

REVISTA FORMADORES

Vivências e Estudos

CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

VOLUME 7

NÚMERO 3
ISSN: 2177-7780

NOVEMBRO 2014

EDITORA-CHEFE

Profa. Dra. Tânia Moura Benevides
Faculdade Adventista da Bahia/Universidade Federal da Bahia/Universidade do Estado da Bahia

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Msc. Merlinton Pastor de Oliveira
Faculdade Adventista da Bahia

Profa. Dra. Selenia Castelão Rivas
Faculdade Adventista da Bahia

Prof. Msc. Ricardo Costa Caggy
Faculdade Adventista da Bahia

Prof. Dr. Fabiano Leichsenring Silva
Faculdade Adventista da Bahia

Profa. Msc. Nubiorlândia Rabelo Pastor Oliveira
Faculdade Adventista da Bahia

AVALIADORES

Profa. Msc. Almerinda Andréa Gomes
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Msc. Leoman Moutinho
UNIFACS - Faculdade Adventista da Bahia

Prof. Msc. José Alberto Farias
Faculdade UNIME

Profa. Msc. Karina Mizuki
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Msc. Jorge Luiz dos Santos
Faculdade UNIME

DIAGRAMAÇÃO

Luana de Souza

WEBSITE

<http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores>

SUMÁRIO

VOLUME 7

NÚMERO 3

NOVEMBRO 2014

ISSN: 2177-7780

EDITORIAL

CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Tânia Moura Benevides.....04

ARTIGOS

O ENSINO DA TEORIA EVOLUCIONISTA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE ADVENTISTA DE ENSINO

Wellington Gil Rodrigues e Priscila Prazeres Clementino.....05

ESCOLA E SEUS DANOS PATRIMONIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX-BA

Luana de Souza, Fabio Ribeiro Araújo, Fabianno Andrade Lyra, Itana Maria F. Mascarenhas e Priscilla Ramos de S. Fraga Pedreira.....28

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Patrick Vieira Ferreira.....45

O SOFRIMENTO PSÍQUICO E O PRAZER NO TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Iraíldes Macêdo da Silva e Wilma Raquel Barbosa Ribeiro.....63

EDITORIAL

REVISTA FORMADORES

Vivências e Estudos

CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

O caderno de Educação e Cultura foi criado esse ano [2014] como um marco de comemoração aos 15 anos de instituição do Curso de Pedagogia da FADBA. É uma ação que busca valorizar os trabalhos desenvolvidos por esta importante formação, disponibilizando um espaço para publicação discente e docente em nível de graduação e pós graduação.

A primeira edição do Caderno de Educação e Cultura traz estudos sobre ensino, ambiente escolar, avaliação institucional e sofrimento psíquico de docentes do ensino fundamental. Inicialmente Wellington Gil Rodrigues e Priscila Prazeres Clementino falam do ensino da teoria evolucionista na perspectiva dos professores de ciências da rede adventista de ensino. A escola e seus danos patrimoniais - uma análise a partir da percepção de alunos de uma escola pública no município de São Félix-BA, é o que discute Luana de Souza, Fabio Ribeiro Araújo; Itana Maria Fonsêca Mascarenhas e Priscilla Ramos de Santana Fraga Pedreira. Ainda no que se refere à escola, em uma perspectiva didática, a avaliação institucional como instrumento de gestão e planejamento estratégico é analisada por Patrick Vieira Ferreira. Por fim, Wilma Raquel Barbosa Ribeiro discute o sofrimento psíquico e o prazer no trabalho de professores do ensino fundamental.

Na expectativa de que esse seja mais um espaço de socialização do conhecimento nas áreas de pedagogia, psicologia e demais área de ciências sociais aplicadas que desejem discutir educação e cultural, desejo vida longa ao Caderno de Educação e Cultura.

Boa leitura!

TÂNIA MOURA BENEVIDES
Editora-chefe

O ENSINO DA TEORIA EVOLUCIONISTA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE ADVENTISTA DE ENSINO

WELLINGTON GIL RODRIGUES [wellgil2000@hotmail.com] E PRISCILA PRAZERES CLEMENTINO [pri.prazeres@hotmail.com]

RESUMO

O presente estudo se baseia na análise das perspectivas dos professores de ciências da rede adventista sobre o ensino da teoria evolucionista. Tendo em vista que essas escolas têm uma filosofia baseada nos princípios bíblico-cristãos, é necessário que os professores tenham concepções claras a respeito da teoria em questão. Objetivou-se nesse artigo investigar as concepções teóricas dos professores de ciências da rede adventista sobre o ensino da teoria evolucionista. A base teórica conceitual emerge das contribuições de autores como Collins (2007); Mcgrath (2005); Barbour (2004); Goedert (2004); Futuyama (2002); Roth (2010); Nahor (2004); Dawkins (2009); Creswell (2010). A opção metodológica pauta-se na abordagem de natureza qualitativa, com utilização de entrevista como método para coleta de dados e registros. Conclui-se que os professores ensinam evolução apenas como requisito de trabalho e também pelo fato de ser um conteúdo exigido no currículo de biologia, levando-se em conta as justificativas apresentadas todos afirmaram que não é possível conciliar as duas explicações para as origens.

PALAVRAS-CHAVE: Evolução. Ensino. Professores. Educação Adventista.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos as questões sobre a origem do universo, da vida e da humanidade têm gerado grandes debates entre o conhecimento científico e a crença religiosa. Enquanto algumas perspectivas religiosas entendem que a origem do Universo só é explicável à luz da teologia, enfatizando o papel de Deus como explicação última, a perspectiva científica busca explicações naturalistas para a existência de tudo. Essa perspectiva de conflito de conflito entre ciência e religião moderna vai se tornar mais acirrada no século XIX, principalmente depois da publicação da obra *Origem das Espécies* de Charles Darwin (1859).

O confronto entre criacionismo e evolucionismo em torno das origens da humanidade tem sido uma preocupação não só para cientistas e religiosos, mas também para estudiosos de outras áreas. Essa controvérsia tem batido às portas das escolas e adentrado às salas de aulas, e muitos professores têm enfrentado dificuldades ao tentarem apresentar em suas aulas de ciências os assuntos referentes à origem do universo, da origem da espécie humana e da origem diversidade de formas de vida em nosso planeta. Na escola, é sempre um desafio para o professor ensinar ciências sem entrar em conflito com os dogmas da fé religiosa, tanto com a fé dos alunos quanto a sua própria.

Se já é um desafio para o professor de ciências tenta equilibrar o ensino de ciências com a fé pessoal do aluno e do próprio professor, o que dizer do professor de ciências que trabalha em uma institucional confessional cristã que mantém uma perspectiva criacionista literalista sobre as origens da humanidade.

Esse é o caso da rede adventista de ensino, a qual está fundamentada em uma filosofia educacional religiosa para a qual Deus é o Criador de todo o universo e por isso mesmo tenta manter um equilíbrio entre a educação religiosa e a secular. Este por sua vez “deve harmonizar-se com os ensinamentos da ciência, ambos filosóficos e naturais, com a religião da Bíblia” (WHITE, 2003, p. 274).

Nesse sentido, o problema que guia a nossa pesquisa é: Como os professores de ciências da rede Adventista entendem os conceitos da teoria evolucionista e quais estratégias eles utilizam para articular o ensino da teoria evolucionista com os pressupostos religiosos da rede Adventista?

Esse presente trabalho tem como objetivo geral: investigar as concepções teóricas dos professores de ciências da rede adventista sobre o ensino da teoria evolucionista. E tem como objetivos específicos: conceituar a teoria evolucionista de acordo com os teóricos evolucionistas e teóricos criacionistas; discutir a trajetória da teoria evolucionista no currículo de ciências; investigar as concepções teóricas dos professores da rede educacional adventista sobre o ensino da teoria evolucionista e analisar os dados empíricos a luz das teorias de relação entre ciência e religião. Os principais autores usados como referência para enriquecimento desse estudo foram: Collins (2007); Mcgrath (2005); Barbour (2004); Goedert (2004); Futuyama (2002); Roth (2010); Nahor (2004); Dawkins (2009); Creswell (2010).

Este trabalho está estruturado em quatro seções. Na primeira seção é apresentado os tipos de relação entre ciência e religião na visão de alguns autores; O problema da polêmica entre criacionismo e evolucionismo nas escolas; O conceito de evolução na visão de Futuyama (2002), Darwin (2009) e Dawkins (2009); Os problemas do evolucionismo na perspectiva criacionista e os tipos de evolucionismo sob a perspectiva de alguns autores.

Na segunda seção, encontra-se a explanação da parte empírica da pesquisa, com a descrição da metodologia escolhida e utilizada neste estudo. Em seguida, a terceira seção reúne os achados da pesquisa cotejando-os com a teoria, enfatizando as concepções dos entrevistados sobre o evolucionismo e os aspectos metodológicos e pedagógicos que estão presentes em suas práticas enquanto professores de ciências. Por fim a seção quatro finaliza com as considerações finais e principais conclusões.

Os achados da pesquisa, realizada mediante a participação de docentes e estudantes membros do Núcleo de Estudos em Ciência e Religião (NECIR) do Programa de Iniciação Científica da Faculdade Adventista da Bahia (FADBA), pretendem contribuir para que os profissionais da educação, especialmente os professores, possam descobrir melhores caminhos para (re) planejar suas aulas, exames e atividades propostas, no sentido de lidarem melhor com um tema tão importante no contexto das escolas adventistas.

2 TIPOS DE RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E RELIGIÃO

Quando falamos sobre relações entre ciência e religião, muitas interpretações podem surgir diante dessa temática. Vários autores abordam os tipos de relação entre essas duas grandes áreas do conhecimento, dentre eles McGrath (2005), que divide essa relação entre ciência e religião em dois pólos:

modelos de confronto e modelos de diálogo. Modelos de confronto consistem na “luta” ou “conflito” existente entre duas linhas de conhecimento distintas (religião e ciências naturais). Já os modelos de diálogo são caracterizados pela ausência de qualquer ideia de “conflito” ou “luta” entre ciência e religião. Na tipologia de Barbour (2004, p. 38) o diálogo surge nas seguintes situações,

O diálogo modela relações mais construtivas entre ciência e religião [...], pode emergir da consideração dos pressupostos da especulação científica, ou da abordagem das semelhanças entre os métodos da ciência e da religião ou da análise dos conceitos de uma área análogas aos da outra. Ao comparar ciência e religião, o Diálogo enfatiza as semelhanças entre pressupostos, métodos e conceitos, enquanto a independência enfatiza as diferenças.

Os modelos de confronto segundo McGrath são compostos principalmente por dois grupos divergentes. Por um lado temos os religiosos fundamentalistas que não aceitam a teoria da evolução como explicação legítima para a origem do homem e, por outro lado, os cientistas ateístas que consideram a teoria da evolução como a prova da inexistência de Deus. Percebe-se que o conflito se constitui como tipo de relação quando existem posições radicais, extremas e opostas sobre determinados temas.

Como exemplo de confronto Collins (2007, p. 13), afirma que os fundamentalistas religiosos “atacam a ciência, condenando-a de perigosa e não confiável, e apontam uma interpretação ao pé da letra dos textos sagrados como única forma crível para discernir a verdade científica”. Por outro lado o cientista ateísta Richard Dawkins afirma que “a fé é a grande enrolação, a grande desculpa para fugir da necessidade de pensar e avaliar as evidências. A fé é acreditar, apesar de, ou mesmo em virtude de uma falta de evidência. [...] A fé, por ser uma crença que não se baseia em evidências, é o principal vício de qualquer religião” Dawkins (2009) apud Collins (2007, p. 13).

McGrath (2005, p.67) apresenta dois tipos de relações dentro dos modelos de diálogo, a convergência e a distinção. Caracterizando a categoria de convergência entre ciência e religião ele afirma que,

São inúmeros os teólogos cristãos ocidentais que acentuam a ideia de que “toda verdade é verdade de Deus”. Baseados nessa premissa, acolhem com satisfação os avanços e desenvolvimentos da compreensão científica do universo, acomodando-os à fé cristã. Tal atitude exige inevitavelmente ajustes no conteúdo da fé em diversos pontos.

Como exemplo de que ciência e religião são convergentes, McGrath cita a teologia do processo¹ a qual para ele é “um bom exemplo da forma de um pensamento religioso disposto a adaptar a tradição cristã às descobertas das ciências naturais” (2005, p. 68).

A categoria de distinção acentua a divergência em cada uma das áreas da ciência e religião. McGrath (2005) apresenta como exemplo dessa categoria o pensamento do teólogo Karl Barth² para o qual “as ciências naturais não exercem influência alguma sobre o cristianismo. Não podendo ser utilizadas para apoiar nem para contradizer a fé, uma vez que a ciência e a teologia atuam a partir

¹ Derivada da filosofia do processo de Whitehead, a qual busca reformular as concepções religiosas adequando-as a uma visão evolucionista do mundo. (Barbou 2004)

² Teólogo protestante suíço, conhecido como o criador da teologia dialética do século XX

de pressupostos bastante diferentes” (p. 68). Na tipologia de Barbour (2004, p. 32-33) a neo-ortodoxia protestante de Barth corresponde à categoria da independência, a qual,

[...] tem defendido uma separação mais explícita entre ciência e religião, procurando recuperar, dos tempos da reforma, a ênfase na centralidade de Cristo e na primazia da revelação, ao mesmo tempo em que aceita inteiramente os resultados da moderna exegese e pesquisa científica bíblica [...] a esfera principal da ação de Deus é a história, e não a natureza. Os cientistas são livres para prosseguir com seu trabalho sem a interferência da teologia e vice-versa, uma vez que seus métodos e objetos de estudos são totalmente diversos.

A partir das indagações feitas por McGrath (2005) e Collins (2007) sobre os modelos de interação entre ciência e religião entendemos que as relações entre ambas são complexas, cabendo um estudo mais profundo, porém extremamente necessário para que entendamos as perspectivas dos professores sobre essas relações.

3 A POLÊMICA ENTRE CRIACIONISMO E EVOLUCIONISMO NAS ESCOLAS

Há muitos anos, cientistas, religiosos e indivíduos de várias áreas participam de debates sobre a origem do homem e do universo. Essas controvérsias entre o evolucionismo e o criacionismo além de envolver grandes estudiosos e a sociedade num modo geral, tem ganhado destaque também nas escolas, em que alunos e professores têm encontrado dificuldades em relação ao ensino de evolução, deparando-se assim com situações conflitantes durante as aulas.

Desde o século XIX, quando a teoria evolucionista criada por Darwin e Wallace se tornou algo de conhecimento mundial, as escolas enfrentam essa disputa entre o evolucionismo e criacionismo. Hoje o ensino de evolução está presente nos currículos escolares conforme atestam os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) e os Referenciais para a Formação de Professores (1999).

O Ensino da Evolução Biológica faz parte dos programas escolares e vem provocando, há algum tempo controvérsias envolvendo crenças religiosas. A maioria dos professores considera complicado trabalhar esse tema com seus alunos, principalmente em função de diferentes pontos de vista envolvendo Evolução e Religião. (Goedert, 2004, p. 89).

Muitos professores acham complicado trabalhar o ensino de evolução com os alunos por esse tema gerar conflitos durante a aula. Fatores como crenças religiosas; diferentes concepções; falta de preparo; diversidade cultural entre outras podem ser a causa das controvérsias que surgem hoje nas escolas durante as aulas de evolução.

Segundo Goedert (2004), hoje em uma sala de aula encontramos alunos de diversas culturas, com princípios religiosos variados, sendo necessário que os professores procurem estudar anteriormente

o assunto, verificando seu material e buscando orientações sobre como proceder diante de um conflito gerado na sala. “A falta de preparo pessoal em lidar com uma turma mista pode levar um professor a não querer ensinar evolução aos alunos” (p. 93-94). Esses cuidados podem evitar confrontos durante as aulas, que acontecem geralmente quando num mesmo ambiente há oponentes do evolucionismo e seus defensores.

Outro fator que tem contribuído para as controvérsias entre evolucionistas e criacionistas, é a questão sobre a oferta de ensino de ambas as perspectivas nas escolas. Os criacionistas argumentam que o estudo do darwinismo nas escolas deveria ser acompanhado do ensino do gênesis bíblico, ou seja, que nas aulas de ciência se ensine a evolução e o criacionismo, como duas explicações alternativas, ficando ao cargo do aluno optar por qual modelo ele aceita. Já para evolucionistas como o cientista Richard **Dawkins (2009)** a teoria da evolução proposta por Charles Darwin em 1859, foi confirmada inúmeras vezes por pesquisas científicas em todo o mundo e a mesma é unanimidade entre a comunidade científica em todo o mundo e que, portanto o criacionismo não pode reivindicar uma igualdade epistemológica já que o mesmo não é uma teoria científica.

De acordo com o que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2010) os alunos devem criticar objetivamente as teorias científicas como elaborações humanas de representação aproximada da realidade e que as mesmas estão sujeitas a revisões e até mesmo ao abandono, e que o ensino médio tem, entre suas finalidades, a de capacitar o educando a continuar aprendendo, a ter autonomia intelectual e pensamento crítico. Esse princípio é utilizado pelos professores criacionistas para apoiar o ensino de teorias alternativas para as origens, ou seja, o aluno deve se sentir livre para escolher qual perspectiva ele apoia. A educação adventista, por exemplo, defende esse princípio de ensino, utilizando como referência a educadora Ellen White, a qual afirma que “é a obra da verdadeira educação desenvolver essa faculdade, preparar jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem” White (2008, p. 17). Assim, as escolas adventistas entendem que o ensino do contraditório e o contraste de ideias promovem o pensamento crítico. Essa é uma das razões porque são expostos comparativamente nas aulas de ciências os modelos criacionistas e evolucionistas.

O criacionista Silva Neto (1999, p. 9) critica os evolucionistas afirmando que eles defendem que o aluno deve compreender que a teoria da evolução é uma verdade científica e não uma hipótese explicativa,

A maior parte dos cientistas é evolucionista, a escola ensina o modelo evolucionista como única forma de explicar nossas origens e praticamente toda a mídia (jornais, revistas, livros, rádio e televisão), ao tratar algum assunto científico, o faz em um contexto quase sempre evolucionista. O evolucionismo é apresentado, não como hipótese, mas como um fato cientificamente comprovado, impenetrável a qualquer outra forma de pensamento.

Essa é apenas mais uma das muitas controvérsias que geram conflitos no ensino de ciências principalmente nos Estados Unidos. Os criacionistas têm lutado para ver o ensino de criacionismo nas aulas de ciências e nos livros didáticos assim como o ensino de evolução. Afirmam que o aluno deve analisar e ter conhecimento sobre esse conteúdo criacionista, para que possa então refletir sobre qual teoria irá decidir crer. Argumentam também que não é correto que os alunos saibam apenas sobre o ensino de evolução, mas que é direito e justo eles estarem cientes das duas versões debatidas: evolucionismo e criacionismo.

3.1 O CONCEITO DE EVOLUÇÃO

O termo evolução tem expressado tantas ideias distintas, que se torna necessário apresentar definições do que se entende por evolucionismo na perspectiva de teóricos evolucionistas e teóricos criacionistas.

Partindo dos teóricos evolucionistas, como Futuyma (2002, p.3) para o qual a Evolução Biológica “é definida como o processo responsável pela mudança das características hereditárias de grupos de organismos, populações e espécies, ao longo das gerações”. Numa perspectiva de longo prazo, ela é definida como “descendência, com modificações, de diferentes linhagens a partir de ancestrais comuns”. Para Darwin (2009) as espécies foram se modificando ao longo da sua história evolutiva, muitas se extinguíram e outras surgiram, num processo extremamente dinâmico. Darwin propôs como principal mecanismo para a evolução das espécies a seleção natural. A este conjunto de ideias chama-se teoria da evolução.

Dawkins (2009, p. 20) caracteriza evolução como “um fato que não suscita dúvidas razoáveis sérias, dúvidas inteligentes, informadas e saudáveis. Não há dúvida de que a evolução é um fato”. Futuyma (2002) também concorda com Dawkins na visão de que a evolução é um fato científico.

O modelo da evolução entende as origens segundo um processo natural, ou seja, a origem da vida, seu desenvolvimento e todos os processos nele envolvidos são explicáveis por leis naturais que operam hoje, como no passado. Assim, não se aceita a ideia da intervenção de um ser inteligente; no caso, um deus. Os evolucionistas acreditam que todo o universo, com todos os seus componentes, foram evoluindo ao longo do tempo para níveis cada vez mais elevados de organização por meio de situações físicas e químicas, das partículas até as pessoas.

3.2 OS PROBLEMAS COM O EVOLUCIONISMO NA PERSPECTIVA CRIACIONISTA

Os criacionistas de todas as matizes concordam que Deus é o responsável pela origem do universo e da vida e que portanto as concepções evolucionistas naturalistas estão equivocadas. Por exemplo, o zoólogo criacionista Roth (2010, p.207) afirma que

A evolução é um dos grandes jogadores no campo exclusivo da ciência; ela providencia a exclusão de Deus e de todas as explicações não mecanicistas das origens. A comunidade científica geralmente defende a evolução com fervor; e, embora a ciência agora se sinta muito livre para excluir Deus, os cientistas parecem chocados quando alguém tenta excluir sua teoria evolucionária.

Roth não concorda com a ideia de evolução apresentada pelos cientistas, pois embora alguns aspectos do evolucionismo sejam fundamentados e úteis para a compreensão de muitos fenômenos naturais, há lacunas nesse modo de pensar. Para os criacionistas há alguns pontos no evolucionismo que não são cientificamente sustentáveis assim como em toda teoria.

Borges (2011) jornalista adventista e autor de vários livros sobre a temática criacionista declara que o evolucionismo não consegue explicar a origem da vida por processos naturais a partir de matéria não viva. Também não consegue explicar a origem da informação genética de sistemas irredutivelmente complexos e nem o aumento de complexidade que teria acontecido nos organismos durante o processo evolutivo, ou seja, não consegue explicar a origem de novos órgãos, e novos planos corporais que surgem sem formas ancestrais bem definidas.

Mesmo criticando a teoria da evolução, muitos criacionistas (inclusive os adventistas) admitem que exista um tipo muito particular de evolução. De acordo com Roth (2003, p. 83-84)

Os criacionistas frequentemente são acusados pelos evolucionistas de acreditar que as espécies não mudam, o que é uma convicção persistente e errada. Os criacionistas reconhecem que existe ampla evidência para pequenas variações na natureza, como abundantemente demonstrado nos cruzamentos de cães, nas observações de campo de muitos organismos, e em experimentos laboratoriais. O criador pode ter planejado que as espécies produzissem uma variedade de cores, etc., e adaptações limitadas. Os criacionistas não creem que a ciência apresentou qualquer evidência significativa que indique que a natureza mude muito além desse nível.

Isso demonstra que o desenvolvimento da teoria da evolução provocou mudanças nas interpretações criacionistas, as quais antes eram fixistas e agora passam a admitir uma mutabilidade limitada das espécies. Há de se perguntar como os professores de ciências da rede adventistas entendem o conceito de evolução e em que extensão eles admitem essa variação das espécies.

3.3 TIPOS DE EVOLUCIONISMO

Segundo a tipologia do professor de Ciência e Religião do UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo) o geólogo Dr. Nahor Souza Jr. (2004), existem vários tipos de “estruturas conceituais” evolucionistas, entre elas o Evolucionismo Naturalista e o Evolucionismo Teísta. A definição de naturalismo segundo Jacqueline Russ (1991, p. 195) “é a doutrina segundo a qual não existe nada fora da natureza (com negação da existência do sobrenatural)”. Brand (2005, p. 57) declara que o naturalismo “não considera qualquer hipótese que envolva uma intervenção divina na história do Universo”.

Para Souza Jr. (2004, p. 144), o Evolucionismo Naturalista “defende através da seleção natural, ou seja, da sobrevivência dos mais fortes e aptos, que as diversas espécies e formas de seres chegaram a ser o que são através de uma evolução do acaso”. Souza Jr. (2004, p. 144) apresenta algumas características básicas desse tipo de evolução:

O universo surgiu espontaneamente, é auto-suficiente e nunca recebe interferências externas; A vida originou-se a partir de matéria inerte; Todos os organismos atuais descendem de um ancestral comum; A vida pode ainda ter-se originado de organismos extraterrestres; Os seres vivos desenvolveram-se, casualmente, para níveis de maior complexidade (macroevolução).

