. O que ancora as ações dos docentes são textos, vídeos e jogos disponibilizados na plataforma, fóruns de discussão e troca de experiências entre os cursistas, bem como os encontros presenciais para compilação das discussões da unidade temática e apresentação da próxima, além das experiências e vivências culturais de cada professor participante. Para isso, cada turma tem um tutor que organiza, instiga e motiva a participação e ação docente.

Na descrição do Programa Detran nas escolas, eles afirmam que "(...) é preciso capacitar em Educação para o Trânsito os profissionais de magistério que atuam nas escolas, de maneira a viabilizar as ações educativas de trânsito nas unidades de ensino. E também disponibilizar aos estudantes materiais didáticos adequados para efetiva execução dos projetos educativos para o trânsito", pois, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a previsão é que até 2020 aconteçam mais de um milhão de mortes por acidentes de trânsito. Ou seja, essa temática é urgente para garantir o direito à vida, algo fundamental aos direitos humanos.

Nesse caminho, Moreira e Manrique (2014) defendem a necessidade de que o docente reconheça a interação social como patrimônio humano, que necessita ser desenvolvida de modo intencional. Ou seja, um dos propósitos da educação para os direitos humanos é ampliar os conhecimentos sobre os direitos e causar mudanças nas práticas educativas de modo a incluir discussões sobre a dignidade humana e sujeitos produtores de histórias (VIEIRA; MOREIRA, 2018). Por isso, introduzir o tema mobilidade no trânsito - na perspectiva da cultura da paz e entendendo as crianças como sujeitos de direitos - possibilita a efetivação de mudanças de ação e concepção.

O curso é dividido em unidades e em cada parte o docente tem material de estudo específico. Como desafio, deve realizar intervenção sobre a temática com os estudantes. Para isso o Detran disponibiliza materiais diversos e de qualidade, tais como caixas que contêm quebra-cabeça com a imagem do ciclista, quebra-cabeça com a imagem do pedestre, jogo do alinhavo, jogo do lince, jogo da memória. Esse material e os demais possibilitam a intervenção através de jogos e brincadeiras, permitindo um trabalho lúdico, vivenciado de maneira alegre e significativa. O trabalho final do curso é uma proposta de inserção da temática na Proposta Político-Pedagógica da escola, a fim de garantir a continuidade das intervenções.

Na unidade um, os textos disponibilizados versam sobre o direito humano à locomoção, e os vídeos, sobre o trânsito e como prevenir acidentes - como o vídeo: Criança, sujeito de direitos - prioridade absoluta. Nela também são apresentadas e abordadas as Diretrizes nacionais para a Educação no trânsito. Esse material faz refletir sobre a questão dos direitos humanos. Toma-se como conceito fundamental que o trânsito é direito de todas as pessoas, e que compreende aspectos voltados à segurança, à mobilidade humana, à qualidade de vida e ao universo das relações sociais no espaço público (ALVES; JUNIOR, 2009).

A unidade dois foca na discussão sobre importância dos jogos e brincadeiras na educação para o trânsito. Nessa unidade

temos o vídeo: A Importância do Brincar. Na unidade três, o assunto é Trânsito e Transitar: Diferentes Percepções e Realidades. Nela a abordagem volta-se mais para a rotina e o dia a dia das crianças, enfatizando os princípios éticos, políticos e estéticos, com ênfase nas interações e atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras.

Toda a fundamentação teórica proposta é baseada nos documentos nacionais acerca do trânsito e no Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, bem como as Diretrizes Nacionais. O caráter interdisciplinar é constantemente enfatizado. Desse modo, as intervenções devem ser interdisciplinares e pautadas em aprendizagens significativas.

A intervenção com os estudantes

O trabalho de intervenção com os estudantes acerca da temática mobilidade no trânsito na perspectiva da cultura da paz foi realizado ao longo do primeiro semestre de 2019, de maneira interdisciplinar e dialógica. As ações foram contínuas, diversificadas e tiveram como objetivo principal a ampliação do conhecimento dos estudantes acerca da mobilidade, e os direitos e deveres inerentes ao trânsito, bem como o respeito ao próximo e a si mesmo. Por questões de organização, enfatizaremos duas intervenções pontuais.

A primeira intervenção aconteceu através de uma situação dialógica em que as crianças trocaram experiências acerca da vivência da mobilidade do caminho da casa delas até a escola e as diversas ações relacionadas aos direitos humanos propostas nessas ações.

Para fomentar a curiosidade e o aumento de conhecimento, usamos como estratégia o jogo das placas com alinhavo, que auxiliou a proporcionar discussão sobre segurança no trânsito, capacidade de decisão, concentração, respeito ao próximo, desenvolvimento da coordenação motora fina, entre outros. As crianças demonstraram vários conhecimentos já construídos e aconteceram muitas trocas entre os pares, como defende Vigotski (1995), o professor - no papel de mediador do desenvolvimento infantil - deve estar atento ao desenvolvimento dos estudantes, pois o mesmo não acontece de forma linear e sim através de saltos qualitativos. Nas palavras de Leontiev, os professores que desejam ter êxito no seu trabalho educativo e de ensino devem observar como ocorre o desenvolvimento da criança (LONGAREZI, A. M.; PUENTES, 2013). Importante destacar que, para Vigotski, existe a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas o que impulsiona esse desenvolvimento é o processo de assimilação dos sistemas de signos, pois, assim, as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções (PRESTES, 2010). Dito isto, tem-se que a intervenção foi pensada levando em consideração as individualidades e as vivências culturais das crianças.

As crianças contaram como fazem para chegar à escola e cada uma relatou, à sua maneira, como era o trajeto, trazendo nesse relato vivências diversificadas e exemplos de cuidado consigo e com o outro, bem como situações de descaso e perigo em relação à vida humana. No que tange ao jogo, as crianças já conheciam muitas placas ou disseram sobre os possíveis significados a partir de tentativas. Foi interessante

Figura 1. Atividade de intervenção 1



Fonte: Arquivo pessoal

ouvi-las explicando as placas que já conheciam e novamente contaram experiências no trânsito e de mobilidade. Diante de falas, problematizações e uso de material com placas de trânsito de alinhavo aconteceu a construção de conhecimento científico inerente ao espaço escolar na perspectiva dos direitos humanos e da educação para todos. Pois, as intervenções foram diversificadas considerando as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com necessidades educacionais específicas (NEE), visto que a turma em questão é inclusiva e tem uma estudante que merece respeito e atenção diferenciada, assim como os demais.

Após momento discursivo em roda, cada estudante foi desafiado a alinhavar a placa de trânsito e trocar com os pares os conhecimentos sobre ela ou tentar entender a partir da imagem sobre o que a sinalização significava (Figura 1).

A segunda intervenção coadunou objetivos de educação para os direitos humanos, letramento e educação para o trânsito. O elemento propulsor foi o jogo do lince, com exploração de diversas discussões e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, linguagem, raciocínio). Através do jogo aconteceu a mediação de atividades em que as crianças tiveram vivências culturais baseadas nas trocas e nos conhecimentos sobre o trânsito e mobilidade, acumulados até então, e as experiências são muitas e variadas. Oportunizamos desafios por meio do jogo de atenção e memória, além de situações discursivas em que os estudantes precisavam organizar o discurso para se fazer entender, desenvolvendo, assim, o raciocínio. Toda a vivência cultural em relação à mobilidade apareceu durante o jogo e muitas foram as conclusões das crianças sobre a temática e a importância de valorizar os conhecimentos dos amigos e a ampliação dos mesmos proporcionadas pela escola. Outro aspecto importante é que as crianças trouxeram relatos sobre suas famílias e atitudes dos responsáveis no trânsito, sejam como pedestres ou condutores de veículos, e de como elas estavam alertando as famílias sobre a necessidade de mudanças de atitudes ou manutenção de outras. Muitos relataram que antes das nossas discussões não usavam cadeirinha ou cinto de segurança e que, muitas vezes, os condutores do veículo desrespeitavam a faixa de pedestre, mas que agora eles falam sobre esses fatores. Na Figura 2, podemos ver crianças em situação de jogo com

Figura 2. Atividade de intervenção 2



Fonte: Arquivo pessoal

foco no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e Educação para o trânsito. Jogando e dialogando, com mediação da docente.

As duas intervenções foram baseadas na abordagem histórico-cultural, defendida pelo Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), o qual considera que a internalização dos conhecimentos parte das relações interpessoais e são gradativamente construídos e transformados em um processo subjetivo e na direção da educação para os direitos humanos, que defende o respeito à diversidade e pluralidade de seres e saberes.

Considerações finais

Enfim, ter formação e material de qualidade, que favorecem um trabalho pedagógico diferenciado e baseado em premissas

freirianas - quando o autor defende que a leitura de mundo precede à leitura da palavra (FREIRE, 1996) -, permite que o trabalho sobre a temática - trânsito e mobilidade - aos docentes contribua para as questões referentes ao exercício da cidadania e direitos humanos. Porquanto, as intervenções educacionais precisam estar pautadas no direito de todos em aprender.

Consentaneamente, dentro da escola, as relações devem estar pautadas no respeito ao próximo, de forma a valorizar atitudes de amizade, de harmonia, de integração das pessoas, de educação para o trânsito e no entendimento da educação para os direitos humanos. Nesse sentido, Silveira (2014) afirma que a educação em e para os direitos humanos deve ser pautada do cotidiano escolar, com o intuito de garantir inclusão de modo amplo e irrestrito. Desse modo, é ato de resistência lutar por uma educação pautada nos direitos humanos. E cada vez que um professor participa de formação continuada ele tem a oportunidade de entender e ampliar os conhecimentos sobre temáticas diversas e ter mais condições de incluir a todos, cumprindo, assim, seu papel de agente de mudança social.

Diante do exposto, a formação continuada proporcionada através da parceria Detran/DF e Eape é muito profícua, pois traz à tona discussão atual e que tem o potencial de salvar vidas via educação para o trânsito, por meio de um trabalho de intervenção pedagógica em escolas que atendem ao público da educação básica. O curso do Detran auxilia sobremaneira a possibilitar aumento dos conhecimentos dos docentes sobre a temática, discussão teórico-prática baseada em dados estatísticos, acesso a material diversificado e de qualidade, tanto para a estudo, quanto para a intervenção junto aos estudantes. ■

Notas

¹ O Programa Detran nas Escolas visa implantar a Educação para o Trânsito na rede pública de ensino, de maneira constante, no Projeto Político Pedagógico das escolas, por meio da capacitação de profissionais de magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e da distribuição de material de apoio didático com a temática trânsito para os estudantes da Educação Básica e, também, nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Profissional. Disponível em <https://ead.detran.df.gov.br/mod/resource/view.php?id=1681>. Acesso: 20 de Julho de 2019.

² Através do endereço <https://ead.detran.df.gov.br>

Referências bibliográficas

- ALVES, Priscila; JUNIOR, Archimedes Azevedo Raia. Mobilidade e Acessibilidade Urbanas Sustentáveis: A gestão da Mobilidade no Brasil. **VI Congresso de Meio Ambiente da AUGM**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2018.
- _____. **Programa Detran nas escolas**. Disponível em <https://ead.detran.df.gov.br/mod/book/view.php?id=1660&chapterid=1217>. Acesso 18 de julho de 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- HOFFMANN, M. H; FILHO, S. S. L. A educação como promotora de comportamentos socialmente significativos no trânsito. In: HOFFMANN, M. H; CRUZ, J. C. A; CRUZ, R. M. **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-116.
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**, Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, 2013.
- MOREIRA, G. M; MANRIQUE, A. L.. Educação Inclusiva: Representações Sociais de professores que ensinam Matemática. **Póiesis Pedagógica**, v.12, p.127-149, 2014.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. 284 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010.
- SILVEIRA, R. M. G. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: FERREIRA, F. G.; MELO, V. L. B; FLORES, E. C. (Org). Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos. Editora Universitária da UFPA, p. 81-94, 2014.
- VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. Direitos Humanos e Educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. **Revista de Educação Matemática**, v. 15, p. 548-564, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tradução de Lydia Kuper. Obras Escogidas. Madrid: Visor, 1995, v. III.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Mobilidade e trânsito: O papel de cada um

 Sabrina Ribeiro de Sena *

Resumo: A cada dia a educação para o trânsito tem se mostrado mais necessária para que a sociedade entenda que é preciso trabalhar em conjunto para um trânsito seguro. Ao tratar desse assunto na educação infantil ensinamos as crianças desde cedo que elas também fazem parte desse contexto, seja como pedestre, passageiro, ciclista, e que tudo que elas vivenciam no trajeto casa/escola, como sinalização, faixa de pedestres, vias de trânsito, também estão inclusos. Nota-se que ao trabalhar com o tema “mobilidade e trânsito” as crianças se tornam agentes multiplicadores dos conhecimentos adquiridos na escola. A equipe pedagógica do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas em parceria com o Detran, DER, Regional de Ensino e Administração do Recanto das Emas realizaram muitas atividades em relação a educação para o trânsito, desde o estudo das cores do semáforo e o que cada uma representa, até uma aula de cidadania ao realizar uma passeata por mais segurança nas proximidades da escola, além da visita da equipe da escola de trânsito do Detran, onde realizaram muitas atividades educativas e recreativas.

Palavras-chave: Educação. Mobilidade. Trânsito. Segurança.

* Sabrina Ribeiro de Sena é graduada em Comunicação Social pela Universidade Católica de Brasília (2010), pós-graduanda em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília - UnB. Professora de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contatos: sabrinasesena@gmail.com; sabrina.sena@edu.se.df.gov.br.

O trânsito está presente no dia a dia de todas as pessoas, sejam elas pedestres, ciclistas, condutores, por isso trabalhar a educação para o trânsito em sala de aula é muito importante, visto que nossos alunos são, agora, pedestres e passageiros e futuramente condutores. Por isso a educação para o trânsito, na infância, tem papel importante ao fazer parte das discussões de cidadania, cuidados consigo e com o próximo além do respeito às regras. É preciso sempre lembrar que as crianças da educação infantil já estão inseridas na mobilidade urbana e é dever da escola ampliar os saberes em relação a esse tema.

Educação para o Trânsito é um tema transversal muito importante que nos permite a oportunidade de abordar muitos assuntos presentes em nosso currículo. Ao falarmos sobre trânsito com as nossas crianças, também podemos trabalhar as cores, formas geométricas, direitos e deveres, meios de transporte, profissões, percepção visual e auditiva, lateralidade, meios de transportes; exploração dos meios de transportes; uso do cinto de segurança e outros dispositivos de segurança como: cadeirinhas e assentos de elevação; travessia correta da faixa de pedestre; placas de sinalização – horizontal e vertical (Formas e Cores); exploração das cores do semáforo; formas de acessibilidade para a mobilidade de pessoas com necessidades especiais; entre outros, utilizados por eles de uma forma lúdica e prazerosa.

Entender que a criança é sujeita de direitos, agente em todos os espaços que ela participa é pressuposto fundamental para educação. Por isso, é importante olhar para o trânsito como um ambiente onde cada um tem o seu papel e espaço, cujas regras devem ser seguidas e também respeitadas. Desta perspectiva, a Escola é então um local de socialização onde as crianças começam a entender o seu papel na sociedade e pelas características que lhes são próprias, são excelentes vetores para a disseminação de informações. Assim, entendemos que conseguindo educá-las também alcançamos os adultos na medida em que pela convivência há mútua colaboração para proteção de si mesma e dos outros.

É imprescindível que nossas crianças aprendam desde muito cedo sobre o trânsito, tanto a parte relacionada aos veículos, como também e sobretudo, sobre a importância do pedestre nesse meio. Nossas crianças sendo sensibilizadas de como funciona o trânsito e sobre qual o papel dos veículos e pedestres, podem ser potenciais multiplicadores da informação para os adultos, principalmente seus pais e parentes mais próximos. Vale ressaltar que na educação infantil, as crianças precisam muito de atividades lúdicas e concretas para que possam construir seu conhecimento. Trabalhar essa temática na educação infantil abre um leque de possibilidades, pois nossas crianças levam o que aprendem por toda a vida e ainda ensinam e cobram todos aqueles que estão à sua volta.

É importante mostrar para as crianças que elas estão inseridas no trânsito como atores atuantes em distintos papéis: seja como pedestres ou ciclistas, como também condutores no futuro. Assim, instruí-las para uma consciência de seu papel nestes contextos torna-se essencial no processo de sua formação. Pedestres, ciclistas e condutores utilizam as ruas a todo tempo e todos precisam compreender que para a boa convivência no trânsito há direitos e há deveres.

Na Educação Infantil o trabalho é realizado de forma

dinâmica e lúdica e a temática *trânsito* pode e deve ser trabalhada em vários campos de experiência, de forma interdisciplinar. De nada adianta conhecer se não colocamos em prática e a escola é mais um local onde as crianças conhecem as regras da sociedade e compreendem a importância destas para uma convivência pacífica.

As crianças aprendem brincando, ao mesmo tempo em que necessitam de elementos concretos para compreender o mundo em que vivem e ampliar suas relações interpessoais e sua visão de cultura. Assim, até mesmo no caminho que fazem de casa até a escola terão ciência de que o que aprenderam precisa ser seguido, compartilhando com as pessoas ao seu redor. No trânsito, muitas vezes, só são lembrados automóveis e motoristas como únicos responsáveis, daí a importância de se fazer a criança se sentir sujeito pertencente ao que acontece no trânsito dando-lhe o direito e dever de participação na vida cotidiana.

No Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas sempre trabalhamos a temática *trânsito*, porém nunca a fundo. Entretanto, o tema está incluído no currículo em movimento do Distrito Federal e que contempla vários campos de experiência. Por isso, partiu do interesse da equipe pedagógica o aperfeiçoamento, buscando parceria junto ao Departamento Nacional de Trânsito - Detran, realizando o curso ofertado pela Escola Pública de Trânsito (EPT) em parceria com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) "Educação para o Trânsito – Educação Infantil". Assim, em 2019 foi incluído no Projeto Pedagógico do Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas (antigo PPP) com as seguintes características:

Objetivo geral: Conscientizar toda a comunidade escolar acerca da importância da sua conduta para a construção de um trânsito seguro e responsável, bem como promover a mobilidade das pessoas com necessidades especiais.

Objetivo(s) específico(s):

- Abordar a temática com as crianças de forma a saber o que elas já conhecem a respeito e como observam o trânsito;
- Identificar-se como parte atuante do trânsito mesmo como pedestre;
- Promover a inclusão para a mobilidade das pessoas/crianças com necessidades especiais, com uso de rampas de acesso, barras, vagas de estacionamento preferenciais;
- Adquirir comportamentos que proporcionam uma maior segurança no trânsito;
- Identificar o funcionamento da sinalização de trânsito, bem como sua função como uma linguagem não-verbal;
- Orientar acerca da utilização correta da faixa de pedestre e a importância do cinto de segurança, bem como de outros dispositivos de segurança;
- Sensibilizar as crianças acerca de seu papel fiscalizador da conduta dos adultos com base nas aprendizagens vivenciadas na escola.

Conteúdos curriculares:

- O eu, o outro e o nós: Identificação da evolução dos meios de transporte, alguns sinais de trânsito, bem como os cuidados com estes e com o trânsito. Identificação e esquivas de situações de risco nos diferentes espaços e

ambientes que frequenta, reagindo com atitude de cuidados. Identificação de regras e limites relacionados aos procedimentos de prevenção de acidentes e auto cuidado.

- Linguagem corporal: Participação em circuito que envolvam habilidades de locomoção e as placas de sinalização. Participação em jogos.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: Identificação e reconhecimento das placas de trânsito, a fim de perceber suas funções e diferenças.
- Traços, sons, cores e formas: Exploração das formas das placas de sinalização e suas cores. Identificação de pontos de referência para deslocar-se e situar-se no espaço. Teatro.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Passeio ao redor da escola para observar as sinalizações existentes ou a falta delas. Identificação de sinais de trânsito, bem como os cuidados com estes e com o trânsito. Percepção da importância de ações de segurança no trânsito (uso da cadeirinha, cinto de segurança, faixa de pedestres etc.). Identificação da evolução dos meios de transporte.

A equipe pedagógica decidiu, durante a semana de planejamento, abordar a temática *trânsito* como um dos temas geradores do segundo bimestre.

Citando as várias ações que foram realizadas na escola sobre o tema “Mobilidade e Trânsito” está a aplicação de jogos disponibilizados aos cursistas, circuito psicomotor, onde as crianças exerciam o papel de pedestres, ciclistas e condutores a fim de perceberem os comportamentos adequados para se ter um trânsito seguro. Além disso, conversamos sobre noções iniciais de trânsito, por meio da escuta sensível com os alunos acerca do que eles já sabiam a respeito. Também houve o reconhecimento do trânsito no trajeto casa-escola e os meios de transporte, além da exploração de todos os elementos do trânsito, como por exemplos, as placas de sinalização vertical e horizontal (Figuras 1 e 2).

Foram também utilizados jogos como quebra-cabeça, alinhavo, jogo da memória, bingo, lince, entre outros. Foi dada ênfase no uso da faixa de pedestre; na maneira correta da travessia e na importância do uso do cinto de segurança e os outros dispositivos de proteção e cuidado que devem ser utilizados no carro como a cadeirinha ou assento de elevação, que variam de acordo com o peso e altura da criança (Figuras 3 a 5).

Outra ação relevante foi a parceria com o Detran para a realização “Programa Detran nas Escolas” com teatro e brincadeiras com as crianças, sendo que para este evento as famílias poderiam ser convidadas a participarem da vivência. Outra ação importante foi propor um passeio ao redor da escola para que as crianças observem como se dá o trânsito neste local e o que falta para garantir um trânsito mais seguro para todos.

Tivemos como ações, também, a demonstração do uso da cadeirinha, visto que é obrigatório seu uso para crianças na idade de nossos alunos. Recebemos suporte da Coordenação Regional de Ensino, e da Administração Regional do Recanto das Emas. Entre as ações de apoio estão: o carro de som e a presença deles, para realizar uma caminhada junto à comunidade escolar pra conscientizar os moradores das imediações da escola para reforçarem o cuidado no trânsito nas proximidades da escola e para pedir às autoridades a sinalização do trecho,

Figura 2. Crianças realizando atividade de alinhavo da caixa de jogos dos cursistas



Fonte: Autora

Figura 3. Alunos simulando papel de condutor.



Fonte: Autora

Figura 1. Aluna em circuito psicomotor simulando vias de trânsito sinalizadas no pátio da escola.



Fonte: Autora

Figura 4. Atividade realizada no pátio da escola em que as crianças empregavam de forma correta o uso do sinal de vida e a travessia da faixa de pedestres.



Fonte: Autora

Figura 5. Crianças montando o quebra-cabeça da caixa de jogos.



Fonte: Autora

Figura 6. Passeata nas proximidades da escola.



Fonte: Autora

Figura 7. Passeata nas proximidades da escola.



Fonte: Autora

bem como uma faixa de pedestre próxima ao portão de entrada e saída dos alunos (Figuras 6 a 8).

Para finalizar o trabalho referente a temática “Trânsito e Mobilidade” recebemos a visita da equipe do Detran, que realizou atividades educativas e recreativas em nossa escola, entregando ao final um kit contendo materiais promocionais da campanha educativa tais como: caderno, adesivos, máscara

Figura 8. Passeata nas proximidades da escola.



Fonte: Autora

Figura 9. Aluno com a máscara do Segurito



Fonte: Autora

Figura 10. Bolsa do kit entregue pelo Detran durante ação no Jardim de Infância 603



Fonte: Autora

Figura 11. Alunos realizando atividade de lince



Fonte: Autora

Figura 12. Profissional do Detran conversando com as crianças sobre sinalização de trânsito, durante ação na escola



Fonte: Autora

do “Segurito” um personagem criado para campanha (Figuras 9 a 13).

Está previsto para acontecer e fechar a temática “com chave de ouro” uma saída de campo para que as crianças visitem a “Transitolândia”, um espaço de atividades ofertado pela Escola Vivencial de Trânsito do Departamento de Estradas e Rodagens (DER-DF) situada em

.Figura 13. Alunos recebendo a sacola entregue pela equipe do Detran.



Fonte: Autora

Sobradinho/DF, onde as crianças passarão um turno desenvolvendo as atividades ofertadas por lá. Esse passeio está agendado para o mês de agosto de 2019.

Quanto aos resultados desta iniciativa, alcançamos o envolvimento de toda a comunidade escolar no desenvolvimento do projeto de educação para o trânsito, com cerca de 510 alunos, das 16 turmas comuns, com 28 alunos, 4 turmas

inclusivas, com 15 alunos e duas classes especiais (DMU) com 5 alunos no total, além de professores, pais, servidores e equipe pedagógica e gestora.