Naturalistas como Richard Dawkins (2009) afirmam que o homem evoluiu de um antepassado comum, negando totalmente a existência de Deus como Ser Supremo e as Sagradas Escrituras como Revelação de Deus, não aceitando a criação do homem como parte da vontade divina.

O modelo das origens do Evolucionismo Teísta busca relacionar a ideia de Deus com a teoria da evolução. Segundo Francis Collins (2007, p. 206), diretor do projeto Genoma, o Evolucionismo Teísta obedece tipicamente a seguinte versão:

1. O universo surgiu do nada, há aproximadamente 14 bilhões de anos. 2. Apesar das improbabilidades incomensuráveis, as propriedades do universo parecem ter sido ajustadas para a criação da vida. 3. Embora o mecanismo exato da origem da vida na Terra permaneça desconhecida, uma vez que a vida surgiu, o processo de evolução e de seleção natural permitiu o desenvolvimento da diversidade biológica e da complexidade durante espaços de tempo muito vastos. 4. Tão logo a evolução seguiu seu rumo, não foi necessária nenhuma intervenção sobrenatural. 5. Os humanos fazem parte desse processo, partilhando um ancestral comum com os grandes símios. 6. Entretanto, os humanos são exclusivos em características que desafiam a explicação evolucionária e indicam nossa natureza espiritual. Isso inclui a existência da Lei Moral (o conhecimento do certo e do errado) e a busca por Deus, que caracterizam todas as culturas humanas.

Para ele esses princípios são completamente aceitáveis, pois integra a ideia de um Deus que criou o universo, estabelecendo as leis naturais, tal como o mecanismo distinto da evolução para criar micróbios, plantas e animais de todos os tipos. Em seu ponto de vista isso é

[...] totalmente compatível com tudo o que a ciência nos ensinou sobre o mundo natural [...] essa proporcionou às legiões de cientistas que acreditam em Deus, uma perspectiva satisfatória, consistente e enriquecedora, que permite uma coexistência pacífica das visões de mundo científica e espiritual em nós. Essa perspectiva permite ao cientista que acredita em Deus realizar-se intelectualmente e sentir-se espiritualmente vivo, tanto ao idolatrar o Criador quanto ao utilizar os instrumentos da ciência para descobrir alguns dos admiráveis mistérios de Sua criação. (2007, p. 207)

Souza Jr (2004, p. 149) complementa essa ideia quando afirma que o evolucionismo teísta parte da seguinte premissa: “Não há necessidade de se negar a existência de Deus - a criação, outras declarações

e princípios bíblicos - para a aceitação da teoria da evolução”. Ele comenta que esse paradigma está se tornando cada vez mais popular e está sendo considerado por um grande número de cientistas, como a cosmovisão mais equilibrada, onde a ciência e a religião se compatibilizam plenamente.

O problema para o criacionismo conforme defendido pelos adventistas é que essa forma de evolucionismo, assim como a anterior, é insustentável à luz da interpretação literal das Escrituras. Souza Jr (2004) declara isso quando descreve que o evolucionismo teísta é improdutivo como teoria teológica, pois propõe o mesmo modelo da evolução ateísta, acrescentando apenas que Deus é o agente que criou a matéria da qual tudo evoluiu. Segundo ele o primeiro problema com este modelo de evolucionismo teísta se refere às inconsistências e incoerências do próprio Evolucionismo.

A tentativa de se associar o paradigma da evolução com o texto bíblico, de imediato, exige a reinterpretação dos primeiros 11 capítulos de Gênesis, transformando-os, de relatos históricos e literais, em narrativas simbólicas ou folclóricas do povo hebreu. Certamente, tal modificação descaracterizaria totalmente a Bíblia e a sua procedência divina. (p. 149)

Um segundo aspecto, é que alguns teólogos do Evolucionismo Teísta se sentem retratam um deus humilde, que teria deixado à natureza livre para realizar a sua própria criação.

Que deus então seria esse, que viabilizou um processo que se desenvolve de maneira extremamente lenta (centenas de milhões de anos), passando por um tortuoso caminho de morte e destruição, em que apenas o mais forte prevalece na luta pela sobrevivência, para finalmente atingir o objetivo supremo – a “criação” do homem? Teria esse mesmo deus extraído – deliberadamente – do registro fóssil todos os seres de transição? (p. 149)

Em terceiro lugar, “a lentidão do processo evolutivo e o fator competição são incompatíveis com as características de Deus, como revelados nas Sagradas Escrituras. Portanto, o Evolucionismo Teísta se revela como a estrutura conceitual que traduz as maiores incoerências entre a ciência e a religião bíblico-cristã”. Souza Jr (2004, p. 149-150).

Na perspectiva dos criacionistas adventistas do sétimo dia as propostas evolucionistas, sejam elas do evolucionismo naturalista ou teísta são incompatíveis com suas crenças fundamentais, devido ao fato de que a teoria [evolucionista] entra em confronto direto com o que está escrito na Bíblia Sagrada, em que é relatado que Deus criou o mundo em seis dias literais³.

4 METODOLOGIA

Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, visto que tem como objetivo sondar as concepções dos professores sobre assunto em questão e esta abordagem possibilita que este objetivo seja alcançado. Segundo Ludke, André (1986), a abordagem qualitativa permite que o pesquisador

³ Conforme o item 6 “A Criação” do livro Nisto Cremos: As 28 crenças fundamentais da Igreja Adventista do Sétimo Dia, 2008.

compreenda o significado dos resultados, além de percebê-los, visto que é dada atenção ao contexto em surge determinada problemática. Creswell (2010, p. 206) ainda acrescenta que “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação de dados”. Por isso, essa foi a abordagem escolhida para o presente estudo.

Por se caracterizar por um estudo de aprofundamento, o estudo de caso constitui o tipo de pesquisa mais adequado para a investigação em questão, visto que proporciona um contato mais direto com aspectos detalhados e profundos do estudo.

Para Martinelli (1999, p. 45), “o estudo de caso volta-se à realidade objetiva, investigando e interpretando os fatos sociais que dão contorno e conteúdo a essa realidade.” Yin (2001) aponta que “o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.” Michel (2009) acrescenta que este, se caracteriza por ser um estudo de uma situação específica, uma instituição, um grupo social, entre outros, a fim de compreendê-los em seus próprios termos e ainda busca reunir o maior número de informações com a finalidade da compreensão da situação a ser estudada.

A pesquisa foi desenvolvida na Faculdade Adventista da Bahia, localizada em Cachoeira-BA. Foram selecionados 7 professores de Ciências que ensinam na rede educacional adventista e que são membros da igreja Adventista do Sétimo Dia. Os dados coletados foram submetidos a uma análise de conteúdo a qual fez emergir as principais categorias de análise.

5 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

5.1 OS CONCEITOS DE EVOLUÇÃO

Quando questionados sobre o conceito de evolução, a maioria dos professores fez referência ao termo “origens”. Dentre as várias origens relacionadas pelos professores ao conceito de evolução a que mais se destacou foi a “origem a partir do nada”, como por exemplo, a declaração “é existem várias teorias, né de evolução, a gente vê coisa até absurda, né, coisa que se originou do nada, coisa de explosão, como o big bang” (P7). Uma outra professora também fez referência ao Big Bang relacionando este à origem da primeira célula “e dessa células dizem que se originou outros seres (...) onde os evolucionistas defendem que desta célula se originou cada característica”(P2).

Um professor caracterizou a evolução como “a origem da vida, a partir da matéria inorgânica por condições físico-química adequadas.” (P1). Outro professor apontou para uma origem de forma abiogênica definindo evolução como “visão de que os seres vivos vieram a existir de forma abiogênica, num é, sem necessariamente um precursor e a partir do processo eles foram evoluindo, ou seja, transformando, sofrendo mudanças, mutações e evoluíram até chegar no que hoje é o ser humano.” (P6). Podemos perceber que há uma tendência dos professores criacionistas de utilizarem o conceito de

evolução em várias teorias e áreas de conhecimento diferentes, tais como: teoria do big bang; teoria da origem química da vida e da própria teoria da evolução orgânica.

É importante destacar que de acordo com Futuyma (2002, p. 7) “em seu sentido mais amplo, a evolução é meramente mudança (...). As mudanças nas populações que são consideradas evolutivas são aquelas herdáveis via material genético, de uma geração para outra”. Ou seja, de acordo com essa definição, a evolução biológica não se ocupa com as origens do universo e nem mesmo com as origens da vida, pois para haver evolução é necessário que existam formas de vida para evoluir. De acordo com Santos e Baptista (2009, p. 9) conforme “definido por Futuyma (1997), a evolução só é possível de ser entendida em níveis populacionais isto inclui que as alterações ao longo do desenvolvimento da vida de um organismo não representam evolução. O estudo de evolução se limita a entender a mudança na forma e no comportamento dos seres vivos ao longo das gerações.”

Ariel Roth um biólogo criacionista adventista, parece concordar com a perspectiva apresentada pelos professores,

Evolução refere-se ao progresso das formas simples de vida em direção às mais complexas. [...] No cenário evolucionista, o Universo foi formado por causas naturais muitos anos atrás. A vida simples surgiu espontaneamente na terra há alguns bilhões de anos, e formas de vida avançadas evoluíram de formas simples, especialmente durante as últimas centenas de milhões de anos. Roth (2003, p. 21).

De maneira geral, o que percebemos é que há uma confusão de conceitos relacionados a teoria de evolução, tal como exemplifica o equívoco histórico da citação abaixo “A gente vê vários conceitos, né da questão da prospernia (sic), dos coacervados, enfim, a gente estuda assim um pouquinho de cada coisa, né, na questão de Darwin que acreditava na evolução das girafas, né que alcançava pra poder comer folhas” (P7). A professora obviamente está confundindo as concepções evolutivas de Darwin com as de Lamarck, o qual explicava a modificação do tamanho do pescoço das girafas através da lei do uso e desuso, concepção equivocada e rejeitada por Darwin (RIDLEY, 2006).

5.2 O ENSINO DE EVOLUÇÃO: CONCORDÂNCIAS E JUSTIFICATIVAS

Quanto à opinião dos professores sobre se a teoria evolucionista deveria ser ensinada na rede adventista, verificamos que todos os professores entrevistados concordam com o ensino da teoria evolução na rede adventista, no entanto eles apresentaram diferentes justificativas para essa concordância.

A) Contexto extraescolar

Percebemos que o principal motivo pelos quais os professores de ciências adventistas apoiam o ensino de evolução na rede adventista é a necessidade de seus alunos apresentarem esse conhecimento em um contexto extraescolar e mais especificamente em processos seletivos tais como: concursos, vestibulares etc. Como por exemplo, P5 justifica afirmando que “(...) quando for solicitada dele no

vestibular, no concurso ou em algum momento da vida dele, ele vai saber que aquilo existe, ele vai saber se portar mesmo que ele não concorde.” O interessante aqui, é que como muitos dos estudantes não acreditam na teoria da evolução (o que é também é verdade para todos os professores entrevistados) esse ensino tem de ser justificado também para esses estudantes. A forma como os professores justificam indicam sempre outros momentos e outros espaços que não o espaço escolar da rede adventista, isso é demonstrado através dos termos “quando for solicitada dele” (P5), “lá fora” (P2), “lá na frente” (P6).

O acesso do aluno ao conhecimento científico foi invocado pelos professores como justificativa para o ensino de evolução. Três dos professores explicitaram que é fundamental os alunos tomarem notícia dos conhecimentos científicos. Diante de tantas informações os alunos necessitam estar atualizados sobre tudo o que se passa e é pedido na sociedade. “Informação não pode ser negada. E informação é importante porque são teorias e acho que como a gente trabalha com biologia e ciências, nós sabemos que biologia e ciências sempre foi trabalhada como teoria para se chegar a uma comprovação, então nós como professores devemos transmitir para eles o conteúdo” (P4). Não somente P4, mas P3 e P6 compartilham desse mesmo pensamento. De acordo com Sepulveda e El-Hani (2009, p. 22) autores como Smith, Siegel e McInerney (1995) e Santos (2002) “ênfatizam a importância da Biologia Evolutiva para a alfabetização científica dos alunos, argumentando que o conhecimento a seu respeito pode auxiliá-los a tomar decisões informadas e prudentes, seja no âmbito pessoal, seja no exercício de sua cidadania.” Enfim, todos declararam que os alunos devem aprender e está por dentro dos temas abordados e discutidos no campo da ciência.

B) Possibilidade de Escolha Entre Teorias

Outro grupo de justificativas apresentada pelos professores é que o ensino de evolucionismo em sala de aula tem como o objetivo motivar a reflexão sobre as origens, incentivar os alunos a terem opinião própria, possibilitar liberdade de escolha para os alunos, oferecer aos alunos opção de escolha através da apresentação de teorias alternativas sobre as origens e possibilidade de acesso ao conhecimento científico.

Como exemplo do objetivo de levar os alunos a refletirem sobre qual das teorias explicativa sobre as origens eles vão escolher acreditar, P2 argumenta:

A gente tem que criar alunos como seres racionais, seres pensativos que possam pensar. Então, a gente não pode criar um aluno que ele possa tá ali direcionado a nosso ponto de vista. Ele tem que ter ideias, tem que ter seu raciocínio próprio, tem que ter sua opinião própria. (...) vai caber a ele a decisão de qual teoria ele vai escolher para sua vida como cidadão.

Alguns professores apresentam duas perspectivas sobre as origens (criação e evolução) durante as aulas de ciências, e justificam essa atitude com o objetivo de incentivar os alunos a ter opinião própria.

(...) que eles possam também tecer suas próprias opiniões, não simplesmente aceitem, mas também possam ter sua própria opinião, possam se colocar como cidadãos, como pessoas pensantes que tem direito também, não simplesmente aceitar, mas que do mesmo jeito que os cientistas questionam eles também são seres pensantes que tenham o direito de expor suas opiniões (sic), de concordar ou não. Ter outras alternativas, outras possibilidades. (P5)

Quanto à possibilidade de escolha entre evolucionismo e criacionismo como justificativa para o ensino de evolução, os professores afirmaram:

(...) eles [os alunos] precisam conhecer uma variedade de modelos que expliquem as origens para assim poderem ter uma visão holística e poderem assim escolher o modelo que responde melhor que reúne mais evidências pra eles. (P1)

Então, tendo em vista que o mundo, ele crê nessa ideia evolucionista, a gente tem que mostrar para eles os dois lados, [...] Temos que apresentar os dois e deixar eles escolherem se querem seguir o caminho da vida eterna ou o caminho que produz a perdição. (P2)

Agora é interessante nós mostrarmos bem as duas vertentes, as duas ideias né e mostrar o porquê também acreditamos no criacionismo. (P4).

(...) porque todos tem o direito de saber de todas as coisas. Todos os conteúdos tem a liberdade pra escolher que vertente ele deseja escolher mesmo que ele não concorde, ele saber que existe aquela possibilidade que ele pode escolher. (P5).

Alguns professores justificaram que os alunos precisam conhecer as duas teorias para que esses tenham embasamentos para escolher qual vertente mais se encaixa com sua opinião, sua crença. P1, por exemplo, explica que os alunos “precisam conhecer uma variedade de modelos que expliquem as origens para assim poderem ter uma visão holística e poderem assim escolher o modelo que responde que reúne mais evidências pra eles.” Segundo os professores é direito dos alunos terem acesso a essas informações, mesmo que os alunos não compartilhem do mesmo pensamento e filosofia.

Notamos que o ensino de evolucionismo na rede adventista é percebido pelos professores adventistas a partir de uma ótica criacionista, ou seja, é uma concessão do currículo de ciências da rede adventista a um conteúdo que é estranho à filosofia educacional adventista. Percebemos que a ênfase na liberdade de escolha, na reflexão sobre as origens, no incentivo ao aluno a ter opinião própria, tudo isso é feito para possibilitar ao aluno a oportunidade de rejeitar o evolucionismo como única explicação sobre as origens e facilitar a aceitação do criacionismo como explicação plausível sobre a origem do universo, da vida e da humanidade.

Portanto, é possível entender que a relação estabelecida aqui entre ciência (teoria evolutiva) e religião (criacionismo) é apresentada de uma forma que o sujeito (aluno) tem de escolher uma delas como o conceito verdadeiro sobre as origens, o que de acordo com Barbour (2004, p. 25) caracteriza a categoria de Conflito entre ciência e religião, ou seja, “tanto o materialismo científico quanto o literalismo bíblico alegam que a ciência e religião têm verdades literais e rivais a afirmar sobre o mesmo domínio (a história da natureza), de modo que é preciso escolher uma delas.”

5.3 PROBLEMAS NO ENSINO DE EVOLUÇÃO NA REDE ADVENTISTA

A Evolução Biológica é um dos assuntos mais complexos de se ensinar para os alunos hoje. Em um trabalho realizado sobre o assunto Madeira (2007) baseada em Nardi; Bastos e Diniz (2004) afirma que,

O tema evolução é reconhecido como difícil de ser trabalhado na escola por envolver conteúdos abstratos, dificultando o entendimento e a compreensão dos alunos. Além disso, muitos alunos possuem concepções criacionistas/fixistas disseminadas por igrejas e outras instituições similares. (2007, p. 48)

Se isso é verdade em relação aos alunos, não é diferente em relação aos professores e por esse motivo ensinar sobre evolução nas escolas tem sido considerado como um momento difícil para os professores de ciências, pois esse é um tema polêmico, que tem gerado grandes conflitos entre as crenças de professores e alunos e o conhecimento científico acerca da evolução. Sepulveda e El-Hani (2009, p. 23) baseados nos estudos de Scharmann e Harris (1992) argumentam que,

[...] diante da constatação de que o tópico “evolução” é diretamente conflitante com suas próprias crenças ou com a dos estudantes, uma decisão que tem sido comum entre os professores é a de não abordar a Teoria da Evolução, ou fazê-la de forma implícita, por intermédio de outros tópicos como Ecologia, Comportamento Animal etc. Por outro lado, muitos professores que mantêm a opção de abordagem direta do tópico “evolução” o fazem com expressa apreensão acerca de sua habilidade em responder às questões dos alunos sobre a teoria darwinista da evolução.

Diante dessas problemáticas com o ensino de evolução é importante entendermos como ele acontece no cenário das escolas adventistas, quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de ciências criacionistas e quais as estratégias utilizadas por eles para abordarem os conceitos evolutivos.

A) Dificuldades

Para P4 a principal dificuldade se dá no momento da avaliação

Como fazer uma prova que fale sobre evolução e ao mesmo tempo você ter que cobrar de certa forma do aluno o conhecimento como se fosse uma verdade. Porque quando você coloca “o que diz a teoria da evolução?” isso pode se tornar automaticamente uma verdade para ele, pode achar que aquilo é o correto para ele. Já tive situação em ter que fazer isso em uma prova e na verdade eu coloquei em aberto: “explique o que você entende por teoria da evolução e sobre criacionismo e externar sua opinião quanto essas duas vertentes.

A estratégia avaliativa de colocar questões abertas sobre os dois tópicos (criação e evolução) reflete a preocupação de P7 em não transmitir o conceito de evolução como “verdade” e permitir aos alunos a expressão de suas crenças (visto que muitos dos alunos são filhos de pais adventistas). O

problema com essa estratégia é que o padrão avaliativo para aferir a adequação do conceito de evolução (as definições canônicas da comunidade científica) talvez seja distorcido para se adequar às outras visões, sejam elas criacionistas ou de conceitos inadequados do que seja evolução.

Nesse sentido, percebe-se que os maiores problemas enfrentados pelos professores criacionistas no ensino de evolução são: a) o conflito com suas crenças; b) a falta de conhecimento conceitual e c) falta de estratégias para abordar a teoria evolucionista.

Por exemplo, P2 comentando sobre a perspectiva evolucionista afirma:

[...] e nesta sopa de um período de muitos longos anos houve a primeira célula e dessas células dizem que se originou outros seres. E hoje temos seres com características totalmente diferentes, totalmente complexos, onde os evolucionistas defendem que desta célula se originou cada característica, cada evolução, quando na verdade a gente sabe que não foi desse jeito. Mas é o que eles defendem e é difícil a gente tratar desse tema dentro de sala de aula, não é fácil.

Percebemos que a dificuldade de P2 nesse caso é que o seu entendimento da perspectiva evolucionista sobre as origens está em direta oposição a sua perspectiva criacionista, o que acarreta problemas na apresentação desse conteúdo em sala de aula.

Para P7 o problema é mais complicado visto que sua preocupação se reflete em falta de planejamento e de intervenção no mínimo esdrúxula da área teológica no ensino de evolução,

Eu num trabalhei ainda esse conteúdo. Tô assim, preocupada no que é que eu vou fazer, já pedi, assim, já tô pensando em pedir a algum teologando [estudante de teologia] pra me ajudar nessa área assim com uma palestra, alguma coisa, tô vendo algumas estratégias assim, tanto é que ficou um pouco aberto essa questão, esse conteúdo no meu planejamento.

É possível conjecturar aqui, que para P7 o conteúdo do ensino de evolução tem de ser abordado a partir de uma perspectiva teológica/religiosa/criacionista, a qual geralmente apresenta esse conteúdo através de críticas a esse modelo explicativo.

Tanto P2 como P7 declaram sua insegurança em trabalhar esse conteúdo em sala de aula. Suas declarações demonstraram falta de preparo e domínio do assunto. O interessante é que essas dificuldades existentes no contexto dos professores de ciências da rede adventista parecem não apresentar diferenças muito significativas com outros contextos (escolas públicas ou particulares não confessionais) do ensino de ciências. Por exemplo, Sepúlveda e El-Hani (2009, p. 24) comentando sobre experiências vivenciadas por eles no programa de formação de professores de ciência e biologia da Universidade Estadual de Feira de Santana afirmam que,

Alguns professores apontam a falta de domínio conceitual, e outros o fato de o tema ser conflitante com suas próprias crenças. Em termos gerais, argumentam que o ensino de Evolução demanda o enfrentamento de questões epistemológicas, filosóficas, éticas, ideológicas e políticas para as quais não se sentem plenamente qualificados.

Há alguns aspectos que podem contribuir para essa dificuldade dos professores em lidar com o ensino de evolução, tais como: má formação dos professores; condições desfavoráveis de trabalho; falta de recursos, principalmente da área científica; informações distorcidas pela mídia etc. Piolli e Dias (2004).

Os professores parecem não reconhecer o problema da falta de domínio do conteúdo da teoria evolutiva neles mesmos, no entanto, apontam esse problema nos alunos, P1, por exemplo, declara que ao tratar dessas temáticas na sala de aula percebe que “o conhecimento que os alunos têm sobre os modelos evolucionistas e criacionistas são bastante superficiais e ficam tanto na superficialidade que eles não têm elementos suficientes para discutir entre si algo.”

5.4 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE EVOLUÇÃO NA REDE ADVENTISTA

Depois de expormos os principais problemas apresentados pelos professores, é importante agora investigarmos quais as estratégias que os professores utilizam para abordar o conteúdo evolucionista nas suas aulas de ciências.

A) Incentivar a participação dos alunos

O incentivo a participação dos alunos durante as aulas de evolução foi apontado por P5 como uma das estratégias utilizadas,

(...) Determinados momentos eu dou oportunidades aos alunos para eles exporem suas opiniões, o que eles acham, o que sentem, como eles acham que realmente foi, para que eles tenham oportunidade de participar de se expressar. (...) trazia as questões evolucionistas, seu conceito, dava oportunidade para que eles pudessem colocar sua opinião (...)

Parece-nos que a preocupação de P5 é permitir aos alunos expressarem suas opiniões e crenças em relação ao conteúdo apresentado, o que é um valor extremamente interessante de ser cultivado nas aulas de ciências. No entanto, tem de se tomar cuidado para que essa abertura seja garantida para todas as opiniões presentes na sala de aula, sejam elas de discordância em relação à evolução, sejam de não aceitação do criacionismo.

Para P5 a oportunidade de expressão está relacionada ao fato de os alunos já terem opiniões sobre as temáticas em discussão, “porquê a gente sabe que o aluno ele não é uma tábua rasa que não tem aquele conhecimento, realmente ele tem, tem sua impressões, ele tem a forma de pensar, a forma de sentir, ele tem direito de expor isso.”