Por fim, o trabalho foi muito proveitoso, as crianças aprenderam as regras de trânsito, o sinal de vida, como se comportar perante os semáforos, e tudo isso com muita criatividade e diversão. Agora os alunos do jardim de infância 603 do Recanto Das Emas são crianças conscientes de seu papel para a paz no trânsito e pequenos agentes fiscalizadores de novas atitudes de suas famílias. ■

Referências bibliográficas

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/> Acesso em: ago. 2018.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Mobilidade e trânsito na Educação Infantil: Eu faço parte

 Érica Barros de Lira *

Resumo: O objetivo deste relato é compartilhar as experiências vivenciadas por esta professora no curso Detran nas Escolas ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE no período de março a junho de 2019 na CRE do Recanto das Emas/Distrito Federal, paralelamente replicadas nas salas de aulas do Centro de Educação Infantil 304 da mesma cidade com crianças do segundo período da etapa de Educação Infantil. Esta transposição buscou conscientizar as crianças sobre um trânsito seguro ensinando que somente a educação permite que os sujeitos façam um mundo de paz, tendo a educação para o trânsito como mote. Agregado aos saberes e práticas sociais nas aulas, o tema provocou reflexões aos alunos e convicções a esta professora acerca do que podemos construir por meio desta natureza de trabalho com as crianças, mudando paradigmas e atitudes. A inserção desta temática em nosso trabalho pedagógico é de grande relevância, uma vez que a escola é um local de transformação social. Este relato mostrará como a educação para o trânsito, como um avanço civilizatório, junto às crianças bem pequenas pode ser realizado com sucesso e que cabe a nós, educadores, disseminar conhecimentos para que nossos pequenos cidadãos protagonistas cresçam com a certeza de que as ações de segurança fazem a diferença na busca do bem de todos.

Palavras-chave: Trânsito. Educação. Trabalho pedagógico.

* Érica Barros de Lira é licenciada em Pedagogia, com especialização em Gestão e Orientação Educacional, Educação Inclusiva e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: erica.barros.lira@gmail.com.

Pedestres, ciclistas e condutores utilizam as ruas o tempo todo e precisam compreender que as pessoas têm direitos e deveres a serem cumpridos.

É fundamental que cada um tenha noção de qual é o seu espaço. As crianças fazem parte da sociedade e internalizam muito do mundo em que vivem podendo contribuir bastante com suas ideias. Contudo é importante que saibam o que é certo para que possam difundir aquilo que aprenderam.

O Programa Detran nas Escolas permitiu que nós, professores, e igualmente os estudantes da Educação Infantil, tivéssemos acesso a um ótimo material para abordar um tema muito importante dentro da escola: Mobilidade e Trânsito. Nossa profissão está cada vez mais desvalorizada e os recursos para a área de educação cada vez mais reduzidos, mas mesmo considerando este contexto a proposta deste curso mostrou o muito que se pode fazer na Educação Infantil.

Além dos objetivos propostos para o trabalho com o material distribuído pelo Programa, foi possível interagir com muitos colegas professores por meio de fóruns em Ambiente Virtual de Aprendizagem, debatendo temas relevantes que contribuíram para a formação e compreensão de muitos pontos, intermediados por tutores bem preparados e acessíveis.

Com perguntas simples inserimos a temática na rotina escolar: o que entendemos sobre trânsito? Além de carros, ônibus, bicicletas, motocicletas e pedestres, o que mais observamos quando estamos na rua? O que observamos no caminho de casa para a escola? Existem placas ou sinais que indicam como devemos nos deslocar? O que podemos fazer para ter mais segurança? A Educação Infantil permite a interação e o cuidado entre os pares, permitindo também a realização das atividades de forma dinâmica, com jogos e brincadeiras, e as crianças trazem muitas contribuições acerca do mundo em que vivem e compreendem a importância de determinadas práticas no cotidiano, além de disseminá-las fora do ambiente escolar.

A Educação Infantil, importantíssima etapa da Educação Básica, permite que a criança aprenda de forma divertida: brincando. No brincar a criança é motivada, entre muitas outras coisas, a interagir, pensar e criar, desenvolvendo assim além da imaginação, o respeito ao próximo, bem como comportamentos e oportunidades além das habituais.

Frequentemente exploro dinâmicas e brincadeiras de forma intencional, buscando ampliar as relações, incentivar a expressão oral e corporal através dos jogos, ensinando a importância das regras e do respeito, de como lidar com as frustrações, aprender sobre cuidados e assimilar conteúdos. E com esta experiência, não foi diferente.

Diversos foram os objetivos traçados e atividades realizadas. Destacam-se: a) como identificar os meios de transporte, placas e sinais de trânsito, bem como ações de segurança (uso da cadeirinha, cinto de segurança, faixa de pedestre etc) que beneficiam a todos; b) vivenciar ações de cuidados consigo e com os outros; c) agir de maneira independente com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações, vivenciar situações que ampliem a coordenação visomotora; d) desenvolver a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico, noções espaciais, a percepção visual e auditiva e as diversas formas de comunicação; e) ampliar as relações interpessoais desenvolvendo afeto, limites e atitudes de participação e

cooperação; f) descrever e interpretar imagens dispostas em suportes variados (placas, fotografias, livros, imagens diversas, vídeos etc); g) demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, entre outros. Simultaneamente aos objetivos traçados, foram desenvolvidos conteúdos direcionados às faixas etárias previstas no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal¹.

Muitos conteúdos curriculares foram estudados durante o curso: trânsito, valorização do Eu, qualidade de vida, preservação do Meio Ambiente e Sustentabilidade, a importância de controlar emoções e evitar conflitos, esquema corporal, órgãos dos sentidos, Eu e minha cidade, valorização da Pessoa com Deficiência, linhas abertas e fechadas, músicas, figuras geométricas, exploração de cores e formas do espaço, percepção de sons e ruídos, texturas, construção de gráficos, meios de comunicação e transporte, exploração do espaço, agrupamento, seriação e classificação, noções de tempo: dia e noite, lateralidade, exploração da paisagem local, resolução de situações-problema, entre muitos outros. É importante citar, pois, infelizmente, a Educação Infantil ainda não é valorizada como merece. Ainda é vista como um ambiente assistencial e os professores, cuidadores. Na realidade é um trabalho desenvolvido com muita seriedade e planejamento.

Ao planejar as atividades de acordo com os Campos de Experiência, conforme apresentados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e também no Currículo em Movimento para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), busca-se a formação integral das crianças, que estão cada vez mais se tornando protagonistas, crescendo como cidadãos críticos e reflexivos.

No decorrer da realização do curso diversas atividades foram trabalhadas, observando sua intencionalidade e tendo ciência de quais conhecimentos as mesmas deveriam agregar, uma vez que o brincar proporciona a vivência de práticas sociais, provocando reflexões. Foram elas:

- Apresentação das Placas de Regulamentação, de Sinalização, de Advertência e de Serviços Auxiliares para as crianças, havendo também a realização de passeios no perímetro escolar para que as crianças visualizassem como estas placas estão presentes na cidade. Assim como existem placas informativas no ambiente escolar (banheiros, refeitório, salas de aula etc), a ideia é de que as placas de trânsito também sejam disponibilizadas em diversos ambientes da escola, desenvolvendo assim as noções de trânsito e transitar, sendo em circuitos psicomotores ou no simples ato de andar pela escola, para que as crianças se desloquem e, gradativamente, percebam que transitar (não necessariamente dentro de um veículo) representa qualquer forma de locomoção, independente de estarmos em via pública ou não e que isto é uma forma de se relacionar com o ambiente em que vivemos. Conversamos sobre a importância e a mensagem transmitida por cada uma, as diferenças de formas e cores (em relação ao que cada categoria significa), além da leitura de imagens, pois mesmo sem palavras podemos compreender o que a placa quer nos dizer. As placas foram sendo apresentadas gradativamente e, no geral, as crianças compreenderam e

interagiram positivamente, pois sempre exploramos a linguagem pictórica no ambiente escolar;

- As crianças manusearam as placas de trânsito citadas ao realizarem a atividade do Alinhavo, fixando assim seus significados e explorando a coordenação motora fina, entre outros aspectos;
- Quebra-cabeças também foram utilizados como uma importante ferramenta sobre segurança no Trânsito, explorando assim quais medidas de segurança os pedestres e ciclistas devem tomar. Ótima atividade também para ampliar a coordenação visomotora e desenvolver o raciocínio lógico;
- O Jogo do Lince foi explorado, um jogo que permitiu a fixação dos conteúdos trabalhados e exigiu dos participantes atenção e rapidez; As crianças brincaram com o Jogo da Memória, necessitando assim fazer a relação entre as imagens das peças dispostas, por meio da memorização, com o intuito de adquirir assim o par de cartas iguais;
- Brincaram e aprenderam com o Bingo, onde através da leitura de imagens as crianças precisavam verificar se a carta apresentada naquele momento encontrava-se em sua cartela;
- Teatros com fantoches ou atores (as próprias crianças), para que situações criadas promovessem o debate de cuidados e ações que devem ser observadas e seguidas por todos;
- Criação e compartilhamento de conhecimentos por meio da expressão gráfica e textos diversos (desenhos ou cartazes coletivos), como forma de emitir opiniões, sugestões e pontos de vista;
- Construção de gráficos acerca de quais meios de transporte são utilizados por todos para se chegar à escola;
- Registro dos acontecimentos e atividades, por meio do desenho, de maneira a ativar a imagem mental de objetos e imagens reais, desenvolvendo memória e observação.

Mesmo havendo planejamento, é necessário também haver avaliação. É importante ressaltar que na Educação Infantil a avaliação dá-se no sentido de compreender os processos e aprendizagens, podendo intervir sempre que necessário, e não dar ênfase aos resultados (é uma avaliação formativa, não somativa). Durante as experiências a avaliação ocorreu por meio da participação nas atividades, nas observações de condutas e na resposta aos objetivos propostos, a fim de colaborar com o desenvolvimento integral das crianças.

O curso permitiu a reflexão da importância da mudança de comportamentos, inclusive para mim enquanto cidadã, e das medidas de prevenção. O trabalho foi desenvolvido com materiais simples, porém cuidadosamente elaborados, ideais para a Educação Infantil. Suportes que normalmente já utilizamos em sala de aula (como alinhavo, quebra-cabeça, jogo da memória, bingo, entre outros), no entanto de uma produção e qualidade singulares, adequados para estimular o raciocínio lógico, a concentração, os conceitos matemáticos, a oralidade, a linguagem corporal e, mesmo que as crianças não percebam, estimular também a socialização, o senso de resiliência e o respeito ao próximo.

Ao longo dos meus 11 anos de profissão sempre explorei, e exploro, o tema Trânsito com meus alunos, seja por meio de livros, músicas ou vídeos. O material disponibilizado por este curso contribuiu significativamente, pois quando temos recursos

adequados o trabalho se desenvolve de forma muito mais objetiva e divertida. Material este que continuarei utilizando!

Em minhas práticas sempre procuro envolver as crianças: seja em uma brincadeira, seja em uma contação de história ou roda de conversa, pois elas são cidadãs com ideias e pontos de vistas que devem ser ouvidos. Não vivemos uma educação bancária, vivemos em um meio que necessita da interação entre todos, em sociedade, e todos podem contribuir de alguma forma. Busco sempre envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem, pois as interações não se limitam apenas ao espaço escolar. Educar, cuidar e interagir não se limitam somente aos muros da escola, é preciso que a família esteja na escola, seja em um projeto, em uma comemoração ou em uma reunião, pois não há sucesso escolar sem a parceria entre escola e família. Tudo isso é interação.

Paulatinamente as crianças associavam o que estava sendo abordado às realidades das quais fazem parte, relatando experiências, compartilhando saberes e participando com entusiasmo das atividades, nas quais foram inseridas a todo momento nas situações hipotéticas, bem como em exemplos do convívio social. Surgiram muitos relatos das infrações por parte dos pais, as crianças relatavam mais infrações do que cumprimento das regras por parte das famílias, o que nos faz refletir sobre o fato de que muito trabalho ainda deve ser feito e com urgência.

Sabemos que aspectos como informações, campanhas e propagandas são relevantes. Porém educação é cultural. De nada adianta conhecer os caminhos que devem ser seguidos se não temos o hábito de nos conscientizar e seguir as normas. Elas existem por um bom motivo.

Apesar das diversas campanhas educativas presentes na mídia, o trânsito seguro como direito e dever de todos, também pode ser exercido pelas crianças. Mesmo sabendo que lidamos com crianças pequenas precisamos ter ciência de que elas fazem parte do trânsito, uma vez que este não se limita somente aos automóveis. As crianças trazem para a escola os relatos de que, segundo seus pais, não é necessário o uso da cadeira, por exemplo, quando o trajeto é curto. Tais campanhas poderiam estar também na linguagem infantil para maior compreensão deste nosso público, que cobrará então da família os procedimentos de segurança, pois saberão da importância deles.

Acredito que a escola, enquanto local de transformação social, deve ter o tema Mobilidade e Trânsito inserido em sua Proposta Pedagógica. A importância da percepção de que o trânsito não se restringe aos automóveis fez muita diferença no trabalho desenvolvido, pois as crianças, gradativamente, foram expandindo seus pontos de vista e construindo suas noções de atitudes sociais responsáveis.

Até mesmo no caminho que fazem de casa até a escola terão ciência de que o que aprenderam precisa ser seguido. Compreendendo que também são sujeitos do trânsito, aprendem que seguir as regras e ações de segurança garante uma mobilidade segura, ajuda a fixar hábitos de cuidados e contribui para uma cultura de paz.

Toda forma de locomoção é trânsito, e quando as crianças transitam pela cidade percebem tudo a sua volta. As crianças de hoje serão os condutores do futuro.

Preparando o docente para atuar junto aos estudantes e comunidade escolar, nas questões de cuidado ao transitar,

ampliamos os conhecimentos e partimos rumo às mudanças de atitude e de responsabilidade conosco e com o próximo. O bom exemplo é a melhor forma de ensinar! É fundamental envolver as famílias nessa temática, reforçando valores, respeito por si e pelo outro, prudência

e, principalmente, a importância da segurança para uma mobilidade pacífica.

Espero que o curso Mobilidade e Trânsito continue sendo ofertado para nós, profissionais da educação, contribuindo assim com nossas práticas e atitudes sociais. Reflexão e diálogo mudam concepções, ideias, vidas! ■

Notas

¹ O Currículo em Movimento do Distrito Federal, caderno da Educação Infantil é um documento que orienta concepções e práticas pedagógicas voltadas à esta etapa de ensino, norteia e subsidia as escolas da primeira infância “na elaboração, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas, com o objetivo de ofertar um atendimento educativo de qualidade aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas” (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEB, Brasília: 2017.

DISTRITO FEDERAL. SEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil**. Brasília: 2018.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Educar para o trânsito: Valores éticos e morais para a Educação no Trânsito

 *Lilian Lima Santiago Chaves **

Resumo: Este trabalho, de caráter descritivo e qualitativo, apresenta um relato de experiência e algumas reflexões sobre o tema mobilidade e trânsito, que foi desenvolvido a partir do curso “Trânsito e Mobilidade do Programa Detran nas Escolas”, ofertado pelo Detran/DF em parceria com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Por meio deste trabalho, é possível vislumbrar a necessidade de tratar a temática sobre o trânsito com maior atenção, como uma forma de levar os estudantes a refletir sobre o seu papel dentro deste contexto e sobre como a conduta de cada pessoa que transita pode influenciar positivamente ou negativamente a construção de uma cultura de paz no trânsito.

Palavras-chave: Trânsito. Mobilidade. Cultura de paz. Protagonismo.

** Lilian Lima Santiago Chaves é formada em Pedagogia pela faculdade AD1, licenciada em Letras/Literatura pela faculdade Faceb – Faculdade Cenecista de Brasília, e pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: lilianeducadora2014@gmail.com.*

Introdução

A mobilidade urbana, ou seja, a necessidade de movimentação das pessoas em uma cidade, tem se tornado cada vez mais crítica devido à crescente dificuldade no deslocamento. Seja por meio de veículos de transporte ou por pedestres, essa dificuldade implica em diferentes fatores, dentre eles a segurança e a qualidade de vida dos envolvidos neste ambiente (REIS, 2014).

Todas as pessoas precisam se movimentar, precisam se locomover de um lugar para outro, seja caminhando, seja usando um meio de transporte. Assim, transitar faz parte do cotidiano das pessoas, inclusive dos estudantes, que precisam se deslocar para a escola e precisam estar sempre atentos ao que os rodeia.

Um dos direitos fundamentais garantidos a todos os indivíduos pela constituição é a mobilidade, que garante o desenvolvimento das cidades e a inclusão social. Segundo o Ministério das cidades:

Mobilidade urbana é o resultado da interação dos deslocamentos de pessoas e bens entre si e com a própria cidade. Isso significa que o conceito de mobilidade urbana vai além do deslocamento de veículos ou do conjunto de serviços implantados para estes deslocamentos. Pensar a mobilidade urbana é mais que tratar apenas de transporte e trânsito (BRASIL, 2006, p. 6).

Nesse contexto da necessidade de locomoção, é possível visualizar o papel dos estudantes como participantes do trânsito, que têm direitos como cidadãos, porém, devem ser conscientizados da importância do seu protagonismo dentro desse cenário. Essa conscientização parte da discussão de situações cotidianas vividas pelos estudantes até a interpretação de imagens, dados e situações ocorridas, como os acidentes de trânsito.

De acordo com o Plano Nacional pela 1ª Infância, é preciso diminuir o número de acidentes por meio da conscientização. O plano também reforça a necessidade da reflexão sobre diferentes formas de educar para a prevenção dos acidentes, quando cita que “entre os anos 2000 e 2007, mais de 25 mil meninos e meninas morreram antes de completar seis anos de idade, vítimas de acidentes. Dentre as principais causas estão os acidentes de trânsito – pedestres, ocupantes de veículos e ciclistas –, afogamento, sufocação, queimadura, queda e intoxicação” (BRASIL, 2010, p.80).

O Plano Nacional pela 1ª Infância ainda prevê ações que devem ser tomadas para evitar acidentes na primeira infância e devem ocorrer nos diferentes ambientes que atendam a este público. Por isso, deve-se “(...) efetivar a Educação de Trânsito de acordo com o Código de Trânsito Brasileiro, de forma constante e não pontual, na educação infantil e nos cursos de formação inicial e continuada dos professores” (BRASIL, 2010, p.82). Assim, a educação deve refletir sobre as concepções, o papel e a atuação nos mais variados âmbitos e identificar as tendências e novos paradigmas frente às questões da mobilidade urbana. Essa reflexão foi feita na elaboração dos objetivos e atividades que foram realizadas durante o curso, que foram posteriormente aplicadas no ambiente escolar, juntamente com os estudantes.

Refletir sobre a mobilidade e o trânsito no ambiente escolar

provoca a mudança de comportamento, construção de conhecimento e de identidade. A transformação pela educação só ocorre com processos educativos que permitam significar conteúdos, compreender efetivamente seu uso no contexto, na vida. Os processos educativos também podem contribuir para a construção de um senso crítico sobre o tema e formar cidadãos e profissionais, com novos valores e referências, engajados em construir uma mobilidade mais humana. Para garantir comportamentos positivos no ambiente de trânsito é preciso refletir sobre o papel de cada ator desse contexto, relatar suas experiências e as formas de garantir a segurança de todos, pois, é necessário entender que a ação de um influencia diretamente a reação do outro (BRASIL, 2016).

E, pensando na conscientização dos estudantes sobre o seu protagonismo na mobilidade urbana e no reconhecimento da importância do trânsito na vida das pessoas, foi desenvolvido um projeto de mobilidade e trânsito com crianças do 1º ano do ensino fundamental, visando à promoção de uma cultura de paz, onde cada participante pode reconhecer seu papel, sua importância, as formas de circulação e as formas de garantir a segurança no trânsito.

Metodologia

Este trabalho é descritivo e qualitativo, cuja finalidade é integrar conhecimentos teóricos e práticos na solidificação de uma aprendizagem científica adquirida no curso “Trânsito e Mobilidade do Programa Detran nas Escolas”, realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Segundo Fraser e Godim (2004, p.8), “(...) na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras, é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala”.

No contexto atual, é necessário que a educação direcione uma atenção especial para a formação ética dos alunos. No espaço escolar, podemos provocar situações que vão de encontro com a realidade de vida deles, e podemos trabalhar temas transversais de uma maneira mais significativa e concreta, estabelecendo vínculo com a realidade e, como resultado de todo o trabalho desenvolvido, melhorar a qualidade de vida e o protagonismo dos estudantes. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL, 1998, p. 16)

Dentro dessa perspectiva de trabalhar valores éticos e morais voltados para a educação de trânsito, desenvolvemos o projeto “Trânsito e mobilidade como cultura da paz na escola”, em uma escola da Ceilândia, que atende crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, na qual a maioria dos

estudantes utiliza transporte escolar público ou são pedestres.

Com o trabalho desenvolvido, os participantes desse processo puderam relatar suas experiências, por meio de rodas de conversa; de exploração de imagens de meios de transporte e do trânsito de sua cidade; da leitura de textos e resolução de atividades do livro de apoio do estudante sobre mobilidade e trânsito; da realização de jogos de tabuleiro com regras de trânsito; da reflexão sobre o trânsito ao redor da escola e na rua, ou quadra onde moram; da confecção de maquete e da montagem de um mini-circuito de trânsito, onde os estudantes puderam assumir diferentes papéis dentro do contexto de mobilidade urbana e compartilharam experiências de atitudes que garantem a segurança de todos ao transitar.

Uma das discussões que eles demonstraram maior conhecimento foi a necessidade de garantir a segurança durante a travessia na faixa de pedestre. Demonstraram saber realizar o sinal de vida e atravessar somente quando estivesse completa a parada dos meios de transporte. Relataram experiências vividas e também alguns acidentes presenciados ou que ocorreram com algum familiar, o que possibilitou a discussão sobre as formas de garantir a segurança dos pedestres, motoristas e passageiros.

A interdisciplinaridade e contextualização permeou todo o trabalho desenvolvido. De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica - pressupostos teóricos:

O professor que integra e contextualiza os conhecimentos de forma contínua e sistemática contribui para o desenvolvimento de habilidades, atitudes, conceitos, ações importantes para o estudante em contato real com os espaços sociais, profissionais e acadêmicos em que irá intervir. A organização do processo de ensino-aprendizagem em uma situação próxima daquela na qual o conhecimento será utilizado, facilita a compreensão e favorece as aprendizagens dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.68)

A educação para a mobilidade é um tema transversal, que problematiza assuntos de várias áreas ou disciplinas. Ao trabalhar com o tema trânsito e mobilidade, possibilitamos que o estudante desenvolva sua autonomia, independência e segurança. Possibilita também fazer com que os estudantes e a família obtenham um comportamento mais responsável, porque o estudante estende o conhecimento adquirido até a família, tendo por consequência a redução de acidentes e a promoção de uma cultura de paz no trânsito.

Foram abordados temas durante o projeto como: espaço e sociedade, meios e lugares para transitar; o ser humano e o

ambiente, aquilo que ouvimos e vemos no trânsito, formas de ser visto no trânsito; comunicação entre as pessoas, os códigos e sinais de trânsito. Temas que foram relevantes e estavam de acordo com a realidade dos estudantes. Foi realizada, também, a construção do projeto sobre o trânsito para a inserção no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, com sugestões das atividades desenvolvidas e extensão das atividades para incluir a participação das famílias.

O resultado de todo o trabalho desenvolvido foi constatado pela participação e empenho dos alunos nas atividades desenvolvidas. Está no relato da família, que faz comentários sobre a forma como os estudantes abordam o tema em suas casas, e também na participação dos motoristas dos ônibus escolares, que relatam a preocupação das crianças em garantir a segurança durante o transporte, principalmente no uso dos cintos de segurança.

A educação é o passaporte para a formação de cidadãos éticos, capazes de mudar sua realidade social. Para Delors (apud MEDEIROS, 2015, p. 23), "(...) face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como trunfo indispensável à humanidade dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social".

Considerações finais

Poder vivenciar momentos de práticas de educação no trânsito, refletindo sobre o comportamento de cada ator e as ações necessárias para garantir a paz no trânsito, é extremamente necessário para, não só desenvolver a consciência da segurança de um indivíduo ao transitar como protagonista nesse ambiente, mas como também em desenvolver a empatia e, assim, saber se colocar no lugar do outro. E, dessa forma, tomar conhecimento de que vivemos em sociedade e que a ação de uma pessoa gera uma consequência, que poderá ser positiva ou negativa, de acordo com a ação tomada.

Por meio das atividades desenvolvidas, os estudantes perceberam que ao transitarmos da maneira correta, nós, atores desse processo, salvamos vidas. Educar para o trânsito é educar para a vida. É garantir que nossos estudantes transitem de forma segura e sejam futuros cidadãos que poderão conscientizar outras pessoas de que a paz no trânsito depende de todos nós.

Por isso, sugerimos que as escolas olhem para as áreas de conhecimento, de forma a evidenciar componentes curriculares que contribuam para desenvolver as questões da mobilidade urbana e, ao mesmo tempo, referenciar-se em outros temas transversais indicando a possibilidade de um olhar mais sistêmico para o objeto de conhecimento. ■

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério das Cidades. **Cadernos Brasil Acessível** – Atendimento adequado para pessoas com deficiência e restrição de mobilidade. Cad. 1. Brasília: Ministério das Cidades, 2006.
- _____. **Observatório Educa, Educação para a mobilidade consciente** – Referencial teórico. Observatório Nacional de segurança viária. São Paulo, 2016.
- _____. **Plano Nacional pela 1ª infância** – versão resumida. Brasília, 2010.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica** – pressupostos teóricos. Brasília, 2013.
- FRASER, M.T.D.; GONDIM, S.G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Revista Paideia, 2004.
- MEDEIROS, L. M. B. A. **Cairu em Revista**, ano 04, n. 05, p. 18- 31, jan./fev. 2015.
- REIS, Manoel. **Mobilidade urbana**: um desafio para gestores públicos. UFSC, 2014.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Inserção da temática mobilidade e trânsito na proposta pedagógica

 Márcia de Freitas Rocha *

Resumo: Este relato busca analisar a importância do programa DETRAN nas Escolas cujo objetivo é implantar a Educação para o Trânsito na rede pública de ensino. A escola, por ser uma instituição social que desempenha mediação na realidade, deve estar atenta a essas questões da sociedade, e idealizar movimentos de proteção da qualidade de vida e do ambiente onde está inserida. Por essa razão, a escola é o ponto de partida do Programa para que docente e estudante possam colocar em prática sua capacidade de atuação em uma relação construtiva consigo e com seu meio. O trânsito é um problema reconhecidamente de cunho social e de saúde pública, pois, além de gastos relevantes com vítimas fatais de acidentes (minorias), têm-se despesas vultosas com vítimas que ficaram com graves sequelas (maioria). Nessa visão, podemos tratar do assunto dentro do currículo escolar, que está além de uma série de disciplinas, pois abrange uma educação fundamentada em princípios e valores. Assim, cada escola realiza sua Proposta Pedagógica (PP) dentro de uma estrutura que deve estar alinhada com a sociedade contemporânea e que tenha como objetivo a superação dos desafios apresentados.

Palavras-chave: Educação. Trânsito. Valores.

* Márcia de Freitas Rocha é graduada em História pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (2005), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília (2006), especialista em Gestão e Orientação Educacional e em Educação Infantil pelo Associação Darwin de Educação e Pesquisa (2011), e em Docência do Ensino Superior pela mesma instituição (2008). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: marciadefreitas_df@hotmail.com.

Introdução

O contexto da atual realidade brasileira, com uma profunda divisão social e uma injusta distribuição de renda, tem dificultado o desenvolvimento de um processo democrático que oportunize a inclusão de todos em uma sociedade na qual os valores de respeito, solidariedade, dignidade e honestidade estejam presentes. As dificuldades não podem se tornar elementos que impeçam as ações de oportunidade à formação de um indivíduo consciente, crítico, com valores morais éticos, movido por atitudes, hábitos e habilidades que possam vir a transformar essa realidade (ANDRINO, 2001).

Dessa forma, será preciso capacitar em Educação para o Trânsito os profissionais de magistério que atuam nas escolas, de maneira a viabilizar as ações educativas de trânsito nas unidades de ensino. E também disponibilizar aos estudantes materiais didáticos adequados para efetiva execução dos projetos educativos para o trânsito.

Observamos que o professor procura aprimorar constantemente o seu conhecimento para ser capaz de lidar, de forma positiva, com as questões relativas ao desenvolvimento e às adversidades que possam surgir em sala de aula. Isso porque, em tempos onde as informações se desenvolvem com rapidez nunca antes vista, acreditamos que os professores, por meio dos processos de formação continuada, devem sentir-se capazes de acompanhar essas mudanças.

O projeto desenvolvido em uma escola pública de Samambaia - DF tem o objetivo de passar um conhecimento maior sobre o trânsito para que se desenvolva um respeito maior nas ruas e se comece a adotar comportamentos mais seguros no trânsito. Com isso, os alunos também se tornam referência nas famílias, levando temas importantes como a unidade III que permitiu introduzir os diferentes meios de comunicação, assim como sua importância para o trânsito e para sua mobilidade, dentro do Planejamento da Proposta Pedagógica (PP) para serem discutidos em casa e tornando-se multiplicadores do que aprenderam em sala de aula. As atividades do projeto vão contemplar, em 2019, as turmas de Educação Infantil, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de nove anos, além da participação de pais e funcionários da escola. As turmas tiveram acesso às atividades de orientação sobre educação.

Dessa forma, cidadão é o indivíduo consciente do seu papel na sociedade. Ser cidadão significa conhecer e reconhecer que temos direitos e deveres que devem ser cumpridos e exercidos para que a vida em sociedade seja possível. O bom cidadão é geralmente um bom pedestre, um bom ciclista, motorista, etc., pois reconhece os seus deveres e direitos também no trânsito. É muito importante que cada um faça sua parte, respeitando e se fazendo respeitar.

Portanto, a abordagem dos temas: Todo mundo transita; Meios para transitar; Lugares para transitar; Aquilo que ouvimos no trânsito; O que ver no trânsito? Como ser visto no trânsito? Comunicação é tudo; Comunicação entre as pessoas; Os códigos e os sinais de trânsito; e todas as atividades propostas estão transversalizadas à Base Nacional Comum e dialogam com outros temas transversais trabalhados durante esse período.

Experiências significativas: panorama de uma prática educativa sobre trânsito

A proposta do DETRAN de trabalhar a educação para o trânsito, em parceria com a SEEDF, é relevante e vai ao encontro dos princípios éticos, políticos e estéticos destacados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e o pelo Currículo em Movimento da Educação Básica, considerando a integralidade da criança como um ser indivisível, inteiro e único, construindo perspectivas de mundo e de si próprio, desenvolvendo autonomia, cidadania participativa e crítica, manifestada em suas diferentes linguagens.

A instituição educativa, como agente de transformação social, tem o dever de mobilizar-se para resolver situações que interfiram em seu cotidiano devendo, portanto, intervir na realidade e transformá-la, visando o bem da coletividade.

Todos nós temos em comum a necessidade de ir e vir. Sendo assim, nossa vida em sociedade depende do trânsito.

Para Biavati (2007, p.14), "o trânsito é o movimento e a circulação de pessoas em busca da satisfação de alguma necessidade, da sobrevivência, do lazer". Como temos que compartilhar diariamente o mesmo espaço com diferentes pessoas de variadas maneiras, são necessárias regras. Sem elas fica impossível controlar e organizar a circulação de pessoas e veículos no espaço público. A regra existe como um acordo entre cada um de nós que visa um objetivo maior; o problema é que esse acordo tem de ser aceito e respeitado para alcançarmos o objetivo final. Para regulamentar o comportamento de pedestres e condutores de veículos nas mais variadas situações foi criado o Código de Trânsito Brasileiro. Com a sinalização de trânsito através de desenhos e símbolos permitiu-se uma mesma compreensão da regra para todos.

Segundo Biavati (2007, p.31),

A sinalização de trânsito é a forma pela qual se controla a circulação de veículos e pedestres nas vias, às vezes proibindo ou permitindo uma ação, outras vezes alertando ou orientando o condutor do veículo e o pedestre sobre uma situação que exige atenção e cuidado, ou apenas fornecendo informações gerais.

A sinalização de trânsito auxilia nas centenas de regras específicas para o trânsito, tanto para os pedestres como para os condutores de veículos, nesse sentido a importância de respeitar a sinalização para evitar acidentes.

Os objetivos dessa experiência

Desenvolver na escola um trabalho sistemático de prevenção a acidentes de trânsito e Mobilidade na Proposta Pedagógica (PP), envolvendo não só educando e educador, mas toda a comunidade local, despertando uma nova consciência viária que priorize o companheirismo, a cooperação, a tolerância, o comprometimento e a solidariedade, em substituição à competição, ao individualismo e ao exibicionismo. Essa educação deve estar baseada na prática de valores, habilidades e autoestima, onde o valor a vida seja o foco primordial.

- Despertar uma nova consciência em relação ao trânsito;

- Educar para um trânsito mais responsável;
- Envolver a família, escola e os educadores para que juntos possam educar essas crianças para um comportamento civilizado e prudente;
- Orientar dentro da grade curricular da escola, de forma compreensível e lúdica, no processo contínuo de educação para o trânsito;
- Desenvolver na escola o interesse pelo trânsito seguro;
- Disciplinar desde a infância para que compreendam que regras foram feitas para serem cumpridas.

Revisão bibliográfica

O Ensino Fundamental é a etapa da Educação Básica que abrange os anos iniciais e anos finais, ou seja, crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos. No Distrito Federal, estes estudantes somam cerca de 292.000 estudantes matriculados, segundo o Censo 2014, anexo III, distribuídos em, aproximadamente, 17.435 turmas.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental (2009), nesta etapa da educação é de suma relevância a inclusão do “trânsito” como tema transversal, uma vez que essa inserção contribuirá para garantir a segurança das crianças nos espaços públicos, assim como fomentar a cultura da paz, minimizar a violência no trânsito, implantar uma cultura de prevenção junto aos estudantes, dentre outros. Assim, seguem os objetivos do Ensino Fundamental que devem ser trabalhados de forma a possibilitar ao aluno:

- I. conhecer a cidade onde vive, tendo oportunidade de observá-la e de vivenciá-la;
- II. conhecer seus direitos e cumprir seus deveres ao ocupar diferentes posições no trânsito: como pedestre, passageiro ou ciclista;
- III. pensar e agir em favor do bem comum no espaço público;
- IV. manifestar opiniões, ideias, sentimentos e emoções a partir de experiências pessoais no trânsito;
- V. analisar fatos relacionados ao trânsito, considerando preceitos da legislação vigente e segundo seu próprio juízo de valor;
- VI. identificar as diferentes formas de deslocamento humano, desconstruindo a cultura da supervalorização do automóvel;
- VII. compreender o trânsito como variável que intervém em questões ambientais e na qualidade de vida de todas as pessoas, em todos os lugares;
- VIII. reconhecer a importância da prevenção e do autocuidado no trânsito para a preservação da vida;
- IX. adotar, no dia a dia, atitudes de respeito às normas de trânsito e às pessoas, buscando sua plena integração ao espaço público;
- X. conhecer diferentes linguagens (textual, visual, matemática, artística, etc.) relacionadas ao trânsito;
- XI. criar soluções de compromisso para intervir na realidade.

O convívio social é importante, pois no trânsito nenhuma atitude pode ser concebida sob o ponto de vista individual, visto que as pessoas se locomovem num espaço que pertence à coletividade. Vasconcelos (2001) afirma que no espaço público

existe um relacionamento interpessoal onde podem ser criadas situações harmoniosas ou conflitantes, caracterizadas pela disputa de espaço ou interesse pessoal revelando, dessa maneira, a postura no ato de transitar. A escola deve trabalhar com os educandos princípios básicos de convivência, assim como valores primordiais nas relações interpessoais, tais como: tolerância, solicitude, fraternidade, compreensão, paciência, educação e respeito.

Quanto à Segurança no Trânsito, de acordo com o inciso II, do Artigo 1º do Código de Trânsito Brasileiro (2001), “O Trânsito em condições seguras é um direito de todos e dever dos órgãos componentes do Sistema Nacional de Trânsito, adotar medidas e assegurar este direito”. Cabe à escola difundir as principais atitudes a serem adotadas pelos alunos enquanto pedestres e ciclistas, assim como, repassar informações aos pais e aos comunitários enquanto atores que exercem o papel de pedestres, motoristas, ciclistas, passageiros e motociclistas. A Educação de Trânsito é concebida, muitas vezes, apenas como o ensino de regras e o treinamento de habilidades como únicas formas de atingir o objetivo de reduzir o envolvimento em acidentes. A proposta da experiência pedagógica “Educação Para o Trânsito na Escola - Uma Questão de Direitos Humanos” discorda dessa concepção, pois investe em ações educativas permanentes que transcendam a aprendizagem de regras, normas ou leis, mas que busquem a adoção de atitudes e valores primordiais no convívio social colaborando, dessa maneira, na construção da cidadania do educando e no respeito aos direitos humanos.

Procedimentos Metodológicos

Os primeiros passos na educação para o trânsito são fundamentais para conscientizar as crianças de que atitudes corretas dos pedestres e motoristas podem salvar vidas. Além das propostas desenvolvidas em sala, as crianças tiveram a oportunidade de conferir situações reais e contextualizadas durante a realização das atividades propostas no curso Mobilidade e Trânsito, como uma das ações do Programa DETRAN nas Escolas, que surge como resultado da cooperação entre o DETRAN/DF e a SEEDF e que tem por finalidade subsidiar o professor (a) no desenvolvimento da Educação para o Trânsito.

Considerando as contribuições do curso, a segurança de todos consiste em entender no trânsito as linguagens visual, sonora e gestual. Orientar sobre os riscos é um alerta, mas o importante é saber dos dispositivos de segurança disponíveis para todos transitarem pelas ruas e vias das cidades e do campo. Acessibilidade em todos os espaços é um direito!

Sendo assim, durante todo o período, os alunos receberam visitas de agentes de trânsito, que trabalharam com materiais educativos, repassaram informações sobre os comportamentos seguros a serem adotados no trânsito, orientaram sobre a utilização correta dos equipamentos de segurança (cinto de segurança, cadeirinha, acento de elevação, capacete), além de atividades externas para conhecimento do entorno da escola. Também foram realizadas diversas atividades recreativas e ações envolvendo pais e responsáveis, além de professores, pedagogos e funcionários da escola.

A aplicação do Programa Observatório Educa contou com a palestra do policial militar que teve como finalidade orientar e educar a comunidade escolar para um trânsito mais humano,

seguro e com menos mortes, assim como refletir sobre o trânsito e nosso comportamento como motorista ou pedestre; falou sobre a atuação da PM, das ações realizadas no trânsito, de forma geral, e o que pode ser feito para evitar acidentes.

Na oportunidade, foram apresentadas as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o projeto, por meio de *data show*.

Os alunos da Educação Infantil aprenderam a ser pedestres conscientes, e a sempre andar na calçada e que, ao atravessarem a rua, têm de passar na faixa de pedestres. Eles aprenderam também as cores do semáforo e as formas que ele possui.

A turminha da Educação Infantil também fez um passeio divertido e educativo de ônibus próximo à escola para observar como funciona o Trânsito. Eles aprenderam sobre as placas e as sinalizações do trânsito de nossa cidade. E para enriquecer o conhecimento, realizaram atividades voltadas para o tema: As cores do semáforo.

Os alunos do 1º, 2º e 3º anos, orientados pelas professoras regentes e pela coordenadora do bloco de alfabetização, desenvolveram atividades internas sobre o Trânsito. Os conteúdos eram voltados para os temas: segurança ao atravessar a faixa de pedestre, a importância do uso do cinto de segurança, motorista prudente e consciente, o respeito aos pedestres e aos ciclistas, desembarque de pedestres em lugares certos, ultrapassagem, sinais de trânsito, placas. Para ilustrar sobre a importância do uso do cinto de segurança, assistiram ao vídeo “desenho animado”, que os ajudou a vivenciarem o que estava sendo proposto. Em suma, foi um período de muito aprendizado para os alunos, uma vez que estes acabaram instruindo e influenciando, de certa forma, pais e familiares sobre o trânsito.

Na etapa seguinte, a atividade proposta foi para que as crianças colocassem um capacete e, de bicicleta, percorressem um circuito munido de elementos de sinalização de trânsito.

Por fim, os estudantes coloriram e transformaram uma caixa de suco em um porta-lápis com formato de semáforo. Os

estudantes também receberam uma habilitação para conduzir bicicletas e um bloco para “multar” os pais caso eles cometessem alguma irregularidade no trânsito, como falar ao celular enquanto dirigiam ou não usassem o cinto de segurança.

A escola é um local de socialização onde as crianças começam a entender o seu papel na sociedade. Este processo também pode estar relacionado ao trânsito.

A Proposta Pedagógica visa à qualidade de todo o processo educacional. Fundamenta-se nos princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, autonomia e valorização docente.

O principal objetivo da PP é a promoção da autonomia e da independência dos espaços educativos, além de provocar e fortalecer um clima de coletividade, em que professores, gestores, alunos, pais e demais profissionais sintam-se elementos responsáveis por todas as ações realizadas. O respaldo legal que garante a participação de toda a comunidade escolar está no art. 14, inciso II, da LDB, que defende uma gestão democrática, com transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência.

Dessa forma, serão permeados pela correlação entre a Proposta Pedagógica (PP) e os meios de transportes como facilitadores da mobilidade urbana; Trânsito/mobilidade/cidadão; O pedestre e suas necessidades (crianças, cadeirantes, deficientes físicos visuais e auditivos); A importância da utilização dos jogos e das brincadeiras para as aprendizagens relacionadas às temáticas.

Nesse contexto, a educação tem importante função de ascensão social, e o espaço escolar deveria favorecer o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da cidadania e inserção social de todos os cidadãos.

Diante disso, o projeto acontecerá durante todo o ano letivo e não abordará o tema apenas em momentos comemorativos. ■

Referências bibliográficas

ANDRINO, Mauro Haddad. **Educar para o trânsito: uma prática do professor**. SP: Kalimera, 2001.

BIAVATI, E.; Martins, H.; **Rota de colisão: a cidade, o trânsito e você**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Associação Brasileira de Trânsito. **Estatísticas de acidentes ocorridos com crianças**. Acesso em: 07/06/2019.

_____. Código Nacional de Trânsito. **Código Brasileiro de Trânsito: instituído pela Lei nº 9.503, 1.999**; Brasília: DENATRAN, 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais de Educação para o Trânsito**. Texto de Juciara Rodrigues; Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito. Brasília, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases** – Lei nº 9394, promulgada em 20/12/1996. Brasília: MEC/SEE, 1996.

CAMACHO, L.M.Y. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educação e pesquisa, v. 27, n. 1, 2001.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento**. 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur_mov/3_ensino_fundamental_anos_iniciais.pdf. Acesso em maio de 2019.

VASCONCELOS. Eduardo Alcântara. **Transporte urbano, espaço e equidade: análise das políticas públicas**. São Paulo: Anhamblume, 2001.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Trânsito e mobilidade na educação: A necessidade da formação integral na educação escolar e familiar

 Mazenilde Muniz da Silva *

Resumo: É visível o número crescente de veículos nas ruas a cada dia. Isso acontece devido ao aumento da população e, por conseguinte, promove mais movimentação nas avenidas. Junto com o crescimento de carros nas ruas, vêm os problemas de mobilidade, ocasionados pela lentidão na circulação dos veículos, pelos acidentes e pelo desrespeito às regras de trânsito. É necessário pensarmos em ações que minimizem ou extingam tal problema. Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência de aplicar à sala de aula o aprendizado em um curso sobre o trânsito. O curso, "Trânsito e mobilidade", foi realizado através da parceria entre o Detran e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e vem contribuir para as discussões e reflexões, e para repensar as atitudes de condutores e pedestres nas vias. O material oferecido contém conteúdos abordados de forma interdisciplinar em que se pode trabalhar em diferentes componentes curriculares. A educação para o trânsito é algo essencial e de urgência, e deve ser trabalhado, principalmente nas escolas, sobretudo com as crianças, que serão os futuros condutores. A experiência com os estudantes foi surpreendente. Eles demonstraram interesse, porque o tema faz parte do dia a dia deles. Eles participaram das aulas com entusiasmo, guiados pelo exemplo do seu cotidiano. Por fim, concluímos que a educação é primordial para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e que saibam conviver em sociedade. E o nosso papel, enquanto educadores na disseminação desses valores, é essencial.

Palavras-chave: Educação. Trânsito. Futuros condutores. Responsabilidade.

* Mazenilde Muniz da Silva é graduada em Letras pela Faculdade Unicerto (2004) e especialista em Linguística Aplicada à Língua e à Literatura pela Faculdade de Selvíria (2006). Supervisora pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: mazenildemuniz@yahoo.com.br.

A educação é algo essencial para a boa convivência, sobretudo a educação no trânsito. Esta, se não trabalhada a tempo, vitimiza muitas pessoas e pode levá-las à morte, além de deixar muitas pessoas impossibilitadas de se locomoverem. Com muita frequência, vemos acidentes no trânsito, e a maioria deles ocorre devido à desobediência às regras de trânsito. Segundo informações contidas no livro Observatório Educa: Referencial Teórico (ONSV, 2016, p. 12), as lesões ocasionadas no trânsito estão entre as primeiras causas de morte de crianças acima de cinco anos de idade. Sendo assim, necessita-se de um olhar diferenciado para essa situação. É necessário termos informações diversas para prevenir acidentes e termos cidadãos éticos e comprometidos com a preservação da vida. Algumas medidas devem ser tomadas para, se não cessar, pelo menos diminuir os números desses acidentes e deixarmos o trânsito mais seguro.

Além dos acidentes, temos que nos preocupar com a saúde pública que, também, passa pelo trânsito. Com esse aumento crescente de veículos nas ruas, a cada dia, perdemos muito tempo, o que, de certa forma, provoca irritabilidade nas pessoas. E ainda, em relação ao comprometimento da saúde, tem os gases poluentes emitidos pelos veículos.

Nesse sentido, o curso “Trânsito e mobilidade” realizado no primeiro semestre do ano de 2019 na Eape em parceria com Detran e a Secretaria de Educação do Distrito Federal foi de grande importância para as discussões a respeito dessa temática em sala de aula com uma turma de 3º ano do ensino fundamental composta por 28 alunos. É um tema que prende a atenção dos alunos porque faz parte do cotidiano deles. É um material de fácil compreensão e aborda o conteúdo de forma dinâmica e parte da realidade dos discentes, levando-os a perceberem os espaços que os rodeiam e sensibilizando-os para a reflexão sobre a realidade. O conteúdo solicitado no material permite um trabalho interdisciplinar e está de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica:

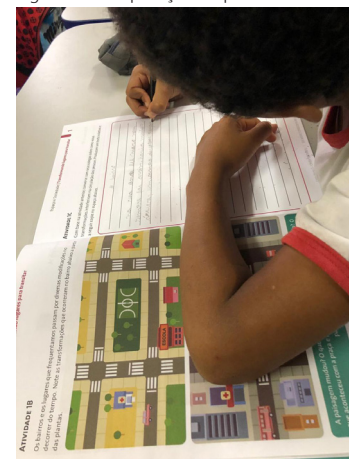
A interdisciplinaridade favorece a abordagem de um mesmo tema em diferentes disciplinas/componentes curriculares e, a partir da compreensão das partes que ligam as diferentes áreas do conhecimento/componentes curriculares, ultrapassa a fragmentação do conhecimento e do pensamento. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 68)

Assim, em sala de aula, exploramos interdisciplinarmente a temática trânsito e mobilidade. Nas aulas de Português, foram utilizados os seguintes recursos: relatos sobre mudanças de paisagens; escrita de textos após a observação de paisagens, como eram e como ficaram após as modificações; descrição da paisagem ao redor da escola; escrita dos elementos no trânsito vistos nas paisagens; leitura e interpretação textual; textos verbais e não verbais; relatório de atividades realizadas movimentando o corpo; escrita de regras no trânsito; relato de experiências; criação de diálogo; identificação de textos verbais e não verbais; e identificação de palavras-chave e instruções. Em Ciências, com o estudo do esqueleto humano; e o corpo humano e os cuidados com o corpo. Em Geografia, com criação de plantas do lugar onde vivem; comparação de plantas de um determinado lugar; partes do dia: manhã, tarde e noite; lugares para brincar e elementos de diferentes paisagens. Em História, comparação de lugares; brincadeiras antigas e atuais; sinais de

trânsito; equipamentos de segurança; regras de boa convivência, fatos históricos e meios de transportes. Em Matemática, altura dos alunos; comparação da altura entre alunos; maior e menor; quantidade de pessoas que cabem no ônibus, em vans, em carros particulares, em motos e em bicicletas. Em Artes, recorte e colagem; desenho de plantas de um lugar; desenho de alguns sinais de trânsito; montagem do esqueleto humano e pintura de paisagens. Além de trabalharmos a noção de leis que regem a sociedade para uma boa convivência, como, por exemplo, algumas normas estabelecidas no Código Nacional de Trânsito (Figuras 1 a 5).