B) Ensinar as duas teorias

Outra estratégia utilizada pela maioria dos professores é “ensinar as duas teorias” seja porque a evolução é um assunto que será cobrado no vestibular, seja porque é coerente que em uma instituição cristã se apresente a visão criacionista.

P5, por exemplo, descreve sua estratégia da seguinte forma, “eu começo trazendo toda essa teoria, [Teoria da evolução] esse conceito, dou oportunidade para eles questionarem, falarem, participarem e em seguida trago a parte bíblica para que eles tenham a oportunidade de ver as duas formas e a gente sempre respeita as duas diferenças também.”

Os professores P2; P4; P5 e P7 aprovam e ensinam as duas teorias para seus alunos, porém deixam claro que os alunos são livres para escolher em qual lado acreditar, ou seja, para eles tanto o conteúdo do criacionismo quanto do evolucionismo são objetos de crença, ao qual o aluno deve aderir ou rejeitar.

É possível perceber, que enquanto a maioria dos professores ao ensinar evolução também criavam situações para introduzir o ensino do criacionismo, P1 demonstrou em sua fala uma atitude diferente dos demais. “Olhe minhas aulas de maneira nenhuma eu tento induzir os alunos a qualquer pensamento, eu tento ser o mais imparcial possível e ensino a teoria evolucionista e todos os preceitos que estão relacionados a ela”. P1 demonstra que para ele o importante é ensinar aos alunos o que é solicitado, o que é cobrado nos documentos, não importando em qual lado os alunos irão escolher. Mesmo compartilhando da crença criacionista, ele declara que não está preocupado se o aluno vai concordar ou não com essas teorias, o importante é transmitir o que é de direito deles: conhecimento. E então a partir daí eles podem tomar uma decisão conforme suas crenças e interesses.

Dado que o principal problema detectado foi a relação problemática entre a teoria evolucionista e as crenças criacionistas dos professores de ciências da rede adventista e que as estratégias adotadas por eles no ensino de evolução estavam relacionadas a esta problemática, torna-se interessante investigar como esse professores entendem a possibilidade de conciliação entre evolução e suas crenças religiosas.

5.5 POSSIBILIDADES DE CONCILIAÇÃO ENTRE EVOLUÇÃO E AS CRENÇAS RELIGIOSAS DOS PROFESSORES

Uma conciliação entre evolução e suas crenças pessoais é um tema extremamente delicado para os professores adventistas, isso parece estar bem de acordo com a declaração de L. J. Gibson (Diretor do Geoscience Research Institute⁴), “Criacionistas e evolucionistas veem o mundo a partir de perspectivas diferentes. Por vezes estas diferenças têm sido debatidas de forma tão acrimoniosa, que alguém poderia chegar a perguntar-se se os dois lados teriam um único ponto a respeito do qual concordar.” Gibson (1990, p. 5).

Nesse sentido, percebemos que todos os professores exceto um (P4) não encontram possibilidade de conciliar a teoria evolutiva com suas crenças e expressaram isso através das seguintes declarações, “Não há possibilidade da teoria da evolução ser conciliada com a crença religiosa” (P1); “Quando nós acreditamos na teoria da evolução automaticamente nós não acreditamos em um Deus que tudo fez.”

⁴ O Geoscience Research Institute, fundado em 1958, foi criado para lidar com conflito entre a teoria da evolução com seus bilhões de anos para o desenvolvimento progressivo da vida e o relato bíblico da criação da vida por Deus em seis dias literais a apenas alguns milhares de anos atrás. O Instituto utiliza tanto a ciência e revelação para estudar a questão das origens, pois considera o uso exclusivo da ciência como uma abordagem muito estreita para dar conta das origens. O Instituto atende a igreja Adventista do Sétimo Dia em duas grandes áreas: pesquisa e comunicação. Fonte: <http://www.grisda.org/>

(P2); “não tem condições.” (P6); “em momento algum” (P5). Eles demonstram estar em sintonia com a declaração de Ellen G. White a qual iguala a evolução a um erro perigoso,

No estudo das ciências, como geralmente é feito, há perigos igualmente grandes. A evolução e seus erros conexos são ensinados nas escolas de todas as categorias, desde o jardim da infância até às escolas superiores. Assim, o estudo da ciência, que deveria comunicar o conhecimento de Deus, acha-se tão misturado com as especulações e teorias humanas que propende para a incredulidade. (White 2008, p. 227).

Os professores apresentaram algumas justificativas para essa impossibilidade de conciliação, reproduzimos abaixo as principais,

A) Diferenças entre as teorias

P1, por exemplo, apresenta como justificativa para a não conciliação, o fato de criação e evolução serem explicações completamente diferentes,

Não há possibilidade da teoria da evolução ser conciliada com a crença religiosa porque são modelos que explicam a origem da vida de forma extremamente diferentes (...). O evolucionismo não entra em harmonia... apesar de muitas pessoas tentarem estabelecer essa relação que existe ou conciliar as duas, mas na minha visão não há possibilidade.

B) Rejeição da doutrina bíblica da salvação pelo sacrifício de Cristo

P2 aborda uma interessante justificativa para não aceitar a conciliação entre as teorias. Pautado em uma filosofia cristã, ela coloca como consequência da crença na evolução a anulação do plano da salvação através do sacrifício de Cristo.

Quando nós acreditamos na teoria da evolução automaticamente nós não acreditamos em um Deus que tudo fez. Quando não acreditamos em um Deus que tudo fez a gente não acredita em um Deus que se sacrificou por nós lá na cruz. Automaticamente o grande plano da salvação feito ele é jogado por terra, então fica o vazio de que nós não somos pecadores, de não podemos ter salvação e que não há esperança para nós no porvir.

C) Negação de Deus enquanto criador

Para o P6 a evolução implica em negar a Deus enquanto mantenedor de sua criação, ele rejeita a tentativa de conciliar a teoria da evolução com a crença na forma de um evolucionismo deísta declarando,

Uma coisa é eu acreditar que os seres vivos se adaptam a ambientes diferentes outra coisa é acreditar num processo evolutivo em que a figura do criador não é colocada mesmo quando é colocada dentro de um evolucionismo deísta... é... acreditar que o Deus criou e depois deixou as coisas tomassem o seu próprio rumo. Na minha crença religiosa, e até como professor, eu acredito num Deus que é mantenedor. Que acompanha a sua criação desde o início e pelos anos seguintes.

D) Impossibilidade do evolucionismo explicar a origem do universo

Para P3 o ponto de discordância entre as perspectivas criacionistas e evolucionistas está na questão da origem última (origem do universo) o que impossibilita uma conciliação, “se a gente tentar fazer essa conciliação [Teoria da evolução mais a crença em Deus] não é bom, porque é uma teoria que começou do nada e a gente sabe que a nossa não é assim, que a teoria criacionista não começou do nada.”

E) Negação do planejamento inteligente

Para os professores criacionistas há alguns aspectos no evolucionismo que não são cientificamente sustentáveis e por essa razão o evolucionismo não é digno de confiabilidade ou crença, tal como exemplifica P7 “(...) essa questão de evolução, tal, num sei, é coisa assim, sem fundamento. Eu acho sem fundamento, num dá pra acreditar em certas coisas é que falam. Um desses aspectos do evolucionismo que vão de encontro as evidências científica é a questão da negação do planejamento inteligente .

P1, por exemplo, afirma que,

[...] de tudo que eu conheço atualmente nada entra em harmonia com as crenças religiosas, nada, porque a ideia do criacionismo está relacionada ao planejamento inteligente, a tudo que existe na natureza teve um intuito, revela as digitais do criador, enquanto que no evolucionismo não há um destino certo para o ser humano seguir, tudo é obra do acaso de condições adequadas em momento adequado e o ser humano e todas as espécies de maneira bastante aleatória são frutos do acaso.

F) Falta de prova científica a favor do evolucionismo

Outro fator apontado pelos professores é a que não existe uma comprovação científica da teoria da evolução,

(...) no meu conceito de pensamento é uma coisa que surgiu do nada, porque não existe uma comprovação científica, não é nada comprovado. É uma coisa que ainda continua sendo estudada e eu sempre passo isso para meus alunos, que ela continua sendo estudada, pesquisada e eles continuam estudando e pesquisando. (P3).

A princípio pensamos que essa resposta tinha a ver com a questão da ciência enquanto conhecimento tentativo, ou seja, que o fato de a ciência ser um tipo de conhecimento aberto a revisões e novas teorias talvez fosse percebido pelos professores como um fator negativo, ou seja, não há verdade na ciência ou o conhecimento científico é um conhecimento sem certeza. No entanto, percebemos que para esses professores, a ciência é sim capaz de gerar conhecimento verdadeiro (pois é exatamente essa capacidade da ciência de gerar verdades que é utilizada para comprovar os argumentos criacionistas), ou seja, o problema não está na ciência em geral, mas no conhecimento equivocada da teoria evolutiva.

O interessante é que o único professor (P4) que responde afirmativamente a favor da conciliação entre evolucionismo e suas crenças pessoais criacionistas, apresenta como justificativa a possibilidade de “comprovar a bíblia”.

Na verdade ela precisa ser conciliada. Não que eu como professor e como adventista tenha que aceitar, mas ela precisa ser conciliada em termos de ser passada ao aluno né, então assim eu tenho que aprender o conteúdo, saber explicar, saber dizer como aconteceu a evolução explicando por meios científicos, mas ao mesmo tempo eu tenho que saber conciliar isso para quando eu for passar o conteúdo eu saber como colocar o criacionismo como ponto principal e como realmente aconteceu a partir da bíblia, comprovando a bíblia e você conseguindo comprovar a bíblia você consegue comprovar de como surgiu o mundo também. Então você pode tá mostrando a eles que o que aconteceu na bíblia foi real, aconteceu e que ao mesmo tempo se ele acredita na bíblia ele vai conseguir acreditar lá no início que fala que Deus criou o mundo.

Parece-nos que P4 faz uma distinção entre o seu papel enquanto “cristão criacionista” e o seu papel enquanto “professor que tem de trabalhar o conteúdo da evolução”, portanto o seu entendimento de conciliação não tem a ver com suas crenças pessoais, mas com o seu dever de professor de uma rede criacionista que tem de apresentar o conteúdo da evolução e ao mesmo tempo defender o criacionismo. A consequência disso parece ser um alto grau de esquizofrenia cognitiva como demonstrada através do final de sua fala, “E então eu acho assim, como cristão eu acho que a teoria da evolução não é correta pra mim, mas eu preciso conciliar as duas, porque eu preciso trabalhar com meus alunos e preciso passar isso para eles. É impossível conciliar as duas opiniões.” Concluímos assim que a perspectiva de Independência entre ciência e religião (Barbour, 2000) é uma possibilidade praticamente inexistente no horizonte conceitual desses professores, ainda que concordem com o ensino de evolução na rede educacional adventista, os mesmos são claramente parciais em relação a preferência pelo ensino do criacionismo como explicação “científica” para as origens.

Em função dessas respostas, concluímos que os professores ensinam evolução apenas como requisito de trabalho e também pelo fato de ser um conteúdo exigido no currículo de biologia, e levando-se em conta as justificativas apresentadas, todos afirmaram que não é possível conciliar as duas explicações para as origens. Portanto, as propostas conciliatórias adotadas por outros grupos religiosos e por cientistas religiosos tais como Evolucionismo Deísta, Evolucionismo Teísta não são bem vistas pelos professores de ciências da rede adventista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho de análise, no qual se buscou investigar as concepções teóricas dos professores de ciências da rede adventista sobre o ensino da teoria evolucionista, abarcamos alguns resultados interessantes e importantes para a compreensão sobre como os professores de ciências da rede educacional adventista entendem os conceitos da teoria evolucionista e quais estratégias eles utilizam para articular o ensino dessa temática com os pressupostos religiosos da rede Adventista.

Em relação à concepção quanto ao ensino e conceito de evolução dos professores entrevistados, notamos algumas dificuldades e equívocos, como por exemplo, conceitos errôneos em relação à seleção

natural; adaptação; evolução e uma confusão quanto às concepções evolutivas da Darwin com as de Lamarck. Também observamos uma tendência dos docentes em usarem o conceito de evolução em várias teorias e áreas de conhecimento diferentes, tais como: teoria do big bang; teoria da origem química da vida e da própria teoria da evolução orgânica.

Observamos também que todos os professores concordaram que a teoria da evolução deve ser ensinada na rede adventista. Dentre os motivos apresentados para esse ensino, o mais relevante foram os processos seletivos, como concursos e vestibulares, nos quais se solicita dos alunos o conhecimento científico, para que esse obtenha informação e entendimento quanto aos aspectos biológicos estudados e discutidos pela ciência.

A Evolução Biológica tem despertado nos professores grandes dificuldades quanto ao seu entendimento e estratégias metodológicas para o seu ensino. Problemas como insegurança, conhecimentos superficiais, dificuldade durante as avaliações, falta de uma formação qualificada e necessária, dentre outros, foram realidades percebidas nos professores.

Entendendo que a Evolução Biológica é um tema fundamental e necessário de ser trabalhado com os alunos, estando presentes nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, os professores de Biologia devem procurar que sua formação seja a mais completa possível, de modo que esses assuntos sejam contemplados de maneira clara, anulando qualquer possibilidade de distorção e dificuldade de entendimento para o aluno. Essa preparação também fará com que o professor tenha condição necessária para lidar com possíveis situações de conflitos que possam ocorrer no momento da aula.

Mesmo sendo uma instituição que tem suas crenças voltadas para o criacionismo, a rede adventista de ensino insere no seu currículo a Evolução Biológica, o que é percebido como uma forma de promover o pensamento crítica e a liberdade de escolha, permitindo que os mesmos tenham liberdade para escolher em qual teoria acredita. Percebemos que os professores da rede adventista ensinam evolução apenas porque está estabelecido no currículo de biologia e por ser solicitado no currículo da Instituição na qual trabalha. O quadro geral aponta para uma relação de forte conflito entre as exigências do ensino de evolução e as crenças pessoais criacionistas dos professores de ciências da rede adventista, não existindo a adoção de formas de conciliação (tal como o evolucionismo teísta) adotadas por outros grupos religiosos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. P. **Conceitos de evolucionismo e criacionismo**. São Paulo: Gráficas Alfa, 1990.

ASSOCIACAO MINISTERIAL DA ASSOCIACAO GERAL DOS ADVENTISTAS DO SETIMO DIA; GRELLMANN, H. **Nisto cremos: as 28 crenças fundamentais da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. 8 ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.

BRAND, Leonard. **Fé, razão e história da terra**. São Paulo: UNASPPRESS, 2005.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOUR, Ian G. **Quando a ciência encontra a religião.** São Paulo: Cultrix, 2004.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BÍBLIA SAGRADA. **Revista e Atualizada no Brasil.** 2 ed. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Sociedade Bíblica do Brasil, São Paulo.

BORGES, M. Criacionismo. Disponível em: <<http://www.criacionismo.com.br>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

COLLINS, F. **A linguagem de Deus: um cientista apresenta evidências de que Ele existe.** São Paulo: Gente, 2007.

CINTRA, J. P. **Evolucionismo: mito e realidade.** São Paulo: Quadrante, 1988.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DARWIN, Charles. **Origem das espécies.** Lisboa: Lello, 2009.

DAWKINS, Richard. **O espetáculo da vida: a prova da evolução.** Trad. Isabel Mafra. Alfragide: Casa das Letras, 2009.

DIAS, Marcia Cristina Espineira. **Docentes de ciências e formação continuada.** In: I Encontro Regional de Ensino de Biologia. Anais. Universidade Federal Fluminense, 2001.

FLORI J; RASOLOFOMASOANDRO, H. **Em busca das origens: evolução ou criação?** Brasília: Sociedade Criacionista Brasileira, 2001.

FUTUYMA, D. J. **Biologia evolução, ciências e sociedade.** In: 48º Congresso Nacional de Genética. São Paulo: 2002.

FUTUYMA, D. J. **Biologia evolutiva.** Trad. De Mario de Vivo e Fábio de Melo Sene. Ribeirão Preto: 2 ed. Sociedade Brasileira de Genética/CNPq, 1992.

GIBSON. **Criacionistas e evolucionistas: terreno comum?** Revista Diálogo. v. 2, 1990.

GOEDERT, Lidiane. **A formação do professor de biologia na UFSC e o ensino da evolução biológica.** Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Científica e Tecnológica da UFSC. Orientadora Profª. Dra. Vivian Leyser da Rosa, 2004.

JUNKER, R; SCHERER, S. **Evolução: um livro crítico.** Brasília: Sociedade Criacionista Brasileira, 2002.

LIMA, C. P. **Evolução biológica: controvérsias.** São Paulo: Ática, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

- MADEIRA, Andréa. **Fé e evolução: a influência de crenças religiosas sobre a criação do homem na aprendizagem da teoria da evolução com alunos do 3º ano do ensino médio.** Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião à PUC/SP. Orientador Prof. Dr. Eduardo Rodrigues da Cruz, 2007.
- MARTINELLI, Maria (Org.) et al. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras, 1999.
- MICHEL, Maria. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para o acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** São Paulo: Atlas, 2009.
- PIOLLI, A; DIAS, S. **Escolas não dão destaque à evolução biológica.** Disponível em: <<http://www.consciencia.com.br>>. Acessado em: 10maio 2012.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.
- ROTH, A. **Origens: relacionando a ciência com a bíblia.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.
- ROTH, A. **A ciência descobre Deus: evidências convincentes de que o Criador existe.** Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2010.
- RITTER, Orlando R. **Estudos em ciência e religião.** São Paulo: IAE, 1978.
- RIDLEY, Mark. **Evolução.** Tradução de Henrique Bunselmeyer Ferreira, Luciane Passaglia, Rivo Fischer. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RUSS, Jacqueline. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Scipione, 1991.
- SANTOS, R; BAPTISTA, G. **A origem da vida nos livros didáticos de ciências produzidos por uma editora de tradição cristã: análises a luz do pluralismo epistemológico.** Dissertação apresentada, 2009.
- SEPULVEDA, Claudia; EL-HANI, CharbelNiño. **Ensino de Evolução: uma experiência na formação inicial de professores de Biologia.** Pp. 21-45, in: TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; RAZERA, Júlio César Castilho (orgs.). **Ensino de Ciências: Pesquisas e pontos em discussão.** Campinas: Komedi, 2009.
- SILVA NETO, Christiano P. **Origens - A Verdade Objetiva dos Fatos.** Belo Horizonte, MG: Origens, 1999.
- SOUZA JR, Nahor Neves. **Uma breve história da Terra.** São Paulo: UNASPRESS.
- TAYLOR, Kenneth N; OLIVEIRA, Adiel A. **Evolução: a resposta bíblica para jovens.** São Paulo: Mundo Cristão, 1973.
- TODESCHINI, Marcos. **Graças a Deus e não a Darwin.** Revista VEJA, Edição 2025, 12 de setembro de 2007
- VINCENTI, L. **Educação e liberdade.** São Paulo: Unesp, 1994.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- WHITE, Ellen G. **Testemunhos para a igreja.** Tradução de Cesar Luis Pagani. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, vol. IV, 2003.
- WHITE, Ellen G. **Educação.** 9 ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

ESCOLA E SEUS DANOS PATRIMONIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEÇÃO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO FÉLIX-BA

LUANA DE SOUZA [luanasonza88@hotmail.com], FABIO RIBEIRO ARAÚJO [fabartes_ribas@hotmail.com],
FABIANNO ANDRADE LYRA [andradehyra@gmail.com], ITANA MARIA F. MASCARENHAS [itanafonseca@hotmail.com] E
PRISCILLA RAMOS DE S. FRAGA PEDREIRA [priscillaramos93@hotmail.com]

RESUMO

Este artigo é uma reflexão crítica e reflexiva acerca da escola e dos danos patrimoniais a ela causados sob a ótica discente. Objetiva identificar os principais danos causados a esse patrimônio, compreender como se processa a desvalorização desse espaço de aprendizagem por parte de sua clientela, indicar e interpretar as possíveis causas para as significações apresentadas pelos alunos quanto a essa Instituição no que se refere à relação deles com ela. O presente estudo foi efetivado por meio da metodologia compreensiva, de abordagem qualitativa, no município de São Félix-BA, com estudantes do 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental II de uma escola pública, através de entrevistas semiestruturadas com o total de 13 perguntas e amostra de 8 participantes de ambos os gêneros (masculino e feminino). Durante o processo da pesquisa foi utilizada a revisão bibliográfica e estudo de caso. A análise dos resultados indicou que a escola desempenha o papel unicamente de ensinar, conforme o entendimento discente, a violência ao patrimônio é causada para propiciar a ausência de aulas e justificada como amenizadora das tensões emocionais dos discentes, além de permitir a compreensão dos desvios socioculturais construídos acerca das significações sobre o patrimônio material e imaterial da escola em análise. Este trabalho traz informações essenciais para o planejamento de intervenções e políticas públicas adequadas às características daquela população, programas que favoreçam o pleno desenvolvimento daqueles estudantes, habilitando-os a uma convivência social sadia e segura, além de propiciar a discussão ampliada por parte de cientistas sociais, psicólogos e interessados em questões de preservação ambiental e patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE: Função da Escola. Violência escolar. Estudantes. Patrimônio.

1 INTRODUÇÃO

A escola é o reflexo da sociedade, portanto, existe para atender as necessidades da mesma preparando indivíduos, desde os primeiros anos de infância até a idade adulta, para intervir enquanto ser social em prol do bem comum.

É nesta instituição que a educação intelectual do indivíduo acontece, em observância à Constituição que garante a todo cidadão brasileiro o direito à educação gratuita por meio da escola pública. Entretanto, constata-se que a realidade da educação no Brasil, enquanto investimento por parte do governo, é precária, além de sua clientela nem sempre conservar o patrimônio que tem sob seus cuidados, utilizando-se, em alguns casos, de violência contra o mesmo, certamente um comportamento consequência de um sistema de desigualdade social, o qual gera inúmeros fatores que repercutem na ação, muitas vezes inoportuna, indesejada, por parte daqueles que estão inseridos nesse contexto.

Enquanto instituição socializadora secundária do indivíduo, a escola se torna uma “segunda casa”, o segundo grupo social mais importante ao qual o homem integra, portanto, é um patrimônio material e imaterial público que deve ser zelado, não danificado. Contudo, é sabido que a realidade pública no Brasil apresenta um quadro escolar de prédios depredados, mal conservados, material didático inexistente ou estragado, fruto de uma sociedade que não têm consciência do patrimônio que a ela pertence, transferindo a responsabilidade de conservação apenas para o governo, para outrem. Segundo Paulo Freire (2007), “Toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo”. Ou seja, é sempre uma troca, uma intervenção, um diálogo entre escola, sociedade e família, entre macrossistema e microssistemas.

Entende-se pelo ato de educar um processo evolutivo, gradual, porque acompanha o ciclo vital do ser humano até determinada idade, que tem seu início na família e continuidade na escola, nas instituições de ensino nos diversos níveis ao longo da vida do indivíduo. Assim sendo, a educação é ofertada conforme a necessidade de sua clientela, observando-se a faixa etária, seu contexto social e sua funcionalidade mercadológica, o que nem sempre acontece de fato, por isso o surgimento de transtornos no ambiente escolar, fazendo-se necessário um maior debruçar sobre esta questão.

A escolha desta problemática deve-se às queixas de professores em relação à violação do patrimônio por meio de quebra e risco de carteiras, portas e paredes, do mal cuidado com os livros didáticos, enfim, a indevida preservação do bem que se encontra à disposição dos alunos, ou seja, danos causados a um patrimônio material e imaterial.

Por objetivo geral buscou-se um aprofundar sobre a percepção dos alunos em relação à escola. Por objetivos específicos, identificar a definição dada, por eles, para a mesma na tentativa de compreender o porquê ou os porquês de tais atos; e analisar sua inserção na escola no sentido de pertença, de identificação com a simbologia que esse patrimônio representa para os mesmos.