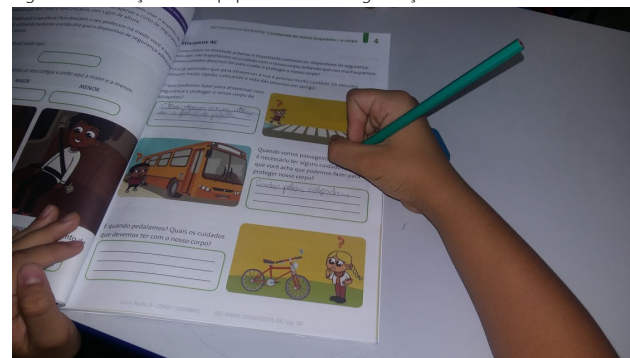
Não conseguimos viver isolados. Precisamos nos relacionar e interagir com as pessoas para desenvolver-nos enquanto seres humanos. E, para vivermos em harmonia, necessitamos respeitar os direitos de cada um e respeitar as regras de boa convivência. Ao chegar à escola, os alunos já possuem esse conhecimento porque essas regras começam em casa quando lhes é ensinado, por exemplo, que se deve fazer silêncio quando o outro está

Figura 1. Comparação de plantas.



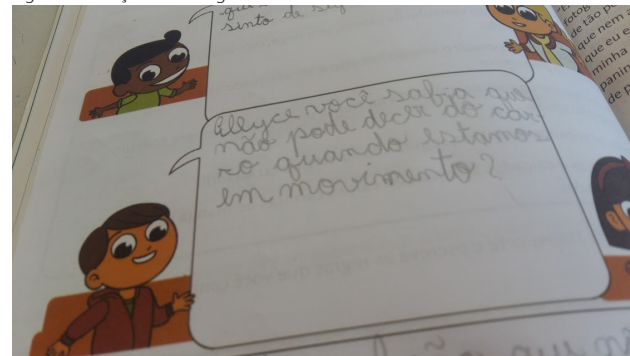
Fonte: Autora.

Figura 2. Descrição dos equipamentos de segurança.



Fonte: Autora.

Figura 3. Criação de diálogo



Fonte: Autora.

Figura 4. Produção textual coletiva.



Fonte: Autora.

dormindo, que é preciso arrumar o que bagunçou, e etc. Na escola, aprofunda-se os saberes já adquiridos pelos alunos em seu ciclo familiar, ampliando essas regras para uma boa convivência na escola e na sociedade, formando indivíduos que saibam conviver de forma harmônica em situações diversas, contribuindo, dessa forma, para a educação integral do docente.

Integralidade deve ser entendida a partir da formação integral de crianças, adolescentes e jovens, buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28).

Nesse viés, as discussões a respeito da mobilidade e trânsito precisam estar presentes na educação escolar, oportunizando espaço de debates, reflexão e discussões de possíveis soluções para o problema no trânsito e para a saúde da população.

Como os alunos já possuem conhecimento de noções de regras de boa convivência, inclusive de trânsito, adquiridas por meio de propagandas, noticiários e em conversas com a família, procurei iniciar as aulas de trânsito e mobilidade, explorando o conhecimento que os alunos já possuíam a respeito do tema.

O processo educativo deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, buscando ampliar seu repertório com situações que remetem a sua realidade, e oferecer diversas ferramentas e estratégias, de modo que a aprendizagem seja significativa e os impulse à transformação do espaço em que vivem e circulam (ONSV, 2016, p.15).

Os estudantes participaram, com entusiasmo, citando exemplos vivenciados por eles, ou pela própria família. Alguns falaram, inclusive, de acidentes sofridos pela família e por pessoas conhecidas. Indaguei-os se, em alguns desses acidentes, eles puderam identificar o “culpado”. Para a minha surpresa, eles disseram que sim e, em alguns casos, falaram o que os condutores deveriam ter feito para evitar o acidente. Foi percebido, nos relatos, que eles culpavam apenas os condutores. Simulei, então, algumas situações em que o pedestre era, também, culpado. Então, eles chegaram à conclusão de que o pedestre também pode ser o responsável.

Foi falado, também, da responsabilidade de cada indivíduo no trânsito e das atitudes que devemos ter enquanto pedestres para evitar acidentes. Quando acontecem acidentes, alguém errou e nem sempre é o condutor. Todos somos responsáveis por preservar a vida, pela boa convivência e pela sobrevivência, inclusive nas ruas.

Foi questionado se eles sabiam o que era trânsito. Todos eles

Figura 5. Recorte, colagem e montagem do esqueleto humano.



Fonte: Autora.

pensavam que trânsito era somente carros enfileirados e parados nas ruas. Eles próprios não se viam como parte do trânsito. Assim, foi explicado que os carros parados ou com movimentos lentos nas ruas é um problema devido ao crescimento do número de veículos, à falta de planejamento urbano, à ausência de investimento governamental na malha viária e, em alguns casos, à desobediência às regras de trânsito - quando, por exemplo, alguém bate o carro ou atropela porque avançou o sinal vermelho.

Após as aulas sugeridas no material do curso, percebi um interesse maior dos alunos em relação ao tema, como também a mudança de comportamento. Eles passaram a se ver como parte do trânsito e corresponsáveis para a boa convivência, com cuidados simples, como: não jogar objetos nas vias; esperar os carros passarem para atravessar a rua onde não houver faixa de pedestre; dar o sinal de vida nas faixas de pedestres; não arremessar objetos de dentro do carro; não distrair o motorista enquanto ele estiver dirigindo; andar pelas calçadas; pegar carona, quando possível, para diminuir o número de veículos nas ruas, reduzindo assim engarrafamentos e a emissão de gases poluentes, entre outros. Ao praticar essas atitudes, eles cumprem uma regra estabelecida no Código de Trânsito, artigo 26, Inciso I, que diz que os pedestres devem abster-se de todo ato que possa constituir perigo ou obstáculo para o trânsito de veículos, de pessoas ou de animais (BRASIL, 1997).

As famílias relataram que observaram atitudes diferenciadas no comportamento dos filhos. Os estudantes chamavam a atenção dos pais quando eles não obedeciam às regras e também estavam mais cuidadosos ao atravessarem a rua e até mesmo na escolha de lugares para brincarem. Indagam, constantemente, sobre o significado da sinalização e ensinam aos pais e à família sobre o que aprenderam na escola.

Os próprios estudantes perceberam que a quantidade de veículos cresceu e cresce a cada dia, ao fazerem as atividades sugeridas no material e compararem as atividades/brincadeiras que podiam realizar aos redores de casa e que já não podem mais, juntamente com depoimentos da sua família. Perceberam que quanto maior o número de pessoas, maior a movimentação e maior o risco de acidentes. Eles perceberam também a importância de cada um fazer a sua parte. Isso vai de encontro ao que consta no Observatório Educa: Referencial Teórico (ONSV, 2016, p.14), que afirma que a sociedade e as cidades estão em constante transformação e exigem resignificação dos conceitos e das formas de convivência por parte de seus sujeitos sociais.

Os estudantes perceberam, ainda, a importância das sinalizações, quando compararam o antes e o depois nos acidentes que ocorriam próximo à escola - depois que passou a ser sinalizada, o número de ocorrências no trânsito daquela região passou a ser zero. Lembraram-se de uma estudante da escola que fraturou o braço porque foi atropelada antes da sinalização existir no local. Lembraram-se, também, de que após um pedido da comunidade, juntamente com a escola, para o Detran foi colocado uma barreira eletrônica a fim de solucionar o problema. Os alunos enfatizaram o que já havíamos discutido sobre a responsabilidade de todos na segurança no trânsito. Segundo Observatório Educa: Referencial Teórico (ONSV, 2016, p. 14), é importante afirmar que promover a segurança no trânsito é responsabilidade de toda a sociedade e se dá por meio de escolhas nos âmbitos individual e coletivo.

Falamos a respeito de conceitos distorcidos sustentados por certos estudantes. Alguns alunos pensavam que ser independente e dirigir bem era conduzir um carro fazendo manobras perigosas. Alguns outros associavam o bem público a algo que é apenas do governo e, por isso, poderiam agir como se pudessem fazer tudo. Tendo isso em vista, expliquei que mesmo as vias sendo públicas existem leis que regulamentam o comportamento de todos os veículos, e que todos devem respeitar essas regras. Hoje, eles demonstram consciência das consequências de uma ação irresponsável. Sabem que, no trânsito, todos estão expostos, e qualquer ação irresponsável pode tirar a vida de alguém ou deixá-la com sequelas para o resto da vida, e que coragem não se mostra fazendo manobras arriscadas. Houve, então, um momento de esclarecimento, reflexão e sensibilização de prioridade à vida.

Desde muito cedo, alguns alunos demonstram vontade em dirigir e seguir o exemplo de adultos que somente dirigem de acordo com as leis por medo de serem multados. É necessário educar para o trânsito desde a infância, e o nosso papel enquanto educadores na disseminação de valores é essencial. Parece utopia, mas colhemos o trabalho com o tempo.

A educação é mesmo um trabalho de formiguinha e, no caso do trânsito, parece ser ainda mais lento, porque estamos instruindo os futuros condutores. Começar a educar para a boa convivência no trânsito no período da infância é importante. Além de formarmos condutores conscientes e responsáveis, estes, no presente, dão a sua contribuição tanto como pedestres com “instrutores da família”. É necessário educar não só para cumprir leis e obedecer regras, mas para a tomada de decisões, para perceber as coisas que os cercam e agir em prol do bem estar de todos. Educar as crianças não somente para o futuro, mas para o agora, obtendo pedestres mais conscientes e mais humanos. De acordo com o Código de Trânsito (BRASIL, 1997, p. 74), a educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito. E, ainda:

A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º e 2º graus por meio de planejamento e ações coordenadas entre órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação. (BRASIL, 1997, Art. 76)

Baseado nessas informações é possível concluir que o curso “Trânsito e mobilidade”, em parceria do Detran com a SEEDF, atende ao requisito estabelecido nas leis que regulamentam a educação. A escola, no papel de disseminadora de informações, deve estar atenta a questões da sociedade, como o desenvolvimento tecnológico, urbano, assim como os problemas de mobilidade. Sugiro que, para uma maior abrangência da comunidade escolar, seja criado, pelo Ministério da Educação junto aos órgãos responsáveis, um componente curricular sobre educação para o trânsito, ou que seja criado um projeto em nível nacional em que todo o segmento escolar seja envolvido. Pois, o conteúdo que vem abordado no livro didático sobre essa temática é muito sucinto. Não aborda o conteúdo de forma ampla e detalhada como no material disponibilizado no curso “Trânsito e mobilidade”. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. **Código de Trânsito Brasileiro**. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. 2014.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE SEGURANÇA VIÁRIA (ONSV). **Observatório Educa**. Educação para mobilidade consciente: Referencial Teórico. Indaiatuba (SP): ONSV, 2016.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Mobilidade e trânsito: Relato descritivo

 Cláudia de Souza Silva *

Resumo: Como são as estratégias aplicadas aos estudantes da educação especial das escolas públicas a partir da temática Trânsito, potencializando aprendizagens e modificando comportamentos? Uma vez que se discute sobre essa modalidade de ensino abordar a temática, é de extrema importância, principalmente, no que resulta verificar a realidade escolar da qual estão inseridos e os possíveis resultados gerados em torno das aprendizagens alcançadas na escola perpassando seus muros. Como são cidadãos que transitam pelas ruas, utilizando transportes motorizados ou como pedestres é necessário trabalhar o comportamento consciente deles quanto ao uso adequado e à atenção no transitar diário. De certo que não são condutores de veículos, mas como cidadãos podem alertar familiares quanto à atenção e ao uso adequado de itens de segurança ou na mobilidade consciente. Nesse sentido, as estratégias devem adequar-se em prol de oferecer subsídios, potencializando as particularidades e o crescimento gradativo de cada um. Para tanto, foram realizadas intervenções com duas turmas em realidades diagnósticas distintas. Em 2018, com uma turma de Deficientes Intelectuais (DI) no Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga e, em 2019, na Classe Especial em turma com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Centro Educacional 05 de Taguatinga a partir da abordagem oferecida pelo curso “Trânsito e Mobilidade”, ofertado aos professores das escolas públicas em convênio com a SEEDF e o Detran. Como se trata de estudantes especiais, todas as atividades foram adaptadas antes de serem aplicadas no intuito de haver maior participação autônoma desses estudantes.

Palavras-chave: Trânsito. Formação. Aprendizagens. Desenvolvimento. Interação e Adaptação.

* Cláudia de Souza Silva é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília UniCEUB (2006), especialista em Ciências Humanas com Ênfase no Ensino Médio pela Universidade de Brasília - UnB (2009), especialista em Gestão e Orientação Educacional pela União Educacional de Brasília - UNEB (2014), especialista em Docência do Ensino Profissional e Superior pela UNEB (2014), especialista em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase em EJA pela UnB, (2014/2015). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: claudiasouza33@live.com.

Como professora há quase 20 anos, ainda me sinto estimulada a buscar aprender e sempre faço cursos de formação continuada. No ano de 2018 me transferi de Regional de Ensino, saindo de Ceilândia e indo para Taguatinga, mudando também o público para o qual lecionaria. Por anos estive em sala de aula com crianças das séries iniciais em processo de alfabetização. No ano passado, ao me mudar de cidade, optei por trabalhar com uma realidade que até pouco tempo me causava certo desconforto e profunda insegurança, ou seja, a educação especial. Não me via em condições de possibilitar o desenvolvimento de estudantes especiais e pouco conhecia sobre eles. Acreditava que era uma experiência de pouco retorno porque em meu imaginário os estudantes não apresentariam significativas aprendizagens.

A única experiência que havia tido até o presente momento foi uma turma regular com uma estudante diagnosticada com Síndrome de Down/Deficiência Intelectual. Uma experiência, certamente, muito especial. Mas uma realidade distante da que assumi posteriormente em turma com todos os estudantes com necessidades educacionais especiais. Nessa respectiva classe adaptei as atividades para a aluna, contudo era um contexto diferenciado porque havia outras necessidades na sala e o foco tinha que ser dividido entre as outras demandas. Acaba sendo uma realidade desgastante uma vez que se mistura realidades distintas num contexto nada fácil de administrar na qual o jogo de cintura precisa ser maior pelas divergências encontradas.

Em 2018 transferei de Regional de Ensino modificando totalmente minha realidade pedagógica. Fui trabalhar no Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga em uma turma de Deficientes Intelectuais (DI). Turma diversificada composta por três estudantes com variados diagnósticos. Para definir os estudantes usarei os termos aluno 1, aluno 2 e aluna 3. O aluno 1 possuía todas as habilidades comunicativas e de independência. Era meu braço direito e sempre me auxiliava com os demais. Se eu precisasse solicitar ir à outra sala, por exemplo, pedir algo a algum professor o fazia com total facilidade. Alimentava-se sozinho, buscando, inclusive, seu lanche se fosse preciso. Era muito autônomo nas atividades diárias. Já o aluno 2 apresentava pouca receptividade quanto ao cumprir os combinados da classe, demonstrando inquietude em vários momentos da aula. Não podia ver uma oportunidade que tirava a roupa toda, correndo totalmente nu pela escola ou parava no estacionamento tentando entrar no ônibus escolar alegando querer ir embora. Enfrentamos grandes desafios juntos ao longo do ano. E a única menina, a aluna 3, não se comunicava oralmente, apresentando pouca habilidade interativa com os colegas. Comunicava-se por meio do choro, apontando com o dedo ou sorrindo em grandes momentos de felicidade. Fora que pouco sentava, passando a maior parte da aula andando em volta à mesa.

Por ser uma turma tão diversa, minha primeira ação foi buscar conhecer melhor a realidade na qual estava inserida a fim de planejar diferenciado, buscando alcançar estratégias a atingir as necessidades específicas de cada estudante. O segundo passo foi realizar uma reunião com os pais com horários separados. Nesse momento a possibilidade em poder articular um diálogo mais específico sobre cada estudante e a família se sentir acolhida era maior. A primeira estratégia é muito comum a qualquer educador e totalmente necessária

nos primeiros dias de aula, haja vista que precisamos conhecer o público com o qual estaremos trabalhando durante o ano para, assim, planejarmos as estratégias a serem alcançadas. A segunda, confesso que já a concretizei várias vezes em minha vida profissional, mas era um momento destinado a se reunir com todos os pais num mesmo horário e acabamos perdendo muitas informações. Acredito que ter delimitado tempo foi proveitoso, abrindo discussão a maiores informações. Além do acolhimento recíproco.

Como a experiência era totalmente nova a mim, almejei realizar o curso de TEA oferecido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Infelizmente, como não tive êxito, acabei por esperar a oportunidade em realizar a inscrição em outro. Foi daí que apareceu o curso do Detran em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Sem pensar muito me inscrevi na modalidade ofertada para a educação infantil por se aproximar da realidade de interação que minha turma precisava. Como abordar sobre a temática trânsito é algo de profunda e expressiva importância e reflexão, haja vista que todos somos cidadãos com direitos e deveres acerca da mobilidade, resolvi me aventurar nessa formação e buscar perceber se haveria alguma estratégia nova que poderia agregar a minha realidade de sala de aula. Certamente, foi muito desafiador pelo contexto no qual estava imersa.

O curso iniciou e tivemos o primeiro contato com a formação. Em minha classe havia mais profissionais que ministravam aula para alunos com necessidades educacionais especiais. Então, formamos uma rede solidária de informações ao tutor da época. Era sempre muito interessante como ele se expressava ao nos ouvir. Fiz questão de indagá-lo sobre em que momento seria planejado um curso voltado para minha área de atuação. Sei que ser professor é saber adaptar as necessidades. Incluir é algo expressivamente necessário e, às vezes, requer maior planejamento, e o feito retorna ao estudante e a toda sociedade conforme preconiza a Declaração de Salamanca:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo [...]. (SALAMANCA, 1994, p. 4).

Nesse sentido, independentemente da idade e necessidade específica, devemos estar abertos a incluir nossos estudantes com as suas diferenças e necessidades. Afinal, ser diferente é normal. Mas ainda espero poder me inscrever na modalidade específica para educação especial. Não porque não posso adaptar, mas porque desejo, como professora, ver que os alunos para os quais escolhi trabalhar são vistos como importantes e os profissionais também. Por isso, pensar algo específico a eles.

Nesse íterim, ao me dispor a estudar e planejar estratégias adaptativas e inclusivas em 2018, busquei garantir o direito de meus alunos de promoverem avanços no ambiente escolar. Como todos os cursistas receberam uma caixa com vários jogos, à medida que se trabalhava as unidades, eu aplicava as tarefas

aos estudantes. E nessa hora meu planejamento diferenciado entrava em ação. Lia a proposta oferecida pela formação, estudava as regras do jogo e as reconfigurava para, então, aplicar aos meus estudantes. O planejamento tinha minha participação e intervenção, claro. Mas meu foco sempre foi a participação autônoma dos estudantes.

Como trânsito é um tema de suma importância e sempre atual, e todos nós convivemos nesse contexto, busquei uma forma de apresentar o tema sem fugir da proposta, facilitando a participação autônoma e a interação dos estudantes. Apresentei algumas peças do jogo de alinhavo para trabalhar os sinais de trânsito, explanando com eles as cores, formas e representação gráfica por meio de pranchas inclusivas¹, parecidas com as representadas a seguir, para desenvolver um trabalho pedagógico contínuo (Figuras 1 e 2).

Ainda cantamos músicas que abordavam a temática e propus uma discussão acerca de onde poderíamos encontrar as placas de trânsito, deixando que falassem como se locomoviam de casa até a escola. Como todos se locomoviam de ônibus, trabalhei os meios de transporte. Com essa dinâmica pude revisar vários temas e abordar outros tantos proporcionando a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. Por fim, desenhei no quadro o percurso que todos faziam de casa até a escola, delimitando os semáforos, placas de sinalização e faixas de pedestres. Foi muito gratificante perceber a participação deles nesse momento (Figura 3).

Percebi que a participação dessa turma nessa dinâmica foi gratificante porque pude trabalhar algo que é da vivência de todos. Fugir um pouco do que é estanque facilita a compreensão e a integração da turma facilitando as aprendizagens e os comportamentos. Como esse trabalho durou um semestre e estava trabalhando continuamente o assunto, em vários momentos pude perceber os avanços constantes no Gráfico 1.

Foram gradativas e sólidas as mudanças ocorridas na turma.

Figura 1. Pranchas inclusivas



Fonte: Imagens inclusivas utilizadas diariamente para trabalhar a percepção oral com os estudantes (2018).

Figura 2. Apresentação de placa de sinalização.



Fonte: Aula inicial sobre trânsito (2018).

Figura 3. Caminhos de casa até à escola com desenho de semáforos e faixa de pedestres.



Fonte: Desenho do trajeto da casa dos estudantes até a escola (2018).

Segundo dados demonstrados no Gráfico 1, a única aluna apresentou significativa mudança em relação à aceitação em brincar no parquinho. Na primeira vez que eu e a monitora a levamos para brincar no balanço, ela se segurou com tanta força, chorando para não subir, que causou uma sensação desesperadora em todos. Precisamos conversar muito, alguém subir com ela para que sentisse segurança. Aos poucos foi dando certo.

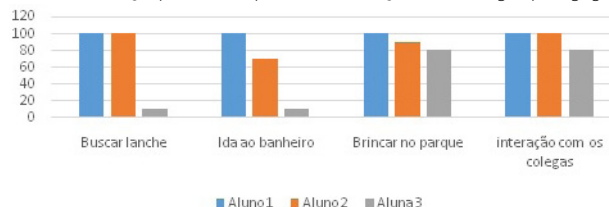
Com o passar do tempo e com as práticas de sairmos de sala, aproveitava sempre para alertá-los sobre os cuidados e o comportamento que deveriam ter em olhar por onde andavam, em não correr, em obedecer aos espaços dos outros, e os comportamentos foram mudando gradativamente. Evidente que para minha única aluna não era necessária a recomendação. Afinal, ela segurava em minha mão ou na da monitora e o passeio era uma alegria só! Mas, para os demais alunos, sempre aproveitei para ilustrar cada passeio fora de sala como se fosse um movimento que fazíamos no trânsito do dia a dia e sobre a importância em mantermos os respeitos devidos.

Certo dia em um passeio realizado numa tarde de aula – hábito comum na escola a fim de propiciar que os estudantes tivessem contato com o mundo externo e com as relações interpessoais – saímos da escola eu, o aluno 2, mais outra professora com seu aluno cadeirante e a monitora. Os demais alunos faltaram. Antes de começarmos o passeio, fiz todas as recomendações necessárias alertando-o de como deveria se portar. Tudo que eu mencionava ele repetia e sorria.

Ao sairmos da escola, o passeio seria feito sem travessia de rua. Segurei em sua mão e conversávamos sobre o que via na rua, onde andávamos, como estava se sentindo e, assim, o percurso era completado. Então, ao andarmos em linha reta, avistou uma faixa de pedestres e logo fez o sinal de vida para atravessar. Foi tão emocionante vê-lo agir espontaneamente ao ver uma faixa de pedestres e agir corretamente! Há tempos, tínhamos tantos desafios a serem vencidos e poder perceber que os assuntos continuamente trabalhados surtiam efeito na prática me causava um imenso prazer, porque estava alcançando resultados com os trabalhos desenvolvidos em meus estudantes. Sorri e ele me retribuiu com o mesmo entusiasmo de sempre. O elogiei e afirmei que não precisaríamos atravessar a rua, mas que fez tudo certo e estava de parabéns. Ficou feliz e sorriu novamente repetindo minhas palavras!

Muitos outros progressos foram percebidos ao longo do ano nesse aluno, como solicitar ir ao banheiro e não fazer xixi na roupa, não “fugir” da sala porque sempre falava para ele que era perigoso e sempre repetia a mesma coisa dizendo “é perigoso”², começou a buscar o lanche e entregar o prato, pois lanchávamos na sala de aula, e passou a interagir muito bem

Gráfico 1. Avanços percebidos quanto às mudanças das estratégias pedagógicas.



Fonte: Levantamento realizado pela professora após avaliação do trabalho pedagógico (2018).

com os outros colegas nos momentos destinados a ouvir músicas na caixa de som que tenho ou ver vídeos em meu *tablet*.

A aluna também demonstrou grandes avanços no que tange interação com os colegas, à medida que os meninos estavam assistindo vídeos ou ouvindo música, quando algo a despertava interesse, debruçava-se próximo ao aparelho para ver e ouvir e, muitas vezes, fez menção em sentar-se próxima a eles e a ajudávamos, pois ela sentia insegurança em sentar-se sozinha.

Por mais insignificantes que possam parecer essas situações, para mim soam como grandes avanços e me fizeram perceber o quanto meu receio inicial estava equivocado. Eles aprendem sim. Como cada ser humano ao seu tempo. Evidente que para todo esse trabalho surtir efeito foi necessário e importante a participação de vários atores nessa construção formativa resultando em mudanças comportamentais e de aprendizagens. Como afirma Mader (1997), [...] as pessoas se apoiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade. O trabalho coletivo e suporte que tive num ano de inexperiência foi de fundamental importância para a minha carreira e minha vida pessoal.

E as atividades transcorreram ao longo da formação. Como se tratava de estudantes com diferenciais cognitivos, sempre houve a necessidade de adaptar as atividades antes de serem aplicadas aos estudantes. Desse modo, o fiz. Surtiram grandes efeitos. Acredito que fora potencializada a inclusão. Adaptar de acordo com a realidade é modificar o convencional em busca do particular. Se cada um aprende à sua maneira, por que não incluir os estudantes especiais nas dinâmicas ofertadas aos do ensino regular? Segundo Mader (1997), é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva. São ações que ocorrem em sala de aula que mudam a perspectiva social e as políticas públicas tornam-se mais eficazes. É preciso sair dos muros escolares na perspectiva de buscar o diferencial para nossos alunos especiais. Sei que não é uma tarefa fácil, mas possível.

No respectivo ano de 2019, transferi-me de instituição escolar e leciono atualmente para Classe Especial TGD/TEA³. São dois estudantes com idades de 18 e 20 respectivamente. O comportamento deles é diferenciado da turma do ano anterior, haja vista que se comunicam oralmente, apresentando maior facilidade, há total autonomia para desenvolver as AVA's⁴, atividades diárias, como ir ao banheiro, se alimentar, lavar as mãos, escovar os dentes, possuindo orientação e mobilidades independentes. Carvalho (2007, p.45) preconiza que “[...] a educação especial, como modalidade de ensino, deixa de ser entendida como uma educação diferente para alunos diferentes, e se converte num conjunto de meios pessoais e materiais colocados à disposição do sistema educativo”. Nesse sentido, não se trata como diferente, mas se adapta para alcançar potencialidades e resultados. Necessidade inerente a qualquer indivíduo visto que ninguém aprende da mesma maneira e ao mesmo tempo.

Para que bons resultados sejam vislumbrados, valorizar o que o estudante tem de melhor, favorecendo seus avanços e

trabalhando o que precisa ser vencido, é garantir sua socialização plena no sistema educacional visto que “[...] concepção e a compreensão do meio em que vivem, motivando-os para as aprendizagens, as interações e ao aprimoramento de desempenhos” (ARRUDA, 2008a, p. 156). A escola tem um papel preponderante nessa motivação interacional que propicia ao estudante, independente da sua condição de especial.

Desde que resolvi me dedicar à educação de estudantes especiais, muito tenho aprendido. Visto que neste ano tenho lecionado para alunos com diagnóstico diferenciado, o planejamento passou a ser outro, porque os desafios também mudaram. Trabalhamos muito com recortes de jornais e revistas, formação de palavras com uso de alfabeto móvel, ditados de palavras e números no quadro entre outros. Como não poderia deixar de ser, me inscrevi na formação do Detran na modalidade ofertada ao 1º ano – meus alunos correspondem a essa etapa formativa - e recebi os módulos com as respectivas orientações a serem seguidas por unidades.

Para a Unidade 1 planejei fazer um passeio pelas proximidades da escola a fim de identificarmos as sinalizações existentes. Cada um observaria e, em sala, iríamos fazer as ponderações necessárias. Um de meus alunos apontou não haver faixa para pedestres nem em frente à escola e nem na rua próxima, nem placa informando ser uma instituição escolar e nem semáforo mais perto de onde transitam os estudantes. O outro, afirmou que estava vendo uma pessoa passar fora da faixa de pedestres (correndo ao atravessar a rua). Observamos por algum tempo e não fiz comentário algum. Ao voltarmos para a sala anotei no quadro o que me falaram que descrevo no Quadro 1.

Quadro 1. Sinalização inexistente próxima à escola.

Faixa de pedestre próximo à escola.	Semáforo próximo.
Faixa de pedestre em frente à escola.	Muitos carros que passam na rua em frente à escola e não tem placa.
Placa sinalizando que é escola.	Pedestre mal educada

Fonte: Levantamento realizado pelos alunos após observação realizada em aula (2019).

Segundo observações levantadas pelos alunos e ilustradas na tabela 1, eles mesmos destacaram que tais pontos são importantes e não são encontrados próximos a escola. Destacam que nas proximidades da instituição não há nenhuma sinalização quanto à informação de que pelas proximidades tem uma instituição escolar, não há faixa de pedestres em frente à entrada de alunos e muitos adolescentes atravessam a rua todos os dias, o semáforo mais próximo não está perto e na rua em frente à instituição há uma pista de mão dupla sem nenhuma sinalização de velocidade. Além de mencionarem ver uma mulher atravessando a rua correndo e que isso era horrível e perigoso. E no retorno à sala, passamos próximo a um estacionamento dentro da instalação escolar e novamente o estudante de 20 anos pontuou “por que diretor manda pintar estacionamento pais especiais deixar filhos escola⁵”. Esse estudante todos os dias vai e volta de carro e, sempre que comentamos qualquer assunto sobre trânsito, faz esse comentário. Essa questão já foi levantada por alguns da escola em função de facilitar e ser uma área de acesso bom para subida e descida dos estudantes. Inclusive com sinalização.

Não para menos, no dia da apresentação em comemoração ao dia das mães, a vice-diretora estava fazendo alguns comentários e as mães agradecendo a equipe diretiva e aos

professores do especial pelas mudanças ocorridas nos últimos anos quando meu aluno levantou a mão e disse que tinha algo a dizer. Então a indagou com a seguinte pergunta:

- Por que diretor pinta estacionamento especial⁶?

Todos sorriram e acharam interessante o comportamento dele. Mas vejo o reflexo da consciência e de um trabalho contínuo. Ele é um estudante muito esperto e conseguiu refletir com perspicácia uma necessidade que atinge a muitos. O parabeneizei e disse que estava certo em tentar garantir seus direitos e que falaríamos com o diretor para vermos que providências poderiam ser tomadas.

Como ambos precisavam se deslocar de outras regiões para chegarem até a escola, solicitei que observassem o percurso, como os pedestres se comportavam ao atravessar as ruas (se usavam o semáforo, faixa de pedestres), se seus pais colocavam o cinto de segurança ao entrarem no carro e se em todos os lugares que passavam viam placas de sinalização. Em todas as aulas conversávamos sobre o trajeto e que novidades relataríamos para que promovêssemos um momento de interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. Assim, podíamos sempre revisar formas geométricas, escrita de palavras, ditados, operações de adição e subtração simples com materiais

concretos e atender a outros temas, por exemplo, iniciar os órgãos do sentido, como audição e visão, focando no trânsito e incluindo as atividades do módulo.

O próximo passo ao iniciar o semestre letivo será agregar novas estratégias trabalhando composições de palavras com outras dificuldades, escrita de frases e textos, utilizando panfletos e embalagens (juntei várias) que contenham gêneros alimentícios, higiene pessoal e casa/roupa. Já tenho todo o projeto montado na cabeça. Falta articulá-lo no papel para delimitar os passos a seguir e, assim, aplicar aos meus estudantes que estão no processo de alfabetização.

Penso que em ambas as situações houve transformações possibilitadas por meio do planejamento intencional, buscando viabilizar o progresso e o bem comum. O tema Trânsito e Mobilidade ofertou a discussão acerca do assunto, a interdisciplinaridade com outras áreas dos conhecimentos e um resultado positivo quanto a minha formação e ao progresso comportamental e pedagógico de meus alunos tanto de 2018 quanto desse ano que ainda estamos em processo formador. Sem dúvidas, valeu a pena cada hora planejada de estudos em frente ao computador! E, certamente, irei me inscrever na próxima etapa da formação. ■

Notas

¹ Pranchas com imagens e palavras que os estudantes utilizam para passar a mensagem que deseja informar. Disponível em: <<http://www.amankay.org.br/educadorinclusivo/index.php/capitulos/capitulo-4>>. Acesso em: 22/07/2019.

² Fala do aluno 2 todas às vezes que mencionava sobre ser perigoso sair de sala para ir até o ônibus escolar no estacionamento, na tentativa de ir embora. Explicava-lhe que tinha hora e que deveria esperar até que eu o levasse até a saída.

³ Transformo Global do Desenvolvimento/Transtorno Espectro Autista.

⁴ Atividade de Vida Autônoma.

⁵ Fala de meu aluno de 20 anos sobre o espaço dentro da instituição que poderia ser destinado a estacionamento de vagas especiais com sinalização.

⁶ Segunda indagação do mesmo aluno sobre a pintura do estacionamento para vagas especiais na escola.

Referências bibliográficas

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (organizadoras). **Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Políticas, saberes e práticas.** Material didático. EDUFU, Uberlândia, v.1, p. 210-211, 2012. [online]. Disponível em: <file:///D:/Bibliotecas/Documents/ebook_curso_basico_educacao_especial_v1_0.pdf>. Acesso em: 22/07/2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16/07/2019.

JACOMELI, Renan Bezerra. **A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.** [online]. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm>>. Acesso em: 16/07/2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Por uma escola para todos.** Campinas, cap. 1, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, [online]. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>>. Acesso em: 18/07/2019.

SILVA, Nathalia Barbosa Costa da. **Família X Escola na Inclusão.** [online]. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/familia-x-escola-na-inclusao/56552>>. Acesso em: 16/07/2019.

TRIÑANES, Terêsa Rocha; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual – perspectivas educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, vol. 20, n. 4, out/dez 2014 [online]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400009>. Acesso em: 21/07/2019.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Trânsito: Eu faço parte! Compartilhando experiências

 Grazielly Albuquerque Montenegro *

Resumo: O presente relato de experiência refere-se ao trabalho realizado com a temática Trânsito no Jardim de Infância 603 do Recanto das Emas, onde o curso “Trânsito e Mobilidade”, promovido pelo Detran/DF em parceria com a Secretaria de Educação, possibilitou um trabalho exitoso na instituição. Eu, como supervisora pedagógica cursista, consegui mobilizar, junto com as coordenadoras, todos os professores da instituição para que estes, ao explorar o tema com seus alunos, pudessem conscientizá-los de seu importante papel para a construção de um trânsito seguro e mais solidário. As crianças, consideradas numa perspectiva de educação que as trate como sujeito de direitos e de deveres, como elas são, têm muito a contribuir. É importante que elas, desde a mais tenra idade, sejam orientadas e ouvidas, para que conscientes possam atuar, por exemplo, com respeito à prioridade de idosos, grávidas ou pessoas com necessidades especiais na utilização do transporte coletivo, ou até mesmo ao prezar pela segurança e valorizar a vida ao optar por uma travessia segura na faixa de pedestre sempre acompanhada por um adulto, fazendo o sinal de vida ou respeitando a sinalização. O papel do professor neste momento é fundamental, visto que as crianças, ao serem orientadas, são importantes aliadas na fiscalização, pois começam a agir como “pequenos agentes” que munidos de conhecimento podem cobrar as ações corretas dos adultos. Por meio deste trabalho, toda a comunidade escolar foi mobilizada e, com certeza, contribuirá na construção de um trânsito melhor, garantindo a todos o direito de ir e vir.

Palavras-chave: Trânsito. Mobilidade. Professores e crianças.

* Grazielly Albuquerque Montenegro é pedagoga especialista em Educação Infantil pela Universidade de Brasília (2015). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: grazymontenegro@gmail.com.

O tema “Trânsito e Mobilidade” é importante, pois é a nossa vivência cotidiana, estamos sempre a nos movimentar para todos os lados. Devemos abordá-los em nossa prática pedagógica a fim de construirmos um trânsito mais seguro, garantindo o direito de locomoção a todos. A participação no curso “Mobilidade e Trânsito”, promovido pelo Departamento de trânsito do DF em parceria com a Secretaria de Educação, resultou em um impacto bastante positivo na minha realidade. Desde a edição anterior, quando cursei a etapa de Educação Infantil, tivemos acesso a um material muito bom com jogos que encantaram as crianças em uma perspectiva lúdica, e o trabalho final era incluir a temática dentro do Projeto Pedagógico da escola para o ano seguinte. Com uma boa estruturação e discussão com o grupo de professores, alguns também cursistas, implementamos a proposta em nosso projeto pedagógico do ano de 2019.

Atuar como supervisora pedagógica permite uma visão mais ampla da realidade na qual desenvolvo o meu trabalho, sempre com o intuito de abranger uma totalidade, mudá-la ou melhorá-la de forma a impactar aos nossos alunos para que sejam capazes de mudar o meio no qual estão inseridos, com novas ideias, ações e mais conscientes de seu papel na sociedade. Ao tratar da temática, desde que realizei o curso, tive um novo olhar, pois é muito comum se desenvolver o tema com a visão de que as crianças são futuros condutores, que atuarão no trânsito em um futuro bem remoto. Desta maneira, a ênfase é dada em circuitos com carros e pequenos motoristas que estão sendo conscientizados a se comportar futuramente no trânsito, certo? Não! Porque em uma perspectiva de educação em atores sociais, sujeito de direitos e de deveres, temos de olhar a criança como atual participante do trânsito. A mobilidade faz parte da vida de todos nós, pois estamos em constante movimento. A criança é pedestre, é passageira e pode ser até ciclista, assim, é parte atuante do trânsito hoje. Portanto, ao planejar ações para se trabalhar a temática em nossa escola, o primeiro passo foi revisitar esse olhar, observá-las nesta perspectiva.

Tive como objetivo principal envolver toda a comunidade escolar, e de forma mais direta o grupo de professores da instituição, mobilizá-los a explorar a temática e incluí-la no planejamento curricular da escola. Para desenvolver qualquer trabalho dentro da escola é necessário conquistar o grupo de professores para que estejam dispostos a encarar a missão, pois sabe-se muito bem que são eles os responsáveis por orientar e conduzir as crianças. O grupo de 22 professores logo aceitou a proposta de trabalho que já estava de uma forma geral explícita em nosso Projeto Pedagógico. Reunimos algumas vezes para planejar as ações e compartilhar conhecimentos e as experiências do curso.

A principal dificuldade encontrada no decorrer do que foi proposto foi conseguir avançar com os professores a questão de, ao explorar a temática “Trânsito”, pensar apenas no aluno como um futuro condutor, enfatizar o carro como protagonista do trânsito. Muitos ainda pensam desta forma errônea, inclusive, trouxeram como sugestão de atividade para as crianças a confecção de uma carteira de motorista intitulada “Minha primeira carteira de motorista”. Foi um ponto interessante de discussão. A criança não tem que possuir uma carteira, ainda que fictícia, tem uma idade certa para isso, ela participa do trânsito hoje como pedestre, passageira ou ciclista, e esse é o papel que

precisa ser explorado e trabalhado. A discussão foi bem válida e creio que abriu a mente do grupo para esta nova perspectiva.

Após o planejamento com o grupo de professores, a execução aconteceu da seguinte maneira: No primeiro momento, tivemos - digo tivemos porque foi um trabalho coletivo - como objetivos iniciais: conscientizar as crianças sobre a atuação delas no trânsito; conhecer o trajeto que fazem de casa para a escola; tratar dos cuidados para um trânsito mais seguro; orientar sobre a travessia segura na faixa de pedestre; torná-los fiscalizadores dos pais e/ou adultos em suas atuações como condutores no trânsito.

Iniciamos com uma roda de conversa acerca da temática: trânsito. Esse momento foi destinado à escuta sensível para conhecer o que as crianças já traziam de informações sobre o tema. A pergunta estímulo foi: O que é o trânsito? A maioria delas respondeu que são os carros, pistas e ruas... Depois veio a pergunta chave: Você é parte do trânsito? As crianças ficaram caladas e pensativas, depois, a resposta foi negativa. O objetivo principal, ao propor a atividade, era conscientizá-las de que já fazem parte do trânsito, são atuantes como pedestres, passageiros e/ou ciclistas, e não fazer com que elas se vejam apenas como futuros condutores. Principalmente, porque queremos auxiliar na formação de cidadãos críticos e ativos para a sociedade na qual já estão inseridos. Elas já podem fazer a diferença hoje! Agora! Então, a partir daí, conversamos sobre o quanto a participação deles é importante para um trânsito mais seguro e como eles podem contribuir para isso.

Começou-se a explorar a questão da faixa de pedestre, orientando-as a como fazer uma travessia segura, a importância de ter um adulto acompanhando-as e segurando pelo pulso e de se fazer o sinal de vida para que o motorista visualize a intenção do pedestre. E onde não há faixa de pedestre a atenção deverá ser dobrada, olhar muito bem para os dois lados. Algumas crianças falaram a respeito da travessia nos semáforos, quando estiver vermelho para os carros ficará verde para os pedestres.

Depois, partiu-se para a brincadeira “Travessia com segurança”, onde simulamos uma faixa de pedestre no chão, feita de TNT, e carrinhos de papel. Selecionamos quem seriam os motoristas, mas deixamos claro que se tratava de uma brincadeira de faz-de-conta, já que crianças não podem conduzir carros. Mas precisaria de motoristas para simular a travessia. Selecionamos também as crianças que seriam os pedestres. Depois, houve a inversão dos papéis, eles amaram a brincadeira.

Imagem 01: Estudantes do Jardim de Infância 603 simulando uma travessia segura na faixa de pedestre



Fonte: Autora.

Ao final, voltamos para a roda de conversa para avaliar o momento de brincadeira e percebemos que todos se conscientizaram da travessia de maneira correta e também dos equipamentos de segurança para levar as crianças no carro como passageiras: cadeirinha, assento de elevação, etc, e que devem ir sempre no banco de trás.

Em um segundo momento, optamos por explorar os meios de transporte que as crianças utilizam para vir à escola, atividade intitulada “*Como chego à minha escola?*”, os objetivos foram os seguintes: explorar a temática por meio de atividades lúdicas, como teatrinho de fantoches, vídeos, músicas e histórias durante a Entrada Animada; identificar qual o meio de transporte que as crianças utilizam para chegar até a escola; conscientizar as crianças da sua importante atuação no trânsito como pedestre ou ciclista; compreender a importância de meios alternativos de transporte, com vistas a alcançar uma vida mais saudável e auxiliar na preservação do meio ambiente; identificar as áreas destinadas aos ciclistas na cidade e sobre os equipamentos de segurança.

A primeira atividade proposta foi explorar a temática com toda a escola durante as Entradas Animadas, momento de acolhida realizado no pátio da escola, onde damos aberturas aos temas que serão trabalhados em sala. Para esses momentos, os professores passaram vídeos educativos utilizando o projetor *Datashow* e fizeram teatro de fantoches.

Em sala, propusemos a atividade: “*Como chego à minha escola?*”, onde os professores deveriam fazer um levantamento de qual meio esses alunos utilizam para chegar à escola. Depois, cada professor construiu um gráfico na sua turma com as informações coletadas. Foi uma atividade bastante proveitosa, os alunos gostaram bastante, pois já começamos a explorar os meios de transporte existentes a partir dessa atividade. Descobrimos que em nossa realidade existem estudantes que utilizam a carroça para vir à escola, pois moram em chácaras. Então, houve um momento de abordar o fato de uma maneira positiva, como algo diferente e legal, pois os colegas poderiam se sentir envergonhados com o fato, e nosso papel como educador é, principalmente, este: mostrar as coisas de ângulos diferentes do senso comum que, geralmente, é tão preconceituoso e discriminador.

Após a realização dessa atividade, começamos a explorar com as crianças a forma como elas atuam no trânsito como pedestres, passageiras ou ciclistas. Trabalhamos com elas a importância das placas e sinalizações para um trânsito seguro e demos ênfase na necessidade de se pensar em meios de transporte alternativos, como as bicicletas, para contribuir na preservação do meio ambiente e objetivando uma vida mais saudável, pois, ao pedalar, estamos nos exercitando. Tratamos a respeito dos itens de segurança necessários aos ciclistas e também das placas de trânsito com um material disponibilizado pelo Detran que já faz parte do acervo da escola.

Por fim, as crianças receberam a missão de observar a área destinada aos ciclistas nas proximidades da escola e de sua casa, e ficamos de promover o dia da bicicleta. Dia em que aqueles que moram mais próximos pudessem vir ou trazer as bicicletas para fazermos uma ação na escola. Elas ficaram super empolgadas! Vamos pensar na melhor forma de viabilizar esse movimento.

Imagem 02. Entrada animada – música “meios de transportes” eu andava de pé para chegar no meu trabalho (letra: haniawad – arilson salles)



Fonte: Autora.

Imagem 03. Explorando as placas de trânsito com materiais do detran que já fazem parte do acervo da escola



Fonte: Autora.

Imagem 04. Entrada animada – exibição de vídeos



Fonte: Autora.

O conteúdo da Educação Infantil está organizado em cinco campos de experiências de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Ao explorar a temática “Trânsito e Mobilidade” com atividades diversas, englobamos todos os campos de experiência, promovendo o pleno desenvolvimento das crianças.

O eu, o outro e o nós: Identificar a evolução dos meios de transporte, bem como os cuidados com estes. Identificar os sinais de trânsito e discutir sobre as regras de trânsito em culturas diversas. Perceber que as pessoas têm diferentes necessidades.

Identificar e esquivar-se de situações de risco nos diferentes espaços e ambientes que frequenta, reagindo com atitude de cuidados. Identificar as regras e limites relacionados aos procedimentos de prevenção de acidentes e autocuidado. Perceber a importância de ações de segurança no trânsito (uso da cadeirinha, cinto de segurança, faixa de pedestres etc.). corpo, gestos e movimentos: Participar em circuito que envolva habilidades de locomoção e as placas de sinalização. Participar de jogos e brincadeiras. Criar e compartilhar situações que envolvam movimentos, com outras crianças e com adultos. Reconhecer e expressar as características dos diferentes papéis sociais nas brincadeiras de faz de conta. Explorar os órgãos do sentido com o objetivo de usá-los para prestar atenção ao trânsito ao seu redor. Escuta, fala, pensamento e imaginação: Reconhecer e valorizar a leitura/escrita como prática para mudança de ação (placas de sinalização, avisos, instruções, cartazes de rua, etc.). Compreender as regras sociais por meio da fala e da brincadeira, elaborando novos comportamentos. Traços, sons, cores e formas: Reconhecer as cores do semáforo. Confeccionar brinquedos com materiais alternativos. Criar e improvisar situações cênicas em jogos de faz de conta. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Identificar formas geométricas nas placas de sinalização e suas cores. Identificar pontos de referência para deslocar-se e situar-se no espaço. Passear nas redondezas da escola para observar as sinalizações existentes ou a falta delas.

Em um terceiro momento, focamos as atividades com vistas a promover a mobilidade das pessoas com necessidades especiais, já que nossa escola é inclusiva e temos estudantes cadeirantes. Nossos objetivos foram: Promover a inclusão para a mobilidade das pessoas/crianças com necessidades especiais, com uso de rampas de acesso, barras, vagas de estacionamento preferenciais. Sensibilizar quanto às atitudes solidárias às necessidades dos outros no transporte público, como o respeito aos assentos para idosos, às pessoas com deficiência ou às grávidas. Identificar o funcionamento da sinalização de trânsito, bem como sua função como uma linguagem não-verbal. Sensibilizar as

crianças acerca de seu papel fiscalizador da conduta dos adultos com base nas aprendizagens vivenciadas na escola.

Uma das atividades que encerrou a explanação da temática na escola foi a mobilização de uma passeata ao redor da escola para que as crianças observassem como se dá o trânsito neste local e o que falta para garantir um trânsito mais seguro para todos. As crianças levaram cartazes para conscientizar a população nas redondezas da escola sobre a importância da contribuição de cada um na construção de um trânsito mais seguro, já com ações acerca do Maio Amarelo. Foi montado um circuito de trânsito no pátio da escola, com réplica de pista, faixas de pedestres, semáforos e placas de sinalização, para que as crianças vivenciassem na prática tudo que aprenderam durante o bimestre. Neste circuito de trânsito as crianças trouxeram brinquedos feitos de materiais recicláveis com auxílio das famílias, como carrinhos, caminhões, motos, bicicletas, etc.. Foi diversão garantida. Contamos também com a visita do Detran à escola trazendo uma série de atividades divertidas, muitos jogos e brindes que encantaram a criançada que, com certeza, já estava afiada com todas as orientações.