O tema é relevante porque propiciará uma reflexão crítica e reflexiva sobre os dados que serão obtidos, contribuindo, assim, para uma melhoria na relação aluno versus escola, possibilitando um crescimento de ambas as partes nos diversos aspectos, além de trazer à tona uma questão que é sempre discutida entre os cientistas sociais e educacionais, mas de precária ação por parte dos gestores governamentais. Segundo Dayrell (2012, p.14), a escola é um ambiente coletivo que conseqüentemente, promove relações grupais; que se iniciam no simples ato de cruzar o portão da escola, já que, os estudantes passam a assumir um papel diferente, do que desempenhado em casa, com amigos e/ou no trabalho, sendo no cotidiano escolar importante perceber que os comportamentos dos sujeitos, são orientados pelas concepções originadas de suas experiências, cultura e expectativas com a tradição da escola.

Analisar a educação em seu contexto relacional aluno e escola é um despertar para uma realidade caótica de anos que apresenta um cenário de descaso crescente, agravante, e de solução estática, que repercute na sociedade em toda sua esfera, por ser a escola o espaço onde o conhecimento é ampliado, produzido, as relações de proximidade são estabelecidas, as habilidades e competências são desenvolvidas

para uma ação futura, a qual se espera eficácia por se tratar de algo que contempla a coletividade, enfim, o senso crítico é despertado, os protagonistas de uma nova história social têm seu nascimento na expectativa da construção do progresso coletivo.

Discutir sobre a escola e a relação que a mesma estabelece sob a ótica do aluno é de suma importância para reflexões futuras, busca de ações que possam amenizar, quando não possível sanar, os problemas que atingem a instituição escolar enquanto patrimônio material e imaterial a ser conservado pela clientela de ensino público, na tentativa de entender a origem da violência a esse bem social por parte dos alunos, em particular no estado da Bahia, na cidade de São Félix, o foco deste estudo.

A escola é o espaço do saber, do querer, do poder, do ser, por isso é sempre uma temática que não se limita à educação, mas às diversas áreas da sociedade, aos que se interessam pelo processo de re-humanização do homem desumanizado em meio a tantas evoluções e revoluções como os cientistas sociais, os profissionais das diversas áreas: saúde, exatas, humanas, pela complexidade que esse espaço abriga em seu interior, em toda sua estrutura.

2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL: PERTENÇA À ESCOLA

Ao se pensar escola, logo se tem a ideia de segunda casa, pois a primeira é a do seio familiar. Ao refletir, de forma crítica, esta instituição e seu papel, a premissa básica que surge é a do aprender, socializar, ou seja, o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo.

Segundo Ariés (1973), reportando-se ao passado no tocante à educação, a história registra um acesso limitado à escola, restrito à classe alta, famílias abastadas, além de ser oferecida uma prática pedagógica conservadora que buscou respaldo, durante anos, nas práticas religiosas da Igreja dominante nos primeiros anos do cristianismo, além do próprio papel da criança nos primeiros séculos não reconhecida e respeitada em sua identidade infantil, principalmente na Idade Média.

Sendo assim, era comum na escola e, de igual modo nas casas, o conhecimento acontecer por imposição, com autoritarismo, castigos, porque a educação era vista como um ser nulo, sem conteúdo algum, apenas um depositário dos mesmos apresentados por mestres que a viam como repetidora do que foi ouvido, ou seja, um ser sem a capacidade de pensar por si mesmo. Nesse contexto, percebe-se que durante anos a casa também foi ambiente escolar, o lugar da formação do intelecto.

As mudanças começaram a ocorrer a partir do século XIX, com a revolução industrial, entre outras. É evidente que neste contexto vivido no passado não havia diálogo entre mestre e aprendiz, o objetivo era, apenas, o cumprimento de metas, garantir aos alunos o acesso às informações acumuladas ao longo da história, transmitindo-as de forma reducionista, apenas o que convinha aos interesses da classe dominante. Dayrell (2012, p. 4) sinaliza de forma crítica essa realidade quanto ao entendimento sobre ensinar,

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente

acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo.

Escola é um estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo. Então, a escola, de um ponto de vista estrutural, é um estabelecimento/instituição que pode ser pública ou privada, mas de um ângulo social é vista com a função de ensinar, transmitir conhecimento. Segundo Miranda (2008, p. 134),

Na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Será submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais. [...] A escola deverá, portanto, atuar crítica e reflexivamente na objetivação dos conteúdos, normas e valores internalizados na relação entre criança e escola.

Assim sendo, o aluno internaliza as atividades, as normas e regimentos de sua escola, assumindo uma postura reflexiva e crítica da realidade a partir de suas experiências, das quais surgirão os padrões de comportamento, valores e normas, a construção de uma nova cultura por meio dessas interações sociais.

Desta forma, a escola é o segundo grupo social ao qual a criança integrará e, da mesma maneira que a casa, também será constituído de normas, de regras, de conhecimento e pessoas diversas. Ou seja, é o lugar da socialização, do saber, no qual será destinado ao indivíduo o aprendizado durante anos, desde a sua infância até a idade jovem, para sua atuação em sociedade, mas que isso, sua intervenção para promover o bem comum.

Dayrell (2012) entende a escola como um espaço sociocultural, implicando, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição. Ele acredita que quando se apreende a escola como uma construção social implica compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, mas ativos, construtores de uma contínua relação.

A escola, nesta perspectiva, se apresenta em duas dimensões, institucional e cotidiana. A primeira abrange as normas e regras, visa unificar e delimitar a ação dos sujeitos e a segunda é referente às relações sociais desenvolvidas entre os sujeitos, incluindo nessas relações alianças e conflitos, normas e estratégias individuais, ou coletivas, enfim, construção de saberes que formam a vida escolar.

Segundo Schnorr (2010, p.90), em referência à “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, ela relata que “o saber é uma busca e nunca temos posse; é criar e recriar, é coerência entre palavra e ação, é esperança”. E esse espaço sociocultural se desenrola em meio a essa trama de interações entre os sujeitos-participantes. Nessa troca interativa, detecta-se que a cultura se encontra em todas as esferas da vida cotidiana, e cada indivíduo, porta em si, uma cultura que se modela ao encontro de outras, e é na escola que a pessoa partilha e oportuniza aos outros os seus conhecimentos. Segundo Brandão (2010, p. 14-15), mediante a obra de Paulo Freire, que assim reflete:

A cultura humana não é residual, não é “inocente” e não ocupa apenas “o andar de cima” da vida social. Ao contrário: toda a experiência humana significativa realiza-se como cultura e dentro de uma cultura. O que sentimos, o que pensamos, o como falamos a nós mesmos e aos outros, os nossos sentidos e sentimentos, o que criamos, questionamos e transformamos, o que somos, como pensamos quem somos, tudo isto são momentos do trabalho criativo da realização da pessoa humana no contexto de uma cultura.

Para Silvia e Castro (2008), a escola tem a função de transmitir educação letrada e as categorias de pensamento que tornam possível a comunicação, criando, assim, um consenso cultural. Além disso, ela deve preparar o aluno para lidar com as diversas situações da vida a partir do diálogo e do exercício da cidadania, para participar do processo de produção material da existência de maneira profissional, ou seja, com criatividade e autonomia. O quadro de violência que se desenha nas instituições de ensino, principalmente as públicas, atualmente compromete a identidade e a reprodução da escola como ela é no tempo/espço, e fragiliza essa instituição diante dos alunos, professores e de toda a comunidade, provocando, às vezes, descrédito nos profissionais que nela atuam, no que ela oferece, questionando sua qualidade de ensino, logo, desconfigurando-a como lugar do saber.

Ao ingressar numa escola o aluno deve se identificar com a mesma. Essa construção acontece por meio de um processo lento, o qual envolve todo o ambiente escolar, e tudo que a ele está relacionado, professores, espaço físico, turma, conteúdo programático, a prática educativa aplicada, ou seja, tudo que favoreça essa relação de harmonia entre escola e discente.

Pode-se considerar uma das principais consequências da sociedade do conhecimento, de acordo com Delors (1998), a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

Ainda, considerando Delors (1998), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, as quais serão, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer** - indica o interesse, a abertura para o conhecimento que verdadeiramente liberta da ignorância; **aprender a fazer** - mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; **aprender a conviver** - traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, **aprender a ser** que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Os pilares são quatro, e, para Delors (1998) os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem imbricadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo.

Rodrigues apresenta uma síntese dos quatro pilares para a educação no século XXI; o primeiro deles é o **aprender a conhecer**, onde é necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, mas se mantenha ao longo do tempo e seja valorizada a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. Também é preciso pensar

o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar. O segundo é o **aprender a fazer**, onde não basta preparar-se com cuidados para inserir-se no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de uma dose de risco, saber comunicar-se, resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas. O terceiro, **aprender a conviver**, é o que no mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum. E o último **aprender a ser**, é o que visa desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Estes pilares descritos acima, também ganham apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 no Art. 1º que diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Para mudar a história da educação no Brasil e lograr conquistas, segundo Rodrigues, precisa-se ousar em cortar as cordas que impedem o próprio crescimento, exercitar a cidadania plena, aprender a usar o poder da visão crítica, entender o contexto desse mundo, ser o ator da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação.

Segundo Aquino (1998, p.1),

Várias são as possibilidades de análise ou reflexão que se descortinam quando alguém depara, empírica ou teoricamente, com a indigesta justaposição escola/violência, principalmente a partir de seus efeitos concretos: a indisciplina nossa de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a exclusão enfim.

Talvez não se esteja ensinando as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem trazer sozinhas um conhecimento pertinente, é mais a capacidade de colocar o conhecimento no contexto (MORIN, 2004). Para o referido autor, o contexto tem necessidade, ele mesmo, de seu próprio contexto e, atualmente, o conhecimento deve se referir ao global, ou seja, a humanidade vive uma cadeia global, o mundo é interligado em suas relações

econômicas, ambientais, comportamentais, tecnológicas, entre outras. Tem-se, por exemplo, a situação deste planeta, a Terra, onde, evidentemente, os acidentes locais têm repercussão sobre o conjunto e as ações do conjunto sobre os acidentes locais.

É inegável que a educação é indispensável à formação das pessoas na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social; não como remédio, mas como via ao desenvolvimento harmonioso e autêntico. Assim, considera-se a importância das políticas educativas na construção de um mundo melhor.

Diante do exposto, constata-se que no meio educacional duas parecem ser as tônicas fundantes que estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos de violência simbólica ou concreta verificados no cotidiano escolar contemporâneo, segundo Aquino (1998, p.2): uma de cunho nitidamente sociologizante, e outra de matiz mais clínico-psicologizante.

No primeiro caso, tratar-se-ia de perseguir as consequências, geralmente conotadas como perversas das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte da clientela. No segundo, de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de “quadros” ou mesmo “personalidades” violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares.

Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais; já na perspectiva clínico-psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo.

É válido lembrar que uma combinação de tais perspectivas também pode surgir como alternativa à compreensão de determinada situação escolar de caráter conflitivo, por exemplo, num diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psicologizante em torno de determinados “casos-problema” – o que, inclusive, acaba ocorrendo com certa frequência no dia-a-dia escolar.

Assim, sendo, Aquino (1998, p.7) considera que, “se partir do pressuposto de que a intervenção escolar é estruturalmente normativa/confrontativa (até mesmo para que seus propósitos gerais sejam garantidos), o olhar volta-se para a relação professor- aluno como locus ao mesmo tempo estrutural e conjuntural da violência escolar”.

A violência na escola é um fenômeno diversamente determinado, de acordo com pesquisa feita pela Unesco, Silva e Castro (2008) citam que;

Dentre os vários aspectos que são considerados como possíveis causas, vale destacar aqueles que dizem respeito ao ambiente físico e à má qualidade do trabalho pedagógico. No caso específico do ambiente físico, os pesquisadores da Unesco fizeram uso de uma teoria americana que estuda as relações entre as condições precárias do ambiente e os índices de violência: a teoria broken windows, que preconiza que a falta de manutenção das dependências físicas incentiva atitudes predatórias. Quanto às condições de ensino, os alunos questionam o tipo de educação que recebem e reclamam da falta de centros de informática, ginásios de esporte, laboratórios e pavilhões de artes, e os docentes se queixam de que não há salas de professores amplas o suficiente para abrigar todos eles.

A escola na visão de muitos dos seus educandos e profissionais deixou de ser “protetora, conhecida e familiar, ao mesmo tempo inquieta seus alunos, surpreende-os e provoca o nascimento de perguntas” Fontoura (2004, p. 64). É esse ambiente próximo e ao mesmo tempo distante do aluno que o leva a não se sentir parte dele, logo, a não preservá-lo, embora essa questão não se limita à preservação do patrimônio, à educação patrimonial apenas, mas a outros fatores que se tornam significativos ao se fazer uma análise mais profunda em relação ao vínculo do aluno com a escola enquanto bem particular e coletivo, portanto, de responsabilidade de todos, mas que neste momento não se faz necessária pelo foco do trabalho. Este é, apenas, umas das muitas facetas da sociabilidade do homem no grupo social chamado escola.

3 VIOLÊNCIA E VANDALISMO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSES ATOS NUMA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA AMBIENTAL

Atualmente, mais do que no passado, estudos comprovam que o ambiente reflete sobre a pessoa e vice-versa. O homem é resultado de seu meio, do grupo social ao qual pertence. As diferentes classes sociais predominantes no Brasil configuram uma realidade diversificada de comportamentos, de regras, de pensar e agir das pessoas que se encontram inseridas nos diversos ambientes, pertencentes a um mesmo país, a um mesmo povo.

A identidade de cada pessoa é constituída por inúmeros fatores, Jung (1991) e Vigotsky (2007), em suas abordagens, trazem essas reflexões ao mencionar a herança cultural coletiva, o contexto sociocultural de cada indivíduo. E é na escola que se espelha esses diferentes universos a partir das pessoas que nela transitam. São os alunos que trazem sua realidade particular para a escola, embora, na maioria das vezes, ela (a escola) não esteja preparada para acolher essa diversidade ambiental, provocando um choque de culturas, de pensamentos, de ações, de comportamento, diagnosticados nas paredes, carteiras, portas e tudo considerado escolar em toda sua amplitude material e imaterial.

Presencia-se um momento muito importante no Brasil, o da demanda por educação, que, ao crescer, faz com que sociedade e instituições, em uníssono, movimentem-se no atendimento a essa urgência nacional – uma tarefa importante -. Material e ideia não faltam. É preciso por em prática todos os estudos e projetos para a modernização da educação, de acordo com Rodrigues.

Segundo Mahoney (2010) e seus estudos sobre Wallon, cita Decroly em Psicologia da Educação que relata que “A escola é banhada pelo ambiente (no começo do ano, a classe é uma peça nua; no final, está carregada de objetos, quadros, documentos – a classe é a imagem da criança, de suas aptidões, engenhosidade, com objetos que recolhe dos campos, das usinas, dos passeios)”.

A escola é reflexo da sociedade. Tal afirmativa pode ser constatada nos relatos presentes nas emissoras de tv, rádio e redes sociais que apresentam um crescente índice de violência nas escolas entre adolescentes e jovens, principalmente nas instituições de ensino público, tornando-se alarmante a agressividade exposta na estrutura física das escolas, quando não acontece direcionada às pessoas, questão esta que não é o foco deste estudo.

A violência começa quando o outro se torna uma ameaça, quando não há um sentimento de identificação, de pertença; o amor gera cuidados, o desamor gera desafeto, repulsa, agressividade que são exteriorizadas em atos de violência, de vandalismo, como o que é corrente nos prédios escolares públicos.

A escola é um pequeno grupo social e como tal deve estar regida de regras, as quais irão conduzir as ações de seus membros, sua disciplina. Segundo Mahoney (2010) e seus estudos sobre Wallon, cita Decroly em Psicologia da Educação, que assim analisa: “A disciplina é uma forma de preservar a comunidade, mas uma disciplina que resulta de regras livremente aceitas; não se chega à disciplina por meio da pregação; a disciplina fundada é muito fraca; precisa ter uma carga de sentimento, - a emotividade é um tempero necessário”. Portanto, a identificação com a escola, com o espaço em que é construído o saber, onde o indivíduo se forma enquanto cidadão, homem social deve, realmente, ser uma extensão de sua casa no que diz respeito a um ambiente afetivo, acolhedor, logo, um espaço propício à vivência da preservação, da conservação de tudo que nele há.

Para Zaluar (2004) o aumento dos índices de violência a partir da década de 80 se vincula a uma crise moral e a incorporação dos ideais de sucesso e consumo pela segunda geração dos imigrantes que chegaram às grandes cidades. Ela seria um produto da disseminação do individualismo e do hedonismo.

A escola está sendo considerada como um sistema social cronicamente reproduzido pelos sujeitos nas situações de encontro, ou seja, nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano. Em outras palavras, a escola é um “sistema sociocultural, um sistema simbólico, constituído por grupos com uma vivência real e relacional de códigos e sistemas de ação”; Chaves (2004, p. 66).

Violência ou atos violentos não podem se desvincular de uma atitude ou ação hostil, podendo ser desmembrada em vários significados como agressão, agressividade, hostilidade, falta de respeito, vandalismo, dentre outros. Inicialmente essas violências podem ser divididas em duas, físicas/estruturais, como verbais. Segundo Silvia, para os alunos a violência representa agressão física simbolizada pelo estupro, pelas brigas em família e também pela falta de respeito entre as pessoas.

A violência do tipo estrutural do vandalística pode ser configurada como um comportamento de agressão em direção ao ambiente físico, que resulta em sua desfiguração ou destruição e gera custos que ultrapassam àqueles de natureza meramente econômica, significando igualmente perdas de ordem social (FELIPPE, et al. Apud, Goldstein, 1996, 2004). Segundo os estudos de Felipe (2012, p.244), “As circunstâncias relacionadas ao vandalismo identificadas na literatura sugerem que tal comportamento é fruto da relação pessoa-ambiente”.

Mediante essas circunstâncias, faz-se necessário um desabrochar da Psicologia Ambiental (PA), visto que essa ciência estuda o sujeito nas suas interações e relações com o seu contexto, em duas dimensões, a pessoa e o meio ambiente físico e a pessoa e o social, em vista de analisar a percepção que o indivíduo tem dentro dessa totalidade.

Moser (2010), de acordo com Felipe (2012), referente as concepções da psicologia ambiental, argumentam que cada pessoa percebe, avalia e tem atitudes individuais em relação ao seu ambiente físico e social. Por outro lado, essa inter-relação também quer dizer que os efeitos desse ambiente físico

particular sobre as condutas humanas serão estudadas, sendo essa inter-relação dinâmica tanto nos ambientes naturais quanto nos construídos. Segundo Felipe (2012, p.244),

Como em toda relação humano-ambiental, o estudo do vandalismo envolve a análise de componentes derivados de qualidades individuais e do contexto físico-social do qual o indivíduo faz parte. A PA considera que tais componentes atuam juntos fazendo do vandalismo um fenômeno multideterminado, em que características pessoais e qualidades ambientais não são estímulos únicos para a ação, mas corroboram de modo integrado para ela. Este modelo tende a uma postura não determinista em relação ao fenômeno. Isso significa considerar que nem as qualidades individuais, nem as características ambientais determinam por si só a ação, uma vez que diversas circunstâncias e eventos poderão atuar sobre a ação de depredar. Tal perspectiva entende que circunstâncias preditoras de vandalismo e violência são, na verdade, facilitadoras do comportamento. Ao se considerar que mais fatores estarão continuamente influenciando a ação, assume-se que nem sempre circunstâncias específicas resultarão verdadeiramente no efeito esperado.

Conforme Moser (2010), a especificidade da psicologia ambiental é a de analisar como o indivíduo avalia e percebe o ambiente e, ao mesmo tempo, como ele está sendo influenciado por esse mesmo ambiente. É fato bastante conhecido que determinadas especificidades ambientais tornam possíveis algumas condutas, enquanto inviabilizam outras. Dayrell(2012) salienta que todos os alunos têm de uma forma ou de outra, uma razão para estarem na escola, muitos são obrigados, outros vão por interesse de aprender, enfim, há várias motivações e eles elaboram isto de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro.

4 METODOLOGIA

O projeto de pesquisa utilizou-se da metodologia compreensiva, com abordagem qualitativa, no município de São Félix-BA, com estudantes do 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental II de uma escola pública.

O estudo foi realizado por meio de entrevistas, apresentando o interesse da pesquisa em desenvolver um trabalho com uma amostra de 8 (oito) participantes de ambos os gêneros (masculino e feminino). As entrevistas semiestruturadas feitas apresentam um número total de 13(treze) perguntas.

Durante o processo da pesquisa foi utilizado como metodologia a revisão bibliográfica e estudo de caso, tendo como instrumento diversas literaturas que abordam o assunto, a escuta de profissionais de educação e cientistas sociais na tentativa de acréscimo de informação, de conhecimento, portanto, um maior aprofundamento para a compreensão dos danos causados à escola em sua estrutura física e imaterial, o qual direciona para um problema social: a violência.

4.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa aqui relatada 8 (oito) estudantes, cursando o 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental II, dos turnos matutino e vespertino.

Os alunos dessa série compreendem a faixa etária apontada pela literatura como tendo a maior participação em ações de vandalismo em escolas (FELIPPE, et al. Apud Goldstein, 1996). São alunos em idade de 14 a 17 anos.

Para a definição dos participantes utilizou-se a técnica de sorteio feito através do diário de classe, com a abertura de página aleatoriamente, selecionando, assim, os alunos a participar desta pesquisa, sendo 4 (quatro) pertencentes ao sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino.

4.2 INSTRUMENTO

Para este estudo utilizou-se uma entrevista semiestruturada elaborada apenas para esta pesquisa, contendo 13(treze) questões ao total. A entrevista semiestruturada foi aplicada com o consentimento livre, esclarecido, declarado; com questões que visavam uma reflexão sobre o conceito de escola, violência e zelo (preservação).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados fornecidos pelas entrevistas foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, com modificações propostas por Minayo (2007).

A aplicação desta técnica consistiu em operacionalizar as falas, agrupando-as em categorias com vistas à classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por distinção, e posteriormente agrupando-os por afinidade, convergências e aproximações.

Após a transcrição foi realizada uma leitura minuciosa e atenta do material coletado nas entrevistas, e em seguida efetuado o recorte dos conteúdos em função de suas significações, os quais se constituíram em unidades de análise, sugerindo as seguintes categorias e subcategorias:

QUADRO 01 - DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CATEGORIA I Concepções de escola	<ul style="list-style-type: none"> • Escola enquanto ambiente de aprendizagem; • Escola enquanto espaço de socialização; • Escola enquanto construtora do Projeto de Vida; • Escola como extensão de casa.
CATEGORIA II Apreensões e significações da violência escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão desmotivada; • Chantagem; • Definições sobre vandalismo.
CATEGORIA III Concepções do cuidado do ambiente escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade nas relações interpessoais; • Preservar o ambiente físico; • Cuidar do material didático.

FONTE: Elaboração própria, 2012

A primeira categoria, apreendida a partir das falas das participantes da pesquisa, está relacionada às “concepções de escola”, a qual foi subdividida em quatro subcategorias distribuídas, a seguir, com a ilustração de suas unidades de análise e ladeadas pela frequência de verbalizações.