Por fim, as atividades propostas mobilizaram toda a escola. Pude observar o envolvimento de todos os professores e dos alunos da escola, então, consegui alcançar meu principal objetivo inicial, que era mobilizar os professores para desenvolver a temática em sala com todas as crianças da escola, e ver isso de fato acontecendo foi maravilhoso. Como se trata de uma proposta já inserida no Projeto Pedagógico da escola, ela envolve toda a comunidade escolar: sendo 22 turmas, com seus professores e alunos, familiares, servidores, equipe pedagógica e gestora.

Fiquei muito satisfeita em ver como atingimos positivamente as 500 crianças que, hoje, com toda a certeza, estão bem mais conscientes de seu papel enquanto cidadãos de direitos e deveres. Conseguimos conquistar alguns “pequenos agentes” que vão agir como fiscalizadores na promoção de um trânsito mais seguro, valorizando sempre o que temos de mais precioso, que é a vida. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em 10 de julho de 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. 2ª edição. Brasília, 2018.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Trânsito e mobilidade como cultura de paz

 *Juliana Alves Lopes Santos **

Resumo: O presente relato discorre acerca dos estudos e das experiências vivenciadas no curso “Mobilidade e Trânsito”, durante o primeiro semestre de 2019. Nas aulas de Mobilidade, com os estudantes, tivemos a oportunidade de refletir sobre atitudes negativas no trânsito e o que podemos fazer para a diminuição dos riscos de acidentes. Conversamos também sobre a importância dos meios de transporte para chegarmos mais rápido a determinados lugares e como podemos fazer para diminuirmos a frota de carros nas ruas e melhorarmos a qualidade de vida. O trabalho com os alunos em sala de aula está sendo bastante significativo e será estendido até o fim do ano letivo, com perspectivas de ações integradas ao Projeto Político Pedagógico da escola em 2020.

Palavras-chave: Trânsito. Meios de transporte. Mobilidade. Qualidade de vida.

Juliana Alves Lopes Santos é especialista em Gestão e Orientação Educacional e Psicopedagogia pela União Educacional de Brasília - UNEB (2014). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: julianalopz30@gmail.com.

O trabalho realizado sobre Educação para o Trânsito na Escola foi muito enriquecedor. Orientada pelo material de apoio do curso "Educação para o trânsito", promovido pelo Detran juntamente com Subsecretaria de Formação Continuada dos Professores da Educação (EAPE), e com acompanhamento de monitorias, fóruns de discussões na plataforma EAD e encontros presenciais para discussão das práticas, pude me subsidiar de instrumentos para realizar em sala de aula um trabalho estimulante, com ludicidade, rodas de conversas e sistematizações.

A apresentação do material foi bem aceita pela turma, os estudantes logo observaram as ilustrações presentes no livro, os espaços para os registros escritos e, principalmente, para os desenhos, que os estimularam bastante. Nossas aulas de "DETRAN" são sempre às quintas-feiras e procuramos nesse dia modificar um pouco a rotina, a disposição das mesas e cadeiras, para que o espaço de interação seja aberto, com olho no olho e diálogo. A mediação é sempre pontual, principalmente nos momentos em que levantamos o problema dos índices de acidentes, as causas, as distrações e o que podemos fazer para melhorar o nosso deslocamento, os riscos e a qualidade de vida.

Na escola em que estamos, o CAIC - Carlos Castello Branco, no Gama, as crianças precisam fazer o percurso de ônibus até a chegada à escola, o que facilita o trabalho com a questão da mobilidade, pois diariamente eles se deslocam e passam um tempo razoável no trânsito, podendo observar as placas, as sinalizações verbais e não-verbais e o que podemos fazer para melhorar vias e o trânsito em geral.

Dessa forma, os alunos observam, na prática, todos os riscos que temos a uma simples distração do motorista ou do pedestre em todo o trajeto percorrido e a importância da direção defensiva para minimizar os acidentes de trânsito.

Durante os momentos lúdicos, realizei uma analogia com as cores do semáforo em nossa vida cotidiana. Em momentos que exigem concentração, como em provas, sempre os remetia à cor vermelha do semáforo, indicando o momento que devemos parar. Antes de agirmos por impulsos, em diversas situações da nossa vida, tanto na escola ao realizar as atividades, quanto nas brincadeiras ou em momentos familiares, indicamos a cor amarela como o momento que devemos pensar. Depois de pararmos e pensarmos, chegará o momento da cor verde, indicando o momento certo que devemos agir.

Esta analogia foi baseada no método do semáforo.

O "Método do Semáforo" nos remete ao objeto "semáforo", cuja função é organizar o trânsito de veículos e pedestres, estabelecendo-se os momentos para "parar", "ficar atento" e "andar". Da mesma forma, o "Método do Semáforo" ajuda as pessoas a se organizarem internamente diante das situações, saltos de aprendizagem: de modo a não se prejudicar por respostas impulsivas ou a não ficar paralisado diante da necessidade de uma resposta ponderada e refletida (GARCIA, 2018).

Confeccionamos o semáforo e nos remetemos a ele sempre que necessário, o que facilitou a convivência em sala de aula, inclusive nas retomadas das regras de convivência. Ressaltando ainda o método do semáforo, brincamos do jogo "Hora do Rush". É um jogo de estratégia, ele possui 40 cartas-desafio divididas em quatro níveis (iniciante a expert). O aluno inicia o jogo observando a carta escolhida e colocando os carros

Figura 1: Jogo Hora do Rush



Fonte: Arquivo da autora.

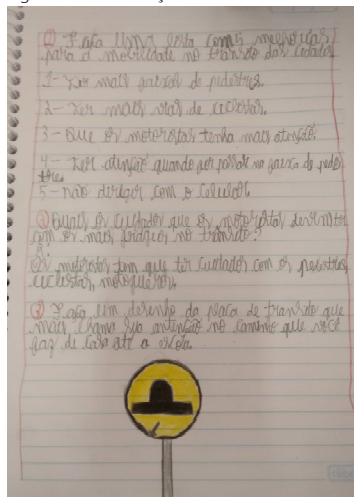
na posição em que estão na carta-desafio. No jogo "Hora do Rush" (Figura 1), cujo objetivo é tirar o carro vermelho do estacionamento, devemos seguir as regras de movimento estabelecidas, ou seja, cada carro só pode mover-se para frente e para trás na direção em que está posicionado. Desfrutamos de momentos divertidos e ao mesmo tempo ricos, pois vários obstáculos foram colocados em cheque, como a importância de ganhar e perder, o respeito ao oponente, as estratégias lógicas de resolução de problemas e o fundamental, a maneira como os carros estão estacionados nos remete a situações cotidianas enfrentadas por várias pessoas que se deparam com seus carros "fechados" por outros carros indevidamente estacionados.

Além disso, uma observação relevante é o papel do professor como mediador em momentos lúdicos e de aprendizagem, resgatando as contribuições de Vigotski para a educação que, segundo a revista Nova Escola (2011), "A Zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, determina-se por meio do atual nível intelectual da criança em suas resoluções individuais dos problemas e direciona ao desenvolvimento potencial, hora supervisionado e orientado por adulto ou pessoa mais capaz, ou seja, define a diferença entre o que ela faz sozinha e o que ela faz mediada por seus pares" (PAGANOTTI, 2011).

Com o apoio do material complementar oferecido pelo Programa "DETRAN nas Escolas", conseguimos focar na cidade onde vivemos e nos problemas enfrentados, como também nas melhorias que precisam ser feitas. Segundo o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2004), o ensino de Ciências Humanas tem o propósito de que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretem, descrevam, concluam, entendam, baseados em pensamentos subjetivos e faça questionamentos acerca de acontecimentos que foram produzidos pelo homem no decorrer de sua vida e de que forma esses fatos históricos e geográficos nos afetam diariamente e como podemos melhorar.

Elaboramos uma lista de problemas e de possíveis soluções para a melhoria da qualidade das vias, bem como da necessidade de mais faixas de pedestres, semáforos em lugares estratégicos, ciclovias para o estímulo à qualidade de vida e também diminuição do fluxo de carros, elaboramos um texto coletivo (Figura 2) sobre o caminho que os estudantes fazem de casa até a escola,

Figura 2. Continuação do Texto coletivo



Fonte: Arquivo da autora.

interdisciplinando com a Língua portuguesa e desenhos do percurso realizado diariamente.

Estudamos também sobre as paisagens naturais e modificadas pelo homem e abordamos a necessidade de modificar o ambiente para o bem estar e conforto das pessoas e suas consequências. Fizemos discussões valorosas acerca dos deslocamentos no campo, na cidade, suas diferenças e como podemos respeitar, melhorar e quais são os perigos relacionados ao trânsito de um lugar para o outro.

Além disso, exploramos a interpretação de placas e elencamos as mais observadas no trajeto que eles fazem de casa até a escola, seus significados e um jogo da memória. E a velha frase “Gentileza gera gentileza” também foi fixada no mural e trabalhamos a importância desse ato simples, porém no dia a dia tão complicada de ser colocada em prática por tantas pessoas.

Realizamos leituras compartilhadas sobre a temática e um dos livros utilizados foi o “Tome cuidado na rua”, de Claire Llewellyn, com os questionamentos presentes no livro acerca da segurança de motoristas e pedestres e os cuidados que devemos ter em nossa locomoção; e “Essa rua é nossa”, de Beatriz Meirelles, que conta sobre o direito de ir e vir e o respeito aos espaços públicos.

A conscientização desde os primeiros anos escolares previne e educa os futuros motoristas e isso também reflete na vida familiar da criança. Foram ouvidos muitos relatos dos alunos acerca da frequência em que se deslocam com os próprios familiares sem o cinto de segurança, com um dos condutores alcoolizado, e, na maioria deles, sobre o uso do celular enquanto dirigem. Evidenciamos os aspectos positivos sobre o que deveríamos fazer e também combinamos de levar esse conhecimento aos familiares e àqueles que nos auxiliam na nossa locomoção. O Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014) aponta que os conteúdos estudados não devem ser apresentados prontos, pois não são verdades perfeitas e plenas. As experiências e vivências fazem o caminho da concretização das descobertas, tornando-as significativas, levando-as a colocá-las em prática.

O que vemos é um crescente índice de acidentes causados por imprudências, distrações e negligências, resultado de despreparo, ansiedade e falta de paciência, o que gera caos e falta de segurança a condutores e pedestres. O problema deve ser combatido com estratégias como projetos escolares, campanhas, cumprimento de leis e alerta aos perigos causados pelo trânsito em geral.

O mais importante é o trabalho de conscientização quanto à redução de acidentes, colocamos sempre nas aulas a importância do respeito à vida, evitando o uso do celular enquanto

dirige ou dispersões ao motorista do ônibus, que deve estar focado somente no trânsito e no seu percurso, e como devem se comportar enquanto passageiros, pedestres e futuros motoristas.

A formação continuada de professores torna-se fundamental, pois na escola são fomentadas as problemáticas relevantes no contexto social. De acordo com a reportagem do Uol, a melhoria da prática docente está ancorada na busca pela formação continuada. A nova geração nunca teve tanto contato com fontes de acesso e com a informação como no momento atual, cabe ao professor buscar melhorias nas formas de ensino, com novos conhecimentos e metodologias para atingir o objetivo específico de mudar comportamentos e atitudes, bem como estar preparado aos novos desafios (UOL BRASIL ESCOLA, 2019).

E o projeto não parou ao final do curso. Como mencionado anteriormente, temos um dia certo para as aulas do “DETRAN” e elaboramos uma proposta de inserção no Projeto Político Pedagógico da escola com várias atividades voltadas à temática do trânsito e à cultura de paz que vão de fevereiro a novembro/2020. Veja as propostas:

- Fevereiro – leituras e atividades relacionadas aos temas norteadores – Trânsito e cultura de paz.
- Março – pesquisa sobre trânsito na sua região administrativa.
- Abril - atividades voltadas ao Dia Mundial da Bicicleta - 19/04 e Dia Nacional da Paz no Trânsito - 21/04.
- Maio Amarelo - atividades voltadas para Maio Amarelo (com atividades lúdicas e recreativas sobre o trânsito). Dia 28 de maio - Dia Nacional da Gentileza, dia 05/05 - Dia Mundial do Trânsito, 13/05 - Dia do Automóvel, 27/05 - Dia Estadual de Prevenção de Acidentes de Trânsito e 28/05 - Dia Nacional da Carona Solidária.
- Junho - 19/06 - Dia da Lei Seca - Nesse mês, atividades a respeito de uso de álcool e direção e produção de cartilha e competição entre as turmas do 4º e 5º ano para qual cartilha será mais votada para ser confeccionada para toda escola.
- Julho - 25/07 - Dia do Motorista.
- Agosto – atividades lúdicas que contemplem as datas - 08/08 Dia do Pedestre e o 19/08 - Dia do Ciclista - Entrega da cartilha para outras turmas e confecção de materiais para exposição.
- Setembro – culminância com todas as atividades produzidas e exposição dos trabalhos.
- Outubro – Para lembrar Acessibilidade e mobilidade humana - marcar Transitolândia e mini cidade do DETRAN e 11/10 - Acessibilidade e mobilidade humana, produção da maquete sobre o bairro com as principais faixas de pedestre.
- Novembro - 18/11 Dia Mundial em Memórias às Vítimas do Trânsito, produção de gráficos com estatísticas das vítimas do trânsito nas regiões administrativas e cartazes pela escola.

Além da proposta de inserção no PPP, algumas atividades poderão ser inseridas também com as metodologias sugeridas abaixo:

- Utilizando os livros do 4º e 5º ano para atividades de interpretação de texto, solicitar que os alunos façam

pesquisas sobre como é o trânsito nas regiões administrativas onde moram, quais locais podemos andar de bicicleta, como se dá mobilidade do trânsito na cidade satélite.

- Confecção de cartazes para proporcionar reflexão para paz do trânsito e espalhar pela escola, fazer campanha na escola no horário do intervalo sobre gentileza no trânsito.
- Pesquisa sobre como produzir uma cartilha, quais principais informações para melhorar trânsito nas regiões administrativas.
- Criar banca julgadora para escolher a melhor cartilha e observar os aspectos fundamentais que devem ser trabalhados na elaboração da mesma.
- Após eleição da melhor cartilha e realizar a produção para toda a escola.
- Solicitar que todos confeccionem algum material para exposição que será aberta a comunidade escolar. Poderá ser cartaz, folder, maquete, painel.

- Culminância com exposição dos projetos.
- O 4º e 5º anos confeccionarão maquete com as principais faixas e sinalização de trânsito da região administrativa.
- Pesquisa sobre os principais acidentes de trânsito ocorridos na região.
- Confecção da primeira carteira de motorista/ciclista. Trabalhando dados pessoais e informando os tipos e categorias de habilitações.
- Entrevista com os motoristas que realizam diariamente o trajeto da escola para casa com eles, conversar como é o dia a dia de quem trabalha no trânsito e os cuidados essenciais.

Está sendo uma experiência proveitosa para todos, e tenho convicção de que a semente está sendo plantada para que os futuros motoristas cultivem a consciência e a paz no trânsito. ■

Referências bibliográficas

- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento**. 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur_mov/3_ensino_fundamental_anos_iniciais.pdf. Pesquisada em: 22/07/2019 às 16:50 horas.
- GARCIA, S.R.R. et al. **Saltos de aprendizagem**: O percurso de uma metodologia inovadora em educação. Instituto MindGroup, Disponível em: <https://www.mindlab.com.br/wp-content/uploads/2018/02/artigo-estudo-2011.pdf>, pesquisada em: 23/07/2019 às 23:56 horas.
- LLEWELLYN, Claire. **Tome cuidado na rua**. 1ª edição. São Paulo: Scipione, 2007.
- PAGANOTTI, Ivan. **Vygotsky e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal**. [Meio Eletrônico] 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal>>. Acesso em: 14/08/2019 às 10:15 horas.
- MEIRELLES, Beatriz. **Essa rua é nossa**. São Paulo: Scipione, 2006.
- UOL – Brasil Escola, Canal do Educador. **Formação continuada de professores**. Disponível em: <<https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm>>. Acesso em: 24/07/2019 às 00:15 horas.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Mobilidade sustentável: É preciso educar para um trânsito sem violência

 Vanilda Costa Lopes *

Resumo: O crescimento desordenado das construções, o aceleração da urbanização e a ausência de planejamento ocasiona o que chamamos de Crise de Mobilidade Humana. O excesso de veículos, a falta de respeito às leis de trânsito, o estresse e a intolerância vêm fazendo suas vítimas a todo momento. A humanidade perece com a velocidade desses acontecimentos. A violência e a intolerância têm sido uma prática constante levando muitos motoristas a não respeitarem os ciclistas e os pedestres. O estado investe milhões em campanhas de conscientização, e em outros instrumentos a fim de educar os motoristas, todavia muitos continuam desrespeitando às leis de trânsito. Levando em consideração esses aspectos, este relato mostra o projeto que a Escola Classe 604 de Samambaia pretende trabalhar sobre a temática mobilidade e trânsito sem violência, objetivando conscientizar a comunidade escolar sobre a importância do diálogo e do respeito para uma cultura de paz no trânsito. Ninguém melhor do que nossas crianças para exercer o papel de mediador e multiplicador de uma consciência coletiva onde o respeito e a tolerância são fundamentais para convivermos pacificamente no trânsito. Os alunos farão uso de material pedagógico como livros didáticos, jogos pedagógicos, vídeos, entre outros recursos disponibilizados pelo Detran/DF. Construirão maquetes, e brinquedos que serão utilizados pelo aluno tanto em sala de aula quanto em casa. Os estudantes levarão tarefas para casa e os pais poderão acompanhá-los e orientá-los. Este trabalho visa conscientizar a comunidade escolar a fim de melhorar a comunicação no trânsito e torná-lo mais pacífico.

Palavras-chave: Mobilidade. Trânsito. Respeito.

* Vanilda Costa Lopes é especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade de Brasília - UnB (2014). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: vanylopes12@yahoo.com.br.

Introdução

A temática mobilidade e trânsito sem violência é riquíssima em todos os aspectos: sociais, éticos, psicológicos, pedagógicos e filosóficos. Por ser um tema abrangente no que diz respeito ao comportamento humano, requer atenção especial na sua aplicabilidade em sala de aula.

O trânsito tem sido um problema constante nas grandes cidades brasileiras, agravado pelo desmatamento e pelo desrespeito à natureza, que trazem consequências como enxurradas, desabamentos e grandes transtornos urbanos, tornando a mobilidade insustentável. Esses problemas requerem uma intervenção governamental, mas também uma iniciativa de mudança comportamental por parte da sociedade. Não apenas paliativa, mas pontual e panorâmica. Desse modo, será possível ter mais qualidade de vida e notoriamente uma mobilidade mais sustentável.

O trânsito pode ser considerado como a movimentação de pessoas, de veículos e de animais nas ruas. Toda vez que passeamos, vamos à escola ou brincamos nas praças estamos convivendo e nos comunicando no trânsito. Para que haja segurança, temos o dever de observar o que diz o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997. Esse documento é de grande importância, tendo em vista sua natureza relevante e primordial no que diz respeito ao nosso bem maior, a vida. Sendo assim, faz-se necessário a implementação de normas que regulamentam o trânsito e, entre outros aspectos, a inserção da temática educação para o trânsito em todos os níveis de ensino.

Para atender ao disposto no CTB, o Departamento Nacional de Trânsito (Denatran) elaborou as Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental, cuja finalidade é trazer um conjunto de orientações capaz de nortear a prática pedagógica voltada ao tema trânsito. Porém, mais do que o cumprimento da lei, acreditamos que por meio da educação será possível reduzir o número de mortos e feridos em acidentes de trânsito e construir uma cultura de paz no espaço público.

Isso porque a educação para o trânsito requer ações comprometidas com informações, mas, sobretudo, com valores ligados à ética e à cidadania. Por isso, essas diretrizes pretendem oferecer aos professores do ensino fundamental a oportunidade de desenvolver atividades que tragam à luz a importância da adoção de posturas e de atitudes voltadas ao bem comum; que favoreçam a análise e a reflexão de comportamentos seguros no trânsito; e que promovam o respeito e a valorização da vida.

Diuturnamente nos deparamos com brigas no trânsito, muitos casos resultando em incidentes fatais. Levando em consideração esses aspectos, urge a necessidade de uma reflexão sobre mudanças de paradigmas com relação à maneira de convivemos e nos comunicarmos. Assim, voltaremos à gênese para as quais fomos criados. Reconhecendo-nos como seres humanos que somos.

1. Mobilidade e trânsito em sala de aula

A partir do momento em que se trabalha o tema mobilidade

e trânsito na escola, já é necessário assumir a responsabilidade de agir conforme aquilo que se está transmitindo ou ensinando. Minhas atitudes enquanto educadora têm que ser irrepreensíveis. Aqui não vale o ditado popular que diz: Faça o que falo e não o que faço. Não basta apenas ensinar, e sim acreditar naquilo que estou transmitindo para o meu aluno e para a comunidade escolar. Sendo assim, trabalharemos com a temática seguindo a seguinte rotina:

- 1º Faremos uma leitura deleite da unidade a ser trabalhada;
- 2º Teremos um momento em que os alunos terão liberdade de opinar de forma espontânea numa roda de conversa;
- 3º Os alunos farão tarefas xerocopiadas;
- 4º Produzirão textos com o auxílio da professora;
- 5º Confeccionarão maquetes, cartazes para dar visibilidade à temática;
- 6º Farão um boneco com material reciclado para representar o “segurito”, personagem que orienta o trânsito.
- 7º Os alunos trarão materiais recicláveis e a escola disponibilizará do espaço e outros recursos a fim de facilitar o trabalho que tem o foco na cultura da Não-violência no trânsito. Será um trabalho de sensibilização de toda comunidade escolar.

Ao desenvolver essa temática, mobilidade e um trânsito sem violência, com meus alunos poderei aprofundar os meus conhecimentos e orientar os meus alunos. Em rodas de conversas percebemos que muitos pais ainda cometem infrações como dirigir sem cinto de segurança, jogar lixo pela janela do carro, não respeitar a velocidade da via, entre outras infrações. Sendo assim, os alunos numa linguagem simples e sincera, serão multiplicadores das mudanças de paradigmas e conseqüentemente o resultado será positivo, visto que acreditam ser o caminho certo.

Aqui, segue a estrutura e a descrição do resumo do projeto que será aplicado:

Objetivo Geral

A temática “Mobilidade Sustentável para um Trânsito sem violência” é um projeto oferecido pelo Detran/DF, em parceria com a Secretaria de Educação. Será desenvolvido pelos professores que trabalham com os alunos de 3º ano do ensino fundamental. Os temas serão aplicados de forma interdisciplinar, visando levar à comunidade escolar informações relevantes quanto a uma mobilidade sustentável, o respeito, e uma convivência no trânsito sem violência. Conscientizando a população de que uma boa comunicação é importante para vivermos em harmonia.

Objetivos Específicos

Conscientizar a comunidade escolar a fim de que melhore a comunicação no trânsito a fim de diminuir o número de acidentes, de conflitos e de congestionamentos;

Instruir a comunidade escolar e os alunos a observarem as placas de sinalização e regulamentação de trânsito, bem como os gestos e sons dos agentes de trânsito;

Instruir a comunidade escolar a observar as luzes dos semáforos e das barreiras como também as regras para o transporte de crianças com menos de dez anos no banco de trás;

Informar à comunidade escolar sobre a importância da revisão periódica nos veículos, bem como a atenção redobrada nos períodos de chuva;

Instruir os alunos e a comunidade sobre o uso consciente da água, tendo sempre a prática de utilizar balde ao invés de mangueira. Se possível reutilizar a água;

Promover ações que possam diminuir os acidentes e construir um trânsito mais seguro para todos;

Conscientizar os pedestres a fim de atravessarem na faixa e não fora dela. Os pedestres também têm responsabilidades no trânsito;

Conscientizar os motoristas e ciclistas do perigo de ingerir álcool, medicamentos controlados ou outras drogas enquanto dirige.

Informar que o álcool na corrente sanguínea diminui o reflexo e a consciência do perigo, levando o indivíduo a cometer diversas imprudências.

Informar que as drogas alteram as faculdades mentais e motoras de quem as consomem produzindo comportamento de efeitos semelhantes aos que já foram descritos para a ingestão de álcool;

Conhecer os diferentes meios de transportes (marítimos, aéreos e terrestres).

Recursos Humanos

Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, comunidade escolar, professor (a) regente, coordenação e gestores.

Recursos Materiais

Livro texto do aluno, TV, vídeo, cartolina, folhas de isopor, descartáveis, lápis de cor, tinta guache, tesoura, cola branca, cola para isopor, papel crepom, papel pardo, materiais recicláveis, papelão, etc.