QUADRO 02 - DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS E UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA I

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	F
Escola enquanto ambiente de aprendizagem	"[...] É porque a escola é um lugar que a gente pode, pudemos saber mais... A escola tem um papel só de ensinar a gente, em todas as matéria.... se eu não tivesse, se acha se hoje eu não tivesse na escola, e eu não tivesse educação, eu podia ta aí com muitos amigos; eu já perdi muitos amigos hoje por causa da droga, por causa do tráfico; eu acho que seu eu não tivesse aqui hoje, estaria junto com eles. (E1); lugar onde a gente pode estudar, assim... aprender coisas melhores (E2); lugar que nós aprendemos... a escola é um lugar pra estudar e não pra fazer bagunça (E3); Aprender, estudar, aprender as coisas (E4); pa gente aprender mais (E5); Estudar, estudar...Ensinar o aluno e tirar as dúvidas. Formar ele. (E6); a gente aprende a escrever, a ler (E7); Ensinar os alunos.(E8)"	08
Escola enquanto espaço de socialização	"[...] lugar onde a gente sabe mais sobre as pessoas (E1); agente pode conhecer várias pessoas, vários tipos de amizade assim... aprende coisas melhores na vida....melhor que ficar na rua, assim... sem poder fazer nada (E2); Os colegas....é o negócio mais legal que tem (E3); Porque quero aprender. (E4); É os ensino (E5); Os professores, alguns amigos (E6); Os professores, porque eles estão ali ensinando, e ele agrada a gente, né? Porque a gente precisa deles pra estudar (E7); Acho que é o ensino mesmo. Porque quanto mais a pessoa aprende...a pessoa vai evoluindo. (E8)"	08
Escola enquanto construtora do Projeto de Vida	"[...] É porque a escola é um lugar onde a gente pode, pudemos mais se preparar para o trabalho lá fora, de amanhã, depois, e aprendemo muito, muitas coisas, né? (E1); Ensinar tudo que eu tenho certeza que na rua, nem em casa a gente vai aprender (E2); se não fosse à escola...como a gente ia poder trabalhar, fazer um curso e essas coisas (E5); os ensinamentos que é puxado, aí fica bom pra gente. Porque vai ser bom no futuro da gente (E6); se a gente vim pra escola aprender, porque existe a escola, porque a gente tem que ter um futuro digno, a gente precisa de um futuro digno (E7)"	05
Escola como extensão de casa	"[...] a gente passa a metade do dia nela, aprendendo coisa e quando nós vamo pra casa aprendemo mais ainda. (E1); "me sinto bem aqui (E2); A gente aprende várias coisas igual os pais da gente ensina e vai levando (E4); É uma continuação da minha casa, porque de manhã eu venho pa escola aprendo mais, eu vo pa casa e dou as minhas continuidades (E5); Eu acho a escola a segunda casa pra gente. Porque a mesma coisa da gente tá em casa, eles tá tomando conta da gente....Alguns professores que não se preocupam com os alunos. Me desagrada, assim... hum, me desagrada porque não faz bem pra gente, porque na escola é lugar de tá todo mundo unido.(E6); Eu acho que é a desatenção de muitos professores, porque a gente não, não consegue aprender o que a gente quer.(E8)"	06
Total		27

FONTE: Elaboração própria, (2012)

Verificou-se na subcategoria “concepções de escola” que muitas narrativas expressam um discurso categórico entre espaço estrutural e sociológico como proposto pelo dicionário Aurélio, a escola é vista como: lugar onde se estuda, aprende, ligando-a como propulsora de um futuro melhor, estruturando-a em um projeto de vida e, conseqüentemente, futura inserção no mercado de trabalho, melhoria quanto à formação humana.

Com base na subcategoria escola, enquanto ambiente de aprendizagem, foi constatado que a mesma (escola) desempenha papel unicamente de ensinar e aprender no ponto de vista dos alunos desta escola, sempre em vista de um futuro melhor, promissor, diferente dos que vivem a realidade das ruas, das drogas, citada por muitos dos que participaram das entrevistas, sempre se referindo a amigos que eles têm conhecimento que vivem nesse submundo.

A escola, enquanto espaço de socialização, sinaliza a importância das interações sociais para uma melhor formação de si, pois, ninguém sozinho se socializa, como diz Brandão (2010), orientado por uma narrativa de Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho”.

A subcategoria escola, enquanto construtora do Projeto de Vida, reflete a preocupação dos alunos com o seu futuro financeiro e das oportunidades de conhecimento. A subcategoria escola como extensão de casa faz com que o aluno perceba que ele passa boa parte do tempo na mesma (escola). Percebe-se que os entrevistados têm a escola como uma continuação de suas casas pelo cuidado e acolhimento que sentem dela para com eles.

A segunda categoria, apreendida a partir das falas das participantes da pesquisa, está relacionada às “apreensões e significações da violência escolar”, a qual foi subdividida em três subcategorias distribuídas, a seguir, com a ilustração de suas unidades de análise e ladeadas pela frequência de verbalizações.

QUADRO 03 - DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS E UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA II

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	F
Agressão desmotivada	“[...] eles brincam de brincadeira de bater” (E1); Briga, sai no tapa, discussão verbal assim... ofender as pessoas por motivo nenhum, assim. (E2); Pessoas que ficam brigando à toa...só por gosto...são ações inadequadas para a gente...Éhhh bullying,...as pessoas me bater, procurando briga, confusões gera violência (E4); por qualquer coisa a pessoa não pode nem olhá pa pessoa, a pessoa já quer bater (E5); procurar briga com outro. Jogar bolinha, bolinha de papel. (E6); São... às vezes têm meninas que não gosta de outra, de um amigo, entendeu? Ai fica batendo, fica xingando, chama de nerd, fica brigando, sabe, porque eles procuram confusão com tudo, aí fica brigando, fica uma violência. Às vezes bate mesmo, fica brigando, briga na rua aqui. Porque são, às vezes, eles têm preconceito...com as pessoas, às vezes eles acha a pessoa, às vezes ele acha ele melhor que aquela pessoa (E7); Tanto agressão fisicamente, ihhh as palavras também ofendem muito, como é chamado o bullying, né?... O bullying, ele principalmente é um xingamento e tanto! Porque, porque muitas pessoas saem chorando, muitas não sabe o que fazer, também (E8)”	07
Chantagem	“[...] Os aluno fica jogando cadeira pra cima, quando querem ir embora cedo..os alunos hoje em dia quere tudo do jeito dele, tudo como eles quere, a hora, que, quere vir a hora que eles quere, quere saírem a hora que eles quere, quere ter a aula que eles quere. (E1)”	01
Vandalismo	“[...] O vandalismo é quando muitas pessoas estão expressando algumas dores ou emoções, ae elas quebram coisa, e, quando elas podem também, elas têm e quere ter o direito de alguma coisa, ae quando elas não conseguem praticam atos de vandalismos para ver se consegue alguma coisa (E1); Talvez, pichar as coisas, picha as paredes, quebrar a janela (E2); Bagunça, destruição do patrimônio (E3); Quebrar carteiras, quebrar quadro, quere bater em professora, só. Atoa, quebrar as coisas atoa, por gosto como eles dizem (E4); Quebrar as cadeira, éh riscar as paredes. Porque aí vai ta, destruindo uma coisa que a gente tem, a gente não quer dar valor as coisas que a gente tem (E6); Porque quando os meninos brigam, quando brigam, quando fica na rua assim gritando, eu acho assim, quando fica na rua gritando. Aqui no colégio também, não respeita as professoras, na rua a mesma coisa não respeita os mais velhos, as pessoas. Porque eu acho que é vandalismo mesmo, fica... eu acho vandalismo, eu acho que isso são vandalismo.(E7); Vandalismo é o cara não ter consciência do que ta fazendo e bagunçando mesmo, quando o cara não que sabe de nada (E8)”	07
Total		15

FONTE: Elaboração própria, 2012

Na subcategoria agressão desmotivada, pode-se evidentemente constatar exemplos e citações do que é e seja o bullying, como: “brincadeiras de bater”/brigas; discussão verbal; estereótipo, preconceito. A educação vista como uma troca, uma barganha, além de ser um espaço para descarregar as insatisfações, as frustrações, segundo algumas falas; a não violência como chantagem, alunos intercambiando tumulto em sala para não haver aula, e utilizando de agressões ao patrimônio, como subterfúgio para conseguir o que quer. É evidente o desinteresse de alguns alunos pelo estudo, relato presente em algumas falas de alguns dos entrevistados em observação a outros colegas, conforme o comportamento apresentado. Daí nasce uma questão: - O que será que motiva esse desejo de evasão? Algo que merece ser investigado.

As concepções acerca de vandalismo variam entre destruição do patrimônio: quebra de carteiras, quadro, riscar as paredes; ação agressiva mediante a dificuldade; bagunça; briga; gritos e falta de respeito para com os colegas, professores e funcionários da escola.

A terceira categoria, apreendida a partir das falas das participantes da pesquisa, está relacionada às “concepções do cuidado do ambiente escolar”, a qual foi subdividida em três subcategorias distribuídas, a seguir, com a ilustração de suas unidades de análise e ladeadas pela frequência de verbalizações.

QUADRO 04 - DISTRIBUIÇÃO DAS SUBCATEGORIAS E UNIDADES DE ANÁLISE DA CATEGORIA III

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	F
Qualidade nas relações interpessoais	“[...] rapaz bagunça assim, falando: ah, isso aqui é meu, eu pago imposto, então eu posso fazer isso, posso fazer aquilo, posso quebrar e não. Ai ficam quebrando as coisas. (E1); Eu evito não sujar a escola, não riscar as paredes (E5); tem certas coisa ai que eu não faço, não bagunço, eu cuido, eu cuido assim eu dou valor. (E6); Mais o menos. Porque mais o menos nem tanto assim, às vezes sim, às vezes não. Porque às vezes até eu joga, assim, bolinha de papel quando eu to brincando na sala, entendeu? Ai eu joga ali e não pego. Às vezes eu acho que não to zelando muito o colégio, entendeu? (E7); Cuida e zelar, éhhh estar sempre... Não bagunçando o colégio, não jogando nada no chão, nada disso. Acho que pro bem de todos, né? Não é só pra mim, é pra todos. (E8)”	07
Preservar o ambiente físico	“[...] eu dou até uns conselhos assim, pra meus amigo pra não ta fazendo aquilo, ta fazendo outro, pra ta fazendo certo (E1); Não bagunça, não riscar a carteira, acabar quebrando as coisas, porque, acho que, futuramente várias pessoas vão ter que usar e pode não ter (E2); tem muitas pessoas que não respeitam, né? A escola aí, age com violência, vandalismo e destrói as coisas, que muitas vezes são feitas pra elas, né? E elas não entendem isso.(E3); Preserva não jogar lixo, escape, lixa a parede, não destruir e vai levando. Porque ta servindo pra gente, vai ser pra outras pessoas, né?... Preservar o que tem dentro dela e fora ao redor, preservar a escola, como hoje eu to estudando, para outras estudantes estudar também (E4); Não sujar a escola, teno cuidado. Por que as próximas pessoas que vem vai usar... Cuidar das coisas que agente tem. Éh, cuidar, acho que é cuidar da escola. Porque eles tão dando isso a gente, ai agente tem que cuidar dar valor, por que tem gente que quando chegar ai vai ter que usar isso também ai a gente tem que entregar do mesmo jeito que a gente achou. (E6); Pra mim o cara tem que tá atento a tudo, né velho? Tem que limpa a escola di. Tem que ajudar, a preservar a escola também, porque é demais.(E8)”	08
Cuidar do material didático	“[...] Não sujar, joga lixo no chão, riscar as paredes, né? Porque ai vai dá mais trabalho, né? Pa esse pessoal aqui. Por exemplo: pinta esse ano e quando for ano já tem que pintar as paredes por causa dos alunos que não cuida direito. (E5); Eu acho que é uma pessoa limpa. Não, porque eu acho que eles limpando todos os dias, os funcionários porque os alunos não ajudam em nada, ajuda só mesmo ta sujando e bagunçando, só isso.(E7)”	01
Total	“[...] Eu cuido de meu livro pra amanhã e depois outro aluno vir e cuidar, iihhh poder aprender com ele, como eu aprendi ano passado (E1)”	16

FONTE: Elaboração própria, 2012

As últimas das narrativas encontradas nas subcategorias qualidade nas relações interpessoais e preservação do ambiente físico discordam de Silvia, pois, para ela, a violência praticada em relação ao patrimônio público está muito relacionada à falta de conscientização da população sobre o significado do que é público, tendo em vista a forma como as instituições, geralmente, aparecem para os seus usuários, já que, um dos alunos atribui as causas de destruição do patrimônio por ser algo público e por ele ter consciência de que ele/ou sua família contribui para a existência do mesmo por meio dos impostos pagos para a manutenção daquele patrimônio (escola), portanto, ele também se sente dono daquele espaço, e em sua equivocada concepção de direito ele se apropria desse bem da maneira que melhor lhe convém, mesmo que seja com violência contra o mesmo. Entretanto, é claro que a maioria dos entrevistados é consciente do valor que tem a escola, e que assim como esse ambiente serviu para os mesmos no presente, servirá para outros no futuro.

Na subcategoria de preservar o ambiente físico, dois alunos incluíram os funcionários como responsáveis pelo zelo e cuidado da escola, não dando trabalho a eles. Somente um dos entrevistados sinalizou o cuidado com o material didático; o ideal seria que todos tivessem essa iniciativa, pois, não somente a escola, de um ponto de vista físico, servirá para outros, os livros também.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema proposto para esta pesquisa é pertinente por se tratar de um problema que atinge todas as esferas da sociedade, a violência, além de trazer para análise uma temática que se faz necessária por sua importância na formação humana e intelectual de todo indivíduo, a educação, sua realidade na escola pública enquanto ambiente propício e preservado para a construção do saber, a visão da mesma como patrimônio material e imaterial por parte do aluno, a relação do mesmo estabelecida com ela (a escola) como extensão de sua casa, e as implicações que essa relação traz.

Esta pesquisa permitiu o conhecimento de uma realidade próxima no que diz respeito à violência no âmbito educacional; é válido salientar, direcionado à conservação do patrimônio material e imaterial, além de ter permitido a constatação da carência na escola pública analisada quanto ao conhecimento que deveria ser mediado de forma construtiva, também a falta de atenção, do acolhimento à pessoa do aluno, muitas vezes não ocorrida, ou quando acontece é de forma precária.

Na fala dos entrevistados foram salientados diversos problemas, os quais nem sempre são observados pelos profissionais de educação que naquela escola atuam, ou num âmbito maior, por estudiosos que se limitam a pensar a educação somente como constructo do conhecimento.

Este estudo ressaltou uma realidade muitas vezes ocultada pela farda, pelos risos vagos, pelas conversas adolescente e jovem em sala de aula dos que ali estudam, pelas agressões ao patrimônio (a escola e ao conhecimento) realizadas por alguns desses adolescentes e jovens que lá se encontram e desse bem fazem uso.

O presente trabalho trouxe à tona relações interpessoais, violência ambiental, descompromisso profissional, descaso familiar no que diz respeito à participação da família na escola, uma equivocada identidade de pertença que se vê no direito de destruir o patrimônio que ele (o aluno) entende como seu, entre outras realidades apresentadas pelos entrevistados, as quais atravessam os muros da escola, distanciando-se do contexto educacional e ao mesmo tempo pertencente a ele, ou melhor, refletido nele, por exemplo, as drogas, a violência. Trouxe ainda, o anseio e a crença de muitos jovens em obter uma melhoria de vida por meio dos estudos, e a decepção em perceber que nem sempre essa oferta acontece, e quando acontece é de forma empobrecida.

Tornou-se este estudo uma grande fonte de reflexão e de atuação para o psicólogo, antropólogo, sociólogo e outros estudiosos que se interessam por questões sociais, ambientais e humanas.

Quanto às falhas, constata-se que a fonte de pesquisa, ou seja, a literatura investigada poderia contemplar a educação patrimonial e ambiental, principalmente na atualidade por se fazer presente na matriz curricular escolar, autores que discorressem sobre a pedagogia da afetividade como estudo de uma prática inovadora que certamente contribui para amenizar a violência na escola, neste caso, ao patrimônio material e imaterial, as relações interpessoais que nesse ambiente acontecem com análise fundamentada em teóricos da psicologia, por esta analisar o comportamento humano e entender suas causas, as quais poderiam embasar melhor a discussão a qual se propôs este trabalho, além do número de entrevistados ser restrito, o que limitou a possibilidade de maiores e diversificadas descobertas para maior campo de estudo.

Poderia ser uma pesquisa de cunho etnográfico, caso houvesse um maior tempo para tal fim, a qual permitiria uma maior e minuciosa compreensão daquela realidade escolar, portanto, maiores contribuições para as diversas áreas, principalmente as sociais e a psicologia, porque, ao realizar a entrevista na tentativa de atingir os objetivos propostos por este trabalho, comprovou-se que as expectativas esperadas para responder ao problema neste projeto apresentado foram comprovadas, contudo, a análise de dados trouxe outras questões, o que não limitou o foco da pesquisa ao que ela se propôs, mas, trouxe outras problemáticas que sugerem um estudo mais aprofundando desta pesquisa, um ampliar da temática.

REFERÊNCIA

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, ano XIX, n° 47, dezembro/98. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2012

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BRANDÃO, Carlos R. In: SOUZA, Ana Inês (Org.)[et al.]. **Paulo Freire: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DAYRELL, Juarez/Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em: <http://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

FELIPPE, Máira Longhinotti; RAYMUNDO, Luana dos Santos; KUHLEN, Ariane. **Frequência autorreportada de vandalismo na escola:** questões de gênero, idade e escolaridade. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 2, pp. 243-250, abr./jun. 2012.

FONTOURA, H. A. **A licenciatura na faculdade de formação de professores na UERJ.** In DIAS, C. L. (Coord.) *Espaços e tempos de educação.* Rio de Janeiro: BRASA/ Núcleo de trabalhos e estudos em educação/ Edições Autorais, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 12 ed. São Paulo: PAZ e TERRA, 2007.

JUNG, Carl Gustav. **A Dinâmica do Inconsciente.** Obras Completas. Vol. VIII. Petrópolis. Ed. Vozes. 2 Edição 1991 *Organização do Trabalho Pedagógico: pensadores da Educação,* Jacques Delors. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337>. Acesso em: 06 nov. 2012

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). Henri Wallon. **Psicologia e Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **O processo de socialização na escola:** a evolução da criança. In: LANE, S. & COOD, W. Corgs.. *Introdução a psicologia social: o homem em movimento.* Ed. Vozes, 2008, p.125-135.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004

MOSER, Gabriel. **Psicologia Ambiental.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1998000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 04 nov. 2012

RODRIGUES, Zuleide Blanco. **Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica.** Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0056. Acesso em: 02 nov. 2012

SCHNORR, Giselle Moura. *Pedagogia do Oprimido.* In: SOUZA, Ana Inês (Org.) [et al.]. **Paulo Freire: vida e obra.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Hermínia Helena; CASTRO, Leonardo Villella de. **Formação docente e violência na escola.** *Psicol. educ.* n.26 São Paulo, jun. 2008

SILVIA, Aída Maria Monteiro. **A violência na escola:** a percepção dos alunos e professores. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p253-267_c.pdf. Acesso em: 04 nov. 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecheto; 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZALUAR, A. **Integração perversa:** pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004 Capítulo 4.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

PATRICK VIEIRA FERREIRA [patrick.ferreira@apl.org.br]

RESUMO

Este artigo trata-se de uma proposta para se avaliar acerca da atribuição da importância do tema “avaliação institucional”, que tem gerado diversas reflexões, principalmente quanto a metodologia utilizada para a atuação como um instrumento de gestão nas instituições do ensino superior, considerando algumas características básicas e as suas perspectivas atuais. A partir da tentativa de conseguir um consenso comum e único do processo a proposta é analisar a avaliação institucional como ferramenta de gestão e sua intenção de otimizar a qualidade dos procedimentos e do resultado pela criação de uma cultura de avaliação em diversos níveis, mediante a mensuração da qualidade da capacidade gerencial da instituição, onde possivelmente determina-se o mérito da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Avaliação institucional. Planejamento estratégico. Gestão.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas pelo boom do desenvolvimento das instituições de ensino, tanto privadas quanto públicas, seja no âmbito da educação básica e média, quanto do ensino superior. As mudanças implantadas por essa busca exagerada no setor educacional parecem ser irreversíveis, pelo menos em curto prazo. Essas evoluções do setor educacional apresentam-se, na maioria das vezes, como dificuldades nacionais e internacionais para uma averiguação da qualidade das instituições de ensino. Na medida em que abarca a responsabilidade pelo progresso da sociedade, essa preocupação se intensifica, pois parece que nenhum tipo de regulação, seja governamental ou de interesse privado, pode ser suficiente para aferir com veracidade a qualidade das instituições de ensino. Isso pode ser visto como uma fatalidade, contudo um desafio para a gestão da esfera educacional. Os responsáveis nacionais e internacionais enfrentam o desafio de implantar um processo de avaliação que supere as dificuldades que a educação está imersa: pressão demográfica, os múltiplos aspectos do processo científico e tecnológico e a interdependência planetária das ações públicas e privadas (BLONDEL, 2007, p. 13-15). Conjunto, há os novos desafios afetos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que busca a democratização da escola, uma gestão descentralizadora e a busca por uma autonomia que é proposta à escola. Em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições escolares (LÜCK, 2000, p. 12). Uma mudança de paradigma afetaria e afeta diretamente ao gestor educacional,

que a partir de agora necessita pensar, antes de tudo, em atuar com uma gestão, que, de alguma forma, necessita ser participativa. A avaliação institucional não é novidade no cenário educacional, mas ela só ganhou força na década de 90, quando foi instituído o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), que surgiu com a necessidade de imprimir uma avaliação de caráter permanente e que somasse o resultado de outras avaliações ao processo. Desde então ela busca uma implantação e uma melhoria no seu desenvolvimento, principalmente no que se refere à avaliação dos ambientes externo e interno das instituições de ensino. Essa avaliação pode servir de instrumento para um planejamento estratégico, que tem sido tema em debates de gestores educacionais, que como resultado, incentiva a participação em programas de planejamento tais como o Plano de desenvolvimento educacional (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), dentre outros (GENTILE, 2008, p. 22). Isso requer uma contribuição que possibilite uma clarificação sobre os papéis de cada aspecto da avaliação institucional e sua ampla atuação.

2 FACES DA AVALIAÇÃO: CONTEXTO E CONCEPÇÃO

A avaliação, atualmente, desempenha tarefa relevante e insubstituível no processo de ensino/aprendizagem e tem ganhado amplo espaço nos processos educacionais. A avaliação, tal como concebida e vivenciada nas escolas brasileiras, tem se constituído principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do sistema escolar, e atua diretamente na constatação da eficiência ou ineficácia das instituições de ensino superior (IES).

Todos os procedimentos de avaliação ocupam, sem dúvida, lugar relevante no conjunto de práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Mas a avaliação atua, também, não apenas na relação aluno-professor, mas nas mediações superiores onde se discute as políticas educacionais, estando assim, relacionada diretamente ao funcionamento da educação.

A avaliação está habitualmente inserida no contexto de professores, estudantes e escolas, de tal maneira que é normalmente considerada uma herança das instituições educativas. Contudo, ela abarca dimensões de importância considerável em políticas governamentais, âmbitos empresariais, gestão pública e peculiarmente no campo educacional.

Verifica-se que sua origem não está ligada diretamente à educação, segundo, Sobrinho (2003), a cerca de 2 mil anos, tanto a Grécia quanto a China já utilizavam a avaliação como um método seletivista para funções públicas (DEPRESBITERES, 1989), como medida para adequar os sujeitos ao trabalho e prover indivíduos mais aptos para o Estado. Possuía a incumbência de “selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público” (ESTEBAN, 2002, p.30).

A Indústria também utilizou largamente a avaliação, como forma de mensurar os resultados das ações de formação, também no sentido de averiguar a capacitação dos seus profissionais e classificá-los, ou como meio de obter informações úteis à gestão para otimização administrativa (SOBRINHO, 2003; BIAZZI, 2006).

Segundo LUCKESI (1995), a avaliação tem sua origem na escola em um período moderno com a prática de provas e testes que se organizou a partir do século XVI e XVII, com a “solidificação da sociedade burguesa” (PERRENOUD, 1999).

Apesar de ser praticada nos primórdios da civilização humana, foi somente há cerca de meio século que a avaliação atingiu alto grau de complexidade e de interesse em larga escala. Stufflebeam e Shinkfield (1987) apontam cinco períodos básicos da avaliação, descritos a seguir.

O primeiro período, caracterizado como **Pré-Tyler**, abrange os últimos anos do século XIX e os trinta anos iniciais do século XX, situando-se na elaboração e aplicação de testes por meio de conhecimentos pré-adquiridos em diversas áreas. Os conceitos desse período eram inseridos no paradigma positivista que valorizavam as ciências físico-naturais, e confundia-se a avaliação com a medição, eram testes de inteligência e de ortografia criado por psicólogos e adotados pelas escolas (SOBRINHO, 2003; SOUZA, 2007).

O segundo período, de 1930 a 1945, é caracterizado como **Era Tyler**. Pesquisadores da área de avaliação definem esse espaço de tempo, como o período “tyleriano” pela contribuição que Ralph Tyler fez ao estudo da avaliação, sendo, inclusive, o termo “avaliação educacional” atribuído a Ralph Tyler que se dedicou ao estudo de um ensino que fosse eficiente.

Durante 15 anos, diversas instituições educacionais confirmam o método de avaliação e a visão do currículo de Tyler como superior aos demais. A principal característica desse método é considerar a avaliação como responsável por determinar se certos objetivos foram alcançados. Por essa época, com a Grande Depressão, Tyler dirigiu o estudo conhecido como “Estudo dos Oito Anos”, o qual se responsabilizava em avaliar a efetividade de currículos educacionais e estratégias didáticas (HEDLER, 2007). O método de avaliação de Tyler assume um caráter de controle do planejamento, para ele a “avaliação não podia ser considerada simplesmente como sinônimo de aplicação de testes escritos” (DEPRESBITERIS, 2004, p. 26), sua abordagem da aprendizagem fornece passos muito bem definidos para medir, controlar e avaliar a experiência da aprendizagem, mas sua ênfase era intrinsecamente voltada para a área de currículo (SOUSA, 1995).

Suas pesquisas trouxeram importantes contribuições ao campo da avaliação, sendo, desse período em diante, arquitetado como uma valiosa ferramenta para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo. Houve então, uma evidente ampliação da ciência de elaboração de exames que poderiam detalhar, com exatidão, os resultados (SOBRINHO, 2003; BIAZZI, 2006).

O terceiro período, a **Época da Inocência**, refere-se ao período compreendido entre os anos 1940 e 1950. Esse período entende o uso da avaliação como instrumento para diagnosticar a eficiência da escola, os seus processos pedagógicos e administrativos. Assim, dedicou-se a preparar instrumentos adequados para esses diagnósticos, como por exemplo: tempo para execução das tarefas, porcentagem de sucesso na escolarização, número de alunos aprovados e a formular índices para diagnosticar o êxito da instituição escolar (SOBRINHO, 2003; SOUZA, 2007).

Durante esses anos, aconteceu uma expansão de ofertas educacionais, valorizou-se a formação de professores e instituições educativas. De tal modo, a avaliação educacional desenvolveu-se e, literatura sobre avaliação começou a ser produzida. Contudo, isso não fez com que houvesse melhorias no sistema educativo. As avaliações educacionais dependiam de orçamentos e interesses locais, pois as agências governamentais estavam pouco envolvidas nesse processo (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1987; HEDLER, 2007).

O quarto período foi designado como **Realismo** e abarca os anos de 1958 até 1972. Por ocasião dos avanços tecnológicos alcançados pela União Soviética e a corrida espacial, os Estados Unidos começaram a ter sério interesse sobre os currículos que eram apresentados aos alunos e sobre a forma de desenvolvê-los (ARANTES, 2004). As escolas se tornaram responsáveis pelo rendimento de seus alunos, inclusive culpáveis no caso de resultados insatisfatórios. Nesse período foi experimentada a necessidade de avaliar a instituição como um todo: alunos, professores, conteúdos, metodologias, entre outras categorias. A avaliação passa do enfoque quantitativo para o qualitativo, a partir desse ponto a avaliação estava voltada à instituição escolar e não somente o aluno (BLAZZI, 2006; LONGO e ARAÚJO, 2008). Desta forma, esta temporada vai ser marcada pelo aparecimento de novas teorias, metodologias e concepções de avaliação.

O quinto período, referido como a **Era do Profissionalismo**, estende de 1973 até a atualidade. Desse momento em diante, novos modelos de avaliação foram alvitados e a produção teórica começou a se consolidar. “A avaliação ganhou destaque nas instituições e tornou-se um importante objeto de estudo” (LONGO e ARAÚJO, 2008).

Stufflebeam e Shinkfield (1987) são responsabilizados pelas importantes contribuições desse período: desenvolvimento e evolução da comunicação, qualificação, preparação, titulação de avaliadores e colaboração de instituições profissionais relacionadas à avaliação educacional. Dessa forma a avaliação passou a ser caracterizada como julgamento de valor, superando seu sentido descritivo e diagnóstico (SOBRINHO, 2003; CASTANHEIRA e CERONI, 2008) e esse fato tem recebido sérios questionamentos (HOUSE e HOWE, 2001).

3 AVALIAÇÃO: CONCEITOS EM DIFERENTES CONCEPÇÕES

A partir de sua consolidação como área delimitada de conhecimento, a avaliação educacional tem se ampliado bastante, tornando-se um campo de saber, oportunizando para que novas áreas de conhecimento desenvolvam-se e se consolidem como é o caso da avaliação institucional.

Esse termo: “avaliação”, possui muitos aspectos e os diversos autores mencionam opiniões distintas quando tratam do seu conceito. O termo apresenta diferentes significados e a bibliografia também oferece múltiplas perspectivas. Com isso, apesar dessas diferentes perspectivas, este termo tem ganhado uma maior especificidade.

No Dicionário Básico da Língua Portuguesa, Ferreira (1995, p. 205) conceitua que avaliação é um “ato ou efeito de avaliar, apreciação, análise. Valor determinado pelos avaliadores”. Avaliar é “determinar a

valia ou valor de. Apreciar ou estimar o merecimento de. Calcular, estimar, computar. Fazer a apreciação; ajuizar: avaliar as causas, de merecimentos”.

Em um contexto especificamente educacional, Tyler (apud. SILVA, 1992), apresenta a avaliação como consistindo em analisar em que medidas o desempenho, resultados e objetivos educacionais previamente definidos estão sendo alcançados pelo programa de ensino. A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam.

Para Sordi (1995), a prática de avaliação é um ato dinâmico, co-participativo, nesta perspectiva assume-se o papel de co-orientação, não é mais apenas uma ação supervisora, mas um ato reconstrutor em todo o processo de avaliação. Seja democrática formativa, educativa ou inclusiva, entende-se que a prática de avaliação exige uma tomada de posição e, portanto, não pode ser neutra. Deve ocorrer através de um compromisso com o diálogo e com sua implementação, isto é, com o trabalho coletivo. Deve empenhar-se com a construção do conhecimento e formação competente, sendo assim, ela é um ato essencialmente político. Sabendo que a neutralidade é uma forma de pactuar e legitimar uma sociedade excludente, então, a avaliação é usada como um elemento para a luta e transformação de determinada realidade (BRATTI, 2001).

Por outro lado, Luckesi entende “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (1995, p.69). A avaliação não é um processo apenas técnico, é uma ação metodológica que inclui opções, percepções, escolhas, crenças, posições políticas, ideologias e perfis, que informam os critérios por meio dos quais será julgada uma realidade específica. Demo (2008, p. 1), confirma essa opinião ao dizer que:

[...] avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de concepção dialética da avaliação.

Hoffmann (1996), entende avaliação como uma ação provocativa que determina o ponto de partida e a direção a ser tomada, considerando a reflexão feita sobre as experiências, agindo na formulação ou reformulação de hipóteses. Esta avaliação determina a vulnerabilidade do ambiente escolar e seus sujeitos, conduzindo a uma reflexão transformada em ação, não deve ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório, mas tem que levar em conta todo o complexo processo educativo (HOFFMANN, 1998).

Barreto (1993, p. 46), pondera de forma significativa ao afirmar que “para a maior parte dos educadores o termo avaliação significa o julgamento do valor de uma iniciativa educacional”. Assim, como outros estudiosos dizem que a avaliação é um processo sistemático para coletar informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma determinada realidade ou atividade, permitindo, assim, sua valoração e posterior tomada de decisões objetivando sua melhoria ou aperfeiçoamento. Estas definições são unânimes em destacar a tomada de decisões como fator importante no processo avaliativo. É oportuno

fazer um questionamento sobre a quem compete tomar as decisões em uma instituição de ensino superior (ANDRIOLA, 2003; CORREA, ANDRIOLA, GOUVEIA, 2003).

Sobrinho (2003) trata a avaliação como uma categoria que não pode ficar ausente do progresso da universidade. A instituição de ensino necessita determinar, de maneira clara, quais os valores dominantes nas suas práticas administrativas. A avaliação deve ser uma atividade sistemática e permanente que implique em uma assimilação global e integrada da universidade, produza saberes a respeito das diversas estruturas acadêmicas e institucionais, implantando-se como uma ferramenta de evolução da qualidade dos aspectos científicos, pedagógicos, políticos e administrativo.

Dessa reflexão, quanto ao conceito de avaliação, Vianna (2000), considera quatro pontos significativos e resume o ato avaliativo como: tomada de decisão, diferentes papéis educacionais, desempenho do estudante, critério para avaliar curso e técnicas de medida para o avaliador educacional. A avaliação, de forma mais ampla, pode ser definida como um “processo” (MORALES, 2003) que visa à coleta e ao uso de informações que permitam decisões sobre um programa educacional.

Assim, a avaliação adquiriu significações diferentes no seu percurso, para os que avaliam e para os que são avaliados foi tecido um emaranhado de efeitos sobre os quais há que se refletir; há contextos diferenciados de avaliação (institucional, aprendizagem, do desempenho profissional, etc.); há suposições muito diferentes envolvidas nos processos de avaliação: avalia-se para classificar, para diagnosticar, para premiar, avalia-se para saber como melhorar. A palavra “avaliação” é usada nas várias situações cotidianas. Avaliam-se possibilidades, condições, coisas, atributos, preços, enfim quase tudo é avaliável, no sentido de que pode-se conferir valores e com isso dirigir as ações, escolhas, preferências, etc (CATANI, 2009; AZEVEDO, 1980).

A avaliação em larga escala firmou-se recentemente no Brasil como componente importante do monitoramento da educação superior, propondo-se não só a aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Como apresentado anteriormente, a avaliação chegou a uma escala de maturação que proporcionou sua atuação em áreas muito específicas, como na esfera institucional, que também tem conquistado seu espaço particular como área de conhecimento. A avaliação educacional pode ser compreendida entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. Grande parte das bibliografias apresenta discussões a respeito da avaliação da aprendizagem, como é o caso Luckesi (1995) e Vasconcelos (1998), dentre outros, mas a importância do tema “avaliação institucional”, tem gerado diversas reflexões, principalmente quanto a metodologia utilizada para a atuação da avaliação nas instituições do ensino superior e se fazem necessário algumas considerações sobre as características básicas e as suas perspectivas atuais.

A tentativa de um consenso comum e único da avaliação institucional, não significa, no entanto, que todos estejam de acordo quanto à maneira pela qual a avaliação deve ser feita, e menos ainda sobre

como seus resultados podem vir a ser eventualmente utilizados. Seus conceitos, por melhores que sejam, refletirão sempre valores de pessoas, e sempre existirão outras que pensarão de forma distinta.

A avaliação institucional é uma proposta de avaliação como gestão e sua intenção é otimizar o rendimento escolar pela criação de uma cultura de discussão dos níveis de aproveitamento escolar, pois mediante a mensuração do desempenho escolar do aluno, determina-se o mérito da instituição. É um meio de julgamento das políticas públicas, planos ou projetos e visa o aperfeiçoamento da qualidade da educação. Destina-se avaliar um órgão ou instituição e promover sua autoconsciência, garantindo as informações necessárias para tomada de decisão do gestor, que também é avaliado no processo; e tem a finalidade de melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas e comprometimento com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade (BELLONI, 2000; BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2003; MUSIS, 2006; RAPOSO, 2000).

Na área de gestão, a Avaliação Institucional aparece como ação estratégica de acompanhamento, controle e proposição destinada à qualificação do trabalho realizado, impreterivelmente a gestão da instituição educacional implica na tomada de decisões e na sua respectiva execução e avaliação

O conceito de avaliação institucional para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) refere-se aquela que vê a instituição educacional como uma totalidade integrada, buscando identificar o grau de coerência que há entre sua missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas (MEC/CONAES, 2004).

Por essa razão, a CONAES entende que ela deve ser realizada como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões da IES. Na medida em que se torna uma atividade permanente, a Avaliação Institucional pode ser instrumento de construção e consolidação de uma cultura de avaliação (PEIXOTO, 2009).

A análise dessa perspectiva está estruturada em torno do conceito da “metodologia de avaliação” que inclui o tipo de avaliação (externa e interna), as funções da instituição escolar (educativas e administrativas), os critérios (etapas e instrumentos do processo de avaliação) e a utilização dos resultados da avaliação (recomendações, pareceres, sanções e pilotagem do sistema).

De acordo com Fernandes (2001), existem duas correntes de pensamento a respeito da avaliação institucional em educação: avaliação meritocrática ou para controle; e avaliação para transformação e aperfeiçoamento.

A **avaliação meritocrática** é a que recentemente está em maior proeminência e aponta identificar quem sabe mais, desempenha ou tem melhores resultados (FERNANDES, 2001). É um método competitivo, que compara escolas com realidades e perfis diferentes e, prioriza o ranking entre instituições. Nessa vertente, ao se avaliar os estabelecimentos de ensino em larga escala e ao se considerar as performances dos alunos, fora do seu contexto, para exame da qualidade de ensino, o órgão avaliador, interessado na execução de suas exigências, difunde a ideia de que a instituição de ensino é a única responsável por esse desempenho, o que de fato não é a realidade. A performance dos alunos, medido

por meio desse tipo de avaliação, tem ganhado o status de indicador da eficiência da própria escola e, conseqüentemente, do próprio sistema de ensino. Lafond (1998), faz sérias críticas a esse método, pois dessa forma, se desconsidera todo o processo e se foca apenas no resultado, tem apenas valor estatístico, sem trazer auxílio algum à instituição avaliada.

A **avaliação para transformação e aperfeiçoamento** considera a avaliação institucional como um instrumento para o aperfeiçoamento da educação. Ela prioriza a identificação de dificuldades e sucessos e, a partir daí, formula ações com o objetivo de transformação e melhoria da escola e do sistema educacional. Contrária à criação de rankings, é vista como meio para construir uma escola e um sistema de ensino com qualidade (FERNANDES, 2001).

A avaliação das instituições deve de ser uma ferramenta de fácil execução, que permita uma análise no andamento dos projetos e não apenas um julgamento posterior. Pode ser ineficaz um processo avaliativo com aplicações descontextualizadas e incoerentes. Nesse sentido, é importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, eficiência, eficácia e de oportunidade. Para isso a avaliação institucional é dividida em avaliação interna ou autoavaliação, externa e ainda a meta-avaliação, com a intenção de se ter uma abordagem multifacetada da instituição.

Bertelli e Eyng (2004) delinham essas modalidades descrevendo de que na perspectiva da **avaliação interna** ou autoavaliação, seus mecanismos deverão ser capazes de compreender o que está acontecendo na instituição, por meio dos dados alcançados, como também, sugerir ações de progresso, requerendo correções imediatas, para os casos que forem identificados ou diagnosticados. Estefanía e López, (2001, p. 30), entendem a avaliação interna como

[...] o processo intencional da comunidade educativa para analisar, compreender, e interpretar de maneira cooperativa a atividade educativa da instituição, o que ajudará a conhecer os pontos fortes e fracos de sua organização e funcionamento e a realizar propostas de melhoria que ajudem a melhorar a prática educativa.

Por meio da avaliação interna, as instituições têm a oportunidade, além de obter diagnósticos que lhe darão assistência nas decisões a serem tomadas, de expor seus pontos fortes, bem como, suas limitações, mostrando suas intenções, através de suas atividades diárias que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela deverá se tornar um momento de reflexão da instituição e principalmente o instrumento para o desenvolvimento da comunidade acadêmica. Tendo como motivação principal o acompanhamento dos projetos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional.

No processo da **avaliação externa** ou heteroavaliação, é feita por uma equipe imparcial, que contribui para a observação dos limites institucionais apontados pelos procedimentos avaliativos. Geralmente devem identificar as limitações existentes que possivelmente não seriam visto por quem está envolvido no processo. Ela oferece elementos para que a instituição reflita seu desenvolvimento. Os avaliadores verificam a pertinência da autoavaliação realizada pela instituição e utilizam os resultados dessa para definir linhas gerais de passos a serem desenvolvidos no ambiente a acadêmico (NOVAES, 2011).

Por fim, ainda existe a **meta-avaliação**, que Bertelli e Eyng (2004) classificam como o processo em que as instituições de ensino superior poderão comparar as avaliações interna e externa, tendo como objetivo, a tomada de decisões para melhorar as condições institucionais, bem como, de preparar as novas etapas da avaliação. Levando em consideração todo o processo, a meta-avaliação é “uma visão crítica do processo avaliativo” (BIELSCHOWSKI, 1996, p. 31).

5 A AVALIAÇÃO E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Se tratando dos processos sistemáticos de avaliação universitária pelo Estado brasileiro, observa-se que apesar da variedade de mecanismos, os processos sempre estiveram atrelados à uma visão estatal de controle e cobrança de resultados. Parecendo se aproximar mais de um mecanismo de prestação de contas das instituições, do que um processo de avaliação que privilegiasse a melhoria do sistema e engajada com a qualidade (BOTH, 1997, p. 33 e 34).

Os indicadores utilizados pelos mecanismos avaliativos estão muito mais voltados à uma visão reguladora das atividades das instituições de educação superior, muito mais atrelados à obtenção e aplicação de recursos do que às suas reais necessidades.

Com as mudanças na concepção de educação e de administração das instituições educativas, com a ampliação dos espaços de exigência social por uma maior e mais efetiva participação, com a aplicação do princípio de gestão democrática, não se pode mais manter os mesmos critérios de avaliação das universidades brasileiras.

Assim, busca-se uma “nova” perspectiva de avaliação que atenda às demandas sociais;

[...] nem a educação nem a avaliação podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligados de valores; a avaliação não pode visar unicamente comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis; compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições e opiniões mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações; a ênfase desloca-se dos produtos para os processos da prática educativa; requer uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao processo, às manifestações observáveis e aos significados latentes; a informação não é unívoca, nem monopólio de um grupo ou estamento (SOUZA, 1997, p. 270).

Essa nova dimensão da concepção administrativa precisa ser revista pelos princípios avaliativos aplicados às IES. Não se pode mais responder às exigências sociais com dados estatísticos e tabelas quantitativas exclusivamente. Os mecanismos de avaliação necessitam apresentar respostas à sociedade, ou seja, precisam realmente avaliar as instituições de ensino superior como um todo, apresentando seus resultados de maneira que a população em geral possa compreender, afinal, como essas instituições podem contribuir para a melhoria da vida cotidiana do cidadão comum.

Parafraseando Elpo (2004), não se pode mais avaliar a gestão das instituições de educação superior como administrações organizacionais, à luz das teorias exclusivas da administração em geral. É preciso levar em conta que as universidades, antes de qualquer coisa, são instituições educativas e, por isso, respondem de forma diferenciada aos princípios de gestão.

Tomando o termo gestão no sentido mais amplo, compreende-se que, no âmbito da educação superior, a avaliação institucional deveria implicar mudanças no processo de planejamento; de decisões, na organização curricular, na infraestrutura, no quadro de pessoal, no sistema normativo e no processo de mudança organizacional e pedagógica (OLIVEIRA e FONSECA, 2007). Além disso, a avaliação institucional precisa, de alguma forma, contribuir para a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem e com a produção de um planejamento para uma gestão educacional eficaz.

6 A CULTURA DE AVALIAÇÃO COMO MÉTODO DE GESTÃO ESTRATÉGICA

As decisões dos gestores e administradores se baseiam em conhecimentos científicos sólidos, com isso, deve existir amplo consenso quanto à ideia de que qualquer decisão deve ser acompanhada de avaliações sistemáticas. É fundamental destacar que a avaliação deve orientar o desenvolvimento e a inovação das áreas que envolvem a educação. De igual modo, se considera que a avaliação constitui um meio que permite construir conhecimento axiológico, dessa maneira, avaliar não é unicamente obter dados e informações estatísticas, mas implica ir mais além, de modo que a avaliação favoreça o desenvolvimento de uma cultura: a cultura de avaliação.

Esta ideia se traduz na necessidade de avaliar todos os níveis do sistema de educacional, de criar uma verdadeira cultura avaliativa, permitindo que qualquer decisão seja tomada com base em evidências comprovadas. Esta perspectiva é coerente com uma proposta de formação de cultura na qual a avaliação tem o sentido de se incorporar à rotina das instituições, acompanhando todo processo de planejamento e gestão estratégica. Isso está intimamente relacionado com a criação e fortalecimento da cultura organizacional como recurso que auxilia no processo de integração entre avaliação e planejamento estratégico.

Atualmente, o significado da cultura de avaliação institucional é uma exigência para todos os âmbitos. A educação enfrenta o desafio de conservar o que deve permanecer nas instituições: essência e valores, e de adaptar o que deve ser mudado, conforme a dinâmica que se desenvolve no processo.

Praticar avaliação institucional sem antes instaurar a cultura de avaliação parece ser inviável para garantir a realização e a continuidade do processo avaliativo. Por outro lado, sabe-se que a cultura de avaliação se desenvolve a partir de sua prática, o que garante a vivência dos princípios propostos para a avaliação pelos seus gestores.

Este paradigma implica na ruptura do individualismo, levando ao planejamento conjunto, a reflexão compartilhada, a coordenação intensa, ao trabalho em equipe, a solução de problemas e a ação em equipes responsáveis constituídas no interior das instituições educativas, entre outros.

A IES aparece como a unidade funcional de planejamento, trabalho, avaliação, desenvolvimento

e inovação. Esta situação exige um contexto que permita executar condições de trabalho que facilitem seu desenvolvimento, e motivações que atuem sobre os profissionais para que suas convicções não se convertam em contradição viva e um paradoxo. Propor que as IES articulem sua vida sobre projetos compartilhados e exigir que a ação tenha congruência e coesão, requer tempo, objetivos, estratégias, espaços e dinâmicas de participações diferentes baseados na ação coletiva. Como Martínez e Villalob (2006, p. 16) já há haviam dito: “não basta um discurso convincente. É preciso criar condições: fazer visível o invisível, e explícito o tácito”.

Atualmente, a avaliação institucional é considerada uma ferramenta fundamental para a melhoria contínua de processos e resultados. Deve estar comprometida na busca pelo aprimoramento integral da pessoa e das instituições.

A avaliação, por sua própria natureza constitui um momento inevitável da atividade educativa. De uma ou outra forma, tem estado sempre presente no processo de desenvolvimento dos sistemas educativos contemporâneos. A cultura de avaliação manifesta a necessidade de estabelecer mecanismos de orientação que permitam conhecer o terreno pelo qual se transita e que ajuda a decidir a direção a seguir com a maior segurança possível. Essa é precisamente a função que a avaliação, em todos os âmbitos, elementos e aspectos desempenham. Porque o que não se avalia não melhora.

A cultura da organização voltada à avaliação contribui decididamente na evolução da qualidade dos contextos, atores, processos e resultados (CASTILHO, SANTOS e GARDIN, 2006, p. 2). A presença desse tipo de cultura constitui um elemento fundamental para se obter e difundir informações claras, objetivas e confiáveis acerca do estado da instituição e dos seus elementos constitutivos. Ela deve estar empenhada em potencializar a continuidade das ações e dos processos avaliativos que contribuem para levar a qualidade da educação e da instituição.

Uma das tarefas prioritárias da cultura de avaliação é promover uma informação prática que sirva para que as instituições se diagnostiquem, planejem e projetem avaliações, mediante adequados métodos, oferecendo informação valiosa sobre o funcionamento a fim de tomar decisões democráticas assumidas pela comunidade escolar. Essa cultura sensibiliza as instituições de ensino para que os atores do processo educativo apliquem instrumentos de avaliação de acordo com cada problemática. Isto é, para a análise avaliativa se requer uma situação concreta, pois facilita a adaptação do modelo de avaliação institucional interno pelas equipes ou Comissões Próprias de Avaliação (CPA); também para o modelo externo, executado por uma equipe de docentes e autoridades correspondentes enviadas à instituição; e finalmente a meta-avaliação, uma síntese de ambos os modelos. Todo esse processo deve estar voltado a buscar a qualidade e o aperfeiçoamento da instituição.