Metodologia

Trabalhar com o livro seguindo as unidades;

Realizar rodas de conversas informais sobre os temas das unidades;

Fazer leitura dos textos e interpretá-los;

Confeccionar cartazes e maquetes.

Público-Alvo

Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Cronograma

Durante o ano letivo de forma interdisciplinar.

Avaliação

A avaliação será feita de forma gradual por meio da participação oral e escrita. Também por confecção de cartazes, gibis, brinquedos e maquetes.

2. Comunicação e convivência no trânsito

Com base no que foi apresentado, vemos que a comunicação é essencial no trânsito e na segurança das vias públicas de trânsito. O código de trânsito brasileiro é uma comunicação eficaz para o conhecimento das regras de convivência no trânsito. Sendo assim, a comunicação está harmonicamente ligada à convivência. Fazemos uso das linguagens orais, escritas e gestuais para nos comunicarmos.

Existem diversas linguagens não-verbais, representadas pelos sinais de trânsito, pelas placas de advertência, pela linguagem dos surdos. Podemos contar também com a linguagem verbal, cujos sinais são representados oralmente.

A sinalização de trânsito tem o objetivo de informar e orientar os usuários das vias. O respeito à sinalização garante um trânsito mais organizado e seguro para os condutores e

pedestres. Placas, inscrições nas vias, sinais luminosos, gestos, etc. compõem a sinalização de trânsito. Essas informações regulamentam o trânsito, advertem os usuários das vias, indicam serviços, sentidos, distâncias, sendo classificadas em sinalização vertical, sinalização horizontal, dispositivos de sinalização auxiliar, sinalização semafórica, sinais sonoros e gestos.

Havia um tempo em que as pessoas se sentavam nas calçadas para conversar e interagir socialmente. Hoje, devido ao avanço tecnológico damos mais valor ao relacionamento virtual do que presencial. Perdemos a essência da nossa natureza humana. Consequentemente, as novas gerações estão com dificuldades de relacionamentos, sendo impacientes, intolerantes, sôfregos e irresignáveis. Comunicamos mais virtualmente do que presencialmente. Desconhecemos o sentido do abraço, do afeto, do aconchego, do carinho, do amor. Tornamo-nos irracionais, retrocedemos no que diz respeito à evolução humana.

Esquecemos que somos seres humanos e que nascemos dotados de sentimentos, carências afetivas, necessidade de toque, de afeto, de amor. Esses sentimentos estão intrínsecos em nós. A falta deles nos tornam como máquinas. Coisificamos a nossa existência, e desumanizamos a convivência com o outro. O avanço da comunicação tecnológica muito tem a ver com essas modificações.

Segundo o texto: A Margarida Friorenta, o nosso corpo fala mesmo quando a nossa boca se cala. O nosso corpo é harmônico e fonte de vida. Olhamos, andamos, falamos, corremos, comemos, abraçamos, dirigimos... Vivemos num momento em que todos estamos sempre muito apressados. Não temos tempo para observar, ouvir, pensar, dialogar e manter boas relações de comunicação e convivência. Dizemos sempre que o relógio é o nosso maior inimigo porque estamos sempre com pressa para resolver problemas, contas pra pagar, filhos pra levar à escola, ou um projeto atrasado.

Essa rotina nos transforma em seres mecânicos, fazendo com que nos tornemos "coisas", e tratemos os outros como "coisas" também. O tema: O Gesto e o Olhar, traz uma abordagem importante sobre o trânsito numa linguagem simples e compreensível para as crianças. Misturando a fantasia com a realidade.

A história da Margarida Friorenta deixa explícito sentimentos intrínsecos ao ser humano, como amor, afeto, carinho e atenção. Fazendo uma analogia com o momento presente, podemos mudar a personagem da história e substituir por humanos. Podemos nomear de Maria, João, Paulo, Joana e caracterizá-los com os mesmos sentimentos da Margarida.

Considerações finais

Portanto, ao reconhecer que o respeito, a observância às leis de trânsito e uma boa comunicação são norteadores de uma convivência pacífica no trânsito, entenderemos que não basta o outro fazer a sua parte é preciso que todos tomemos a iniciativa de mudar o nosso comportamento. A comunicação e o diálogo facilitam a qualidade de vida, ao contrário da rigidez que torna o trânsito insustentável.

Quando desenvolvermos essa temática em sala de aula, teremos a oportunidade de ensinar os estudantes sobre a importância da abertura à comunicação e ao diálogo para a construção de um

trânsito menos violento. Os motoristas, ciclistas e pedestres – que são pais e familiares ou mesmo os próprios estudantes – têm o seu papel no momento em que está circulando ou trafegando pelas vias. Se cada um de nós tivermos a responsabilidade com a nossa

vida e com a vida do outro, teremos sim um trânsito sem violência e razoavelmente sustentável. O respeito é fundamental para que possamos conviver melhor no trânsito, nas ruas, nas calçadas. Enfim, trata-se da vida, o nosso bem maior. ■

Referências bibliográficas

BRASIL. **Código de Trânsito Brasileiro** (CTB). Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Relato das atividades pedagógicas referentes ao curso do Detran nas escolas

 *Jéssica de Lima Medeiros **

Resumo: Trabalhar a Educação para o trânsito a partir da temática trânsito e mobilidade proposta pelo curso do Detran, para a promoção de um trânsito seguro e consciente, teve como lócus a Escola Classe 111 Sul, situada em Brasília/DF, em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental I. Dispondo dos princípios pedagógicos da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982) e da ludicidade para a aplicação das atividades em sala de aula, assim como, para o alcance dos objetivos almejados, como docente, apliquei a metodologia de ensino que explorasse a coleta dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de aulas dialogadas, o uso de recursos imagéticos, a interdisciplinaridade e as observações para o processo de ensino e aprendizagem. As conclusões averiguadas sugerem que os estudantes já possuem conhecimentos prévios a respeito das regras que norteiam o trânsito da cidade e que muitos já presenciaram ilegalidades cometidas por outras pessoas e pelos próprios familiares no trânsito, além disso, os discentes já reconhecem a importância de obedecer às normas para um trânsito seguro e responsável, corroborando para o benefício dos cidadãos e bem estar social.

Palavras-chave: Trânsito. Mobilidade. Segurança. Consciência Cidadã. Detran. Escola.

* *Jéssica de Lima Medeiros é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília-UnB (2016). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: jessikped@gmail.com.*

Trabalhar com a temática do trânsito e mobilidade relacionada aos componentes curriculares em sala de aula objetivando promover o protagonismo das crianças e jovens incentivando a autonomia foi uma experiência enriquecedora para mim como docente e para meus alunos. Baseando-me na teoria da Aprendizagem Significativa criada por David Ausubel (1918-2008), psicólogo da Educação, que se caracteriza pela articulação de novos conhecimentos com os conhecimentos prévios — nomeados também como conhecimentos subsunçores — de um indivíduo de maneira que estes, prévios e novos, façam sentido, assim como, sejam da realidade e do interesse desse indivíduo e por meio da ludicidade, os estudantes puderam aprender e experimentar as questões de trânsito e mobilidade que fazem parte do cotidiano deles, como: o caminho de casa para a escola.

Com a utilização do material didático fornecido pelo Detran tive o suporte teórico para abordar sobre assuntos importantes como: a cidadania, a mobilidade, as regras e condutas de passageiros, pedestres e passageiros de veículos motorizados e não motorizados, a identificação das placas de sinalização e a segurança no trânsito como temas transversais aos conteúdos curriculares.

Iniciei a temática com o planejamento de uma aula de Língua Portuguesa que abordasse o conteúdo de pontuação textual associado ao conteúdo das placas de sinalização do trânsito como tema transversal, deste modo com o uso de projetor *Data Show*, mostrei o vídeo de um trânsito na Índia em que não havia as placas de regulamentação, após a análise das imagens os alunos observaram e pontuaram relatando o quanto era perigoso e desorganizado um trânsito daquela maneira.

Após este exercício de análise, apresentei e li um texto sem os sinais de pontuação para que os discentes percebessem a importância e a função dos sinais de pontuação na escrita, explanei que os seres humanos utilizam a linguagem para se comunicarem e que a linguagem não se restringe somente ao campo da escrita e da oralidade, pois, abarca também as imagens, que é uma das formas de comunicação mais abrangente no trânsito, por isso, a importância de compreender a função de cada placa de sinalização, isto posto, associei a falta de sinalização no trânsito à falta de pontuação adequada na produção textual, explicando-os como fica confusa a compreensão de um texto sem os sinais de pontuação. Em seguida, entreguei uma atividade com um texto sem os sinais de pontuação para que os alunos pontuassem corretamente, após a correção da atividade e ainda com o uso do *Data show*, apresentei imagens com algumas placas de regulamentação no trânsito para averiguar os conhecimentos prévios deles acerca desse assunto e para minha surpresa a maioria dos alunos demonstrou conhecer os tipos: velocidade máxima permitida, proibido estacionar, dê a preferência e parada obrigatória.

Percebi que os discentes gostaram bastante da temática e abri um momento para que eles comentassem sobre esta aula, os estudantes contribuíram com relatos de acontecimentos no trânsito com os pais e familiares, como alguns relataram que já viram parentes tomarem bebida alcoólica e dirigir; como presenciaram também pessoas jogarem lixo pela janela do carro, pessoas dirigirem em alta velocidade e terem postura agressiva na condução do veículo. A partir desses relatos sugeri que eles buscassem alternativas que colaborassem para um trânsito e mobilidade melhor relacionada ao gênero textual lista, então os

estudantes elencaram várias recomendações, como: se ingerir bebida alcoólica solicitar para que algum amigo dirija no lugar da pessoa alcoolizada ou chamar um táxi; usar sempre o cinto de segurança; estar atento para a faixa de pedestres e para os ciclistas; ser gentil no trânsito; não atender nem fazer ligações no celular; ao final das sugestões os estudantes sentaram-se em duplas e fizeram um desenho (Figuras 1 e 2).

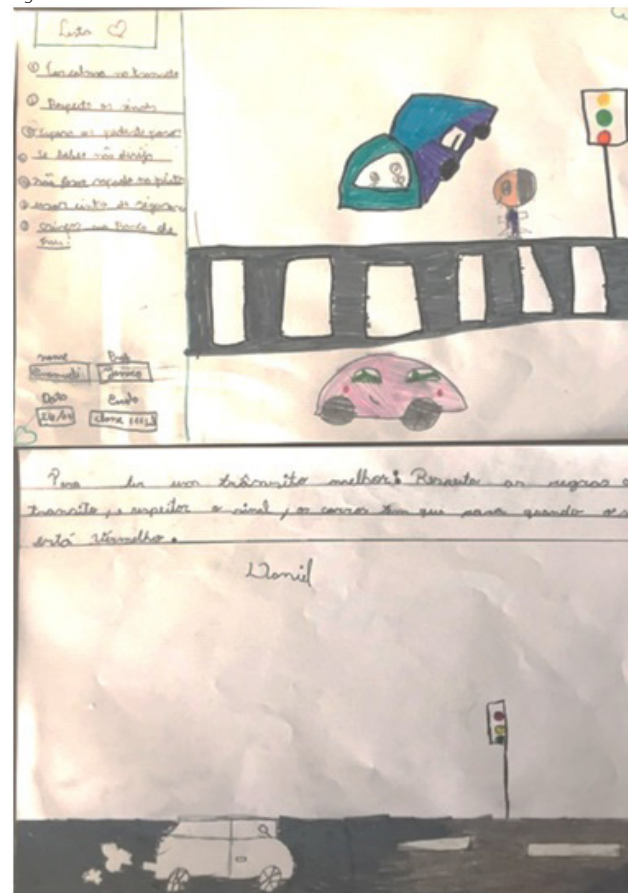
Outro ponto importante que foi trabalhado em sala de aula

Figura 1.



Fonte: Arquivo da autora..

Figura 2.



Fonte: Arquivo da autora..

foi o desenvolvimento do senso de responsabilidade com o coletivo que cada cidadão deve ter, relacionado aos conteúdos curriculares, que no trânsito cada veículo “cuida” do outro para a promoção de um trânsito seguro, que existem diferentes tipos de transportes e que dependendo do tipo, cada um possui regras específicas a serem seguidas, com essa proposta sugeri que os estudantes fizessem uma redação com o tema da responsabilidade que cada cidadão deve ter no trânsito para que eles refletissem sobre a importância das atitudes cuidadosas e solidárias com as outras pessoas e com os lugares de vivências no cotidiano.

Os encontros presenciais do curso foram de suma importância também para proporcionar o compartilhamento de experiências em sala de aula, atividades, aprendizados e saberes entre os professores, como bem destaca Freire (1996, p.25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Os relatos dos docentes me ajudaram a ter novas ideias de atividades, então aproveitei que os alunos da turma, na qual leciono, tinham um passeio marcado para assistirem a um concerto na Escola de Música e planejei uma aula que englobasse a observação do espaço urbano e dos seus elementos, dessa maneira, solicitei que no ônibus eles fossem observando o caminho, os comércios e as placas de sinalização que eles viam durante a ida e a volta, no ônibus os estudantes foram expressando animação ao conseguirem reconhecer algum local que já visitaram com os pais e as placas de regulamentação que conheciam. As que eram desconhecidas por eles, eu ajudava a identificar e explanava a função de cada uma.

No retorno para a escola, decidi dar uma volta com os estudantes ao redor da escola para explorar a convivência no espaço público, como também, para fazer o estudo do espaço geográfico e desenvolver o senso de localização espacial, que é um dos conteúdos curriculares de Geografia. Durante essa atividade os estudantes foram reconhecendo as placas de sinalização que fazem parte deste espaço e suas funções, como a placa de estacionamento reservado para deficiente físico, a placa proibido estacionar e a placa faixa de travessia de pedestres. Quando os alunos identificaram a faixa de pedestres propus um questionamento sobre quais são os procedimentos que envolvem uma travessia segura na faixa. Dessarte, os estudantes foram contando que deveriam parar, dar o sinal de vida, demonstraram como deve ser feito esse sinal e esperar todos os carros pararem, para assim poderem atravessar com segurança.

Voltamos para a sala e instiguei os estudantes a explicarem o porquê da existência de uma placa de proibido buzinar ao redor da escola, assim explicaram que era devido ao código de trânsito impor a proibição de buzinar em frente às escolas e também por estar em uma área residencial. Percebi que muitos estudantes já têm conhecimento das placas de regulamentação no trânsito por meio de vivências individuais com os pais.

Outra questão fundamental que foi levantada por mim, foi a da mobilidade e da necessidade das placas de vagas para os deficientes físicos. Elenquei os problemas diários que as pessoas com deficiência enfrentam para conseguirem se locomover nos espaços urbanos devido à falta de infraestrutura viária e

dos transportes públicos. Além das limitações físicas, as dificuldades de locomoção nas cidades ferem os direitos dessas pessoas, pois, torna-se inviável o exercício pleno dos seus direitos, como: o acesso aos espaços públicos e privados. Além disso, existem pessoas que não respeitam as placas de sinalização e não se preocupam com o próximo ao estacionar na vaga que é destinada aos deficientes físicos. Ao tratar desse assunto tive a intenção de promover o pensamento crítico-reflexivo a respeito da diversidade que compõe a sociedade e da inclusão, que essa pluralidade desse ser respeitada e da necessidade de praticarmos o exercício da empatia no dia a dia para possibilitar a todos o direito de usufruir da cidade como um conjunto e da importância da mobilização para romper as barreiras impostas pela desigualdade sócio-espacial.

Os discentes participaram desse momento para questionar a respeito da função do semáforo que emite som, assim explanei que se trata de um semáforo sonoro destinado aos deficientes visuais, que a capacidade de utilizar os cinco sentidos para a mobilidade depende das condições físicas e de saúde de cada pessoa, por isso é fundamental a existência dos equipamentos tecnológicos para organizar o trânsito e colaborar na prevenção de acidentes, logo, para ampliar o conhecimento de matemática relacionado à geometria, demandei que fizessem um desenho baseado nas placas de sinalização que eles viram durante a caminhada ao redor da escola, que identificassem e desenhassem a localização de cada uma, tendo a escola como ponto de referência.

Foi, assim, uma experiência muito significativa para todos, pois, pude perceber, por meio de aulas dialogadas, que os discentes desenvolveram mais a sua consciência cidadã, que é a capacidade de cada indivíduo se perceber como sujeito ativo, pertencente a um espaço e integrante de um conjunto de indivíduos, que é a sociedade, com a percepção de que cada pessoa possui, a potencialidade de promover uma transformação social a partir de princípios e valores baseados no respeito ao próximo, na autonomia e na responsabilidade com a coletividade, proporcionando a todos os demais indivíduos que fazem parte desse todo, o exercício da cidadania plena, como também Freire (1996, p.21) destaca: “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”.

Verifiquei no decorrer das aulas que os estudantes passaram a ficar mais atentos às questões micro e macro que envolvem o trânsito, que é um assunto que não se limita somente às questões que envolvem às regras que regem a sua organização e também às consequências que surgem com a violação destas regras, mas que envolve, principalmente, o social e o papel de cada indivíduo como cidadão possuidor de direitos e deveres colaborando para um mundo melhor.

Mesmo que eles ainda não possuam a idade para possuir uma habilitação, muitos já demonstraram interesse no entendimento dos diversos contextos que envolvem o trânsito para colaborar com a segurança. Por isso, a educação para o trânsito nas escolas desempenha um papel salutar para o bem social, pois, atua diretamente na progressão da consciência de cada indivíduo para a construção de comportamentos mais responsáveis e de estímulo do exercício da cidadania, de acordo com Freire (1996, p. 51) ensinar exige

a convicção de que a mudança é possível, como sugere no trecho a seguir:

[...] Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente.

Então cabe à escola ser o espaço que instiga a coragem e a autonomia dos estudantes para a promoção das mudanças necessárias por meio de um ensino no qual, os estudantes sejam sujeitos ativos, construtores da própria aprendizagem. Certamente os estudantes vão compartilhar as vivências e os saberes que adquiriram do curso com mais pessoas e colaborar na promoção de atitudes solidárias, de respeito e de autocuidado no trânsito, podendo até provocar a mudança de hábitos ruins para construtivos. ■

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Moraes, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Coleção Leitura)

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Relato de experiência no curso Detran nas escolas: Trânsito e mobilidade

 Pedro Alves Lopes *

Resumo: Gostaria de compartilhar, neste relato de experiência, a importância que o curso Detran nas Escolas, Trânsito e Mobilidade, teve na minha prática pedagógica no Ensino Médio. Este curso pôde contribuir na minha formação e na formação dos estudantes como protagonistas na construção de uma sociedade mais harmônica. Os valores como respeito, responsabilidade e solidariedade podem ser trabalhados no dia a dia da sala de aula e em atividades propostas na escola, considerando uma educação para a cidadania. Este curso trouxe informação e capacitação para realizar um trabalho junto aos estudantes e deu os subsídios necessários para realizar as atividades na escola. A parte teórica do curso possibilitou o conhecimento necessário para compreender o fenômeno do trânsito e a mobilidade como tema importante de ser trabalhado na escola. A parte prática do curso levou a concretizar atividades onde se pôde sistematizar projetos viáveis dentro do planejamento das atividades escolares. Os estudantes gostaram muito e viram a importância da temática trabalhada nas diferentes atividades.

Palavras-chave: Trânsito. Mobilidade. Detran. Projetos. Ensino Médio.

* Pedro Alves Lopes é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1994), especialista em Administração escolar, pela Universidade Católica de Brasília (1997), especialista em Filosofia e Existência, pela Universidade Católica de Brasília (2002), mestre em Educação, pela Universidad de la Integración de las Américas (Assunção-Paraguai, 2015). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: pedroalveslopes@gmail.com; pedrofsa12345@gmail.com.

Meu nome é Pedro Alves Lopes. Minha cidade natal é Brasília-DF. Entrei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2001, como professor efetivo de Filosofia, e trabalhei de 1998 a 2000, como professor de contrato temporário. Sempre que possível busco formação e informação nos cursos oferecidos pela EAPE. Quando vi o curso Detran nas Escolas, Trânsito e Mobilidade, fiquei interessado. Pareceu-me uma boa oportunidade de visualizar dois órgãos, SEEDF e Detran, fazendo um trabalho conjunto de educação para a cidadania, neste caso, formando os estudantes para um convívio harmonioso no trânsito, seja no presente como pedestres e no futuro como motoristas. Posso dizer que esta experiência trouxe um grande aprendizado. Pude ver como a união de dois órgãos públicos podem contribuir para a educação.

Ao considerar as possibilidades que os vários saberes podem contribuir para a formação do estudante pode-se ter uma compreensão mais ampla com relação a um mesmo tema. Desta forma diferentes órgãos governamentais, cada um com sua especificidade, podem contribuir para uma educação global do estudante.

Assim, o Currículo envolve uma confluência de práticas e agentes, criando em torno de si campos de ação diversos, abrindo a possibilidade para que múltiplos sujeitos, instâncias e contextos se manifestem e contribuam para sua configuração. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 16).

O tema trânsito e mobilidade, trabalhado neste curso, trouxe uma reflexão sobre a necessidade de compreender que a formação para a cidadania deve incluir um conhecimento mínimo necessário para uma convivência harmônica entre carros, pedestres, bicicletas e outras formas de transporte. Neste sentido a educação para o trânsito e mobilidade urbana se torna fundamental neste propósito de paz no trânsito. Educação esta que deve começar já nas séries iniciais da educação infantil até o Ensino Médio, como forma de introduzir esta temática que já faz parte da vida dos estudantes, como por exemplo, o uso da faixa de pedestre.

A cultura de paz como princípio para o equilíbrio da vida humana deve estar presente na educação dos estudantes.

Em 2000, a ONU aprovou um documento intitulado "Carta da Terra", elaborado por mais de 100 mil pessoas, de 46 nações. Esta "Declaração de Responsabilidades Humanas" parte de uma visão holística para indicar que estamos todos conectados e devemos respeitar e cuidar da comunidade da vida; resguardar a integridade ecológica; buscar a justiça social e econômica; e defender a democracia, a não violência e a paz, como princípios para o equilíbrio da espécie humana sobre o Planeta Terra. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 63).

Com relação a minha experiência em sala de aula com meus alunos, pude trabalhar os temas propostos neste curso. O material fornecido, os dados estatísticos, os vídeos, o encontro presencial e o tutor foram muito importantes na elaboração de projetos trabalhando a temática proposta. Assim, num primeiro momento pude fazer uma oficina de mobilidade urbana com a temática da unidade I, violência no trânsito: fenômeno global, realidade local. Para esta unidade preparei uma oficina com o título: segurança no trânsito: possibilidades de prevenção.

Esta oficina foi trabalhada na Semana para a Vida (Lei nº. 11.998/2009); trabalhei com várias turmas. Foi muito interessante. Percebi que os alunos acolheram muito bem a proposta do tema, uma vez que eles se viram na realidade do tema, foi algo dentro do cotidiano deles. Os dados fornecidos durante o curso e os gráficos deram uma visão da realidade de cada um dentro do contexto geral do trânsito.

Os objetivos utilizados nesta atividade foram:

- Conhecer os dados estatísticos da violência no trânsito.
- Refletir sobre a violência no trânsito como desigualdade social.
- Conhecer o perfil etário das vítimas do trânsito.
- Refletir a violência no trânsito como epidemia global.
- Ver as consequências da violência no trânsito.
- Conceituar "acidente" no trânsito como algo previsível.
- Estudar o impacto ambiental e climático causado pelas emissões dos veículos.
- Visualizar formas alternativas de mobilidade urbana de forma sustentável.

A atividade proposta se desenvolveu em uma das oficinas propostas na semana para a vida. Fiz uma apresentação em PowerPoint num primeiro momento e depois fizemos um debate, onde os alunos puderam também se posicionar. A oficina teve duração aproximada de uma hora. Os temas tratados foram os seguintes: Causas externas de mortalidade, tendo como exemplo as mortes por acidente de trânsito; O conceito de "acidente", não como azar na trajetória do indivíduo, mas como algo que pode ser prevenido tendo alguns cuidados; e, A violência no trânsito como uma epidemia, fruto de uma profunda desigualdade econômica e social entre os países. Mais de 90% das mortes no trânsito ocorrem em países que não possuem sequer metade da frota de veículos no mundo - países de média e baixa renda espalhados pelas Américas, África e Ásia.

Considerando a participação dos estudantes pude ver que cada um se posicionou e expressou o que mais chamou sua atenção com relação ao tema e relacionou isso com a região onde moram, no caso Ceilândia. Ao final buscamos alternativas sustentáveis de mobilidade urbana, como bicicleta, políticas públicas para o transporte coletivo, etc.