Com tudo isso, a cultura avaliativa propõe tornar mais atrativa a avaliação institucional a fim de que a organização e sua estrutura tornem possíveis as intenções das inovações, reformas e revoluções educativas.

No fundo, a cultura de avaliação representa a atitude do empenho da comunidade acadêmica

no avanço da qualidade do serviço, pensando sempre nos aspectos a serem melhorados, aperfeiçoados, desenvolvidos e potencializados.

A cultura da instituição reflete os problemas e instrumentos de avaliação da instituição, sua metodologia, assim como seus programas de ensino. Todos estes aspectos de ordem teórica e prática são gerados a partir de uma necessidade institucional: realizar a avaliação dos contextos, atores, processos e resultados. Essa cultura facilita que os gestores realizem programações e atividades gerais de maneira coletiva e elaborem documentos que permita e exija a participação de membros da comunidade acadêmica (FUGUET, 2001). Portanto, isso tem orientado a atuação do profissional e facilitado o controle externo da instituição.

Em conformidade com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (INEP, 2004), o processo de autoavaliação, como um processo contínuo, deve se constituir em um instrumento de construção e consolidação da cultura de avaliação na instituição, fazendo com que a comunidade interna se identifique e se comprometa com o processo avaliativo. O seu caráter formativo deve possibilitar o aperfeiçoamento pessoal e institucional dos membros da comunidade acadêmica, na medida em que instiga os envolvidos na avaliação a refletir sobre a instituição, o que, regra geral, leva a uma tomada de consciência institucional. Segundo Ristoff (2004), um dos desafios do SINAES é desenvolver, nas IES, essa cultura de avaliação.

Resistências ao processo avaliativo podem ser entendidas como manifestações das tensões geradas pela expectativa do uso dos resultados e das tomadas de decisão vinculadas a eles. No entanto, vale ressaltar que algumas reações de resistência podem sugerir a necessidade de avanço no desenvolvimento da cultura de avaliação na instituição ou de determinado setor da instituição.

As resistências podem apresentar-se de maneiras diversas e influenciam a participação da comunidade acadêmica em procedimentos avaliativos e uso dos resultados em ações de planejamento e decisão. Podem, inclusive, gerar tensões com relação às propostas de um plano de avaliação e inviabilizar algumas etapas do processo.

A identificação da necessidade de desenvolvimento de cultura de avaliação não deve ser desprezada ou tratada de maneira desarticulada do processo avaliativo. Desconsiderar como a instituição e ou alguns de seus segmentos se apresentam desfavoráveis à avaliação pode comprometer o processo.

Medidas que motivam a participação contribuem com a implantação da cultura de avaliação e colaboram com a formação da atitude cidadã e ética por parte dos atores envolvidos na avaliação. Embora cada segmento de uma IES se comporte de maneira própria, é esperado que os setores que menos participam do processo tenham menor avanço na cultura de avaliação em função da própria experiência de avaliar ou de ser avaliado.

Para Faúndez (1999), a cultura é um processo associado à ideologia organizacional, responsável pela implantação de normas, valores e crenças nos integrantes da comunidade. Alerta para a importância de vencer as resistências e os temores, tais como, a desconfiança no sistema e as experiências anteriores

de avaliação que desfocam do atual. O autor destaca a importância de considerar os temores gerados pela expectativa do uso dos resultados para fins que não os propostos para a avaliação. Têm sido considerados fatores importantes para o desenvolvimento da cultura de avaliação: o esclarecimento sobre o significado da autoavaliação, a sensibilização dos atores envolvidos, especialmente os que ocupam papel de liderança na instituição, e o uso dos resultados.

Gerar uma cultura de avaliação no âmbito institucional é um processo estratégico que demanda tempo e esforço e que deveria permitir remover os distintos obstáculos que impedem instaurar a avaliação institucional como atividade permanente nas instituições de ensino.

Segundo Ristoff (1999), a cultura de avaliação é resultado do conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas resultantes do exercício demorado das funções existentes na universidade. Essa consideração é útil para compreendermos a cultura de avaliação como relacionada às práticas da comunidade acadêmica, em especial à prática avaliativa.

A cultura de avaliação é um conceito em desenvolvimento, vinculado a uma teoria de ação em avaliação, a necessidade de repensar a avaliação e suas práticas e uma mudança de atitude e de apreciação para avaliação. É importante de que este conceito se amplie, se fortaleça e ancore nas instituições de educação superior, Bolseguí e Fuguet (2006, p. 93), apresentam alguns elementos e características que podem contribuir para a sua consolidação, entre elas:

- **Formar de maneira permanente na avaliação tanto o corpo docente, quanto os atores do quadro diretivos.**
- **Promover espaços permanentes de reflexão e capacitação nesta área.**
- **Conceber a avaliação como um processo contínuo, permanente, contextualizado, flexível, de maneira formativa e participativa.**
- **Gerar mecanismos e sistemas próprios de avaliação.**
- **Iniciar processos de avaliação internos, os quais criem uma participação ativa da comunidade universitária.**
- **Propiciar a necessidade de negociação e participação dos atores.**
- **Promover a autoavaliação como um exercício diário de atividade do docente, do departamento e de toda a instituição.**
- **Desenvolver processos de avaliação em um contexto de promoção de valores tanto para a convivência social como para o desenvolvimento humano.**

A autoavaliação em IES tem valorizado ações mais nos setores acadêmicos do que nos setores administrativos, que envolvem o corpo técnico-administrativo. Portanto, alunos, professores e gestores acadêmicos têm participado mais de etapas de autoavaliação do que o corpo técnico-administrativo e os gestores. Essa realidade mostra a importância de entender como esse segmento da IES responde à autoavaliação e como pode contribuir para a evolução da cultura de avaliar.

A cultura da avaliação institucional é construída com a prática avaliativa. A aplicação dos princípios e dos valores proclamados para o processo ajuda a comunidade acadêmica a aceitar a avaliação.

Essa aceitação aumenta na medida em que os atores entendem os princípios da avaliação adotados pela instituição. Com base nessa compreensão, a comunidade percebe seu objetivo principal, que é o diagnóstico da realidade para buscar a melhoria.

A possibilidade de construção de processos democráticos de autoavaliação, alicerçados nos princípios de autonomia e de construção de uma cultura avaliativa orientada para a autogestão, deveria ser o modelo ideal na formação de uma cultura de avaliação. É por meio dela que os gestores da IES estarão mobilizando e envolvendo os atores e participantes da comunidade acadêmica para empenhar-se em desenvolver e aperfeiçoar o serviço prestado pela instituição. Mas, como já foi mencionado anteriormente, sem a participação da administração nos processos de autoavaliação fica inviável ou indefinido o resultado nas ações geradas pela avaliação institucional, conseqüentemente o planejamento fica fadado ao fracasso por não estar ciente das melhorias propostas pela comunidade acadêmica, os quais geralmente estão mais envolvidos com as diversas situações cotidianas da instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Três grandes desafios devem ser enfrentados para desenvolvimento e implementação de um processo de avaliação orientado para a gestão estratégica: garantir participação representativa dos grupos de referência na definição dos princípios, objetos, critérios e usos da avaliação; dar poder aos grupos acadêmicos, tornando-os coparticipantes e responsáveis pelo seu próprio processo de avaliação; e criar uma cultura de auto avaliação e autorreflexão que possibilitasse um debate crítico e informado sobre os programas e projetos acadêmicos e o uso dos resultados para informar o processo de tomada de decisões em todas as instâncias.

A ausência de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação, notadamente de uma avaliação orientada para a gestão estratégica cria um novo papel para os gestores e participantes do processo, atuando como um núcleo de apoio, o que pode envolver, entre outras funções e atividades: orientações para o processo de sensibilização e para a identificação de objetos, indicadores e descritores qualitativos da avaliação e para o desenvolvimento e uso de metodologias e instrumentos de aprimoramento da instituição.

Alcançar uma aproximação conceitual dos significados de cultura de avaliação é uma tarefa que ainda não está concluída. Com esta investigação se aspira abrir um caminho que convide outros educadores a continuar o percorrido. É conveniente reiterar que o conceito cultura de avaliação, aponta para os processos de avaliação nas instituições de ensino superior, a necessidade de instaurar o costume de avaliar e de atribuir maior importância a avaliação, como processo associado à mudança e a transformação universitária em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões. In ANDRIOLA, W. B. & MCDONALD, B. C. (Org) **Esboço de avaliação educacional**. Fortaleza: UFC, 2003.
- ARANTES, Maria José Gonçalves Machado de Andrade. **Concepções e práticas de avaliação de professores estagiários de matemática**. 2004. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2004
- AZEVEDO, Maria Amélia. **Avaliação educacional: medo e poder**. In: Educação e avaliação. São Paulo, Sp: Cortez, 1980.
- BARRETO, J. A. E. Avaliação: mitos e armadilhas, como evitá-los. In: **Simpósio nacional sobre avaliação educacional: uma reflexão crítica**. 1993. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1993. p. 59-62.
- BELLONI, Isaura. Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**. Campinas, SP, v.1, n. 2, p.6-14, dez, 2000.
- _____; MAGALHÃES, Heitor e SOUSA, Luzia Costa. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BERTELLI, Eliseu Miguel e EYNG, Ana Maria. Avaliação Institucional: a relação dialógica dos dados da avaliação interna e externa na melhora institucional. **IV colóquio internacional sobre gestão universitário na América do Sul**. 8 a 10 de dezembro de 2004. Florianópolis, SC. Disponível em <<http://www.inpeau.ufsc.br>>. Acesso em 19 julho 2011.
- BIAZZI, Maria Fernanda Rocha Tabacow. **Avaliação da aprendizagem e formação do professor: concepções e experiências**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífica Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.
- BIELSCHOWSKI, Carlos Eduardo. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia. **Avaliação**. Campinas, SP, v.1, n. 1, p. 29-32, jul. 1996.
- BOTH, Ivo José. Avaliação institucional: agente de modernização administrativa e da educação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 02, n. 03, set. 1997. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40771997000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 19 jul. 2012.
- BOLSEGUÍ, Milagros; FUGUET, Antonio Smith. Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. **Investigación y Postgrado**, Vol. 21, N. 01, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela. pp. 77-98, 2006.
- BLONDEL, Danièle. **Dificuldades, riscos e desafios do século XXI**. In: DELORS, Jacques. A educação para o século XXI: questões e perspectivas. São Paulo: Artmed, 2007.
- BRASIL; MEC; INEP. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2004.
- BRATTI, Marília Pizzato. Avaliar... para que? **Linhas: revista do programa de mestrado em educação e cultura da UDESC**. Santa Catarina, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1296/1107>>. Acesso em: 17 julho 2011.
- CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; CERONI, Mary Rosane. Formação docente e a nova visão da avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- CASTILHO, Mara Lúcia; SANTOS, Maria Cristina Loyola dos; GARBIN, Neuza. Avaliação institucional: análise de uma experiência. **UniversitasFACE**. Brasília: Centro Universitário de Brasília, v.3, n.2, p.81-94, 2006.

CATANI, Denice Bárbara. **Avaliação**. São Paulo, Editora UNESP, 2009.

CORREA, Denise M. M. C., ANDRIOLA, Wagner B., GOUVEIA, Antônia K. B. O grau de influências de aspectos curriculares e das práticas docentes no desempenho dos discentes: um estudo de caso em uma disciplina da graduação. **Anais do IV Colóquio internacional: educação e contemporaneidade**. 22 a 24 de setembro de 2010. Laranjeiras, SE. Disponível em <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_13/e13-18.pdf>. Acesso em 17 julho 2011.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

_____. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

ELPO, Mirian Elizabet Hahmeyer Collares. Avaliação da gestão universitária: velhos problemas e novas perspectivas. In: **Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, Dez. 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

ESTEFANÍA, J. L. & LÓPEZ, J. **Evaluación interna del centro y calidad educativa: estrategias e instrumentos**. Madri: Editorial CCS, 2001.

FAÚNDEZ, Carlos Olivares. Hacia la creación de una cultura de la evaluación como garantía de calidad de las universidades. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-41, mar. 1999.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Brasília, DF: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FUGUET, Smith A. Fundamentos de la cuarta generación de evaluación. **Docencia, Investigación y Extensión**. Ano. 4: No. 1, Jul. 2001.

GENTILE, Paola. Todos precisam saber fazer o planejamento estratégico. **Nova escola: a revista do professor**. São Paulo: Abril. v. 23, n. 214, p. 22-26, Agosto. 200.

HEDLER, Helga Crsitina. **Meta-avaliação das auditorias de natureza operacional do Tribunal de Contas da União: um estudo sobre auditorias de programas sociais**. 2007. 260 f. Dissertação (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 8. ed. Porto Alegre : Mediação, 1996.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998

HOUSE, Ernest R.; HOWE, K. R. **Valores en evaluación e investigación social**. Madrid: Morata, 2001.

LAFOND, André Claude. A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In: LAFOND et al. **Autonomia, gestão e avaliação da escola**. Porto: ASA, 1998.

LONGO, Giseli Aparecida; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Contexto histórico da avaliação

educacional no ensino superior. **Anais do VII Sciencult**. Parnaíba, MS. v. 1, n. 3, ago 2008. Disponível em <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/254/186>>. Acesso em 14 de julho 2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em aberto**. Brasília, DF: INEP. v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTÍNEZ, Sara Rosa Medina; VILLALOB, Elvia Marveya. **Evaluación Institucional**: investigación para la docencia nº 10. México: Publicaciones Cruz O, 2006.

MEC/CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2004.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar**: o que é, como se faz. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

MUSIS, Carlo Ralph. **Avaliação institucional no ensino superior: aspectos instituintes**. 2006. 158 f. Dissertação (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

NOVAES, Adelina de Oliveira. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 22, n. 48, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em 20 julho 2011.

OLIVEIRA, J. F; FONSECA, M. **Avaliação institucional da educação superior: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária**. In: XXIII Simpósio Anpae; V Congresso Luso-Brasileiro; I Congresso Ibero-americano de Política e Adm da educação, 2007, Porto Alegre. Por uma educação de qualidade para todos. Rio de Janeiro: Anpae, 2007. v. 1. p. 1-15.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**. Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAPOSO, Edna Maria dos Santos. **Avaliação institucional x avaliação da aprendizagem**: um estudo da interrelação dessas práticas pedagógicas nas escolas municipais de Teresina/PI. Teresina, 2000. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/>>. Acesso em: 18 julho 2011.

RISTOFF, Dilvo. O SINAES e os seus desafios. **Avaliação**. Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 179-183, mar. 2004.

SILVA, Céres Santos da. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SORDI, Maria Regina de. **A prática de avaliação do ensino superior**: uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. "Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980". **Revista cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

SOUZA, Marilurde Oliveira Rezende de. Perspectivas Sobre a Avaliação Escolar. **Revista eletrônica de ciências da educação**, Campo Largo, v. 6, n. 1, jun 2007. Disponível em <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/285>>. Acesso em: 13 julho 2011.

SOUZA, Sandra M. Z. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Madri: Paidós, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo; IBRASA, 2000.

O SOFRIMENTO PSÍQUICO E O PRAZER NO TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

IRAILDES MACÊDO DA SILVA [yra.iaene@botmail.com] E WILMA RAQUEL BARBOSA RIBEIRO [wrmima@botmail.com]

RESUMO

O presente artigo analisou o sofrimento psíquico e o prazer no trabalho de professores do Ensino Fundamental de Cachoeira-BA. O trabalho satisfatório determina prazer, alegria e, sobretudo, saúde, tratando-se de um investimento afetivo. Enquanto que o trabalho penoso, desprovido de significação, sem reconhecimento é uma fonte de ameaças à integridade física e ou psíquica. O problema desta pesquisa surge mediante essas implicações: Que elementos existentes no ambiente de trabalho estão relacionados às vivências de prazer e sofrimento do professor? O presente estudo buscou analisar os elementos existentes na organização e nas condições de trabalho que influenciam a saúde mental do professor das séries iniciais. Tratou-se de um estudo qualitativo, com base na teoria da Psicodinâmica do trabalho apresentada por Dejours (1999), do qual participaram oito professoras dos anos iniciais de escolas públicas de Cachoeira-BA. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas individuais com roteiro semi-estruturado. Para análise dos dados foi realizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Foi possível identificar no cotidiano do trabalho das professoras, elementos que têm contribuído para o sofrimento, como: a indisciplina dos alunos, a carga excessiva de trabalho e a ausência dos pais na escola; assim como os sinais de adoecimento como, problemas de audição, problemas na voz, pressão alta e também doenças de herpes devido ao estresse. Os elementos identificados relacionados com o prazer no trabalho foram: reconhecimento pelos pais e alunos, os relacionamentos com os colegas, pais e alunos, como também a satisfação de ensinar algo a outros. Foi também verificada a realização de atividades extra-escolares como estratégia defensiva de enfrentamento.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Saúde. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho é algo fundamental para a sobrevivência de todo ser humano, pois é o mesmo que tem determinado o futuro digno de homens e mulheres. Segundo a Revista Brasileira de Saúde Ocupacional (1998, p.116), o trabalho possui um duplo caráter: por um lado é fonte de realização, satisfação e prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos, por outro, seus elementos podem transformar-se em fatores patogênicos, tornando-o nocivo à saúde.

É de suma relevância que os profissionais que trabalham no ambiente escolar e especificamente os docentes gozem de plena saúde e bem estar, a fim de poderem desenvolver seu trabalho com prazer e satisfação, de maneira que haja melhor ensino e aprendizado. Na escola, o professor é o profissional que possui o papel de maior destaque, pois estabelece um vínculo mais direto com o aluno. Por isso, muitas vezes ele acaba sendo uma referência em muitos aspectos, inclusive nos comportamentos e práticas relacionadas à saúde. Para Lipp (2002), se o professor não estiver com uma boa saúde física e mental torna-se difícil desenvolver com satisfação ou eficiência seu trabalho, bem como transmitir algo positivo para os alunos.

Em determinados ambientes de trabalho existem elementos que podem levar o profissional ao sofrimento e até mesmo ao adoecimento. Isso acontece devido às tarefas que realizam nas condições em que estão inseridos. Canguilhem (1990, p.133) afirma que as doenças funcionais “são quase todas as perturbações de ritmo, devido às fadigas ou à estafa, isto é, a qualquer exercício que ultrapasse a justa adaptação das necessidades do indivíduo ao seu meio”. No cotidiano os horários são desrespeitados, horas de sono são perdidas, a alimentação é prejudicada e o tempo para o lazer é ignorado. O resultado é muito cansaço ou o que se pode chamar de estresse. Segundo Lipp (2007, p.15), quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e ou psíquica, acaba por determinar sofrimento ao trabalhador.

É necessário lembrar que o trabalho é fundamental na vida das pessoas, pois é a fonte de garantia de subsistência e de posição social. Não obstante, quando o mesmo é feito e não é reconhecido ou não é feito com satisfação, este se torna um fardo, levando a sérias frustrações e até ao adoecimento físico e mental. Nosso problema de pesquisa surge mediante estas implicações: Que elementos existentes no ambiente de trabalho estão relacionados às vivências de prazer e sofrimento do professor?

O presente estudo buscou analisar os elementos existentes na organização e as condições de trabalho que influenciam a saúde mental do professor das séries iniciais. Especificamente, procurou identificar os elementos existentes na organização do trabalho e que influenciam nas vivências de prazer; investigar quais os elementos existentes no trabalho que levam ao sofrimento e ao adoecimento; além de analisar quais são as estratégias defensivas usadas pelos professores diante da realização do seu trabalho. Neste sentido, foi utilizada como aporte teórico a teoria da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1992; DEJOURS, ABDOUCHELI, 1994), que procura analisar dinamicamente as vivências subjetivas de prazer e sofrimento de trabalhadores na realização de sua atividade.

2 O TRABALHO DOCÊNCIA

A Organização Mundial da Saúde – OMS – define o termo saúde como: “um estado de completo bem estar físico, mental, social e não apenas a ausência de doenças”. Segundo Vasconcellos (1996), a saúde é tida como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento social econômico. De acordo com a Revista Brasileira de Saúde Ocupacional (1998), para se inserir no mercado de trabalho, seja qual for a profissão, é importante que o indivíduo esteja em perfeito estado de satisfação física e mental para desenvolver sua atividade laboral de forma agradável e produtiva.

Na perspectiva de Lipp (2007), o trabalho satisfatório, determina prazer, alegria e, sobretudo saúde, tratando-se de um investimento afetivo. Podemos perceber que o trabalho faz parte da vida do homem, mas tem que ser feito de maneira que o mesmo sinta prazer. Caso contrário, doenças tanto físicas como mentais podem advir. Quando se trata da inserção no trabalho em instituições escolares não é diferente.

Até a década de setenta, o professor tinha certo prestígio social, mas com as transformações ocorridas na sociedade, perdeu o seu reconhecimento, e apenas estendeu sua atuação profissional. Além de ensinar, deve participar da gestão e dos planejamentos escolares, o que exige um envolvimento maior do professor que se amplia a uma atuação junto às famílias e junto à comunidade. (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005).

Diversas são as situações de trabalho que podem desencadear ansiedade e, por consequência, sofrimento nos professores.

A insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento desestimulam os professores que passam a ver escola e suas atividades como um fardo pesado e sem gratificação pessoal minando suas forças internas motivacionais no dia-dia. O resultado é queda no desempenho, frustração, alteração de humor e consequências físicas e mentais. (LIPP, 2006, p.16).

Segundo Nóvoa (1999, apud OLIVEIRA 2009, p.43) a falta de condições de trabalho muitas vezes dificulta a execução de práticas educativas inovadoras. Os professores são fortemente influenciados pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc. Camargo e Neves (2002, apud OLIVEIRA, 2009) ressalta que nos dias atuais a maioria das doenças é “influenciada por uma combinação de fatores biológicos, físico, psicológico como pensamentos, sentimentos afetivos, e sociais (relacionamentos)”. Estes interferem nos processos mentais e, em consequência disso, na saúde mental do indivíduo.

3 A PSICODINÂMICA DO TRABALHO

A Psicodinâmica do Trabalho apresenta-se hoje, na cena acadêmica, como um modelo teórico preocupado com os processos dinâmicos e complexos que ocorrem no nível mental dos trabalhadores quando estes se deparam com as demandas das situações e organização do trabalho. Até o início dos anos 1990 ela era denominada Psicopatologia do Trabalho, até esta adquirir novo enfoque.

Segundo Clot (1995 apud Dejours, 1999), o conceito de Psicopatologia do Trabalho era muito estreito para englobar fenômenos que não se reduzissem às manifestações mórbidas. Ou seja, não poderia apreender, além da morbidez, a própria dinâmica interna das situações que talvez solicitassem a observação, por exemplo, do prazer no trabalho.

Já no final da década de 70, as investigações no campo da Psicopatologia do Trabalho passaram a se interessar pelas consequências mentais provocadas pelo trabalho, apesar da ausência de identificação de patologias mentais específicas relacionadas ao trabalho. Segundo Dejours (1999), ao invés de se detectar as doenças mentais no trabalho, registrou-se que, em sua maioria, os trabalhadores permaneciam na normalidade. Surge, então, uma questão que serviu de base para um salto qualitativo nos estudos da área: “Como fazem os trabalhadores para não ficarem doentes frente a situações de

trabalho deletérias?”. Neste contexto é que surge a Psicodinâmica do trabalho.

O sofrimento pode desembocar em lógica tanto defensiva (sofrimento patogênico) como criativa, ou seja, prazer e sofrimento são entendidos como duas linhas que não se excluem, mas que também não se cruzam obrigatoriamente (DEJOURS, ABDOUCHELI, & JAYET, 1994).

Dejours e colaboradores (1994) distinguem dois tipos de sofrimento: o sofrimento criador e o sofrimento patogênico. Este último surge quando todas as possibilidades de transformação, aperfeiçoamento e gestão da forma de organizar o trabalho já foram tentadas, ou melhor, quando somente pressões fixas, rígidas repetitivas e frustrantes, configuram uma sensação generalizada de incapacidade. Já o sofrimento criativo segundo Dejours (1992) ocorre quando o indivíduo passa a elaborar soluções originais que favorecem ou restituem sua saúde. O sofrimento criativo chega a atribuir um sentido ao trabalho realizado, concedendo ao sujeito a possibilidade de construção de uma identidade.

O sofrimento que afeta aos trabalhadores é causado também pela falta de reconhecimento das tarefas desenvolvidas pelos mesmos em suas funções. Segundo Dejours (1999), o reconhecimento do trabalho realizado é importante para o prazer do trabalhador sendo que desse depende, o sentido do sofrimento. Logo, a forma possível de submeter esse sofrimento será dar sentido e reconhecimento ao trabalho. Neste contexto, o indivíduo se propõe a uma ação que promove descobertas, fazendo com que este experimente e transforme de maneira criativa sua atividade, criando soluções inéditas frente às situações em seu trabalho. Assim, o surgimento de estratégias defensivas alivia ou combate o sofrimento psíquico, transformando o mesmo em vivências de prazer.

Quando o sofrimento pode ser transformado em criatividade, ele traz uma contribuição que beneficia a identidade. Ele aumenta a resistência do sujeito ao risco de desestabilização psíquica e social. O trabalho funciona então como mediador para a saúde. (DEJOURS, ABDOUCHELLI, 1994, p.137).

Sendo assim, em meio ao sofrimento, o trabalhador é capaz de desenvolver estratégias defensivas, que “levam à modificação, transformação e, em geral, à eufemização da percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer”. (DEJOURS, 1999). Anna Freud (2010), classifica os mecanismos de defesa de um modo geral como uma distorção do ego para proteger a personalidade contra determinada ameaça.

A Psicodinâmica do Trabalho utiliza o conceito “mecanismos de defesa” sob o âmbito organizacional, onde o objeto de estudo são as formas de defesa do trabalhador contra o sofrimento laboral. Ao desenvolver suas atividades, o trabalhador usa estratégias de defesa diante de situações complexas e perigosa. Segundo Dejours:

Os trabalhadores elaboram defesas individuais e coletivas para lutar contra o sofrimento, de maneira que esse não é imediatamente localizável. Parte-se assim, da compreensão de que os homens não estão passivos em relação à organização do trabalho, mas são capazes de se proteger elaborando defesas que escondem ou evitam o sofrimento que os acomete. (1987, p.103).

Em alguns casos o sofrimento pode apresentar-se sob a forma de bom humor. Nesse caso, o trabalhador constrói um subterfúgio para manifestar seu sofrimento, sem que o mesmo apareça como tal. Essa estratégia parece evitar que ele sofra o destino do adoecimento. Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), afirmam que o sofrimento se encontra entre o funcionamento psíquico e mecanismo de defesas por um lado, e pressões organizacionais por outro, propondo então o que hoje é conhecido como “estratégias defensivas” (que podem ser individuais ou coletivas) adotadas pelos trabalhadores a fim de evitar a doença e preservar o equilíbrio psíquico.

Para Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), o homem está engajado em estratégias defensivas para lutar contra o sofrimento no trabalho. Leva suas exigências mentais consigo mesmo e precisa da cooperação de outros à sua volta para manter as defesas funcionando no momento de retornar ao trabalho. Isso explica todo o movimento da Psicodinâmica, que visa o sujeito normal e as suas relações no trabalho – não somente uma dada patologia, mas todo um processo de subjetivação. Nota-se que, um dos instrumentos usado pelos trabalhadores como meio de defesa contra o sofrimento do trabalho é encontrado no ambiente familiar.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para diagnosticar o supracitado, a investigação assumiu uma abordagem qualitativa que, segundo Martins e Theophilo (1991), privilegia de modo geral a análise dos micro-processos através do estudo das ações sociais individuais e grupais, possibilitando a realização de um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade. Neste caso, o objetivo é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los “falar” de forma mais completa possível, abrindo-se para a realidade, a fim de melhor apreendê-la e compreendê-la.

Dejours e Abdoucheli (1994) afirmam que o método apropriado para realizar a análise de elementos subjetivos da experiência humana tem de ser de cunho eminentemente qualitativo, uma vez que as vivências de sofrimento e prazer não são objetos quantificáveis. Isso porque, como ressalta Carpentier-Roy (1992 apud Dejours 1992), essa perspectiva metodológica não busca sintomas “objetivos”, mas, sim, o sentido, o decifrar das falas e atos, através dos quais os elementos subjetivos como o prazer e o sofrimento podem ser esclarecidos. Nosso intento foi realizar um mergulho aprofundado em um amplo conjunto de dados, necessitando para tanto de um referencial de coleta e interpretação desta natureza.

Participaram desta pesquisa oito professoras que lecionam em escolas públicas municipais. A idade das participantes variou entre 25 e 51 anos. Sendo que no intervalo de 25-35 tivemos a porcentagem de 50% e no intervalo de 40-51 também 50%. Em relação ao estado civil, 75% eram casadas, 12,5% solteira e 12,5% viúva. O grau de escolaridade variou entre magistério e nível superior completo, sendo que 75% têm o nível superior e 25% magistério. Nesta pesquisa, o tempo de serviço prestado no ofício da docência corresponde de 3 a 13 anos, sendo que as mais jovens geralmente possuem menos tempo de serviço e vice-versa. A porcentagem correspondente a 3 anos foi de 12,5%; 5 anos 12,5%; 6

anos 12,5% e 8 anos também 12,5%. Ficando 25% com 10 anos e mais 25% com 13 anos de serviço. Para coleta dos dados, o instrumento utilizado foi a entrevista individual com roteiro semi estruturado constituído de quatorze questões, que abarcaram desde dados pessoais, profissionais, até dados relativos ao trabalho. A entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, tendo em vista que os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação. (GIL, 2007, p. 118). Os entrevistados falaram abertamente e com clareza as suas vivências de prazer, sofrimento e defesas ao desenvolverem sua docência.

A técnica de análise utilizada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens), indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Assim, caracteriza-se como um método de tratamento da informação contida nas mensagens. (MACHADO, 2005, p. 54).

Pode-se imaginar que o resultado dessa análise temática poderia ser colocado em tabelas; mas, em lugar de números, as células da tabela conteriam as falas particulares dos sujeitos entrevistados. Em muitos casos, o simples levantamento dos temas abordados nas entrevistas é o objetivo da pesquisa (MACHADO, 2005, p. 55). Algumas vantagens de se utilizar o método é que pode lidar com grandes quantidades de dados além de fazer o uso principalmente de dados brutos que ocorrem naturalmente. Possui também um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados e o pesquisador realiza a seleção, a criação de unidades e categorização de dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram organizados em três tópicos. Primeiramente, abordamos os elementos associados as vivências de sofrimento e prazer das professoras pesquisadas, em seguida, reunimos os dados relativos a importância do relacionamento interpessoal para o professor e por fim, discutimos a utilização de estratégias de enfrentamento no trabalho.

5.1 SOFRIMENTO E PRAZER NO TRABALHO DOCENTE

Freitas (2011) aborda que, em geral, os professores vivem cansados devido às muitas atividades que desempenham. Segundo ele, os professores são cercados por um arsenal de burocracias, tais como: diários, planos de aulas, fichas avaliativas, entre outros. Além do mais, elaboram provas, testes, fazem correções e projetos. O trabalho também os obriga a enfrentar a indisciplina dos alunos, e a se submeterem à violência na qualidade de vida e no trabalho docente.

No estudo realizado foi perceptível que na prática docente os professores consideram a escola não só como um local gerador de prazer, mas também de sofrimento. Isso faz com que alguns criem

um sistema de defesa para fugir das pressões oriundas no desenvolver de suas atividades docentes. A partir das entrevistas individuais foi possível identificar que o sofrimento e adoecimento são causados por vários fatores. As principais queixas e sintomas apontados pelas professoras são os problemas de audição pelo barulho do ambiente escolar, problemas na voz por dar aula o dia inteiro e o cansaço e hipertensão devido à sobrecarga de trabalho, tanto na escola quanto fora.

E1. *Meu problema de saúde é rouquidão. Pois trabalho com português e com literatura e devido ao número de aulas isso exige muito de mim.*

E2. *Tenho problema de pressão alta e audição, devido ao barulho do ambiente escolar. Fui ao médico e ele me disse que minha audição está um pouco prejudicada, com isso acabo falando alto.*

A esse respeito, cabe mencionar as concepções de Dejours e Abdoucheli (1994), sobre o sofrimento patogênico como vivências subjetivas que se encontram entre bem-estar psíquico e a doença mental descompensada. Para estes autores o sofrimento é inerente à vida humana, não podendo ser eliminado, mas apenas transformado. De acordo com Murta (2002), o sofrimento psíquico de professores deve ser tomado como expressão de um conflito por eles vivido no âmbito dessa profissão, situação que por sua vez, denuncia um mal-estar mais profundo e abrangente. Dejours (1988) afirma ser a docência uma profissão de sofrimento buscando verificar se as relações que o professor estabelece com seu trabalho afetam sua saúde física e mental.

A categoria carga de trabalho é utilizada por Laurell e Nogueira (1989) para representar os riscos encontrados no processo de trabalho, e engloba elementos deste processo que interatuam dinamicamente entre si e com o corpo do trabalhador. Assim, busca-se ressaltar, na análise do processo de trabalho, a forma como a carga de trabalho gera processos de adaptação que, se traduzem em desgaste - perda da capacidade potencial e/ou efetiva corporal e psíquica. A carga psíquica, considerada multidimensional, é uma função complexa e pessoal, com características da tarefa e do esforço investido para a realização da mesma, que depende de sua motivação e de outros fatores idiossincráticos. Nos depoimentos abaixo, pudemos identificar o processo de desgaste que ocorre no cotidiano do trabalho destas profissionais.

E1. *Só me sinto muito cansada em relação ao trabalho que é o dia inteiro toda semana sem nenhum dia de folga.*

E8. *Sinto-me cansada sim, meu descanso é sábado e domingo. Descanso em partes, pois sempre há trabalho pra fazer em casa.*

Verifica-se assim, que o trabalho tem trazido sofrimento às professoras de diversas maneiras, atingindo não apenas o aspecto físico como também o psíquico. Segundo Dejours (1993), quando o funcionamento psíquico não ocorre de forma equilibrada o corpo sente suas consequências tornando-se vulnerável às doenças, uma vez que o corpo se defende menos.

Aubert (1993 apud NEVES 1999, p.25), designa por stress profissional o processo de perturbação engendrado no indivíduo pela mobilização excessiva de sua energia. Lipp (2007) ressalta que o stress do

professor pode ter origem tanto fora como dentro da escola; a mesma autora afirma que esta doença é um estado geral de tensão também fisiológica e que tem uma relação direta com as demandas do ambiente. A psicossomática mostra que esta situação é perigosa não somente para o funcionamento psíquico, mas também para o corpo. (DEJOURS, 1993). Isto mostra que, quando alguém está em estado depressivo, seu corpo se defende insatisfatoriamente e doenças surgem com mais facilidades. Deste modo, surgem experiências desagradáveis, como estas citadas nas falas abaixo:

E7. Eu tive também um pouco de herpes que diz também que é um pouco de estresse, mas eu às vezes me estresso porque eu não trabalho só na escola; trabalho em casa, estudo também; então isso cansa.

Pode-se perceber também, como forma de sofrimento no trabalho das professoras, a indisciplina e a falta de interesse dos alunos, assim como a falta de acompanhamento dos pais. Todavia, os mesmos acabam cobrando dos professores as responsabilidades que lhes pertencem, o que faz com que estes caiam no processo de sofrimento.

Dejours (1987) aborda que a noção de sofrimento é central e implica um estado de luta do sujeito contra as forças que o estão empurrando em direção à doença mental. De fato, o trabalho tem trazido fortes implicações sobre o sofrimento psíquico, contribuindo para agravá-lo, conduzindo o trabalhador progressivamente à loucura. A subversão do sofrimento, transformando-o em algo criativo é uma das vias de acesso ao prazer. Assim, diante do quadro de sofrimento que são vivenciados pelos professores foi encontrado o sentido do prazer, não apenas por executarem seus trabalhos, mas, quando se sentem valorizadas e úteis para seus colegas, direção, alunos e pais. Esse sentimento está explícito nas falas das docentes entrevistadas:

E1. Há! Eu encontro prazer sim! Quando eu vejo que estou ajudando a outros a aprender.

E6. O que mais gosto no meu trabalho é quando me sinto útil para os colegas, para a direção, enfim com todos. Quando eu posso resolver alguma coisa para eles.

E3. Gosto do que faço, tenho prazer no que faço graças a Deus. Meu sonho sempre foi ser professora.

Vale ressaltar que no trabalho das docentes, se identificou algo além das boas aulas e das mais diversas e criativas atividades desenvolvidas nas salas: o sentido do trabalho se desenvolve no momento em que as docentes se sentem não só uma profissional que assume suas responsabilidades, mais também uma pessoa capaz de ajudar a outros. Segundo Hackman e Oldhan (1976), um trabalho que tem sentido é importante, útil e legítimo para aquele que o realiza e apresenta três características fundamentais: a variedade de tarefas; a identificação de todo o processo do trabalho; e o *feedback*¹ sobre seu desempenho nas atividades realizadas. O trabalho que faz sentido é feito de maneira eficiente e leva a algum objetivo, isto é, torna-se vital que o trabalho esteja organizado e gere um resultado útil.

Na perspectiva de Neves (1999), os elementos que levam ao prazer no trabalho das professoras, contribuem positivamente para a construção de uma profissão. Ligado a fonte de prazer também está o

¹O termo de origem inglesa *feedback*, já praticamente incorporado à língua portuguesa dado a sua ocorrência, se refere ao retorno que se tem de alguma atividade realizada.

reconhecimento que se relaciona diretamente à valorização do trabalho. Segundo Lipp (2007), quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física ou psíquica, acaba por determinar sofrimento ao trabalhador neste caso, ao professor. Vale ressaltar, que o reconhecimento citado pelas professoras em relação ao seu trabalho realizado, acontece por parte dos pais e alunos. Pode-se ver então a presença desse reconhecimento nas falas das professoras:

E1. *Sinto-me reconhecida sim. Pelos os pais que sempre demonstraram para mim que o meu trabalho é importante. Sempre vem aqui, conversamos, damos risadas, falamos dos filhos e eu me sinto reconhecida. Ah! Os meus meninos então! É um carinho só!*

E2. *Sinto-me reconhecida por meu trabalho, porque desde quando eu encontro pais que dizem assim: Ah! Foi fulana, uma amiga que me indicou você e disse que você trabalha bem. Não que eu esteja me elogiando, mas agente também tem se enunciar que é o nosso trabalho, e ouvir essas palavras boas me incentiva.*

Para Dejours (1999), o reconhecimento social no campo do trabalho não é atribuído diretamente às pessoas, mas sim ao fato, ou seja, o fazer do operador. Compreende-se que a apreciação do trabalho realizado pelas docentes é o reconhecimento mais importante para as mesmas.

E4. *O reconhecimento mais importante é o respeito e o valor dado ao trabalho realizado. Algo que eu gosto no meu trabalho é o reconhecimento por parte dos alunos, mesmo deixando de ser meus alunos quando me encontram fala comigo e me agradece.*

Em relação ao reconhecimento dos ex-alunos, dá-se a entender que houve tanto uma boa relação professor-aluno, como também um bom resultado no processo do ensino-aprendizagem. Isto denota que o aluno encontra-se satisfeito pelo ensino que lhe foi ministrado em tempos passados. Este fato é perceptível na fala que se segue:

E6. *Sou reconhecida pelos alunos, pelos pais, e pela comunidade. Sempre encontro com pais que me dizem eu queria que meu filho continuasse estudando com você.*

Segundo Dejours (1999), do reconhecimento depende (na verdade) o sentido do sofrimento. Logo, a forma possível de subverter esse sofrimento ocorre quando se dá sentido ao trabalho através do reconhecimento. Para Neves (1999), é o reconhecimento, cuja natureza tem forte componente simbólico, que possibilitará a construção por partes dos sujeitos do sentido no trabalho.

5.2 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

O relacionamento interpessoal é de suma importância para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. E esse foi um dos pontos muito relevantes citado pelas professoras.

E1. *Ab! As relações aqui na nossa escola não tenho nada de mal para falar. É ótima, um sempre ajuda ao outro.*

E3. *O relacionamento é muito bom, me dou bem com todos, pois sou muito aberta para diálogo.*

E4. *A relação interpessoal é boa, nos relacionamos bem com todos, mas há sempre algumas opiniões diferentes, mas também existe diálogo e sempre nos acertamos.*

Segundo Dejours e Abdoucheli (1994), é necessário que a organização do trabalho conte com espaços destinados a trocas e relações intersubjetivas entre os trabalhadores. Isso faz com que os docentes desenvolvam com mais eficácia seu trabalho, objetivando assim o melhor desempenho e êxito dos alunos.

O relacionamento sócio-afetivo prazeroso com os alunos parece estar também ligado a realização do trabalho das professoras, o que contribui para amenização do sofrimento no trabalho.

E1. *Algo que gosto muito é o contato com os alunos ao realizar meu trabalho.*

E2. *Gosto muito da convivência com os meus alunos.*

E3. *Gosto de envolver com todos os alunos.*

E4. *Para mim estar no meio de meus alunos é viver é esquecer dos problemas de casa.*

Vygotsky (1998), por sua vez, afirma que o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro e que é a qualidade dessas experiências interpessoais e de relacionamento que determinam o seu desenvolvimento, inclusive afetivo. Torna-se nítido a grande importância das relações entre os trabalhadores, como forma de melhor desenvolvimento e motivação para a realização de suas tarefas no trabalho.

5.3 ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

As estratégias defensivas desenvolvidas pelo trabalhador são necessárias para a continuação deste no trabalho e adaptação às pressões para evitar possíveis doenças. Contudo, elas (as estratégias defensivas) contribuem para estabilizar a relação subjetiva com a organização do trabalho. (Dejours, Abdoucheli, & Jayet, 1994).

Foi possível detectar o desenvolvimento de determinadas condutas estratégicas reguladoras do trabalho por parte de algumas professoras como resposta ao sofrimento que o trabalho nelas provoca, ou seja, estas adotam determinados procedimentos em sua atividade que possam lhes proporcionar alívio, fugindo das tensões e agitações.

E6. *Tento fugir das tensões do meu trabalho fazendo artesanato isso me faz bem, alivia as tensões, mas devido as atividade não tenho tido muito tempo, esse ano. Estava conversando com minha colega e disse pra ela que preciso a voltar a fazer artesanato, pois isso me faz distrair as tensões do trabalho.*

Neste contexto, os mecanismos de defesa ou as estratégias defensivas têm como principal objetivo camuflar o sofrimento existente, o que explica o fato de trabalhadores apresentarem características de normalidade aparente mesmo estando em processo de sofrimento psíquico (Dejours, 1992). O surgimento do sofrimento, que leva à criação de estratégias defensivas, está ligado à organização do trabalho, assim

como as pressões exercidas constantemente sobre o trabalhador, as pressões do ambiente de trabalho. Segundo Dejours e cols (1994), as estratégias se manifestam por meio de comportamentos próprios de cada indivíduo, pois cada um reage de maneira particular a cada situação dependendo da sua personalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão desse estudo, foi possível identificar no cotidiano do trabalho das professoras, elementos que têm contribuído para o sofrimento, para o adoecimento, assim como para o prazer sentido pela realização da atividade. Verificamos situações desagradáveis e às vezes complicadas no ambiente escolar, que lhes causam tensões. Além da docência, elas também desenvolvem tarefas de casa, fazendo com que seu tempo seja todo ocupado, sem dia, nem hora para descanso.

Deste modo, foi possível detectar elementos que lhes causam sofrimento e adoecimento, como a indisciplina dos alunos, problemas de audição, causado pelo barulho, problemas na voz por acabar falando muito tempo; pressão alta e também doenças de herpes devido ao estresse do trabalho, que desenvolve dentro e fora do ambiente escolar.

É importante mencionar, os elementos causadores de prazer, encontrados nessa pesquisa. O trabalho reconhecido pelos pais e alunos, os relacionamentos com colegas, pais e alunos, como também o prazer por ser educador. Estratégias utilizadas pelas docentes, também foram encontradas, como, por exemplo, a fuga das tensões no momento em que se sentem muito apreensivas no ambiente escolar, através do desenvolvimento de outras atividades. Nesse sentido, faz-se necessário que aconteça uma mudança na organização e condições de trabalho, a fim de proporcionar melhorias à saúde do professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vânia Hirle. Projeto de pesquisa. 2010. 01 f. Notas de aula.
- ALMEIDA, G. Pra que somar se agente pode dividir? Abordagens integradoras em saúde, trabalho e ambiente. Dissertação (mestrado em saúde publica) – Ensp/ Fiocruz, Rio de Janeiro, 2000.
- AUBERT, N. (1993). A neurose profissional. In J.F. Chanlat. (Org.). O indivíduo na organização (pp. 163-189). São Paulo: Atlas.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, 1977.
- BRITO, J. ATHAYDE, M; NEVES, M. Y. (Orgs.). Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas: caderno de método e procedimentos. João Pessoa: UFPB, 2003.
- BRITO, J; BARROS, M.E.; NEVES, M.;ATHAYDE, M.(orgs). Trabalhar na Escola? Só inventando o prazer. Rio de Janeiro: Edições, 2001.
- CANGUILHEM, G. o normal e o patológico. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1990.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEJOURS, C. A Loucura do trabalho. São Paulo: Oboré; 1987.

_____, C. O corpo entre a biologia e a psicanálise. Porto Alegre: Arte Médica, 1988.

_____, C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993.

_____, C. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEJOURS, C. & ABDOUCHELI, E. Itinerário Teórico em psicopatologia do Trabalho. In: Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise de relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C.; CRU, D. Saberes de prudência nas profissões da construção civil: nova contribuição da psicologia do trabalho à análise da prevenção de acidentes na construção civil. Revista Brasileira de Saúde ocupacional, V 15, N° 59, P.30-34, Julh/Ago/set.,1987.

FREITAS, Eduardo de. A situação do professor brasileiro. Disponível em:<[HTTP://www.eduardor.br/brasilcola.com/trabalho-docente/a_situacao_professor_brasileiro.htm](http://www.eduardor.br/brasilcola.com/trabalho-docente/a_situacao_professor_brasileiro.htm)> acesso em: 7 abri.2011.

FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ D. Labirintos do trabalho. Rio de Janeiro: 2004.

FREUD, Anna. Defesas e mecanismo de defesa. Disponível em:<www.ufrgs.br> Acessado em: 24 out 2010.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Maria Sandhi; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HACKMAN, J.R.; G. OLDHAM. Motivação através do trabalho de design: Teste de uma teoria, Comportamento Organizacional e Desempenho Humano 16, 250-79, 1976.

KURY, Gama. Dicionário Gama Kury da Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2002.

LIPP, M. N. (org.). O stress do professor. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LAURELL A.C, NOGUEIRA, M. Processo de produção e saúde. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARTINS, G.A; THEOPHILO, C, R. Metodologia da investigação científica para ciências e investigação aplicada. São Paulo. Atlas, 2007.

MACHADO, M.H. Gestão e ética no trabalho. Observatório de Recursos humanos em saúde. Disponível em:<<http://www.ensp.fiocruz.br>>. Acessado em: 03 de maio/2011.

MACHADO, M. N. M. Uma metodologia para pesquisa do domínio social histórico. Memorandum, 9, 57-64, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org) O desafio do conhecimento – Pesquisa Quantitativa em Saúde. 8º ed. São Paulo. HUCITEC - ABRASCO, 2004.

MURTA, Cláudia. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. On-line 2002. Disponível em: <www.proceedings.scielo.br> Acessado em:17 de abril/2011.

MURTA, S. M; GOODEY, B. Interpretação do patrimônio para visitantes: um quadro conceitual. In: MURTA, S. M.; ALBANO, C. (Orgs.) Interpretar o Patrimônio: um exercício do olhar. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Território Brasiliis, 2002.

NEVES, M. Y. Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (estar) professora. 1999. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Luciana de Souza Bispo. Saúde mental e trabalho: a realidade atual do docente. 2009. 57 f. Monografia (Licenciatura em pedagogia) Faculdade Adventista de Educação do Nordeste.

REVISTA BRASILEIRA DE SAÚDE OCUPACIONAL. São Paulo: Fundacentro, 1991-1999.

VASCONCELLOS, Celso S. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad,1996.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.