Ao fazer uma avaliação desta atividade, pude ver que conseguimos desenvolver um bom debate, onde os alunos se mostraram interessados sobre o tema. Foi muito interessante observar a relação do texto com a realidade do estudante. Esta atividade como tema transversal mostrou-se muito importante na formação de cada estudante como futuro motorista e já como pedestre e cidadão.

Nesta atividade pôde-se observar como a teoria e a prática são importantes na formação do estudante. A teoria tem a capacidade de levar a uma compreensão de um processo futuro, sendo assim, um instrumento na práxis, no dia a dia do indivíduo e na construção de uma vida pessoal e social cada vez melhor. Nesta temática de mobilidade urbana e trânsito torna-se fundamental esta ligação entre a teoria e a prática.

Na prática pedagógica criadora, crítica, reflexiva, teoria e prática juntas ganham novos significados. Ao reconhecer a unidade indissociável

entre teoria e prática, é importante, também, considerar que, quando são tratadas isoladamente, assumem caráter absoluto, tratando-se na verdade de uma fragilidade no seio de uma unidade indissociável. Vázquez (1977) afirma que, ao falar de unidade entre teoria e prática, é preciso considerar a autonomia e a dependência de uma em relação à outra; entretanto, essa posição da prática em relação à teoria não dissolve a teoria na prática nem a prática na teoria, tendo em vista que a teoria, com sua autonomia relativa é indispensável à constituição da práxis e assume como instrumento teórico uma função prática. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 67).

Já na Unidade II, com o tema: A dinâmica dos acidentes de trânsito e os neurotraumas, fiz um trabalho em sala de aula. O tema que escolhi para trabalhar com os estudantes foi: Neurotraumas, como acontecem e como prevenir. Este estudo foi feito durante a própria aula. Preparei uma apresentação em PowerPoint. O tema foi bem acolhido pelos alunos. Os neurotraumas são um tema que causam um impacto ao perceber que todos podemos ser vítimas. No primeiro horário fizemos a leitura coletiva do texto base.

Os objetivos utilizados na atividade foram:

- Ver os “acidentes no trânsito” como um evento físico.
- Estudar a velocidade como um fator determinante da violência nos “acidentes de trânsito”.
- Refletir sobre os “acidentes no trânsito” como uma das principais causas de neurotraumas.
- Discutir com os estudantes a maneira de fazer o percurso casa/escola e escola/casa.
- Identificar as sinalizações existentes no caminho para a escola e nos arredores da mesma.
- Conversar com os estudantes sobre os cuidados com os mais frágeis no trânsito.

Esta atividade se desenvolveu em aula dupla. No primeiro horário fiz apresentação do tema em PowerPoint elaborado a partir do texto base, o mesmo proposto na unidade II do curso, e logo, fizemos a leitura do texto. No segundo horário iniciamos o debate socializando os conceitos trabalhados e relacionando com a realidade dos alunos no percurso casa/escola e escola/casa e os cuidados nesse percurso. A apresentação em PowerPoint foi feita a partir de conceitos da física, neurotraumas e os cuidados no trânsito. Iniciamos um debate sobre o que foi apresentado e a realidade da vida dos alunos, além de refletir sobre os cuidados necessários para a segurança. Os estudantes se posicionaram e falaram como isso ocorre ou não no contexto onde vivem. Foi possível perceber o envolvimento da maioria dos estudantes ao ver a proximidade dos dados e conceitos com a vida de cada um.

Nesta atividade pode-se notar a interdisciplinaridade e a contextualização. Nota-se isto nos conceitos da Física, Geografia e Biologia, trabalhados nesta atividade.

A interdisciplinaridade e a contextualização são nucleares para a efetivação de um currículo integrado. A interdisciplinaridade favorece a abordagem de um mesmo tema em diferentes disciplinas/componentes curriculares e, a partir da compreensão das partes que ligam as diferentes áreas do conhecimento/componentes curriculares, ultrapassa a

fragmentação do conhecimento e do pensamento. A contextualização dá sentido social e político a conceitos próprios dos conhecimentos e procedimentos didático-pedagógicos, propiciando relação entre dimensões do processo didático (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar). (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 68).

A proposta de implantação da educação para o trânsito na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com a temática ‘Mobilidade e Trânsito’ é uma iniciativa celebrada entre o Departamento de Trânsito do Distrito Federal – Detran-DF e a Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal – SEEDF por meio de Termo de Cooperação Técnica, para executar o programa Detran nas Escolas.

Esta proposta de educação para o trânsito para os estudantes da rede pública no Distrito Federal, feita de forma conjunta, foi muito interessante. Pude perceber como esse trabalho, cada um com suas especificidades, pode trazer uma grande contribuição para educação.

Este curso foi muito importante para ampliar os conhecimentos sobre o trânsito e a mobilidade, e como este tema pode ser trabalhado na educação básica. Todo o material oferecido durante o curso, a plataforma *Moddle* de EAD, a atuação competente do tutor, fizeram com que este curso fizesse a diferença enquanto uma proposta positiva de inserção na educação.

Os temas propostos foram muito bem selecionados e ajudaram tanto na formação dos professores que fizeram o curso, quanto para serem trabalhados com os estudantes. Esses temas contribuíram para uma discussão sobre os direitos sociais, como por exemplo, a mobilidade segura, que só poderá ser conquistada quando as pessoas tiverem consciência da responsabilidade de cada um na construção de um trânsito harmônico.

Neste curso pôde-se ver que a construção de uma realidade no trânsito onde exista o respeito, a segurança e a boa convivência entre carros, pedestres, ciclistas, etc., dependem de um investimento em prevenção. Esta prevenção passa pela educação para o trânsito e mobilidade já na educação infantil, que deve ser continuada no ensino fundamental e no ensino médio.

Enfim, este curso com o tema Trânsito e mobilidade, vem para somar em um momento em que a sociedade está carente de uma reflexão sobre a convivência harmoniosa. Considerando que a escola é um espaço de construção do sujeito, a proposta deste tema vem para contribuir no reconhecimento do estudante como protagonista no processo educativo, uma vez que este é um assunto que permeia a vida de cada um na realidade do seu dia a dia, pois a aprendizagem é vista aqui como um processo de interação dos estudantes com o mundo, neste caso, o trânsito e a mobilidade, tudo isto num ambiente favorável à humanização.

O desenvolvimento dos estudantes é favorecido quando vivenciam situações que os colocam como protagonistas do processo ensino aprendizagem, tendo o professor como mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio de ações intencionais didaticamente organizadas para a formação de um sujeito histórico e social. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 33).

Agradeço a oportunidade de ter participado deste curso. Foi uma ótima oportunidade de aperfeiçoamento para o mim e

assim propor aos estudantes reflexões na construção de uma sociedade cada vez melhor. Sem dúvida é um curso que amplia as possibilidades de um trabalho pedagógico que já se faz na escola e que pode ser ainda melhor.

Enfim, foi um ótimo curso sobre mobilidade urbana e trânsito e como trabalhar este tema com os estudantes. Também ofereceu subsídios importantes para preparar projetos, palestras, oficinas na escola, etc. Foi muito bom participar deste curso. ■

Referências bibliográficas

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, 2014b.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Trânsito e mobilidade

 Michelle dos Santos Brauna Lima Rubleski *

Resumo: Relato da professora Michelle dos Santos Brauna L. Rubleski, 33 anos, sobre a sua experiência durante as primeiras atividades práticas do curso Trânsito e Mobilidade, oferecido pelo Detran-DF, em 2019, e que foram aplicadas aos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental em uma Instituição de Ensino da Rede Distrital, localizada em Planaltina-DF. Diante das aprendizagens vivenciadas, percebeu-se que o espaço educacional se configura como um poderoso instrumento para as transformações comportamentais e conscientes dos cidadãos em relação ao seu comportamento ético ou não no trânsito. Ficou evidente o quão essencial é a oferta do ensino dessa temática nas séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Trânsito. Escola. Ensino. Crianças.

* Michelle dos Santos Brauna Lima Rubleski é graduada em Pedagogia e Administração. Professora de contrato temporário na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: professorabrauna@gmail.com.

O curso oferecido pelo Detran-DF 2019 sobre trânsito e mobilidade tem sido muito importante tanto em minha vida pessoal e profissional, quanto no desenvolvimento da turma em que leciono.

Minha turma é composta por 22 crianças de seis e sete anos de idade. Para iniciar o projeto com eles fiz uma entrega significativa dos livros didáticos oferecidos pelo curso. Nessa entrega as crianças já demonstraram bastante interesse em realizar as atividades. Expliquei como seriam as aulas e como os livros deveriam ser utilizados.

Após aplicar as duas primeiras aulas: "O que é trânsito?" e "A vida no trânsito", eu pude perceber quão essencial é trabalhar essa temática nas escolas, de preferência nas séries iniciais, tendo em vista que os alunos estão na fase de desenvolvimento de suas personalidades (Figura 1).

Durante as aulas as crianças se envolveram bastante com as dinâmicas e com o material didático ofertado pelo Departamento. Por meio dos relatos delas, eu percebi o quão influenciadoras elas são. Assim, se desde cedo, as crianças aprenderem os princípios éticos do trânsito, elas poderão influenciar seus familiares, e, no futuro se tornarão, cidadãos exemplares.

Durante aulas conversamos bastante sobre segurança no trânsito e algumas crianças disseram como suas famílias lidam com o assunto no dia a dia. Foi nítido, para mim, o nível elevado de irresponsabilidade de alguns pais. Foi bastante citado o fato de alguns pais beberem e dirigirem com frequência; o não uso das cadeirinhas de segurança nos bancos traseiros (muitos alunos achavam que só deveriam usá-las quando fizessem longas viagens) alguns comentaram *já terem* passeado no colo dos pais enquanto estavam ao volante brincando de serem motoristas, dentre outros fatos tristes.

No decorrer das conversas com as crianças pude perceber o perigo que elas correm sem nem ao menos saberem disso. As inocentes revelações me deixavam pasma diante de tamanha covardia de alguns pais, responsáveis ou familiares em relação ao perigo em que as submetiam.

Diante do exposto por elas já na primeira aula, onde trabalhei o significado da palavra trânsito, fui induzida a reservar nas semanas seguintes 50 minutos mais ou menos para trabalhar essa temática de maneira mais eficiente para os alunos. Percebi que era preciso mostrar às crianças, de uma maneira mais leve, o que as atitudes de seus responsáveis poderiam causar-lhes.

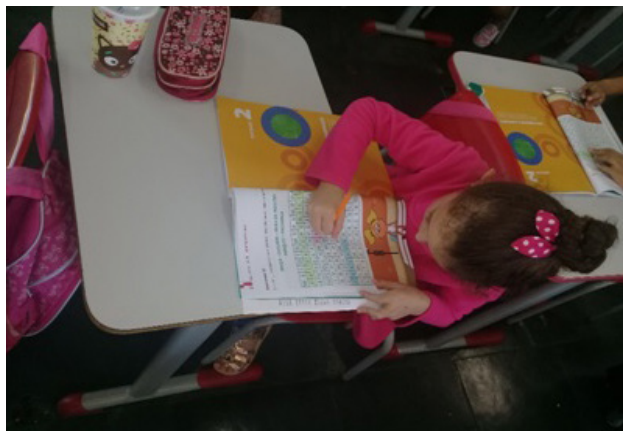
Trabalhamos, por meio de leitura, os Direitos da criança e do adolescente e evidenciei o direito à proteção. A partir daí conversamos sobre ser correto ou não andar sem cadeirinha no carro, brincar de dirigir no colo dos pais, andar com o motorista embriagado e daí por diante.

De uma forma mais branda falamos sobre acidentes graves que já tiveram conhecimento. O que mais me chamava atenção durante esses momentos de conversa é que apesar de tão pequenas e jovens, já demonstravam uma grande bagagem de experiências tanto positivas quanto negativas no trânsito.

Na terceira aula, aplicada no mês de maio, falamos sobre segurança no trânsito e iniciei a mesma contando a seguinte história:

Aos 8 anos de idade, uma pequena menina resolvera ir sozinha a casa de sua Avó que ficava no bairro ao lado do seu. Para ser mais rápida e

Figura 1. Aluna do 1º utilizando o livro didático do curso Trânsito e Mobilidade do Detran DF 2019.



Fonte: Arquivo da autora.

chegar logo, a menina resolveu pegar um ônibus sozinha, sem a companhia de nenhum adulto. Ela se misturou aos outros passageiros que esperavam na parada de ônibus, subiu no circular e seguiu viagem.

A menina admirada com as paisagens que via pela janela do ônibus nem percebeu que já estava perto de sua parada. Num certo momento quando observou que todos desciam, ela se deu conta que deveria descer também. Rapidamente pulou do ônibus que já se preparava para seguir viagem. Movida por muito entusiasmo a pequena menina atravessa a rua. E de repente, um grande barulho a assustou. Tudo ficou escuro. Com os olhos bem fechadinhos, ela apenas ouvia vozes e gritos que iam ficando cada vez mais longe, longe. Depois ouvia apenas o barulho de sirenes...

A menina não havia olhado para os dois lados. Assim não pode perceber que um carro vinha em sua direção em alta velocidade. Sua vida estava por um triz. Quando por fim seus olhinhos assustados abriram, a doce criança não conseguiu sorrir. Seu rostinho estava muito inchado. Sua mãe, com os olhos cheios de lágrimas e muito preocupada, acalentava a pequena menina. Apertava sua mãozinha dizendo estar tudo bem.

Meus alunos, alguns até com olhinhos carregados de lágrimas me perguntaram o que havia acontecido com a pequena menina.

Então com um largo sorriso eu disse:

- Acalmem-se crianças! Aquela pequena menina sou eu! Posso dizer que a pequena menina teve sorte! Ou vivenciou um grande milagre! Eu sobrevivi, mas nem sempre esse milagre acontece. A menininha passou por muitos cuidados, sua mãe cuidou muito bem da pequena menina até ela se recuperar totalmente.

Numa roda de conversa, como quando fazemos um estudo de texto, analisamos todas as atitudes negativas da personagem da história como: andar desacompanhada, distrair-se com a paisagem, descer correndo do ônibus e não olhar para os dois lados antes de atravessar. Daí em diante, falamos sobre o que podemos fazer para evitarmos esse tipo de acidente. Discutimos sobre os locais adequados para transitarmos com segurança, como atravessar corretamente e a utilização correta e adequada da faixa de pedestre. Por fim, cada aluno realizou as atividades relacionadas ao tema do dia, no livro didático e fizeram uma ilustração individual da história contada.

Figura 2. Mural Vida no Trânsito, 1º Ano C.



Fonte: Arquivo da autora.

Nesse dia recebi alguns recadinhos particulares sobre o fato que eu havia compartilhado da minha vida pessoal. Essa turma é maravilhosa, extremamente carinhosa e com um senso de justiça e criticidade muito evidente nela.

Na Figura 2 mostramos um mural confeccionado com desenhos das crianças sobre a vida no trânsito. Neste, evidenciamos os meios de segurança.

A confecção desse mural foi bem interessante para mim, pois como somente duas turmas de primeiro ano participaram do projeto, as demais ficaram curiosas a respeito do mural e as próprias crianças explicavam umas para as outras o que elas haviam feito e o que aprenderam na sala de aula naquele dia.

Nessas primeiras aulas, posso dizer que cresci muito e aprendi mais do que pude ensinar. Concluí que de fato existe uma grande necessidade de se trabalhar o aluno como um todo, mostrando-o como personagem principal de sua história, como agente de transformação, sem somente focar em conteúdos, mas também em trabalhar a gestão sócio emocional deles, evidenciando seu papel na sociedade.

Na Figura 3, é mostrado que os alunos foram desafiados a vivenciar diversos papéis no trânsito: pedestres, motoristas e ciclistas. Eles adoraram, e ao observá-los brincando foi possível ver o conhecimento prévio de cada aluno relacionado à postura no trânsito de acordo com o papel exercido naquele momento.

Levanto a bandeira de que as famílias precisam participar desse projeto. Posso dizer sem medo, até porque sou mãe de três lindas crianças, que muitas famílias precisam passar também por esse processo de aprendizagem. As famílias de hoje são cada vez menos preparadas para a educação dos filhos e é por isso que a escola acabou, mesmo que na força, agregando também o papel de educadora.

A criança observa e se espelha em seus responsáveis, se este estiver cercado de atitudes antiéticas, a tendência é que essa criança o copie. O filho que hoje não vê a importância do uso dos meios de segurança será o pai que deixará seu filho solto no banco traseiro fazendo o que lhe for conveniente, e assim por diante. Se nossas crianças aprenderem desde cedo a serem éticas, no futuro continuarão sendo.

Como mãe, sei que os filhos têm um poder de persuasão enorme. Assim, sei que o que aprenderem em sala de aula e enxergarem como verdade absoluta, elas transmitirão em casa aos familiares e aos amiguinhos também. Claro que sempre

Figura 3. Os alunos simulando como transitam em diferentes papéis.



Fonte: Arquivo da autora.

haverá exceções, mas, na maioria das vezes o constrangimento dos pais ao serem alertados e corrigidos pelos filhos os fazem rever seus conceitos e a mudança tende a ocorrer.

Em sala, vejo como as crianças são argumentativas e esse poder de argumentação é a chave mestra do negócio. Elas abrem todas as portas do diálogo, sabem negociar e com isso acredito que elas podem ensinar e atingir aqueles que a escola não atinge mais, seus familiares.

As aulas foram extremamente gratificantes e mesmo que interdisciplinando-as com os conteúdos programáticos acredito que o objetivo do projeto foi alcançado. Sempre foquei meus planejamentos aos seguintes objetivos:

- Conscientizar os alunos sobre a importância do trânsito.
- Estimular mudanças de hábitos para promoção do trânsito seguro e o uso do cinto e cadeirinhas de segurança.
- Apresentar os Direitos básicos das crianças, as regras e condutas para a circulação de pedestres e demais transeuntes.
- Construir uma conscientização social de boas maneiras no trânsito.

Após avaliar por meio de observação e atividades realizadas pelos alunos, concluo que todos os objetivos foram alcançados.

Nos encontros presenciais do curso os professores expuseram seus anseios e opiniões a respeito dessa temática e creio que unanimemente acreditamos na real e latente necessidade de se trabalhar e desenvolver projetos voltados à educação no trânsito. Analisamos o cenário atual de acidentes com morte infantil e percebemos que com algumas atitudes simples é possível preservar a vida. Assistimos alguns vídeos impactantes que realmente fortalecem essa idealização do projeto.

Ainda há muito que fazer, a semente precisa ser plantada e cuidada até podermos colher os bons frutos. Diante disso, vejo que o Detran *já está fazendo seu papel e agora é preciso* que mais profissionais da educação abracem essa causa. Enquanto não se tornar algo intrínseco no currículo nacional, cada docente pode auxiliar no plantio dessa sementinha, planejando e promovendo projetos individuais até que todos possamos falar a mesma língua, para que nossos filhos e netos possam colher a tão sonhada paz no trânsito.

Na última tarefa do curso para o cursando, tive que criar uma proposta de inclusão da temática: Trânsito e Mobilidade

no Projeto Político Pedagógica da instituição em que trabalho.

Sugeri em meu trabalho a criação da semana: Sinal Verde para a Vida, onde seria trabalhado um leque bem extenso de conteúdos de modo interdisciplinar a temática mobilidade e trânsito, como por exemplo:

- Educação física nas atividades mais lúdicas e motoras.
- Língua Portuguesa ao ouvir, ler e interpretar textos, palestras e apresentações sobre o tema.
- Ciências Sociais por estar abordando uma temática social, o ato e a necessidade de transitar.
- Dentre outros, previstos no projeto de inserção.

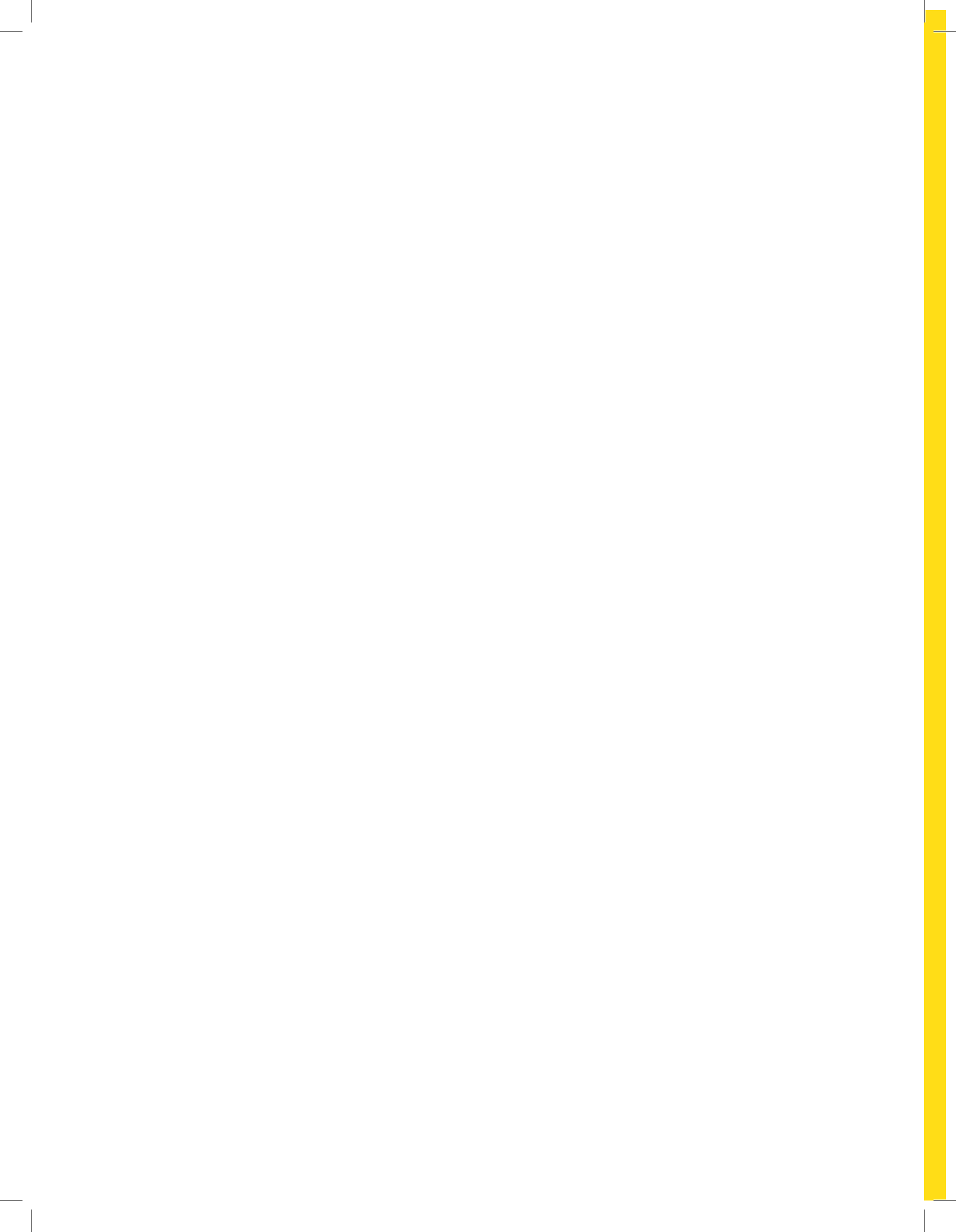
Enfatizo que a interdisciplinaridade será uma forte ferramenta para o professor e para toda equipe pedagógica da escola.

Realizar essa tarefa me fez abraçar ainda mais essa causa.

Aulas tão simples, sem grandes investimentos podem resultar em menos imprudências no trânsito e conseqüentemente mais vidas salvas, apenas pelo poder do conhecimento e sua execução. Se as crianças possuírem a informação estarão conscientizadas e em sua maioria, seguras.

Espero que todo esse trabalho não fique só no papel. Acredito na educação como um todo e principalmente quando nos envolvemos de corpo e alma naquilo que acreditamos. Sei que sou apenas uma na multidão, mas se eu puder ser uma influenciadora assim serei.

Portanto, saber que de alguma forma o curso me auxiliou a transmitir novos e verdadeiros conhecimentos aos meus alunos e a contribuir com a manutenção de suas vidas no trânsito, me deixa satisfeita e na torcida de que lá na frente esse programa seja algo intrínseco nos PPP - Projeto Político Pedagógico das escolas públicas e particulares. ■



NO TRÂNSITO, O SENTIDO É A VIDA

Semana Nacional de Trânsito

18 a 25 de setembro de 2019



DETRAN





DETRAN-DF

Secretaria
de Educação



A educação é a melhor direção





Secretaria
de Educação

